

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

20
22



Colonya

Fundació Guillem Cifre

JOAN AMER FERNÁNDEZ
DIRECTOR

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

20
22



Colonya
Fundació Guillem Cifre



Universitat
de les Illes Balears

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2022

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

CONSELL DE DIRECCIÓ

DIRECTOR: Dr. Joan Amer Fernàndez

SUBDIRECTORA: Dra. Maria Antònia Gomila Grau

ADJUNTA A LA DIRECCIÓ: Dra. Victòria Quesada Serra

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. 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

- * © tots els drets reservats
- * © del text: els autors 2022
- * © 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/dpde/> (informacions d'interès)
- <http://www.gifes.uib.es/>

GIFES: Dr. Joan Amer Fernández. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

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

SUMARI

PRESENTACIÓ	7
Les noves fites de l'educació en temps canviants	8
<i>Josep A. Cifre Rodríguez</i>	
PRÒLEG	11
L'educació a les Illes Balears, una mirada a una nova etapa	12
<i>Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears</i>	
I. INTRODUCCIÓ	15
Les competències i la concreció curricular de les intencions educatives	16
<i>César Coll Salvador</i>	
II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS	33
El sistema educatiu a les Illes Balears	34
<i>Rut Garí Ruiz, Marga Vives Barceló, Belén Pascual Barrio i Joan Amer Fernández</i>	
El sistema universitari a les Illes Balears	70
<i>Juan José Montaña Moreno i Andrés Nadal Cristobal</i>	
Situacions de risc per a l'alumnat a l'entorn digital i les xarxes socials	84
<i>Mercedes Martínez Terreros</i>	
III. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	97
L'Associació d'Educació d'Adults de Menorca, l'educació informal de les Escoles d'Adults de Menorca	98
<i>Jaume Gomila Saura i Diana González Roig</i>	
Tallers per a pares, mares i alumnat sobre pornografia i educació afectiva-sexual 2021-22	104
<i>Lluís Ballester Brage i Sandra Sedano Colom</i>	
Gènesi i consolidació del programa "Un estiu per créixer" com a experiència d'aprenentatge-servei	118
<i>Judith Morillas Vidal, Marga Torres Franco i Marta Coll Marquès</i>	
Ludoteca i Espai familiar a Cala Major	134
<i>Paola Madonni</i>	

IV. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS	151
Un currículum per facilitar l'aprenentatge	152
<i>Antoni Salvà Salvà</i>	
La llei d'Educació de les Illes Balears	166
<i>Mar Ferragut Rámiz, Andrés Nadal Cristobal i Lluís Ballester Brage</i>	
La salut mental, foment de la cura i del benestar des dels centres educatius	192
<i>Aina Amengual Rigo</i>	
El futur de la formació professional a les Illes Balears. Una mirada al nou Pla Integral de Formació Professional 2022-25	208
<i>Víctor Arjona Borralló</i>	
Noves tendències en orientació acadèmica: l'experiència del centre de batxillerat de Sant Josep Obrer	226
<i>Francisco José Maturana Bis</i>	
La política de foment de les llengües estrangeres als centres educatius de les Illes Balears	238
<i>Mercè Isern Toral i Francina Perelló i Carbonell</i>	
"Menorca Borina": un programa de promoció de l'activitat física que vol arribar a les escoles	254
<i>Fernando Salom Portella, Jéssica Gomila Barber, David Mercadal Mercadal i Pau Sintes Febrer</i>	
Ludificar a Secundària: Escola d'Enginyeres i Enginyers a l'IES Quartó de Portmany	268
<i>Susana Vega Benito</i>	
S'Olivera, la història d'una escola	278
<i>Lola Ferrer Pujol</i>	
L'aprenentatge cooperatiu i el disseny universal d'aprenentatge com a mesures d'atenció a la diversitat	288
<i>Nieves Tobaruela Mendoza</i>	
Desenvolupament de competències bàsiques mitjançant un programa de música integrat. El cas del CEIPIEM Son Serra	306
<i>Llorenç Gelabert Gual, Víctor Alejandro Sánchez Azanza i Noemy Berbel Gómez</i>	
Les escoles de música, una mirada integral	320
<i>Esther Pons Barro i Andreu Cardona Mir</i>	
Retalls de paper pintat: el llegat pedagògic de Pierre Duquet	330
<i>Pere Capellà-Simó</i>	

Transformam els espais per transformar les pràctiques educatives <i>Magdalena Jaume Adrover, Marta Llompart Villalonga i Maria A. Riera Jaume</i>	342
Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani <i>Eva Cifre Moré i José Antonio Vega Cuesta</i>	360
Els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) i l'Agenda 2030 aplicats a l'àmbit educatiu universitari <i>Judith Vega Avelaira</i>	378
Doctorat en Educació a la Universitat de les Illes Balears. Recull de les tesis dipositades al curs 2021-2022 <i>Albert Cabellos Vidal</i>	390
V. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: BONES PRÀCTIQUES EN EDUCACIÓ INCLUSIVA	395
L'educació inclusiva a les Illes Balears: especial referència a la LOMLOE i a la Llei d'Educació de les Illes Balears <i>Margalida Amengual Tormo</i>	396
Són les aules UEECO espais d'inclusió? <i>Marta Escoda Trobat i Magdalena Vicens Martorell</i>	412
Pràctiques amb evidència científica en la intervenció del trastorn de l'espectre autista <i>Rafel Rosselló Amengual i Carmen Gutiérrez García</i>	428
Centre educatiu proveïdor de serveis i recursos de suport a la inclusió: el centre Joan Mesquida <i>Margalida Platel Vives i Javier Robles Mateos</i>	440
Aproximació a l'ús de la metodologia d'Aprenentatge-Servei amb alumnat amb diversitat funcional <i>Maria Antònia Cantallops Alemany, Marta Font Genovart, Aina Obrador Orell, Maria Magdalena Rosselló Picó i Mar Sancho Estellers</i>	454
Utopia o canvi de mirada: el Centre d'Educació Especial Son Ferriol <i>Antònia Alemany Sorell, Francesc Santamatilde Andreu i Laura Rodríguez Villar</i>	470
20 anys d'associacionisme: per una educació equitativa, de qualitat i en igualtat d'oportunitats. Començaments i objectius prioritaris de DISFAM <i>Araceli Salas</i>	478
CCEE Sant Josep: un treball en present, un objectiu de futur <i>Tomeu Mercadal Silva, Noeli Capellà Camacho, Ramón Priego Chacón, Miquel Porcel Barea, M^a Jesús Díez Soler, Daniel Angulo Tur, Antonio Guasch Marí i Miguel Ángel Felipe Ramos</i>	490

Verge de Lluc, una escola per a tothom	504
<i>Rita L. Reus Costa, Silvia Carballo Miralles, Indiana Mas Mir i Iñaki Aicart i Fito</i>	
Un camí cap a una societat inclusiva: l'escolarització equilibrada al municipi de Manacor	516
<i>Antoni Gomila Grimalt</i>	
Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a les Illes Balears. Manual bàsic per a famílies	528
<i>David Sánchez Llull</i>	
RELACIÓ DE COL-LABORADORS I COL-LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2022	545

PRESENTACIÓ

20
22

LES NOVES FITES DE L'EDUCACIÓ EN TEMPS CANVIANTS

Josep A. Cifre Rodríguez

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

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2022 dedica el monogràfic a les bones pràctiques en educació inclusiva; a la introducció, es parla de la LOMLOE, llei que regula actualment el sistema educatiu. Hi trobarem articles sobre l'estructura educativa de les nostres Illes i en veurem els resultats; ens podrem assabentar d'aspectes interessants de l'educació social, per posar-ne un exemple, de la cura de la salut mental als centres educatius, i podrem conèixer casos pràctics de la recerca i innovació pedagògica que duen endavant els nostres docents. Sis capítols que contenen tot un seguit d'articles sobre els temes clau del nostre sistema d'ensenyament, amb dades i indicadors, però, sobretot, amb anàlisi i reflexió.

Ens complau presentar-vos un estudi *de, per i per a* l'educació de les Illes Balears; una publicació que vol contribuir, des de la primera edició, al coneixement i millora del nostre sistema educatiu. És una eina per a la investigació, difusió i debat d'aquesta qüestió cabdal per a la nostra societat com és l'educació, la qual determina l'evolució, desenvolupament i actuació de les persones i, ensems, de la societat.

PRÒLEG

20
22

L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS, UNA MIRADA A UNA NOVA ETAPA

Direcció de l'Anuari de l'Educació

La UNESCO (2022), en l'informe de la comissió internacional sobre els futurs de l'educació, subratlla la importància del diàleg, la participació, la discussió i el debat de cara a fomentar un contracte social al voltant de l'educació. A escala illenca, i seguint les recomanacions de la UNESCO, l'Anuari s'emmarca en els esforços per fomentar el diàleg públic sobre l'educació a Balears, a partir d'evidències, indicadors i reculls de bones pràctiques.

L'Anuari d'enguany presenta temàtiques molt diverses de la realitat educativa de les Balears (amb un total de 35 treballs), tant de l'àmbit escolar com d'altres àmbits, i amb una mirada pluriinsular. Les línies fortes a les quals es fa èmfasi especial en aquesta edició són l'educació inclusiva i l'avaluació per competències. La primera, per la seva rellevància arran de les conseqüències de la pandèmia. La segona, pel seu protagonisme amb el desplegament dels nous currículums d'aprenentatge, en el marc de la LOMLOE.

En primer lloc, el monogràfic de la publicació es dedica a l'educació inclusiva amb una mirada àmplia i transversal, que engloba un ventall d'iniciatives de distints nivells. Es recullen diferents propostes que tenen com a finalitat contribuir a eliminar l'exclusió social i educativa. S'inclouen treballs de centres d'educació especial de distintes illes (tant centres públics com concertats), propostes relatives a la lluita contra la segregació escolar, capítols dedicats a l'alumnat NESE o a programes com les aules UEECO, i un capítol sobre la normativa referent a l'educació inclusiva. Pel que fa als centres d'educació especial, cal destacar les contribucions d'entitats referents com Mater, Amadiba o Aproscom. També hi ha un capítol de l'associació Disfam. En el tema de la feina contra la segregació escolar, s'exposa com es treballa a Manacor per a una escolarització equilibrada. I en un capítol del CEIP Verge de Lluc (Palma), es detalla com aborden la seva tasca educativa des de la perspectiva de la pràctica positiva d'inclusió. Per acabar, s'acosta el lector a la realitat de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE).

En segon lloc, es dedica atenció a l'avaluació per competències que recull la LOMLOE (Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació). El desplegament de la llei s'ha començat a aplicar aquest passat setembre i comporta la incorporació dels criteris aprovats pel Consell de la Unió Europea i alhora un gir en el plantejament de l'aprenentatge. A aquest tema es dedica la ponència marc de César Coll, assessor de la LOMLOE i catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona, i un capítol sobre el nou currículum d'aprenentatge a Balears. Com afirma Coll en el capítol introductor de l'Anuari, amb aquesta nova llei es persegueix canviar les pràctiques educatives per centrar-les en les competències clau per a l'aprenentatge permanent. A més, segons el ponent, se subratlla el paper del professorat a l'hora d'ajustar les situacions d'aprenentatge al perfil de l'alumnat i als seus contextos, atès que l'aprenentatge de competències necessita una connexió amb la realitat específica dels alumnes.

A més, en l'edició d'enguany s'aborden aspectes importants com la Llei d'educació autonòmica, que vol aportar un marc d'autonomia política i legal al sistema educatiu illenc, així com estabilitat política i sostenibilitat des del punt de vista financer. La llei resta ara pendent del desenvolupament dels decrets, però detalla en el seu argumentari la voluntat de donar centralitat als alumnes i autonomia als docents i als centres.

El bloc d'anàlisi del sistema educatiu aborda el balanç de resultats del sistema escolar i del sistema universitari. Sobre el sistema escolar es dona detall sobre matrícula i resultats. També s'aporten distints indicadors sobre el sistema universitari a Balears. S'inclou també en aquest bloc una revisió de la normativa sobre els riscos digitals per a l'alumnat, per la rellevància que està adquirint aquest tema.

En l'enfocament de l'Anuari ocupa un lloc important tota l'educació més enllà de l'educació escolar, per això cada any es dedica un apartat a l'educació social a les Illes Balears. Aquest apartat aborda enguany temes com l'educació d'adults, amb un exemple de l'associació d'educació d'adults de Menorca, iniciatives per a l'educació afectivosexual en format de tallers, educació en el temps lliure amb una proposta d'aprenentatge i servei, i un projecte d'intervenció socioeducativa amb famílies a una zona costanera amb alta vulnerabilitat com és Cala Major (Palma).

La recerca i innovació pedagògica té centralitat en la publicació, tant amb aspectes més estrictament d'investigació com amb aspectes de renovació educativa. En primer lloc, es dedica atenció al procés d'adaptació del currículum a l'enfocament competencial en el marc de la LOMLOE, en el cas de Balears. En aquest apartat, es poden trobar també: aportacions sobre qüestions cabdals com propostes originals de com enfocar l'orientació acadèmica, un balanç de futur de la formació professional a Balears, a partir de la descripció del seu pla integral, o el foment de les llengües estrangeres. Les propostes d'educació musical i artística sumen enguany un total de cinc contribucions. L'enfocament historicoeducatiu és també present amb dues contribucions, una sobre la pedagoga Maria Mayol i una altra sobre la història de l'escola S'Olivera (Eivissa). En l'àmbit universitari, es parla de les adaptacions a l'Agenda 2030 i els objectius de desenvolupament sostenible per al cas de la UNED-Illes Balears. Es compta també amb una aportació sobre ludificació, una sobre aprenentatge cooperatiu i una sobre la promoció de l'activitat física.

UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Organització de les Nacions Unides per a l'educació, la ciència i la cultura (UNESCO).

INTRODUCCIÓ

20
22

LES COMPETÈNCIES I LA CONCRECIÓ CURRICULAR DE LES INTENCIONS EDUCATIVES

César Coll Salvador

LA LOMLOE, LA CONCRECIÓ DE LES INTENCIONS EDUCATIVES I L'APRENENTATGE COMPETENCIAL

La Llei orgànica d'educació promulgada el desembre de 2020, la LOMLOE, presta una especial atenció al currículum en el seu articulat. Tenint en compte que es tracta d'una llei orgànica que fixa les línies principals de l'organització i funcionament del sistema educatiu espanyol, defineix els principis en els quals es fonamenta, estableix els ensenyaments que ofereix i, sobretot, fa seu l'objectiu de proporcionar una educació de qualitat a tota la ciutadania sustentada en la combinació dels principis de qualitat i equitat, aquest èmfasi en les qüestions curriculars ha de veure's com una cosa normal. I és que, com assenyala Marope, exdirectora de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, «El currículum presideix l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació. Determina, entre altres, l'entorn físic d'ensenyament i aprenentatge (infraestructures, llibres i materials d'aprenentatge, consumibles, mobiliari, equips, etc.) i el personal educatiu, especialment el professorat» (Marope, 2017, p. 31. La traducció és nostra). En altres paraules, el currículum és l'element al voltant del qual s'articulen la resta d'elements del sistema educatiu i del qual depèn, en bona mesura, la coherència entre tots ells i, en definitiva, la qualitat del sistema.

Però és que, a més de jugar aquest paper fonamental en l'articulació del sistema educatiu, el currículum informa també sobre el tipus de persona que en un moment històric determinat el grup social de referència, en aquest cas la societat espanyola i balear, es proposa ajudar a desenvolupar i formar. El currículum és l'eina mitjançant la qual s'expliciten i concreten les intencions educatives —el *per a què* de l'educació— en termes del que es proposa que l'alumnat aprengui i el professorat ensenyi —el *què*—, tot proporcionant orientacions per afavorir i promoure l'aprenentatge i organitzar l'ensenyament —el *quan* i el *com*—, i per comprovar si s'han aconseguit les intencions educatives preteses.

Entre les qüestions relacionades amb la concreció de les intencions educatives que s'aborden en la Llei, n'hi ha una que destaca per sobre de totes les altres: l'aposta per aprofundir en l'enfocament competencial de l'aprenentatge i l'ensenyança. Bona part, si no la majoria, d'altres aspectes importants relacionats amb el currículum que s'inclouen en la Llei estan directament relacionats amb aquesta aposta. És el cas, per esmentar només alguns exemples destacats, de la possibilitat que els centres educatius puguin completar el currículum de les diferents etapes i cicles (article 6, punt 6), organitzar en àmbits les àrees de l'educació primària (article 18, punt 1) i les matèries de l'educació secundària obligatòria (article 22, punt 5) o, encara, ampliar l'horari escolar d'àmbits, àrees i matèries (article 120, punt 4).

Cal recordar que la proposta de definir i concretar què aprendre i ensenyar en termes de competències no és, estrictament parlant, una novetat de la LOMLOE. L'enfocament competencial està present en els documents curriculars del nos-

tre sistema educatiu des de 2006, amb la promulgació de la LOE, la Llei orgànica d'educació, modificada per la LOMLOE el desembre de 2020. La LOE va incorporar les competències clau per a l'aprenentatge permanent recollides en una recomanació del Consell de la Unió Europea de 2006 i actualitzades posteriorment el maig de 2018. A partir de 2006, les competències clau han estat presents tant en els reials decrets d'ensenyaments mínims com en els currículums oficials de les comunitats autònomes. Convé recordar en aquest punt que la recomanació del Consell de la Unió Europea defineix les competències com «una combinació de coneixements, capacitats i actituds» (p. 7) i identifica vuit competències clau: en lectoescriptura, multilingüe, matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria, digital, personal, social i d'aprendre a aprendre, ciutadana, emprenedora, i en consciència i expressió culturals. Per a cada competència clau es proporciona, a més, una breu descripció dels coneixements, capacitats i actituds que hi estan relacionats.

La insistència de la LOMLOE en l'aprenentatge competencial respon al fet, àmpliament reconegut, que la incorporació de les competències als documents curriculars ha tingut serioses dificultats per canviar les pràctiques educatives i la manera d'aprendre i ensenyar, és a dir, per aterrar en els centres educatius i en les aules. Hi ha, per descomptat, excel·lents exemples de centres que han aconseguit superar aquestes dificultats (vegeu, per exemple, Carrillo *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2018; Tomás, Altide i Engel, 2018), però en molts casos això no ha estat possible, de manera que no és arriscat afirmar que a dia d'avui l'enfocament competencial de l'aprenentatge escolar està encara lluny d'haver-se generalitzat. Els factors responsables d'aquesta situació són sense dubte molts i de molt diversa naturalesa, però alguns d'aquests especialment destacats tenen a veure, al meu entendre, amb l'estructura emprada per plasmar l'enfocament competencial en els currículums derivats de la LOE, una estructura que s'ha mantingut a grans trets fins a l'actualitat.

Sense negar en absolut la importància i la rellevància de les competències clau en el procés d'identificació i concreció de les intencions educatives, com argumentaré en l'apartat següent d'aquest treball, per si soles no són suficients per prendre decisions sobre el disseny, planificar i desplegar les situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge al voltant de les quals s'organitza el treball de l'alumnat i del professorat. Fonamentalment per dues raons. La primera és que, com indica el seu nom, són competències clau per a l'*aprenentatge permanent* que poden i s'han de continuar desenvolupant i aprofundint al llarg de la vida, de manera que la seva formulació no informa sobre els nivells de desenvolupament competencial esperats en moments determinats del procés formatiu, informació necessària per decidir, entre altres coses, quines activitats fer, quins continguts treballar, amb quina profunditat i amplitud, com treballar-los o com avaluar els aprenentatges aconseguits. Amb altres paraules, per la seva naturalesa, les competències clau estan formulades de manera que admeten múltiples i diverses concrecions en termes de situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula sense proporcionar criteris sobre quines

poden ser les més apropiades. La segona raó té a veure també amb la naturalesa de les competències clau, que són, per definició, generals i transversals, i, per tant, no associades a situacions i contextos específics. La qüestió és que, com veurem més endavant, l'aprenentatge de competències té un component contextual que obliga a connectar les situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge amb el context i la realitat específica de l'alumnat. Ens trobem, així, un altre cop, amb les dificultats que implica haver de concretar unes competències clau generals i transversals en situacions i activitats concretes d'ensenyament i aprenentatge que han de tenir en compte la realitat específica de l'alumnat i del seu context.

Una dificultat afegida de les propostes curriculars que tenen com a única referència les competències clau és que no ofereixen criteris precisos per seleccionar els continguts que és necessari aprendre per poder desplegar-les en el marc de situacions i activitats específiques. La solució habitual, llavors, consisteix a aplicar criteris de selecció dels continguts d'aprenentatge basats en la lògica intrínseca dels àmbits de coneixement i de les disciplines acadèmiques, en lloc de seleccionar-los en funció del que és necessari aprendre, articular i mobilitzar per actuar de manera competent. El resultat d'aquesta manera de procedir són uns currículums centrats en les disciplines acadèmiques, sovint sobredimensionats i sobrecarregats, poc favorables a l'adopció dels plantejaments més globals, multi i interdisciplinaris, propis d'un enfocament competencial.

Per tal de fer front a aquestes dificultats i facilitar l'aterratge de l'enfocament competencial en els centres i les aules, el model de currículum emprat en el marc de la nova llei per a la formulació dels ensenyaments mínims i l'elaboració dels currículums oficials de les comunitats autònomes redefineix el paper de les competències clau i dels continguts d'aprenentatge, introdueix nous components curriculars —bàsicament el perfil de sortida de l'alumnat, les competències específiques d'àrea o matèria i els criteris d'avaluació— i prescindeix dels estàndards d'aprenentatge. En l'apartat següent ens detindrem en la presentació d'aquesta nova estructura curricular i dels seus components. Abans, però, convé formular algunes precisions sobre el concepte de competència que ens ajudaran a valorar el sentit i l'abast d'aquest canvi.

L'interès del concepte competència per l'educació escolar rau fonamentalment en el fet que introdueix matisos importants i innovadors en la manera d'entendre l'aprenentatge en general i l'aprenentatge escolar en particular. Resumint al màxim, podem sintetitzar aquesta visió de l'aprenentatge en quatre punts (Coll, 2009; Coll i Manzano, 2021; Coll i Martín, 2021). En primer lloc, el concepte de competència posa l'accent en la *utilització dels coneixements adquirits*. Ser competent en una tasca, una activitat o una situació significa ser capaç d'activar i utilitzar els coneixements rellevants per a afrontar-la de manera satisfactòria. No és suficient, doncs, d'adquirir els coneixements rellevants; a més, cal aprendre a usar-los de forma integrada i articulada per respondre a les exigències específiques que la situació planteja. En segon lloc, l'aprenentatge de qualsevol competència, per senzilla que sigui o sembli, implica la *integració de diferents*

tipus de sabers (habilitats i destreses, coneixements factuais i conceptuals, valors, actituds, normes...). Aquesta és la raó per la qual un enfocament competencial no pot limitar-se a enunciar les competències l'adquisició i el desenvolupament de les quals intenta promoure en l'alumnat, sinó que ha de precisar, a més, els sabers que requereix i mobilitza. En tercer lloc, les competències no poden deslligar-se dels *contextos d'activitat i pràctica* en els quals s'aprenen i s'usen. D'ací la importància acordada a la utilització de diferents contextos d'activitat i pràctica en l'adquisició i avaluació de les competències. Finalment, les competències tenen un *ingredient d'actuació o execució* que indica el grau de domini esperat de la competència i que és essencial per a valorar-ne l'adquisició i el desenvolupament.

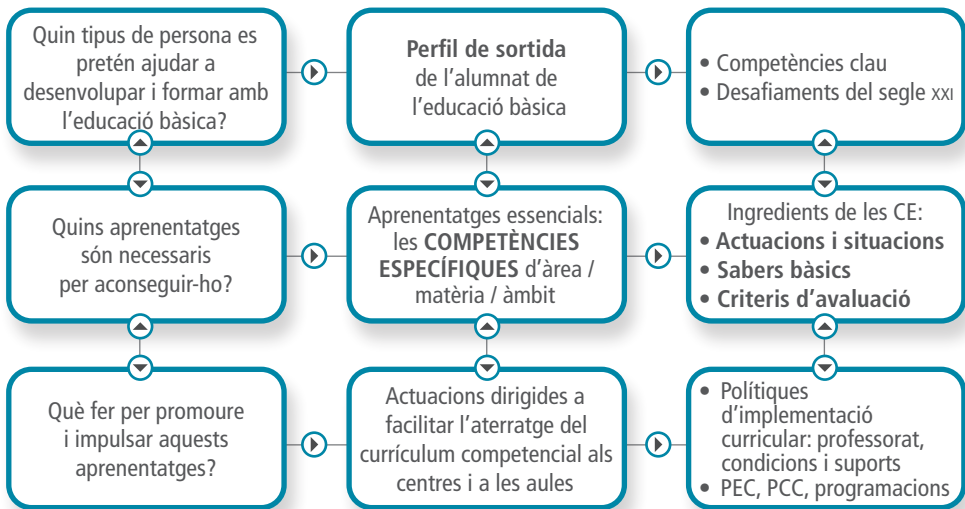
Cal assenyalar que, si bé hi ha un consens ampli pel que fa a aquests quatre ingredients del concepte de competència, la seva interpretació i la importància que s'atorga a cadascun d'ells són objecte de discussió. Des de la perspectiva que ens ocupa, quan la finalitat és facilitar i promoure el seu aterratge a les aules, el context d'adquisició i ús —genèric i poc precís, recordem-ho, en les competències clau— adquireix una especial rellevància (Jonnaert, 2019; Masciotra, 2013). En efecte, des d'aquesta perspectiva, la definició d'una competència exigeix precisar no només en què consisteix una actuació competent i els sabers (coneixements, habilitats, actituds i valors) que és necessari adquirir, mobilitzar i integrar, sinó també les situacions, activitats i pràctiques socials en les quals la competència ha de desplegar-se. Com veurem a continuació, aquest ingredient contextual és un dels trets característics de les competències específiques d'àrea i matèria, el component dels nous currículums que juga un paper decisiu en el procés de concreció de les intencions educatives facilitant la continuïtat i la coherència entre les competències clau, generals i transversals per definició, i les activitats d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en les aules, ancorades en contextos específics.

LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES EN L'ESTRUCTURA DELS NOUS CURRÍCULUMS

Com es mostra en el gràfic 1, el procés de concreció de les intencions educatives es pot entendre com el resultat de prendre decisions en resposta a tres grans preguntes: quin tipus de persona es vol ajudar a desenvolupar i formar mitjançant l'educació?; quins aprenentatges són necessaris per aconseguir que l'alumnat esdevingui aquest tipus de persona?; i què podem fer perquè l'alumnat assoleixi aquests aprenentatges? De les respostes a aquestes preguntes i les decisions corresponents depenen tant els components i l'estructura dels currículums com el seu desplegament en els centres i les aules. Les tres preguntes estan interrelacionades i les respostes han de ser coherents: el tipus de persona que es vol contribuir a formar farà que els aprenentatges per aconseguir-ho siguin uns o altres; i depenent de la naturalesa i característiques d'aquests aprenentatges, el que s'haurà de fer per promoure'ls i impulsar-los variarà. Aquesta coherència, representada amb les fletxes bidireccionals entre els tres nivells de la gràfic 1,

és essencial per construir un currículum de qualitat i, atès el paper que ocupa el currículum en l'organització i funcionament del sistema educatiu, també per assegurar la coherència i la qualitat del sistema en el seu conjunt.

GRÀFIC 1. La concreció de les intencions educatives i les competències específiques en els currículums de la LOMLOE



El perfil de sortida de l'alumnat

La resposta a la primera pregunta, quin tipus de persona es vol ajudar a desenvolupar i formar, dona lloc al *perfil de sortida de l'alumnat* del nivell educatiu en què ens situem —en el quadre, de l'alumnat de l'educació bàsica, però la lògica utilitzada en l'elaboració de les propostes curriculars del batxillerat ha estat la mateixa—. Aquest perfil té una naturalesa competencial, ja que incorpora les vuit competències clau de la Recomanació del Consell de la Unió Europea abans esmentades. No obstant això, d'una banda, articula aquestes competències amb els grans desafiaments del segle XXI vinculats als Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2017); i, d'altra banda, les situa en el moment de desenvolupament vital de l'alumnat propi del final del nivell educatiu de referència. Dit d'una altra manera, el perfil de sortida de l'alumnat identifica les expectatives d'adquisició i desenvolupament de les competències clau necessàries perquè, en finalitzar l'educació bàsica, l'alumnat pugui fer front satisfactòriament, en el moment vital en què es troba, als desafiaments del segle XXI.

Convé assenyalar que el fet d'orientar l'adquisició i desenvolupament de les competències clau a fer possible que l'alumnat afronti els desafiaments de forma satisfactòria per a ell i per a la societat implica una presa de postura, un posicio-

nament, que enriqueix la intencionalitat educativa afegint-li una dimensió ètica. Les competències clau ho són perquè sense haver-les adquirits és impossible fer front als desafiaments, però aquests desafiaments poden afrontar-se des de posicionaments ètics i ideològics força diferents, i fer-ho «de forma satisfactòria» implica un posicionament específic, com es pot comprovar llegint simplement la següent relació de desafiaments formulada en el marc del procés d'elaboració de les noves propostes curriculars (Coll i Martín, 2021): resolució pacífica dels conflictes; compromís davant les situacions d'inequitat i exclusió; valoració de la diversitat personal i cultural; compromís ciutadà en l'àmbit local i global; acceptació i maneig de la incertesa; confiança en el coneixement com a motor del desenvolupament; aprofitament crític, ètic i responsable de la cultura digital; respecte al medi ambient; consum responsable; vida saludable.

La importància del perfil de sortida de l'alumnat en la nova estructura curricular rau en el fet que és el primer esglaó del procés de concreció de les intencions educatives. A més, mitjançant l'articulació dels seus dos ingredients, connecta les competències clau amb situacions, problemes i activitats que reflecteixen els desafiaments del segle XXI i la manera d'afrontar-los en el context i la vida quotidiana de l'alumnat, proporcionant així un referent útil per al disseny i planificació d'activitats d'aprenentatge rellevants i significatives.

Les competències específiques d'àrea i matèria

Quins aprenentatges són necessaris per aconseguir que al final de l'educació bàsica l'alumnat assoleixi el perfil de sortida establert? En els nous currículums la resposta a aquesta pregunta pren la forma de *competències específiques d'àrea i matèria* —d'àrea en l'educació infantil i primària, i de matèria en l'educació secundària obligatòria i en el batxillerat—. Les competències específiques juguen un paper crucial en el procés de concreció de les intencions educatives. D'una banda, enllacen el perfil de sortida de l'alumnat amb situacions i activitats relacionades amb l'afrontament dels desafiaments del segle XXI; i per una altra, són el punt de referència per a la formulació dels altres components curriculars, uns de caràcter prescriptiu, com els continguts bàsics i els criteris d'avaluació, i altres de naturalesa més aviat orientativa, com els criteris per al disseny de situacions i activitats d'aprenentatge i d'avaluació.

Les competències específiques poden jugar aquest paper perquè incorporen els quatre trets característics de l'aprenentatge competencial que hem esmentat més amunt, inclòs el seu caràcter contextual. En efecte, aquestes competències identifiquen les capacitats i els *tipus d'actuacions* que hi estan associades i que l'alumnat ha de poder desplegar en *situacions o activitats* organitzades entorn de *continguts bàsics de l'àrea o matèria* en qüestió, o l'abordatge de les quals exigeix el domini d'aquests continguts, així com, si s'escau, *els criteris que han de complir les actuacions* desplegadas i les *característiques que han de tenir les situacions* en les quals han de poder desplegar-se. L'enunciat de les competències específiques posa l'accent en el tipus d'actuacions i en les situacions, mentre que

els altres dos ingredients —els sabers bàsics i els criteris d'avaluació— són objecte d'un tractament específic i apareixen en els currículums com a components associats a les competències específiques. En el quadre 1 es mostren alguns exemples d'enunciats de competències específiques.

La vinculació de les competències específiques a les àrees i matèries, i a través d'elles a les disciplines acadèmiques, mereix un comentari particular. Els enfocaments competencials s'han associat sovint a una infravaloració dels continguts propis de les disciplines acadèmiques, especialment en el cas de l'educació bàsica. Les dificultats dels enfocaments competencials basats exclusivament en les competències clau per proporcionar criteris precisos per a la selecció dels continguts ha contribuït a reforçar aquesta idea, d'altra banda errònia. L'adquisició i desenvolupament de les competències, de totes les competències, exigeix l'aprenentatge, articulació i mobilització d'uns continguts determinats, habitualment de diferents tipus de continguts (coneixements, habilitats, actituds, valors).

Els sabers bàsics

Com hem assenyalat en caracteritzar-les, les competències específiques d'àrea i matèria exigeixen el domini d'uns sabers o continguts propis de les àrees de coneixement, matèries o disciplines corresponents; uns sabers que constitueixen la valuosa herència cultural que la humanitat ha anat construint al llarg de la història i que són un llegat del qual no es pot ni s'ha de prescindir. El que succeeix és que, en un enfocament competencial, la selecció dels continguts no respon a criteris intrínsecs a l'àrea de coneixement, matèria o disciplina en qüestió, sinó al que exigeixen les actuacions que l'alumnat ha de poder desplegar en determinats tipus de situacions o activitats organitzades entorn de continguts propis d'aquesta àrea, matèria o disciplina. En altres paraules, en la formulació de les competències específiques els continguts de les disciplines de referència tenen un paper destacat, però la seva selecció no depèn de com s'ubiquen en l'estructura epistemològica d'aquestes disciplines. De la qual cosa s'entén que la finalitat de l'aprenentatge no són els continguts en si mateixos, sinó les competències específiques que l'aprenentatge, articulació i mobilització d'aquests continguts permeten desenvolupar.

Per completar aquesta aproximació al paper dels sabers bàsics en les competències específiques, assenyalarem encara que és possible haver adquirit una competència i ser capaç de desplegar-la amb un determinat nivell d'acompliment i no haver après tots els continguts que podrien associar-s'hi potencialment; és més, això és el que succeeix sempre, ja que no hi ha límits per a continuar desenvolupant i perfeccionant una competència ampliant la base de coneixements que mobilitza, diversificant les situacions i les activitats en les quals pot desplegar-se o incrementat la precisió i l'eficàcia de les actuacions. Com dur a terme, llavors, la selecció dels sabers bàsics a partir dels amplis repertoris de sabers que conformen les disciplines? La resposta a aquesta pregunta és doble. D'una banda, cal tenir en compte no sols la naturalesa i característiques de les actuacions que estan en el focus de les competències específiques i de les situacions en què han

de desplegar-se, sinó també el nivell d'acompliment; és a dir, la precisió, eficàcia i amplitud amb les quals s'espera que siguin desplegades en un moment determinat, la qual cosa ens condueix directament al següent component curricular: els criteris d'avaluació. D'altra banda, cal prestar especial atenció als sabers que, a més de ser necessaris per a l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques amb el nivell d'acompliment esperat, són bàsics en el sentit que, si no són apresos en el moment que pertoca, comprometen fortament el procés formatiu posterior de l'alumnat essent particularment difícil i costós aprendre'ls en els nivells educatius següents. Els sabers són bàsics en el sentit de ser imprescindibles (Coll, 2007) per assegurar un adequat procés de desenvolupament, socialització i formació de l'alumnat.

Els criteris d'avaluació

Per a cada competència específica, els nous currículums plantegen un nombre reduït de criteris d'avaluació, que tenen la funció d'informar sobre el nivell de desenvolupament competencial esperat. Més concretament, els criteris d'avaluació inclouen precisions sobre les característiques que han de tenir i les exigències que han de complir les actuacions de l'alumnat en les situacions o activitats a les quals es refereixen les competències específiques de cada àrea, àmbit o matèria en un moment determinat del seu procés d'aprenentatge. Els criteris d'avaluació són, per tant, concrecions de les competències específiques i la seva formulació és el resultat de precisar algun o alguns dels seus ingredients: les actuacions, les situacions o els sabers. Com mostren els exemples de criteris d'avaluació inclosos en el quadre 1, en alguns casos el focus es posa en les característiques de les actuacions (precisió, abast, ajuts...) , mentre que en altres ho fan en els sabers que s'han de mobilitzar (tipus, amplitud, profunditat...) o en les característiques que han de tenir les situacions (rellevància, complexitat, materials...), i en altres encara en dos d'aquests ingredients o en els tres.

QUADRE 1. Exemples de competències específiques i criteris d'avaluació

Competència específica

Comprendre i produir missatges orals i escrits emprant un llenguatge matemàtic senzill per a comunicar i argumentar sobre característiques, conceptes, procediments i resultats relacionats amb situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.

(Àrea de Matemàtiques, 6è curs, EP)

Criteris d'avaluació

- » Interpretar correctament missatges orals i escrits que inclouen contingut matemàtic.
- » Comunicar informació relacionada amb conceptes i procediments matemàtics emprant alguns elements formals bàsics.
- » Explicar i donar significat matemàtic a resultats provinents de l'anàlisi de situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.
- » Argumentar i debatre contrastant els raonaments propis amb els dels companys i companyes, secundant-se en el llenguatge matemàtic.

Competència específica

Dialogar i debatre de manera assertiva, respectuosa i correctament argumentada sobre problemes morals plantejats en qualsevol situació de la vida diària per poder arribar a acords o consensos. (Matèria de Valors Cívics i Ètics, 4t curs, ESO)

Criteris d'avaluació

- » Participar en els debats plantejats a classe amb assertivitat, escoltant de forma activa i respectant el torn de paraula tant durant l'aportació d'arguments, fonamentats en informació fiable, com a l'hora d'expressar l'acord o el desacord.
- » Utilitzar els conceptes i els arguments de manera rigorosa per a exposar les pròpies idees i raonaments i per aclarir els dubtes i malentesos que es plantegen.
- » Utilitzar un llenguatge oral i escrit incliusiu i igualitari en qualsevol situació d'aprenentatge.
- » Participar en equips de treball per aconseguir metes comunes assumint rols amb eficiència i responsabilitat.

Competència específica

Adoptar hàbits de comportament responsables amb l'entorn en l'activitat quotidiana, aplicant criteris científics i evitant o minimitzant l'impacte mediambiental. (Matèria de Biologia i Geologia, 3r curs, ESO)

Criteris d'avaluació

- » Utilitzar el coneixement sobre el funcionament dels ecosistemes per a detectar les accions humanes que els alteren.
- » Proposar solucions per a pal·liar les diferents formes d'alteració humana dels ecosistemes.
- » Descriure les pautes principals per a realitzar un consum sostenible i de proximitat, així com les conseqüències ambientals i socials que es deriven de no aplicar-les.
- » Reduir el consum de recursos a nivell personal i en els hàbits diaris.
- » Explicar correctament els factors més significatius responsables de la situació d'emergència climàtica que sofreix el planeta.

Font: esborranys dels Projectes de decrets pels quals s'estableix l'ordenació i el currículum de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria de la Comunitat Valenciana.

Dos comentaris per completar la descripció d'aquest component curricular. En primer lloc, convé diferenciar clarament els criteris d'avaluació dels estàndards d'aprenentatge que apareixen en alguns currículums competencials i que estaven presents en els currículums fins ara vigents. En el cas, per exemple, del currículum de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat fins ara vigent, els estàndards d'aprenentatge es definien com «especificacions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge i que concreten el que l'estudiant ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura: han de ser observables, mesurables i avaluable, i permetre graduar el rendiment o acompliment assolit. El seu disseny ha de contribuir a facilitar el disseny de proves estandarditzades i comparables» (Real Decreto 1105/2014; la traducció és nostra). Els estàndards d'aprenentatge així definits són totalment incompatibles amb l'enfocament competencial de la LOMLOE i el nou model de currículum, entre altres raons perquè ignoren completament el caràcter contextual de les competències anul·lant de facto la possibilitat d'una autonomia curricular dels centres educatius. D'ací que aquest element hagi desaparegut de les propostes

curriculars de l'educació infantil, de l'educació primària, de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat de la LOMLOE (reials decrets pels quals s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims d'aquestes ensenyances).

En segon lloc, els criteris d'avaluació no són propostes de situacions o activitats d'avaluació, tot i que són el referent immediat per al disseny d'aquestes situacions i, molt especialment, per establir indicadors del nivell de desenvolupament competencial assolit per l'alumnat. Aquests indicadors, però, no poden fixar-se al marge de les situacions i activitats concretes d'aprenentatge i d'avaluació en les quals s'adquireixen i s'han de desplegar les competències per poder ser avaluades, per la qual cosa el seu establiment correspon als equips docents i al professorat en el context de l'elaboració del projecte educatiu i curricular de centre i de les programacions, com veurem en l'apartat següent.

TREBALLAR AMB COMPETÈNCIES: APRENENTATGE I AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Fins aquí la descripció dels components principals de naturalesa prescriptiva dels nous currículums competencials elaborats en el marc de la LOMLOE. La seva promulgació per les administracions educatives corresponents no és suficient, però, perquè es puguin posar en pràctica en els centres i en les aules. Per fer possible el seu aterrament en la pràctica docent cal encara, com s'assenyala en el tercer nivell de la figura 1, endegar una sèrie d'actuacions orientades a assegurar les condicions necessàries per impulsar i promoure l'aprenentatge competencial. Simplificant al màxim, podem emmarcar aquestes actuacions en dos grans grups: les relatives a polítiques i mesures de suport al desplegament curricular, i les relatives a la concreció dels components curriculars en els centres educatius tenint en compte el perfil del seu alumnat, les característiques del context i les opcions pedagògiques del professorat. En el primer grup trobem actuacions i mesures com ara, per exemple, les relacionades amb la formació inicial i en servei i l'acompanyament i suport al professorat, l'organització i funcionament dels centres educatius, l'adequació dels espais i temps, o la infraestructura, l'equipament i el material. I en el segon, actuacions relacionades amb l'elaboració del projecte educatiu i curricular de centre, així com amb l'elaboració de les programacions, és a dir, amb el disseny i la planificació de situacions d'aprenentatge orientades a promoure l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques d'àrea i matèria. Aquest segon tipus d'actuacions és justament el focus de l'últim apartat del present treball.

Juntament amb els components prescriptius, els reials decrets d'ensenyaments mínims de l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat inclouen uns components explicatius i orientatius entre els quals es troba un apartat dedicat a les situacions d'aprenentatge. Aquest component presenta un conjunt de principis per al disseny de «situacions i activitats que impliquen el desplegament per part de l'alumnat

d'actuacions associades a competències clau i competències específiques i que contribueixen a la seva adquisició i desenvolupament» (Reial decret 157/2022). En el cas dels reials decrets d'ensenyaments mínims, aquests principis estan referits al conjunt d'àrees i matèries de les etapes educatives corresponents i, en conseqüència, la informació que proporcionen és més aviat genèrica i poc orientativa. En alguns currículums promulgats per les comunitats autònomes, com en el cas de la Comunitat Valenciana, els principis pel disseny de situacions i activitats d'aprenentatge es contextualitzen en les respectives àrees i matèries, incrementant així de forma significativa la seva funció orientadora.

Correspon al professorat dissenyar i planificar les situacions d'aprenentatge que es duran a terme a les aules, ja que és ell, en definitiva, qui pot ajustar-les tant al perfil de l'alumnat a qui s'adrecen i al context en què es duran a terme, com a les exigències específiques derivades de les característiques de les actuacions, de la naturalesa dels sabers i del nivell d'acompliment de les competències específiques que es proposen ajudar a adquirir i desenvolupar. No és aconsellable, en conseqüència, recomanar un model tancat per dissenyar les situacions d'aprenentatge. Sí que és recomanable, però, identificar els elements essencials que ha d'incorporar el disseny d'una situació d'aprenentatge orientada a promoure l'adquisició i el desenvolupament de competències específiques, així com algunes característiques de les situacions que afavoreixen un aprenentatge competencial.

Els elements que, al meu entendre, s'haurien d'incloure en el disseny de qualsevol situació d'aprenentatge són els següents:

- La o les competències específiques que es treballen en la situació, tenint en compte que poden ser competències específiques de la mateixa àrea o matèria o de diferents àrees i matèries.
- Els components del perfil de sortida de l'alumnat amb els quals connecten les competències específiques identificades, en el doble vessant de competències clau amb les quals es relacionen i de desafiament del segle XXI que ajuden a afrontar.
- Els sabers que cal aprendre, articular i mobilitzar per assolir el nivell de desenvolupament esperat de les competències específiques; en funció dels altres elements de la situació, de vegades pot ser necessari desglossar els sabers bàsics del currículum oficial implicats o fins i tot ampliar-los.
- Els criteris d'avaluació rellevants per valorar el nivell aconseguit en l'adquisició de les competències específiques; d'acord amb el model de currículum emprat, seran criteris d'avaluació de les competències específiques que es treballen en la situació.
- La seqüència i la descripció de les activitats i tasques que està previst que faci l'alumnat i el professorat en la situació dissenyada; en la descripció de les activitats i tasques es recomana fer especial atenció a l'organització social de l'activitat —treball individual, en grup, treball col·laboratiu, etc.—,

així com al material necessari per dur-les a terme, a la seqüència temporal en què s'han de desenvolupar i, si s'escau, als productes o resultats esperats.

- Els objectius competencials que s'espera assolir amb la situació d'aprenentatge; aquests objectius són una concreció de les competències específiques que es treballen en la situació atenent el conjunt dels seus elements, especialment els sabers i la naturalesa i característiques de les activitats i tasques.
- Els indicadors per valorar el nivell d'assoliment dels objectius competencials i els procediments per recollir-los; aquests indicadors són una concreció dels criteris d'avaluació atenent el conjunt dels seus elements de la situació, especialment els sabers i la naturalesa i característiques de les activitats i tasques.
- Finalment, l'escala de valors emprada per expressar el nivell aconseguit en el desenvolupament de cadascuna de les competències específiques treballades en la situació; la valoració del nivell assolit en el desenvolupament d'una determinada competència específica integrarà la informació proporcionada pel conjunt d'indicadors del nivell d'assoliment dels objectius competencials que s'hi refereixen.

Pel que fa a les característiques de les situacions que afavoreixen un aprenentatge competencial, podem destacar les següents:

- connecten amb temes, problemes o preocupacions presents en el context de l'alumnat, és a dir, són culturalment rellevants;
- connecten amb experiències d'aprenentatge i aprenentatges de l'alumnat, és a dir, són personalment rellevants;
- connecten experiències d'aprenentatge i aprenentatges que tenen el seu origen en contextos escolar i no escolar, és a dir, responen a una visió àmplia de l'aprenentatge;
- són relativament complexes i requereixen un abordatge global, multidisciplinari o interdisciplinari;
- tenen un fort component d'actuació i sovint obliguen a elaborar un producte o obtenir un resultat;
- fan intervenir diverses competències específiques interrelacionades; inclouen moments de treball individual i en grup;
- impliquen l'aprenentatge, articulació i mobilització de diferents tipus de sabers (conceptual, procedimentals, actitudinals, axiològics) i fan especial atenció als aspectes emocionals;
- preveuen una autonomia creixent de l'alumnat en la realització de les activitats i tasques;

- i incorporen moments i activitats dedicats a ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el que ha après, com ho ha après i sobre les seves fortaleses com a aprenents.

Dos breus comentaris per acabar. El primer té a veure amb l'associació que es fa sovint entre les anomenades metodologies d'indagació (aprenentatge basat en problemes o en casos, aprenentatge per projectes, aprenentatge basat en el disseny, i algunes modalitats d'aprenentatge-servei) i l'aprenentatge competencial. No hi ha dubte que aquestes metodologies són en general especialment apropiades per afavorir i promoure l'aprenentatge competencial, i de facto moltes bones pràctiques educatives competencials estan basades justament en metodologies d'indagació (vegeu, per exemple, Puig *et al.*, 2022). No totes les pràctiques, experiències i propostes que es presenten sota aquesta denominació són, però, igualment apropiades per afavorir i promoure un aprenentatge competencial. Perquè ho siguin cal, a més, que presentin les característiques de les situacions abans esmentades i, sobretot, que estiguin orientades a l'adquisició i desenvolupament de competències i facin atenció als seus ingredients: utilització del coneixement; aprenentatge, articulació i mobilització de diferents tipus de sabers; presa en consideració del context d'activitat i pràctica; actuació o acompliment competent.

El segon comentari fa referència a l'estreta relació existent entre avaluació, acreditació i presa de decisions sobre promoció i titulació. Com hem vist, el disseny de situacions d'aprenentatge inclou elements d'avaluació, és a dir, de valoració del nivell de desenvolupament de les competències específiques que es treballen en aquestes situacions. En la mesura que la caracterització de l'actuació o execució competent és un ingredient bàsic de la competència, el disseny de situacions d'aprenentatge competencial exigeix incorporar aquests elements. Una qüestió distinta, encara que d'una importància cabdal, és com traduir les valoracions resultants de la realització d'una seqüència de situacions d'aprenentatge, que són valoracions del nivell assolit en el desenvolupament de les competències específiques treballades en elles, a una valoració de conjunt del nivell de desenvolupament competencial assolit durant un període de temps determinat, que pot donar lloc o no a una acreditació. I una altra qüestió distinta, encara, és el procediment a seguir i els criteris a aplicar per prendre decisions sobre promoció i titulació. Un abordatge cabdal d'aquestes qüestions exigiria analitzar fins a quin punt les decisions d'ordenació que acompanyen els nous currículums són coherents amb el plantejament competencial adoptat. Aquesta anàlisi, malgrat el seu interès, està fora de l'abast del present treball.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Carrillo, C., Zapater, M., Llovera, G. i Bonet, A. (2018). «Teixint xarxes d'aprenentatge amb la comunitat». *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 38-41.

Coll, C. (2007). «El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica». A C. Coll (dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (p. 227-247). Editorial Mediterrània.

Coll, C. (2009). «Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar». Conferència presentada al X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. <https://bit.ly/2ZdupBo>

Coll, C. i Manzano, R. (2021). «Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts». A C. Coll i B. Albaigés (dir.), *Anuari 2020. L'Estat de l'educació a Catalunya* (p. 443-483): Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. i Martín, E. (2021). «La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular». *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

Jonnaert, Ph. (2019). *Action situé – Agir compétent*. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique*. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019. En línia (25.06.2022): <https://www.researchgate.net/publication/332100860>

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Currículum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education-UNESCO. En línia (24.06.2022): <http://bit.ly/2wIkJm5>

Masciotra, D. (2013). *Un curriculum par compétences en formation des adultes: l'entrée par les situations*. En línia (24.06.2022): <https://www.researchgate.net/publication/235901626>.

Puig, B., Prego, Ageitos, N., Riobó, P., García-Alves, L. i Pintado, J. (2022). «Vida microscòpica marina. Actividades para entender y proteger el mar». En línia: <https://thrivu.grupo-sm.com/s/proyecto-educativo/a3D7U000000CajpUAC/blanca-puig?language=es>

Ruiz, V.; Galán, R.; St. Maur, P.; Morilla, M. i Solari, M. (2018). «Projecte Sense murs: enderrocant murs per promoure aprenentatges amb sentit». *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 59-63.

Tomás, Ch.; Altide, O. i Engel, A. (2018). «Les metodologies d'indagació i la personalització de l'aprenentatge». (2018). *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 46-50.

Normativa i documents institucionals

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE, n. 106. 4 de maig de 2006. En línia (24.06.2022): <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es/lo/2006/05/03/2>

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. Suplement en llengua catalana al n. 340. Dimecres 30 de desembre de 2020. En línia (24.06.2022): https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264-C.pdf

Consejo de la Unión Europea. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018. En línia (24.06.2022): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n. 3, de 03/01/2015. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con> [Derogat]

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE n. 28, de 02/02/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE n. 52, de 02/03/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n. 76, de 30/03/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE n. 82, de 06/04/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línia (26.06.2022): https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/educacion_para_los_objetivos_de_desarrollo_sostenible.pdf

11

**EL SISTEMA EDUCATIU
DE LES ILLES BALEARS**

**20
22**

EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS

Rut Garí Ruiz

Marga Vives Barceló

Belén Pascual Barrio

Joan Amer Fernández

RESUM

El present capítol mostra els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Seguint la mateixa estructura de les edicions anteriors, el capítol es divideix en dues parts. A la primera es mostren les dades de matriculació per etapes educatives, illes, sexe, titularitat i incorporen una perspectiva evolutiva de cinc cursos anteriors i del curs 2012-2013. També es detallen les dades de l'alumnat estranger, del nombre de professorat per etapa educativa i el nombre mitjà d'alumnes per professor per etapa educativa. La segona part fa referència a les taxes de promoció, titulació i repetició.

Amb la prudència de la presentació de les dades (algunes de provisionals o d'altres que a nivell estatal a data de tancament del capítol no es disposen), el capítol posa de manifest la progressiva tornada a la —denominada— normalitat, estabilitzant tendències prèvies a la situació de la pandèmia mundial que afectaren de forma directa i clara els indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears (especialment les dades relatives a la promoció i repetició) el curs anterior.

RESUMEN

El capítulo muestra los principales indicadores del sistema educativo de las Illes Balears. Siguiendo la misma estructura de las ediciones anteriores, el capítulo se divide en dos partes. En la primera, se detallan los datos de matriculación por etapas educativas, islas, sexo, titularidad e incorporan una perspectiva evolutiva de 5 cursos anteriores así como los datos del curso 2012-2013. También se detallan los datos relativos al alumnado extranjero, número de profesorado por etapa educativa i el número medio de alumnos por profesor por etapa educativa. La segunda parte del capítulo hace referencia a las tasas de promoción, titulación y repetición.

Con la prudencia de la presentación de los datos (algunos provisionales y otros que a nivel estatal a fecha de cierre del capítulo no se disponen), el capítulo pone de manifiesto la progresiva vuelta a la (denominada) normalidad; estabilizando tendencias previas a la situación de la pandemia mundial que afectaron de forma directa y clara a los indicadores del sistema educativo de las Illes Balears (especialmente las relativas a la promoción y repetición).

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

1.1. Alumnat del sistema educatiu de les Illes Balears

Les dades de matriculació de les Illes Balears són mostrades en el quadre 1; es poden consultar per etapes, titularitat i sexe. Del quadre, cal informar que s'avança la desagregació privats concertats i privats no concertats. El nombre

de matriculats és de 193.887 alumnes. En aquest sentit, continua un lleuger augment, continuant la tendència del curs passat, en què es matricularen 193.057 alumnes.

Quant a titularitat, el 65,39 % d'alumnes són matriculats a centres públics (126.773 alumnes); 26,96 % a centres privats concertats (52.272 alumnes) i un 7,65 % a centres privats no concertats (14.832 alumnes). L'etapa d'educació primària és la que més alumnes té matriculats (69.879 alumnes, un 36,04 %) seguida de l'etapa obligatòria de secundària (49.446 alumnes, un 25,5 %) i de l'etapa d'infantil de segon cicle (30.859 alumnes, un 15,92 %). Més endavant es detalla cada etapa i la matriculació per sexe, si bé es poden comprovar ja en el quadre 1 diferències entre alumnes matriculats per sexe a determinades etapes educatives. La majoria de percentatges són superiors als homes que a les dones, a excepció dels batxillerats (54,87 % dones a batxillerat i 58,94 % a batxillerat a distància) i als cicles formatius de formació professional de grau mitjà a distància (64,89 % de dones) i cicle formatiu de formació professional de grau superior a distància (69,02 %). Hem de destacar que els tres percentatges més alts d'etapes educatives en què hi ha més homes matriculats són: cursos d'especialització per a titulats de grau superior (91,84%), cicles formatius de FPB (70,66 %) i educació especial (67,58 %).

Detallant l'evolució del nombre d'alumnat d'ensenyament de règim general a les Illes Balears, el quadre 2 mostra la matriculació en els cinc darrers cursos més la matriculació de deu cursos enrere (2012-2013). Com es pot comprovar, es manté la tendència a augmentar el nombre de matriculats; prenent com a referència el curs 2012-2013, l'augment front a aquest curs ha estat de 17.475 alumnes. Aquesta visió de cinc cursos ens ajuda a veure que el 2021-2022 l'alumnat matriculat a centres privats s'aproxima respecte del curs 2019-2020, el curs amb més alumnat matriculat. Als centres públics, s'observa que fins al curs 2020-2021 l'augment era progressiu al voltant de més de 2.100 alumnes, si bé aquest curs hi ha 245 alumnes manco matriculats.

Per etapes educatives, el quadre 3 ens mostra el percentatge d'alumnes matriculats a centres públics per etapes. Cal destacar que si bé el percentatge de matriculació és superior a nivell estatal (67,1 % front al 65,4 % a Balears), a les etapes educatives en què més diferències hi ha, especialment a favor dels centres públics de Balears, és als GFGM a distància (54 % a l'Estat i 94,5 % a Balears) i als CFGS a distància (49,1 % a l'Estat i 93,4 % a Balears).

Si analitzam l'evolució de la matrícula en els 5 darrers cursos més l'històric del curs 2012-2013 podem observar que es manté l'augment de matrícula a totes les etapes educatives obligatòries, independentment de la titularitat del centre (públic o privat), a excepció dels centres públics de primària que disminueixen de 70.347 alumnes matriculats en el curs 2020-2021 a 69.879 en el curs 2021-2022.

QUADRE 1. Nombre d'alumnes matriculats per etapa educativa, titularitat del centre i sexe. Curs 2021-2022.* Illes Balears

	TOTAL		TITULARITAT			SEXE	
	I. Balears	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Homes	Dones	
TOTAL	193.877	126.773	52.272	14.832	100.852	93.025	
E. infantil - primer cicle	8.400	5.525		2.875	4.369	4.031	
E. infantil - segon cicle	30.859	19.323	9.752	1.784	15.922	14.937	
E. primària	69.879	43.986	21.179	4.714	36.957	32.922	
Educació especial	910	269	641		615	295	
ESO	49.446	31.019	15.175	3.252	25.857	23.589	
Batxillerat(1)	13.354	9.120	3.219	1.015	6.026	7.328	
Batxillerat a distància	470	470			193	277	
CF de FPB	1.994	1.645	349	0	1.409	585	
CF de FP de grau mitjà(1)	8.983	7.305	1.306	372	4.954	4.029	
CF FP de grau mitjà a distància	1.182	1.117		65	415	767	
Cursos d'especialització per a titulats de grau mitjà	6	6			2	4	
CF FP de grau superior(1)	6.613	5.432	528	653	3.497	3.116	
CF FP de grau superior a distància	1.556	1.454		102	482	1.074	
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior	49	49			45	4	
Altres programes formatius	176	53	123		109	67	

(*) Avançament de dades.

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

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC 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

2012-2013		2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Tots	176.402	185.658	189.400	192.202	192.921	193.877
Públics	114.975	120.409	122.527	124.664	127.018	126.773
Privats	61.427	65.249	66.873	67.538	65.903	67.104

Font: EDUCAbase.

QUADRE 3. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics del règim general. Curs 2021-20212. Comparació estatal i autonòmica

	TOTAL	El 1r cicle	El 2n cicle	EP	ESO	BATX	BATX a dist.	FPB	CFGM	CFGM a dist.	CFGS	CFGS a dist.
Estat	67,1	53,9	67,8	67,6	66,7	71,7	96,3	75,7	71,6	54,0	70,0	49,1
I. Balears	65,4	65,8	62,6	62,9	62,7	68,3	100,0	82,5	81,3	94,5	82,1	93,4

Font: EDUCAbase.

QUADRE 4. Evolució del nombre d'alumnat a educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria per titularitat del centre. Illes Balears

2012-2013		2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Educació infantil						
Tots	41.851	40.290	40.670	41.336	38.698	39.259
Públics	27.236	25.947	25.627	26.059	24.752	24.848
Privats	14.615	14.343	15.043	15.277	13.946	14.411
Educació primària						
Tots	66.497	71.345	71.736	71.859	70.347	69.879
Públics	41.557	45.206	45.391	45.364	44.454	43.986
Privats	24.940	26.139	26.345	26.495	25.893	25.893
Alumnat ESO						
Tots	41.123	45.066	46.503	47.861	48.812	49.446
Públics	25.043	27.337	28.468	29.758	30.619	31.019
Privats	16.080	17.729	18.035	18.103	18.193	18.427

Font: EDUCAbase.

1.1.1. Educació infantil i etapes obligatòries

Mantenint l'esquema dels capítols dels anuaris anteriors, en aquest apartat es detallen les dades de matrícula en les etapes escolars d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria. En primer lloc, es menciona l'evolució de la matrícula en comparació amb les dades estatals (quadre 5). A continuació, de

cada etapa educativa obligatòria, es detalla la matrícula per gènere, titularitat del centre i illa de cada nivell. A l'etapa d'educació infantil es manté el quadre de dades de matriculació de 0 a 5 anys que es va incorporar a l'edició passada (quadre 7).

Tenint present l'evolució de la matrícula als centres públics del règim general (quadre 5), cal destacar el canvi a nivell estatal en el curs 2020-2021 (67,3 %); en canvi, aquest curs, es manté al 67,1 % igual que els dos cursos anteriors previs. A Balears, el 2020-2021 va augmentar 0,9 punts en relació amb el curs passat; en canvi, aquest curs s'ha situat al 65,4 %, és a dir, que si no es té present el curs anterior, es manté la tendència progressiva a l'alça, en aquest cas, comparat amb el 2019-2020 de 0,5 punts.

QUADRE 5. Evolució del percentatge d'alumnat matriculat a centres públics del règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat	68,1	67,2	67,1	67,1	67,3	67,1
Illes Balears	65,2	64,9	64,7	64,9	65,8	65,4

Font: EDUCAbase.

Centrant-nos en l'etapa d'**educació infantil**, el quadre 6 mostra les dades de matriculació per sexe, titularitat i illa. Cal comentar que, per titularitat, s'avança la desagregació privats concertats i privats no concertats. A Balears s'han matriculat a l'etapa d'infantil 39.259 alumnes; la majoria (30.859 alumnes) a segon cicle. No hi ha diferències destacables per sexe (51,7 % de nins i 48,3 % de nines). Es manté el percentatge de matriculats a Mallorca (77,9 %); a Menorca baixa 0,2 punts respecte del curs passat (8,5 % en el curs 2021-2022); els mateixos punts que augmenta a Eivissa i Formentera (13,6 % front al 13,4 % del curs 2020-2021). Les dades provisionals per titularitat informen que un 63,3 % són matriculats a centres públics, un 24,8 % a centres privats (cal tenir present que de primer cicle no hi ha oferta educativa) i un 11,9 % en total a centres privats no concertats.

QUADRE 6. Alumnat matriculat a El per sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.* Illes Balears

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	8.400	4.369	4.031	5.525		2.875	6.295	1.100	1005
2n cicle	30.859	15.922	14.937	19.323	9.752	1.784	24.293	2.240	4.326
Total IB	39.259	20.291	18.968	24.848	9.752	4.659	30.588	3.340	5.331
%	100,0%	51,7%	48,3%	63,3%	24,8%	11,9%	77,9%	8,5%	13,6%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Respecte a les taxes netes d'escolarització (quadre 7), totes són més altes a nivell estatal que a nivell autonòmic, si bé es mostren més diferències als primers anys dels alumnes. Per exemple, de 0-2 anys la diferència és de 12,9 punts percentuals (41,4 a nivell estatal front al 28,5 a nivell autonòmic); en canvi de 3-5 anys la diferència és de 3,4 punts (de 96,6 a nivell estatal a 93,2 a nivell autonòmic).

QUADRE 7. Taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys. Curs 2021-2022. Illes Balears

	0 anys	1 any	2 anys	0-2 anys	3 anys	4 anys	5 anys	3-5 anys	4-5 anys
Estat	13,5	45,1	63,6	41,4	95,2	96,7	97,2	96,6	97,1
I. Balears	8,7	33,5	42,6	28,5	92,4	92,8	94,3	93,2	93,6

Font: EDUCAbase.

Respecte a **educació primària**, el quadre 8 mostra, per nivells, l'alumnat matriculat en el curs 2021-2022 (dades provisionals) per sexe, titularitat i illa. En total, hi ha matriculats 69.879 alumnes, dels quals un 62,9 % està matriculat a centres públics, un 30,3 % a centres privats concertats i un 6,7 % a centres privats no concertats. A Mallorca, s'ha matriculat un 79,7 % d'alumnes, seguit d'Eivissa i Formentera (12,9 %) i de Menorca (7,3 %). Globalment, s'observa un augment progressiu de matrícula a cada nivell d'EP, passant d'11.336 alumnes a primer a 12.330 alumnes a sisè. A tots els nivells, el nombre de nins supera el de les nines.

QUADRE 8. Alumnat matriculat a EP per sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.*
Illes Balears

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	11.336	5.804	5.532	7.137	3.439	760	9.095	807	1.434
2n EP	11.391	6.168	5.223	7.161	3.420	810	9.083	770	1.538
3r EP	11.284	5.969	5.315	7.092	3.410	782	8.940	824	1.520
4t EP	11.687	6.083	5.604	7.360	3.585	742	9.276	869	1.542
5è EP	11.851	6.395	5.456	7.459	3.599	793	9.450	908	1.493
6è EP	12.330	6.538	5.792	7.777	3.726	827	9.865	956	1.509
Total EP	69.879	36.957	32.922	43.986	21.179	4.714	55.709	5.134	9.036
%	100,0%	52,9%	47,1%	62,9%	30,3%	6,7%	79,7%	7,3%	12,9%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

A l'etapa d'ESO, en el curs 2021-2022, eren 10.915 els alumnes matriculats (quadre 9), cal mencionar que a primer d'ESO hi ha 528 alumnes més que els matriculats a sisè d'EP. En aquesta etapa educativa, és a segon, amb 13.461, on més alumnes

matriculats hi ha. Globalment, s'observa que les dades són similars a les d'educació primària, en què Mallorca és l'illa amb més percentatge de matriculats, hi ha més nins que nines i més matriculats a centres públics que a centres privats.

QUADRE 9. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.*
Illes Balears

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	12.858	6.791	6.067	8.124	4.337	397	10.342	923	1.593
2n ESO	13.461	7.269	6.192	8.567	4.517	377	10.756	1034	1.671
3r ESO	12.212	6.362	5.850	7.598	4.205	409	9.687	989	1.536
4t ESO	10.915	5.435	5.480	6.730	3.869	316	8.710	839	1.366
Total ESO	49.446	25.857	23.589	31.019	16.928	1.499	39.495	3.785	6.166
%	100,0%	52,3%	47,7%	62,7%	34,2%	3,0%	79,9%	7,7%	12,5%

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

1.1.2. Batxillerat i cicles formatius

En aquest apartat es detallen tres informacions respecte a batxillerat i cicles formatius: a) les dades de matriculació per nivell, sexe, titularitat i illa (quadre 10), b) l'evolució de la matrícula en cinc cursos anteriors i en el curs 2012-2013 (quadre 11) i c) les taxes netes d'escolarització en ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys (quadre 12).

El quadre 10 detalla les dades ja definitives de matriculació per nivell, sexe i illa; respecte a la titularitat, les dades són provisionals ja que s'avança la desagregació privats concertats i privats no concertats. Aquest curs a **batxillerat** presencial (incloent-hi el nocturn) hi ha matriculats 528 alumnes més respecte del curs anterior (13.354 alumnes front als 13.265 alumnes del curs 2020-2021), sent especialment a primer (7.159 alumnes) on més alumnes matriculats hi ha. A aquesta etapa educativa, per gènere són més les dones (54,9 %) que els homes (45,1 %). El percentatge d'alumnat matriculat a centres públics és de 68,3 % i a Mallorca de 80,2 % (12,6 % a Eivissa-Formentera i un 7,3 % a Menorca).

També marca clarament una diferència per gènere l'etapa i la modalitat (presencial o a distància) en la qual es matriculen. En la modalitat presencial, hi ha més al·lots matriculats que al·lotes, en la qual destaca l'etapa de cicles formatius d'FP bàsica, on hi ha un 70,7 % d'al·lots matriculats front a un 29,3 % d'al·lotes. En la modalitat a distància, les al·lotes superen els al·lots en totes les etapes, especialment en els cicles formatius de FP de grau superior, on hi ha un 62,02 % d'al·lotes front a un 30,98 % d'al·lots matriculats. Cal mencionar que les caselles buides indiquen que els estudis no s'ofereixen.

QUADRE 10. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per nivell, sexe, titularitat i illa. Curs 2021-2022.* Illes Balears

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Batxillerat presencial (inclou alumnat nocturn)									
Primer curs	7.159	3.299	3.860	4.979	1.925	255	5.726	521	912
Segon curs	6.195	2.727	3.468	4.141	1.855	199	4.979	451	765
TOTAL	13.354	6.026	7.328	9.120	3.780	454	10.705	972	1.677
%	100 %	45,1 %	54,9 %	68,3 %	28,3 %	3,4 %	80,2 %	7,3 %	12,6 %
Cicles formatius d'FP bàsica									
Primer curs	1.206	845	361	994	212	0	918	115	173
Segon curs	788	564	224	651	137	0	592	71	125
TOTAL	1.994	1.409	585	1.645	349	0	1.510	186	298
%	100 %	70,7 %	29,3 %	82,5 %	17,5 %	0,0 %	75,7 %	9,3 %	14,9 %
Cicles formatius d'FP grau mitjà. Presencial									
Primer curs	5.111	2.944	2.167	4.120	740	251	4.096	497	518
Segon curs	3.872	2.010	1.862	3.185	566	121	3.079	356	437
TOTAL	8.983	4.954	4.029	7.305	1.306	372	7.175	853	955
%	100 %	55,1 %	44,9 %	81,3 %	14,5 %	4,1 %	79,9 %	9,5 %	10,6 %
Cicles formatius d'FP superior. Presencial									
Primer curs	3.292	1.837	1.455	2.695	260	337	2.844	220	228
Segon curs	3.321	1.660	1.661	2.737	268	316	2.792	244	285
TOTAL	6.613	3.497	3.116	5.432	528	653	5.636	464	513
%	100 %	52,9 %	47,1 %	82,1 %	8,0 %	9,9 %	85,2 %	7,0 %	7,8 %
Estudis a distància									
Batxillerat	470	193	277	470					
CFG Mitjà	1.182	415	767	1.117		65			
CFG Sup.	1.556	482	1.074	1.454		102			
TOTAL	3.208	1.090	2.118	3.041		167			
%	100 %	29,3 %	57,0 %	81,8 %		4,5 %			

(*) Avançament de dades.

Font: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

L'evolució de la matrícula d'aquestes etapes educatives ens mostra diferents comportaments, tal com es pot observar en el quadre II. Cada etapa mostra una evolució de matrícula en els darrers cinc anys, en algunes etapes augmenta més el nombre d'alumnes i d'altres manco, tot i que es pot observar la tendència a augmentar; amb tot, cal comentar que el percentatge de matriculació a batxillerat a distància ha disminuït (passant de 1.086 alumnes a 470 alumnes). Aquesta tendència també s'observa en la comparació del curs 2021-2022 amb el curs 2012-2013; especialment als cicles formatius, on alguns han doblat matrícula; per exemple a cicles formatius d'FP superior presencial, passant de 3.607 alumnes en el curs 2012-2013 a 6.613 alumnes en el curs 2021-2022 o als cicles formatius d'FP bàsica on en el curs 2012-2013 no hi havia oferta i el curs 2021-2022 són 1.994 els alumnes matriculats.

QUADRE II. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments a batxillerat i cicles formatius de formació professional per titularitat de centre. Illes Balears

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Batxillerat presencial						
Tots	11.954	12.285	12.578	12.580	13.265	13.354
Públics	8.555	8.492	8.588	8.576	9.281	9.120
Privats	3.399	3.793	3.990	4.004	3.984	4.234
Batxillerat a distància						
Tots	1.017	713	783	998	1.086	470
Públics	1.017	713	783	998	1.086	470
Privats						
Cicles formatius d'FP bàsica						
Tots		1.955	1.979	1.977	1.947	1.994
Públics		1.641	1.674	1.653	1.646	1.645
Privats		314	305	324	301	349
Cicles formatius d'FP grau mitjà presencial						
Tots	6.287	6.634	7.217	7.519	8.782	8.983
Públics	5.234	5.273	5.755	6.018	7.251	7.305
Privats	1.053	1.361	1.462	1.501	1.531	1.678
Cicles formatius d'FP grau mitjà a distància						
Tots	559	630	746	767	1.183	1.182
Públics	559	630	716	719	1.117	1.117
Privats			30	48	66	65
Cicles formatius d'FP superior presencial						
Tots	3.607	4.953	5.186	5.314	6.377	6.613
Públics	3.194	3.997	4.256	4.333	5.237	5.432
Privats	413	956	930	981	1.140	1.181

continua

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Cicles formatius d'FP superior a distància						
Tots	649	901	995	946	1.389	1.556
Públics	649	901	933	827	1.261	1.454
Privats			62	119	128	102

Font: EDUCAbase.

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 2012-2013 (quadre 12). En aquest quadre s'avancen les taxes del 2021-2022 de les Illes Balears per al curs 2021-2022, si bé les dades a nivell estatal, a data de tancament d'aquest capítol, no es disposen. Revisant les dades per anys, als 16 anys s'observa un augment progressiu curs rere curs de la taxa neta d'escolarització; especialment si es compara a nivell autonòmic amb la del curs 2012-2013, passant del 86,6 % al 89,5 %. Cal mencionar, per a les taxes de 17 anys, que veient l'evolució a cinc cursos vista es demostra l'excepcionalitat de les dades del curs anterior (2020-2021) on havia augmentat de 82,3 % en el curs 2019-2020 a 84,2 % en el curs 2020-2021, mentre que al curs 2021-2022 el percentatge mostra un valor més similar al del curs anterior i se situa a 82,2 %.

QUADRE 12. Evolució de les taxes netes d'escolarització en ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022*
16 anys						
Estat	95,5	95,2	94,9	95,6	95,8	...
Illes Balears	86,6	86,6	87,2	87,6	88,8	89,5
17 anys						
Estat	91,8	90,0	89,3	90	90,4	...
Illes Balears	78,6	82,4	79,5	82,3	84,2	82,2
18 anys						
Estat	50,1	47,0	45,8	46,8	45,9	...
Illes Balears	43,6	42,2	40,7	41,9	42	39,9

S'inclouen els ensenyaments de règim general no universitaris, ensenyaments de règim especial i ensenyaments d'adults (inicials i secundària).

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

1.2. Alumnat estranger

L'alumnat estranger a les Illes Balears representa un 16,3 % del total, mentre que a l'Estat el percentatge mitjà és de 10,3 %. A Balears el curs passat el percentatge fou de 15,7 %. Cal mencionar que el quadre 13 recull les dades definitives manco per illes, que s'avança la desagregació per illes. A nivell autonòmic, els percentatges més elevats d'alumnat estranger són a altres programes formatius (22,7 %), FP bàsica (22,2 %) i educació primària (19,6 %). En comparació amb les dades de l'Estat, a totes les etapes educatives el percentatge és més elevat a nivell autonòmic que estatal. Per titularitat de centre a nivell autonòmic, a tots manco a altres programes formatius és més elevat el percentatge d'alumnat estranger a centres de titularitat pública. Les majors diferències es donen a educació primària (21,3 % a centres públics front al 16,8 % a centres privats), a CFP bàsica (22,9 % a centres públics front al 18,6 % a centres privats) i en els CF FP - grau mitjà (11,3 % a centres públics front a 6,3 % a centres privats).

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 2012-2013. A nivell estatal, en els cinc darrers cursos s'identifica un lleuger augment de la matrícula estrangera (1,5 punts percentuals), mentre que a nivell autonòmic l'augment ha estat de 2,4 punts (de 13,9 % a 16,3 %). En el curs 2021-2022, la diferència entre el percentatge estatal i autonòmic d'alumnat estranger és de 6 punts, 0,3 punts més que en el curs 2012-2013.

1.3. Professorat del sistema educatiu de les Illes Balears

Seguint l'esquema dels capítols anteriors dels anuaris, es dedica la tercera part d'aquest apartat al professorat, en concret a quatre informacions claus: a) el nombre de professorat de règim general, b) l'evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet, c) el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en ensenyaments de règim general i d) l'evolució d'aquest indicador (els cinc darrers cursos i en comparació amb el curs 2012-2013).

El quadre 15 recull les dades del curs 2021-2022 respecte al nombre total de professorat de règim general detallat per titularitat dels centres i illes. Com es pot comprovar, en algunes caselles no hi ha dades perquè no hi ha centres amb aquestes característiques. Aquestes dades es vinculen directament amb la tipologia de centre que es detalla en el 19. Com es pot veure, dels 19.481 professors de règim general, 6.353 són a centres de primària (32,61 % del total) i 6.486 professors treballen a centres d'ESO i/o batxillerat i/o FP (33,29 %); quasi un 70 % són a centres públics (13.536 professors front a 5.945 professors de centres privats), si bé els percentatges són més destacables a educació primària i als centres ESO i/o batxillerat i/o FP (97 % i 97,1 %, respectivament).

QUADRE 13. Percentatge d'alumnat estranger per etapa educativa, titularitat i illa. Curs 2021-2021

Nivell	ESTAT					ILLES BALEARS *				
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa Formentera	
TOTAL	10,3	11,9	7,1	16,3	17,1	14,7	16,1	9,0	22,4	
Ed. infantil	9,7	11,8	6,1	15,7	17,1	13,2	15,5	7,9	21,8	
Ed. primària	12,3	14,5	7,7	19,6	21,3	16,8	19,5	11,3	25,5	
Ed. especial	13,7	15,8	10,3	16,7	17,5	16,4	16,1	17,1	22,4	
ESO	9,8	11,2	7,2	15,8	16,3	15,0	15,7	8,0	21,3	
Batxillerat ⁽¹⁾	6,7	7,3	5,2	11,2	11,1	11,3	10,9	4,8	16,8	
CF de FPB	16,0	16,1	15,5	22,2	22,9	18,6	22,5	14,5	25,5	
CF FP de grau mitjà ⁽¹⁾	9,0	9,8	7,1	10,5	11,3	6,3	10,1	7,0	17,0	
CF FP de grau superior ⁽¹⁾	7,1	7,3	6,6	8,0	8,5	5,5	7,6	8,4	13,5	
Altres progr. formatius	26,4	25,7	28,1	22,7	20,8	23,6	23,2	12,5		

(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 avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

QUADRE 14. Percentatge d'alumnat estranger matriculat a ensenyament de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat	9,1	8,8	9,2	9,9	10	10,3
Illes Balears	14,6	13,9	14,5	15,5	15,7	16,3

Font: EDUCAbase.

QUADRE 15. Professorat d'ensenyaments de règim general per tipus de centres i titularitat i illes. Illes Balears. Curs 2021-2022

	A tots els centres	A centres públics	A centres privats	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera
Tots els centres	19481	13536	5945	15389	1630	2462
Centres ed. infantil	1349	899	450	1030	176	143
Centres ed. primària	6353	6163	190	4802	550	1001
Centres ed. primària i ESO	2307	81	2226	1967	263	77
Centres ESO i/o batx. i/o FP	6486	6298	188	4880	639	967
Centres EP, ESO i batx./FP	2695		2695	2432		263
Centres específics ed. especial	193	23	170	182		11
Centres esp. ed. a distància	63	63		63		
Altres programes formatius	35	9	26	33	2	

Font: EDUCAbase.

Com es va descriure al capítol del curs passat, l'aplicació de les mesures als centres educatius per fer front a la pandèmia ha marcat de forma destacada l'indicador de l'evolució del nombre de professorat d'ensenyament de règim general; en aquest sentit, en el curs 2021-2022, els centres públics han continuat augmentant el nombre de professors que hi treballen (de 13.411 professors en el curs 2020-2021 a 13.536 en el curs 2021-2022), mentre que als centres privats ha disminuït en 114, si bé en comparació amb el curs 2019-2020 es manté l'evolució d'augment del nombre de professor que hi treballa.

QUADRE 16. Evolució del nombre de professorat d'ensenyaments de règim general per titularitat dels centres. Illes Balears

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Tots els centres	15.700	17.395	18.427	18.972	19.470	19.481
Centres públics	10.861	11.953	12.693	13.041	13.411	13.536
Centres privats	4.839	5.442	5.734	5.931	6.059	5.945

Font: EDUCAbase.

QUADRE 17. Nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en ensenyaments de règim general per tipus de centres i titularitat. Cursos 2020-2021 i 2021-2022.* Comparació estatal i autonòmica

	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 especif. ed. especial
2020-2021							
Estat							
Tots els centres	11,4	8	11,7	13,3	10,1	15,2	3,5
Centres públics	10,4	7,2	11,7	9,2	9,8	8,8	3
Centres privats	14,2	9,3	13,1	14,7	15,3	15,2	4,1
Illes Balears							
Tots els centres	10,5	7,7	10,7	12,2	9,2	13,8	3,5
Centres públics	9,7	7	10,7	8,4	9,1		3,7
Centres privats	12,5	9,2	10,8	12,3	15,2	13,8	3,5
2021-2022*							
Estat							
Tots els centres	10,8	...	...	...	...	...	...
Centres públics	10,1	...	...	...	...	...	...
Centres privats	12,9	...	...	...	...	...	...
Illes Balears							
Tots els centres	10,0	7,1	10,3	10,7	9,5	12,5	3,3
Centres públics	9,4	6,5	10,2	7,0	9,4		3,4
Centres privats	11,3	8,3	12,3	10,9	13,7	12,5	3,3

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

⁽²⁾ Els centres d'EP, EI, ESO, i 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 d'FP.
(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.
Font resta de dades: EDUAbase.

Finalment, respecte a les dades del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet, s'ha de comentar que a data de tancament del capítol no es disposa de les dades a nivell estatal del curs 2021-2022, per aquest motiu es mantenen les dades del curs 2020-2021 en el quadre. Com es va comentar, al curs 2020-2021, el nombre mitjà de professorat és superior, en general, a l'Estat (11,4) que a les Balears (10,5). Si comparem les dades del curs 2021-2022 amb les del 2020-2021 a nivell autonòmic, s'observa una disminució del nombre mitjà d'alumnes per professor a totes les etapes educatives, especialment a centres d'EP i ESO (de 12,2 a 10,7) i de centres d'EP, ESO i Batx./FP (de 13,5 a 12,5).

En darrer lloc, el quadre 18 mostra l'evolució d'aquest indicador a cinc anys vista així com la comparació del darrer curs (amb dades provisionals) vers el curs 2012-2013. Tant a nivell estatal com autonòmic es comprova la tendència de disminuir el nombre mitjà d'alumnes per professorat, passant, a nivell estatal, de 12,1 de nombre mitjà en el curs 2012-2013 a 10,8 de nombre mitjà en el curs 2021-2022; a nivell autonòmic, s'ha passat d'11,3 de nombre mitjà en el curs 2012-2013 a 10,0 de nombre mitjà en el curs 2021-2022.

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

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat						
Tots els centres	12,1	12,4	12,2	12	11,4	10,8
Centres públics	11,1	11,4	11,2	11	10,4	10,1
Centres privats	15,2	15	15	14,9	14,2	12,9
Illes Balears						
Tots els centres	11,3	11,4	11	11	10,5	10,0
Centres públics	10,2	10,5	10	9,9	9,7	9,4
Centres privats	14,2	13,6	13,3	13,1	12,5	11,3

Font: EDUCAbase.

1.4. Mitjana 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, es manté la informació incorporada al capítol anterior sobre el nombre de centres educatius a les Illes Balears per tipus de centre (quadre 19). 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: educació infantil (quadre 21), educació primària (quadre 22) i educació secundària obligatòria (quadre 23).

El quadre 19 descriu el tipus de centres educatius i quants n'hi ha. Com es pot comprovar, en total hi ha 631 centres; 416 de públics i 215 de privats. Els públics superen el nombre de privats en etapes on es cursa únicament EI (112 centres públics front a 81 centres privats), EP (218 centres públics front a 11 centres privats) i ESO i/o batxillerat i/o FP (82 centres públics front a 11 centres privats); en canvi, centres que cursen EP i ESO n'hi ha sols 2 de públics front a 65 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 (8 centres front a 1 de públic).

QUADRE 19. Nombre de centres per ensenyaments que imparteixen per titularitat del centre. Curs 2021-2022. Illes Balears

	Tots els centres	Públics	Privats				
Tots els centres	631	416	215				
	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 específ. ed. especial	Centres espec. ed. a distància
Tots els centres	193	229	67	93	39	9	1
Centres públics	112	218	2	82	0	1	1
Centres privats	81	11	65	11	39	8	0

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

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

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

Font: EDUCAbase.

Respecte a la mitjana d'alumnes per grup, com es pot observar en el quadre 20, a nivell estatal es descriu un nombre més elevat que a les illes, en la majoria de les etapes educatives. Amb tot, les diferències entre les mitjanes estatals i autonòmiques no s'allunyen més de 3 punts, a excepció dels cicles formatius de grau mitjà (20,1 a l'Estat i 14,2 autonòmic) i de grau superior (20,2 i 15,7, respectivament).

QUADRE 20. Mitjana d'alumnes per unitat/grup per ensenyament i titularitat de centre. Curs 2021-2022. Comparació estatal i autonòmica

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
Ed. infantil	16,7	16,8	16,4	16,5	16,0	17,4
Ed. infantil. Primer cicle	11,9	12,1	11,8	10,5	10,6	10,2
Ed. infantil. Segon cicle	19,5	19,0	20,6	19,6	18,8	21,2

continua

	ESTAT			BALEARS		
	Tots	Públics	Privats	Tots	Públics	Privats
Ed. primària	20,9	20,0	23,0	21,2	20,0	23,5
Educació especial	5,2	4,8	5,7	5,4	5,1	5,5
ESO	24,4	23,8	25,7	24,1	23,7	24,7
Batxillerat. Règim ordinari	25,4	25,4	25,3	25,6	25,1	26,6
Cicles FP bàsica	11,8	11,6	12,6	9,3	8,9	11,6
Cicles Formatius FP - grau mitjà ⁽¹⁾	20,1	19,5	22,0	14,2	13,7	17,0
Cicles Formatius FP - grau superior ⁽¹⁾	20,2	20,3	20,1	15,6	15,8	14,9
Altres programes formatius	11,7	11,6	12,0	10,4	10,6	10,3

Font: EDUCAbase.

Revisant l'evolució de la mitjana d'alumnes per etapes educatives a cinc curs vista (quadre 21), a nivell estatal, es pot comprovar que la de l'etapa d'**educació infantil** ha minvat de 17,6 alumnes per unitat o grup en el curs 2017-2018 a 16,7 en el curs 2021-2022. A Balears, s'observa un augment des de l'inici del període, passant de 15,5 alumnes per unitat/grup per terme mitjà en el curs 2017-2018 a 16,5 en el curs 2021-2022. Clarament s'ha de citar la disminució del nombre mitjà observat en els dos territoris en el 2020-2021.

QUADRE 21. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació infantil per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat					
Tots els centres	17,6	17,5	17,4	16,2	16,7
Centres públics	17,7	17,6	17,6	16,4	16,8
Centres privats	17,4	17,2	17,1	16	16,4
Illes Balears					
Tots els centres	15,5	15	16	14,8	16,5
Centres públics	15,1	15,5	15,6	14,8	16
Centres privats	16,4	14,2	16,7	14,9	17,4

Font: EDUCAbase.

A **educació primària**, la tendència es repeteix: 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 en el curs anterior a 21,9 alumnes de mitjana el 2019-2020. A cinc cursos vista, l'evolució ha passat de 21,9 a 20,9 com a mitjana d'alumnes per unitat/grup a nivell estatal i de 21,8 a 21,2 a nivell autonòmic. Descatam que el curs 2021-2022 s'estabilitza la tendència que havia despuntat el curs anterior amb la situació de confinament.

QUADRE 22. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació primària per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat					
Tots els centres	21,9	21,8	21,7	20,1	20,9
Centres públics	20,9	20,9	20,8	19,3	20
Centres privats	24,3	24,1	24	22	23
Illes Balears					
Tots els centres	21,8	20,5	21,9	17,4	21,2
Centres públics	22,3	22,1	22,5	16,9	20
Centres privats	21	18,2	20,8	18,2	23,5

Font: EDUAbase.

A **educació secundària obligatòria**, el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup (quadre 23) disminueix a nivell estatal però augmenta a les Illes Balears quan es comparen els cursos 2017-2018 i 2021-2022. A l'Estat, aquest valor minva de 25,2 a 24,4, mentre que a les Illes Balears augmenta de 22,8 a 24,1. Observant curs a curs, el nombre mitjà d'alumnat per unitat/grup a les Illes Balears és inferior al de l'Estat a cada un d'aquests.

QUADRE 23. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a educació secundària per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Estat					
Tots els centres	25,2	25,3	25,3	23,6	24,4
Centres públics	24,9	24,9	24,8	22,8	23,8
Centres privats	25,9	26,2	26,2	25,2	25,7
Illes Balears					
Tots els centres	22,8	23,2	23,1	21,4	24,1
Centres públics	23,8	24,4	24,4	21,3	23,7
Centres privats	21,5	21,5	21,3	21,7	24,7

Font: EDUAbase.

2. RESULTATS PRINCIPALS

En aquest apartat es fa referència a dos elements, la promoció i titulació en el curs 2020-2021 i la repetició en el curs 2021-2022. Seguint l'estructura dels capítols d'altres edicions, es revisen els indicadors sobre la 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 2011-2012).

Quant a la repetició, es revisen les principals dades de repetició a primària i secundària, i s'analitza cada curs, illa, gènere i titularitat del centre. Al mateix temps, s'incorpora la mirada longitudinal seguint la pauta descrita.

2.1. Promoció i titulació

2.1.1. Percentatge d'alumnat que promociona i titula a l'ensenyament obligatori i al batxillerat a les Illes Balears en el curs 2020-2021

A l'etapa de l'**educació primària**, els percentatges d'alumnat que promociona de nivell igualen o superen en tots els casos el 97,3 % (quadre 24); el percentatge més alt a nivell global és de 5è a 6è d'EP (98,5 %). Per gènere, les nines superen els nins en la resta de nivells. Per titularitat de centres, si bé hi ha semblances entre els percentatges, els centres privats no concertats són els que més percentatge de promoció presenten a qualsevol nivell (de 1r a 2n i de 5è a 6è és del 99,9 % i de 6è a ESO és del 100 %). Per illes, a excepció de la promoció de 1r a 2n (amb un 99,1 %) a Eivissa i Formentera, Menorca és qui presenta els percentatges més alts d'alumnat que promociona a tots els nivells.

QUADRE 24. Alumnat que promociona a EP per sexe, titularitat i illa.
Curs 2020-2021. 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	97,7	97,3	97,9	98,1	98,5	98,3
Al·lots	97,4	97,2	97,8	97,9	98,3	98,1
Al·lotes	98,1	97,3	98,1	98,2	98,8	98,5
Públics	97,3	96,6	97,6	97,8	98,2	98,2
Privats concertats	98,3	98,3	98,4	98,4	99,0	98,3
Privats no concertats	99,9	99,0	99,4	99,5	99,9	100
Mallorca	97,5	97,0	97,7	97,9	98,3	98,2
Menorca	98,4	98,7	99,3	99,2	99,4	99,4
Eivissa-Formentera	99,1	98,2	98,5	98,7	99,1	98,0

Font: IAQSE (2022).

Respecte a l'evolució del percentatge de l'alumnat que promociona d'**educació primària a ESO**, cal comentar en primer lloc que el quadre 25 no incorpora les dades estatals perquè a data de tancament del capítol no estan disponi-

bles. Aquest quadre ens permet observar l'evolució d'augment del percentatge d'alumnat que promociona curs rere curs. En aquest quadre, com en altres de relacionades amb l'evolució dels indicadors, s'observa l'excepcionalitat del curs 2019-2020, en aquest cas en concret, en l'augment de la promoció, que va ser més elevada que la tendència en cursos anteriors; aquesta situació permet explicar per què en el curs 2020-2021 a Balears el percentatge disminueix en comparació amb el curs anterior però continua la tendència d'augmentar respecte del curs 2018-2019 i anteriors; per exemple, a nivell general, en el curs 2011-2012 era de 92,9 %, en el 2016-2017 de 97,5 % i en el curs 2020-2021 de 98,3 %.

QUADRE 25. Evolució del percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Estat						
Tots els centres	95,7	97,9	98,2	98,2	98,9	...
Públics	95,8	97,6	98,0	98,0	98,7	...
Privats	95,7	98,4	98,5	98,5	99,3	...
Privats concertats	95,3	98,3	98,4	98,4	99,2	...
Privats no concertats	99,2	99,4	99,3	99,3	99,7	...
Illes Balears						
Tots els centres	92,9	97,5	97,9	97,4	98,9	98,3
Públics	92,9	97,1	98,1	97,2	98,8	98,2
Privats	92,9	98,3	97,6	97,8	99,1	98,6
Privats concertats	92,1	98,1	97,7	97,4	98,9	98,3
Privats no concertats	99,3	99,8	96,7	99,6	100	100

Font curs 2020-2021: IAQSE (2022).

Font resta de cursos: EDUCAbase.

En relació amb l'**educació secundària obligatòria**, el quadre 26 mostra, al detall, la promoció en els quatre nivells d'ESO, desglossades per sexe, titularitat del centres i illa. En tots els nivells, les allotes presenten més percentatge de promoció que els allots. Quant a la promoció per titularitat, els centres privats presenten índexs de promoció més alts que els públics, especialment els privats no concertats, en què el percentatge més alt de promoció se situa entre 3r i 4t (98,6 %). Per illes, és Menorca qui presenta índexs de promoció més alts en tots els nivells (especialment en els dos primers cursos: 96,5 % i 93,7 %), si bé de tercer a quart és on els percentatges són més similars a les altres illes (86,9 % a Menorca, 86,4 % a Eivissa i Formentera i 86,3 % a Mallorca).

QUADRE 26. Alumnat que promociona en els nivells de l'ESO per sexe, titularitat i illa. Curs 2020-2021. Illes Balears

	Prom. de 1r a 2n	Prom. de 2n a 3r	Prom. de 3r a 4t	Acaben 4t
Global	93,6	87,4	86,3	87,8
Al·lots	92,6	85,2	84,1	85,8
Al·lotes	94,9	89,8	88,7	90,0
Públics	92,3	84,7	83,7	85,6
Privats concertats	95,5	90,9	89,1	90,5
Privats no concertats	97,8	96,8	98,6	97,1
Mallorca	93,3	86,7	86,3	87,8
Menorca	96,5	93,7	86,9	91,6
Eivissa-Formentera	94,2	87,7	86,4	85,5

Font: IAQSE (2022).

Fixant-nos en l'evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en ESO, cal comentar que en el quadre 27, tal com ocorre en el quadre 25 amb les dades de primària, a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals. El comportament de l'evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en educació secundària obligatòria és similar al de primària, és a dir, que augmenta any rere any de forma progressiva tot i que en el curs 2020-2021 en comparació en el curs passat (2019-2020) disminueix, ja que en el curs 2019-2020 l'augment, a nivell general (independentment de la titularitat i de si són dades estatals o autonòmiques), va ser excepcionalment alt. Aquest augment constant del percentatge es pot observar, per exemple, a nivell de Balears, on es passa del 80 % en el curs 2011-2012 al 84,2 % en el curs 2016-2017 i a un 87,8 % en el curs 2020-2021.

QUADRE 27. Evolució del percentatge d'alumnat que es gradua a educació secundària obligatòria per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Estat						
Tots els centres	82,9	84,7	85,8	86,4	93,1	...
Públics	79,5	81,4	82,6	83,5	91,4	...
Privats	89,0	91,0	92,2	92,6	96,2	...
Privats concertats	87,6	89,8	91,0	91,3	95,8	...
Privats no concertats	96,6	96,9	96,3	97,5	99	...

continua

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Illes Balears						
Tots els centres	80,0	84,2	84,4	86,0	92,8	87,8
Públics	75,7	80,7	81,5	83,6	91,3	85,6
Privats	86,2	89,4	88,7	89,6	95,0	91,4
Privats concertats	85,4	88,6	88,8	89,1	94,2	90,5
Privats no concertats	94,2	96,0	88,2	92,8	99,8	97,1

Font curs 2020-2021: IAQSE (2022).

Font resta de cursos: EDUCAbase.

A **batxillerat**, es presenten les mateixes dades que a les dues etapes anteriors; en primer lloc, la promoció per nivells detallada per sexe, titularitat i illa (quadre 28) i una comparació longitudinal a nivell estatal i autonòmic (quadre 29) seguint el mateix esquema que a les etapes educatives anteriors.

El quadre 28 afegeix la modalitat de matrícula (arts, ciències, i humanitats i ciències socials). El percentatge d'alumnes que acaben batxillerat és d'un 84,2 %; continuen sent les al·lotes les que presenten un percentatge més alt en promoció en els dos cursos (85,7 % d'al·lotes a segon front a un 82,2 % d'al·lots); els centres privats concertats mantenen els índex més alts de promoció (98,4 % a primer cap a segon i 97 % acaben batxillerat). Menorca continua sent l'illa amb l'índex de titulació més alt (90 %), seguida d'Eivissa i Formentera (86,1 %) i de Mallorca (83,4 %). Finalment, la modalitat de ciències presenta un percentatge de promoció de 87,5 % en acabar batxillerat, seguida de la modalitat d'humanitats i ciències socials (82,1 %) i de la modalitat d'arts (81,4 %). Respecte a la comparació entre cursos, el percentatge de promoció és superior a segon que els qui promocionen de primer a segon, a excepció dels privats concertats (90,2 % de primer a segon i 84,4 % que acaben) i als privats no concertats (90,2 % de primer a segon i 97 % que acaben).

QUADRE 28. Alumnat que promociona a batxillerat ordinari per sexe, titularitat i illa. Curs 2020-2021. Illes Balears

	Promoció de 1r a 2n	Acaben 2n règ. ordinari
Global	83,4	84,2
Al·lots	80,4	82,2
Al·lotes	85,8	85,7
Públics	79,5	82,7
Privats concertats	90,2	84,4
Privats no concertats	98,4	97,0

continua

	Promoció de 1r a 2n	Acaben 2n règ. ordinari
Mallorca	82,9	83,4
Menorca	89,6	90,0
Eivissa-Formentera	83,0	86,1
Modalitat Arts	76,6	82,1
Modalitat Ciències	88,9	87,5
Modalitat Hum. i C. Socials	79,2	81,4

Font: IAQSE (2022).

Respecte a l'evolució d'aquest indicador, en el quadre 29 es descriu l'evolució dels percentatges cinc cursos enrere i en comparació amb el curs 2011-2012. Igual que a etapes anteriors, a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals, però sí de les autonòmiques. Les dades també posen de manifest el comportament excepcional del curs 2019-2020 quant al percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat, per aquest motiu hi ha una disminució del percentatge si es compara amb el curs anterior (passa d'un 92,5 % en el curs 2019-2020 a un 84,2 % en el curs 2020-2021), emperò es manté la tendència a l'augment del nombre d'alumnat que obté el títol, passant d'un 72,3 % en el curs 2011-2012 a un 80,2 % en el curs 2016-2017 i a un 84,2 % en el curs 2020-2021.

QUADRE 29. Evolució del percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat en règim ordinari per titularitat dels centres. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Estat						
Tots els centres	76,8	81,9	82,8	83,3	92,4	...
Públics	72,2	78,4	79,4	79,8	90,6	...
Privats	88,5	91,3	91,6	92,1	97,1	...
Illes Balears						
Tots els centres	72,3	80,2	79,5	80,6	92,8	84,2
Públics	69,9	79,4	78,8	79,5	91,1	82,7
Privats	78,2	81,8	80,9	82,8	95,9	87,1

Font curs 2020-2021: IAQSE (2022).

Font resta de cursos: EDUCAbase.

2.1.2. Alumnat que titula a cicles formatius a les Illes Balears en el curs 2020-2021

El quadre 30 descriu el nombre d'alumnes que ha titulat a FP bàsica i a CF de grau mitjà i de grau superior. Per sexe, titulen més homes que dones, si bé a FP bàsica la diferència és major (457 homes front a 203 dones) que a FP superior (1.274 homes front a 1.167 dones).

QUADRE 30. Alumnat que acaba cicles formatius d'FP bàsica, de grau mitjà i grau superior en règim presencial per sexe, titularitat i illa. Curs 2020-2021. Illes Balears

	Titula FPB	Titula CFGM	Titula CFGS
Global	660	3.137	2.441
Al·lots	457	1.659	1.274
Al·lotes	203	1.478	1.167
Públics	562	2.471	1.965
Privats concertats	95	479	188
Privats no concertats	3	187	288
Mallorca	486	2.515	2.128
Menorca	74	285	163
Eivissa-Formentera	100	337	150

Font: IAQSE (2022).

2.1.3. Evolució de les taxes brutes de població que acaben educació secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius

La comparació entre les dades estatals i autonòmiques referents a l'evolució de les taxes brutes de població que acaba l'**ESO** (quadre 31) mostra un augment entre els cursos 2011-2012 i 2020-2021 (a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals del darrer curs). Tant a l'Estat com a les Illes Balears s'observa una evolució progressiva en tot el període analitzat. En particular, a les Illes Balears, aquesta taxa augmenta d'un 67,4 % en el curs 2011-2012 a un 78,7 % en el curs 2020-2021, amb l'excepcionalitat del curs 2019-2020 en què es donen les taxes més altes.

QUADRE 31. Evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat						
Tots	75,1	75,5	77,8	78,8	84,0	...
Al·lots	69,9	70,5	72,8	73,8	80,0	...
Al·lotes	80,6	80,9	83,2	84,0	88,4	...
Illes Balears						
Tots	67,4	69,6	69,5	73,4	78,8	78,7
Al·lots	61,5	64,3	61,9	68,0	73,9	74,4
Al·lotes	73,6	75,1	77,7	79,0	84,0	83,6

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

En relació amb la taxa bruta de població que acaba **batxillerat** (quadre 32), les Illes Balears mostren taxes inferiors a les de l'Estat en cada curs analitzat, essent d'un 41,9 % en el curs 2020-2021 (a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals). A les Illes Balears s'observa un augment progressiu en els cinc darrers cursos amb l'excepcionalitat del curs 2019-2020, si bé és cert que aquesta taxa s'ha mantingut relativament estable a nivell general (41,6 % en el curs 2011-2012 front al 41,9 % en el curs 2020-2021), ha disminuït en els al·lots (35,8 % i 34,6 %, respectivament) i ha augmentat en les al·lotes (47,9 % i 49,5 %, respectivament).

QUADRE 32. Evolució de la taxa bruta de població que acaba batxillerat per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat						
Tots	52,2	55,7	55,4	55,1	61,0	...
Al·lots	45,6	48,4	48,0	47,6	53,1	...
Al·lotes	59,1	63,5	63,4	63,1	69,5	...
Illes Balears						
Tots	41,6	40,8	40,4	41,2	45,9	41,9
Al·lots	35,8	33,2	33,0	33,1	36,8	34,6
Al·lotes	47,9	48,8	48,3	49,7	55,8	49,5

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Quant a aquest indicador als estudis de **formació professional bàsica**, el quadre 33 mostra la seva evolució en els cinc darrers cursos. En tots els cursos, la taxa observada a les Illes Balears ha estat superior a la de l'Estat, si bé manca comparar el darrer curs, 2020-2021, ja que a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals. La tendència a l'estabilització o lleuger augment a nivell estatal, no es dona a nivell autonòmic, ja que a les Illes Balears la taxa ha anat augmentant curs rere curs, passant del 4,2 % en el curs 2016-2017 al 5,4 % en el curs 2020-2021. En aquest cas, s'observen diferències de més de la meitat en alguns casos, entre la taxa bruta de població que acaba FPB per sexe, sent els al·lots els que dupliquen la taxa de les al·lotes en la majoria dels cursos analitzats.

QUADRE 33. Evolució de la taxa bruta de població que acaba FPB per sexe.
Comparació estatal i autonòmica

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat					
Tots	3,8	4,1	4,1	4,3	...
Al·lots	5,2	5,5	5,6	5,8	...
Al·lotes	2,4	2,5	2,5	2,7	...
Illes Balears					
Tots	4,2	4,5	4,7	4,8	5,4
Al·lots	5,8	6	6	6,4	7,2
Al·lotes	2,5	3	3,2	3,0	3,4

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Quant als **cicles formatius de grau mitjà**, a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals, si bé es pot observar com la taxa és lleugerament superior a nivell estatal que autonòmic en els cursos que s'han pogut comparar. A les Illes Balears, la taxa ha augmentat en el darrer curs, passant d'un 20,7 % en el 2019-2020 a un 26,4 % en el 2020-2021. Aquest augment també s'observa tant en homes com en dones. En aquests estudis, tot i que els percentatges entre homes i dones s'equiparen, la taxa entre els al·lots és sempre més alta que entre les al·lotes.

QUADRE 34. Evolució de la taxa bruta de població que acaba cicles formatius de grau mitjà per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat						
Tots	22,4	23,5	22,8	23,3	23,6	...
Al·lots	21,5	24,4	23,7	24,1	24,3	...
Al·lotes	23,4	22,6	21,8	22,4	22,9	...
Illes Balears						
Tots	17,5	21,0	20,4	20,7	20,7	26,4
Al·lots	16,2	21,6	20,7	21,9	21,1	26,8
Al·lotes	18,9	20,4	20,0	19,4	20,3	25,9

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

En relació amb les mateixes dades de la titulació en els **cicles formatius de grau superior** (quadre 35), cal mencionar que a data de tancament del capítol no es disposa de les dades estatals. En tots els cursos analitzats s'observa una taxa superior a nivell estatal que autonòmic. A les Illes Balears, cal destacar un increment de les taxes, especialment si comparem les dades del curs 2011-2012 (que eren d'11,4 %) amb les del 2020-2021 (20,6 %). En el curs 2020-2021 destaca l'equiparació de la taxa entre sexes (20,8 % homes i 20,4 % dones en el curs 2020-2021) i l'augment respecte del curs anterior en més de 8,2 punts percentuals de la taxa bruta que finalitza **cicles formatius de grau superior** en els homes.

QUADRE 35. Evolució de la taxa bruta que finalitza cicles formatius de grau superior per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2011-2012	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021*
Estat						
Tots	22,6	26,7	29,3	29,3	27,3	...
Al·lots	20,6	25,8	28,3	28,2	25,9	...
Al·lotes	24,6	27,6	30,5	30,4	29	...
Illes Balears						
Tots	11,4	13,2	15,2	16,4	14,8	20,6
Al·lots	9,9	12,6	14,2	15,4	12,6	20,8
Al·lotes	13,0	13,7	16,4	17,4	17,1	20,4

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

2.2. Repetició

Les dades presentades en aquest apartat se centren en les etapes obligatòries. De cada una, es descriu la taxa de repetició, comparant les dades estatals amb les autonòmiques (taules 36 i 39), les dades autonòmiques desglossades per curs, titularitat del centre, illa i sexe (taules 37 i 40) i finalment l'evolució d'aquest indicador a sis cursos vista, és a dir, des del 2016-2017 (taules 38 i 42).

2.2.1. La repetició a educació primària

El quadre 36 detalla els percentatges de repeticions a nivell estatal i autonòmic. Com que no disposam de les dades estatals a data de tancament del capítol, s'ha optat per mantenir les dades del curs anterior (2020-2021). El quadre 36 ens mostra dos fets: a) les taxes de l'Estat són superiors a les de les Illes Balears en tots els nivells i b) les taxes són superiors en el curs 2021-2022 a nivell autonòmic en comparació amb el curs 2020-2021.

QUADRE 36. Percentatge de repeticions a educació primària per nivell, titularitat de centre, sexe i illa. Curs 2021-2022.* Illes Balears

2021-2022	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Estat	1,6	1,5	0,9	1	0,8	1,4
Illes Balears	0,8	1,1	0,7	0,6	0,5	1
2021-2022*	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP
Estat	...	...	...	...	...	...
Illes Balears	1,9	2,3	1,7	1,7	1,2	1,5

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

Detallant les dades autonòmiques del curs 2021-2022 per nivells (quadre 37), Mallorca és l'illa on hi ha el percentatge més alt de repeticions a educació primària, a excepció de 6è d'EP on el percentatge més alt és a Eivissa i Formentera (1,9 %); també són els nins qui repeteixen més que les nines a tots els nivells, on la major diferència es dona a 1r d'EP (2,1 % en nins front a l'1,5 % de nines). Per titularitat, els centres públics presenten més alt índex de repetició, especialment a 2n (2,8 % als centres públics front a l'1,7 % de centres privats concertats o a l'1 % dels centres privats no concertats).

QUADRE 37. Percentatge de repeticions a educació primària per nivell, titularitat de centre, sexe i illa. Curs 2021-2022.* Illes Balears

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

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Una altra vegada més, les dades evolutives ens mostren l'excepcionalitat del curs 2020-2021 (quadre 38), ja que els percentatges de repetició disminuïren de manera destacable a tots els nivells, sent, en general, la meitat o més que

el percentatge del curs anterior (2019-2020); per exemple, a 2n es va passar del 2,2 % a l'1,1 %; en canvi, en el curs 2021-2022, els percentatges s'assemblen als del curs 2019-2020.

QUADRE 38. Evolució de percentatge de repeticions a educació primària per nivells. Illes Balears

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022*
1r EP	3,7	2,8	2,3	1,8	0,8	1,9
2n EP	3,6	2,4	2,1	2,2	1,1	2,3
3r EP	3,2	2,1	1,5	1,8	0,7	1,7
4t EP	2,7	1,6	1,4	1,5	0,6	1,7
5è EP	3,0	1,6	1,2	1,2	0,5	1,2
6è EP	3,1	2,0	1,7	1,7	1,0	1,5

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

2.2.2. La repetició a l'educació secundària obligatòria

El quadre 39 mostra els percentatges de repeticions a ESO per nivells a l'Estat i a les Illes Balears, comparant les dades de les quals es disposa a data de tancament del capítol (sense les dades estatals del curs 2021-2022). Les dades mostren que en el curs 2020-2021, els percentatges a l'Estat i a Balears foren semblants, a excepció de primer d'ESO (5 % a nivell estatal i 4,2 % a nivell autonòmic); en canvi, en el curs 2021-2022 aquests percentatges augmentaren, especialment a segon (8,7 %) i a tercer (8,6 %).

QUADRE 39. Repeticions a educació secundària obligatòria per nivells. Cursos 2020-2021 i 2021-2022.* Comparació nacional i autonòmica

2021-2022	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	5,0	4,5	3,8	3,3
Illes Balears	4,2	4,2	3,8	3,1
2021-2022*	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	...	...	...	...
Illes Balears	5,7	8,7	8,6	6,6

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

QUADRE 40. Percentatge de repeticions a educació secundària obligatòria per nivells, titularitat de centre, sexe i illa.
Cursos 2020-2021 i 2021-2022.* Illes Balears

2020-21	Total general	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Al·lots	Al·lotes	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
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
2021-2022*	Total general	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Al·lots	Al·lotes	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	5,7	6,9	4,2	0,8	6,8	4,5	6,1	3,0	5,3
2n ESO	8,7	10,2	7,0	1,1	9,7	7,6	9,4	3,8	7,7
3r ESO	8,6	10,0	7,3	1,0	9,8	7,3	8,8	6,7	8,6
4t ESO	6,6	8,0	4,8	0,7	7,4	5,7	6,5	4,8	8,4

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: IAQSE (2022).

El quadre 40 mostra el desglossament de les dades de repetició a l'ESO per illa, sexe i titularitat; en aquest cas, s'ha considerat adient incloure també les dades del curs anterior per comprovar els canvis produïts entre el curs 2020-2021 i 2021-2022. Menorca continua sent l'illa on manco percentatge de repeticions hi ha, als dos cursos mostrats; en el curs 2021-2022 destaca el 3,8 % a segon, quan a Mallorca és del 9,4 % i a Eivissa i Formentera del 7,7 %. Es destaca també el baix percentatge de repeticions a centres privats no concertats (0,7 % a quart o 0,8 % a primer), en comparació amb els centres públics (8 % i 6,9 %, respectivament). El percentatge més elevat de repetició se situa als centres públics a segon (10,2 %) i tercer (10 %) d'ESO. A qualsevol curs analitzat, els nins presenten un índex de repetició més alt que les nines.

El quadre 41 confirma la tendència que s'ha mostrat a l'etapa de primària: existeix una disminució dels percentatges de repetició, especialment si observem els del segon d'ESO en el curs 2012-2013 i en el curs 2021-2022 (13 % i 8,7 %, respectivament). També es demostra l'excepcionalitat del curs 2020-2021, quan els percentatges disminuïren, en la majoria de casos, a més de la meitat (a tercer per exemple es va passar d'un 9,3 % en el curs 2019-2020 a un 3,8 % en el curs 2020-2021); no obstant això, i com s'ha comentat, tenint de referència el curs 2019-2020, els percentatges de repetició en el curs 2021-2022 han disminuït a tots els nivells.

QUADRE 41. Evolució de percentatge de repeticions a educació secundària obligatòria per nivells. Illes Balears

	2012-2013	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022*
1r ESO	12,1	9,2	8	7,7	4,2	5,7
2n ESO	13,0	9,7	7,9	8,5	4,2	8,7
3r ESO	11,2	10,6	9,8	9,3	3,8	8,6
4t ESO	13,3	8,6	7,9	7,3	3,1	6,6

(*) Avançament de dades.

Font avançament de dades: IAQSE amb dades de la DGPOC de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Font resta de dades: EDUCAbase.

3. CONCLUSIONS

Com cada edició, el capítol pretén mostrar una mirada al més actualitzada possible dels principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Les dues parts de les quals consta el capítol permeten la lectura complementària i conjunta d'aquests indicadors.

En la mesura del possible, sempre que es disposa de les dades publicades (del darrer curs poden ser provisionals o no publicades a nivell estatal), es detalla la informació autonòmica per titularitat de centre, illa i sexe; i, si pertoca, desglossada

per cursos de cada etapa educativa. Aquestes dades permeten una fotografia tan detallada com és possible de la realitat dels centres educatius de Balears i es complementa amb una visió panoràmica a cinc cursos vista i també, en aquest cas, amb les dades del curs 2012-2013 per les dades de matriculació i repetició i del 2011-2012 per la promoció.

Aquesta mirada permet destacar tres elements que es van manifestant al llarg de tot el capítol:

Per una banda, **l'augment global de la matriculació en totes les etapes d'ensenyaments de règim general** comparant les dades de la darrera dècada, exceptuant educació infantil i batxillerat a distància en què la matrícula del darrer curs 2021-2022 ha disminuït respecte de la del curs 2012-2013, i la de FPB en què es manté gairebé constant en els darrers cinc cursos escolars. Actualment, en el curs 2021-2022 hi ha matriculats 193.877 alumnes a les Illes Balears, dels quals el 65,39 % ho estan a centres públics. Els indicadors d'alumnat estranger situen Balears amb els percentatges més alts d'alumnat estranger en comparació amb les dades estatals.

L'augment de matriculació s'ha vist també acompanyat per un augment en el nombre de professorat, per exemple, als centres públics han continuat augmentant el nombre de professors que hi treballen (de 13.411 professors en el curs 2020-2021 a 13.536 en el curs 2021-2022). Aquest augment ha suposat també una disminució en les mitjanes d'alumnat per professor; per exemple, si comparem les del curs 2021-2022 amb les del 2020-2021 a nivell autonòmic, s'observa una disminució a totes les etapes educatives, especialment a centres d'EP i ESO (de 12,2 a 10,7) i de centres d'EP, ESO i Batx./FP (de 13,8 a 12,5).

Actualment, el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup als centres de les Illes Balears en ensenyaments obligatoris varia entre el 20,0 a educació primària en els centres públics i el 24,7 que es dona a educació secundària obligatòria en els centres privats. A la resta d'etapes educatives, aquest valor depèn de les característiques de cadascuna i no es poden comparar. Per terme general i tant en centres públics com en privats, el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a les Illes Balears a educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria és inferior, respectivament, al de l'Estat en cada un dels darrers cinc cursos.

Pel que fa a la promoció i titulació, fins al curs 2020-2021 i per terme general, s'observa una tendència ascendent en la promoció i titulació en les etapes d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat tant a nivell estatal com autonòmic, sempre exceptuant el curs 2019-2020 en què es donen els resultats més alts.

No podem deixar de mencionar la disminució progressiva de les taxes de repetició, les quals a nivell autonòmic són inferiors que les taxes a nivell estatal a tots els cursos. La tendència a la disminució de les repeticions ha estat una

constant curs rere curs, si bé cal contextualitzar les darreres dades, ja que s'han d'analitzar amb una mirada evolutiva, on es manté aquesta tendència a la disminució i no tenint present les dades del curs 2020-2021, on les taxes de repetició foren significativament molt més baixes que la tendència mostrada en cursos anteriors.

La segona dada important és **l'increment** en la matrícula en els **cicles formatius de formació professional de grau mitjà i grau superior** en els cinc darrers cursos escolars, tant en la modalitat presencial com en la de distància. En particular, els cicles formatius de formació professional de grau superior presencial quasi dobla la seva matrícula (en el curs 2012-2013 hi havia 3.607 matriculats i en el curs 2021-2022 n'hi ha hagut 6.613). Els centres públics són els que tenen la major proporció de matriculats en aquests ensenyaments. Pel que fa a la formació professional bàsica, les dades es mantenen relativament constants al llarg del període.

Finalment, la tercera dada confirma **una tornada a les tendències evolutives del sistema educatiu de les Illes Balears pre pandèmiques**; si bé el curs 2020-2021 ha estat una excepcionalitat, especialment en percentatges de promocions però sobretot en la disminució de les repeticions a diferents etapes educatives (especialment les obligatòries), el curs 2021-2022 mostra una tornada a les tendències anteriors, això és: *a*) augment progressiu de les matriculacions, sobretot als cicles formatius; *b*) disminució progressiva dels percentatges de repetició i *c*) conseqüentment, augment progressiu de les taxes de promoció.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

IAQSE (2022). *Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades del curs 2020-2021*. 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>>

EL SISTEMA UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS

Juan José Montaña Moreno

Andrés Nadal Cristobal

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 2021-22, un any marcat per la recuperació a nivell econòmic, social i educatiu, després de 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 2021-22, un año marcado por la recuperación a nivel económico, social y educativo, después de la crisis sanitaria provocada por la 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).

1. 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 durant l'any acadèmic 2021-22. 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).

La crisi sanitària provocada per la covid-19 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, la pandèmia i el període de confinament ha accelerat la transformació del model d'aprenentatge cap a un model híbrid i ha forçat els responsables polítics i acadèmics a garantir que els estudiants tinguin la mateixa igualtat d'oportunitats per accedir a les tecnologies. En aquest sentit, es pot afirmar que la formació en línia ha arribat per quedar-se. Així, al panorama postpandèmia es poden observar els canvis següents, que en la seva majoria són aspectes positius, tant per als estudiants com per al professorat. Per una part, s'ha experimentat un increment del model d'aprenentatge híbrid. Actualment es compta amb una major comprensió sobre l'ús de les eines digitals, les quals beneficiaran el foment de la discussió, el debat i la pràctica guiada. Per altra part, s'ha forçat a una redefinició del paper del professorat. Els alumnes poden accedir amb més facilitat al coneixement, per la qual cosa el paper del professorat haurà de caminar cap a convertir-se en un facilitador o guia per a l'adquisició de coneixements.

Veurem que alguns dels resultats d'aquest treball reflecteixen aquest efecte pandèmic i postpandèmic sobre l'educació superior. Amb el conjunt de dades i resultats que es 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 fortaleces 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 2017-2022

A l'estudi de les dades educatives universitàries, es consideren en primer lloc les xifres totals de l'alumnat matriculat a la Universitat de les Illes Balears, a partir de les dades institucionals de la UIB (vegeu el quadre 1). L'any 2021-22, el nombre d'alumnes era de 13.617, un 1,47 % més que l'any 2017-18. Aquesta xifra va patir un petit descens el 2019-20 (13.073), motiu pel qual no es pot afirmar que hi hagi una tendència ascendent consolidada, caldrà esperar a les xifres dels anys següents.

QUADRE 1. Evolució de la totalitat de l'alumnat matriculat a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Nombre d'alumnes	13.419	13.073	13.617
% (2017-18 base 100)	100,00 %	97,4 %	101,47 %

Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

És important comparar la taxa d'universitaris matriculats a la UIB amb el total de joves balears en la franja de 18 a 24 anys, a partir de les dades oferides per la UIB i l'IBESTAT, respectivament. En el període analitzat (2017-2022), el percentatge d'universitaris UIB respecte del total de població jove descendeix lleugerament d'un 17,04 % a un 15,9 %. Per la seva part, a l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español», del Ministeri d'Universitats (2021), s'estableix que la taxa d'universitaris matriculats a graus i màsters oficials a nivell estatal és del 31,5 %. Com que l'economia de Balears presenta una forta atracció del mercat de treball, és especialment sensible el percentatge de captació i retenció de la UIB de la població jove. En qualsevol cas, cal fer referència que aquestes xifres no inclouen l'alumnat de Balears que estudia fora de l'arxipèlag, com tampoc el que segueix estudis universitaris a distància a altres universitats (vegeu el quadre 2).

QUADRE 2. Evolució de la taxa d'universitaris matriculats a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Nombre d'alumnes	13.419	13.073	13.617
Joves entre 18 i 24 anys	78.725	82.830	85.429
% d'universitaris per cada 100 joves	17,04 %	15,8 %	15,9 %

Nombre d'alumnes en estudis oficials.

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears* (dades de novembre de 2021) i padró 2020, lbestat.

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

La càrrega docent del professorat ha augmentat en els darrers anys, tot passant de 17.344 el 2017-18 a 18.684 el 2021-22 (vegeu el quadre 3). L'augment en els darrers quatre anys se situa en el 7,7 %. Aquest augment de la càrrega docent s'atribueix a la reorganització dels estudis i a la diversificació de grups.

QUADRE 3. Càrrega docent en crèdits del professorat a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Càrrega docent en crèdits	17.344	17.948	18.684
% de variacions 2017-2019-2022		103,5 %	107,7 %
% de variacions 2019-2022			104,1 %

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

En equivalència a temps complet, el nombre de professorat el 2021-22 és de 1.049 docents (vegeu el quadre 4). Això representa una tendència ascendent en els darrers anys (2017-2022) del 8,1 %. En aquest sentit, la UIB està creixent en termes de dotació de professorat.

QUADRE 4. Professorat a temps complet a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Professorat equivalent a temps complet	970	985	1.049
% de variacions 2017-2019-2022		101,5 %	108,1 %
% de variacions 2019-2022			106,5 %

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

L'augment de dotació del professorat ha permès que milloràs la ràtio alumnat/professor (vegeu el quadre 5). Entre el 2017 i el 2022 ha passat de 13,83 a 12,98 alumnes/professor. Aquest indicador s'associa habitualment a una millor qualitat de docència, entenent les xifres baixes en la ràtio com un bon indicador per garantir les condicions d'aquesta millor qualitat de docència.

QUADRE 5. Ràtio alumnat/professorat a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Ràtio d'alumnes per professor/a	13,83	13,27	12,98
% de variacions 2017-2019-2022		96,0 %	93,9 %
% de variacions 2019-2022			97,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

Complementàriament a la dotació del professorat, cal estudiar les xifres del personal d'administració i serveis (PAS) en tant que un major nombre d'aquest personal es relaciona amb un millor funcionament acadèmic i científic de la institució. Les xifres de PAS també creixen en el període estudiat (2017-2022), en concret un 9,3 % més (vegeu el quadre 6).

QUADRE 6. Personal d'administració i serveis a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Total de PAS (1)	562	588	614
% de variacions 2017-2019-2022		104,6 %	109,3 %
% de variacions 2019-2022			104,4 %

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: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

La ràtio professorat-PAS ha baixat lleugerament en el període esmentat, tot passant de l'1,73 l'any 2017-18 a l'1,71 l'any 2021-22, fruit que el PAS ha crescut una mica més en els darrers quatre anys. En el cas de l'equivalència de professorat a temps complet, hem comentat que l'augment ha estat del 8,1 %. En el PAS, l'augment ha estat un poc més gran, del 9,3 % (vegeu el quadre 7).

QUADRE 7. Ràtio professorat/PAS a la UIB

Any	2017-18	2019-20	2021-22
Ràtio de professorat per PAS	1,73	1,68	1,71
% de variacions 2017-2019-2022		97,1 %	98,8 %
% de variacions 2019-2022			101,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de *Quinze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears*. Dades de novembre de 2021.

4. LA UIB AL RÀNQUING D'UNIVERSITATS

També volem fer una anàlisi del paper de la UIB en el context de la resta d'universitats. Pel que fa a la utilització de rànquings universitaris, cal tenir present que aquests aporten informació parcial i que la millora de les universitats no s'ha de centrar exclusivament a progressar exclusivament en els indicadors determinats pels rànquings. El Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR) fa públic bianualment un rànquing que considera la producció científica, l'ocupabilitat de l'alumnat titulat i la qualitat de l'educació en general. Cal assenyalar que tant l'any 2019-20, com el 2022-23, la UIB es posiciona entre les 30 millors universitats de l'Estat (posició 25 en el bienni 2019-20 i posició 27 en el bienni 2022-23) i entre les 1.000 millors universitats del món (posicions 730 i 794, respectivament) (CWUR, edició 2022-23) (vegeu el quadre 8).

QUADRE 8. La UIB al rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR)

POSICIÓ EN EL RÀNQUING 2019/2020			
Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	129	80,7
Universitat Autònoma de Barcelona	2	195	78,8
Universidad Complutense de Madrid	3	249	77,7
Universitat de les Illes Balears	25	730	72,1
Universitat Oberta de Catalunya	53	1.809	66,5

continua

POSICIÓ EN EL RÀNQUING 2022/2023

Universitat	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	132	80,5
Universitat Autònoma de Barcelona	2	184	79
Universidad Complutense de Madrid	3	247	77,7
Universitat de les Illes Balears	27	794	71,6
Universidad de Burgos	52	1838	66,3

Font: Elaboració pròpia a partir de CWUR World University Rankings 2022/2023.

5. INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS 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 global 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 pels efectes de la pandèmia. La UNED l'any 2021-22 ofereix 28 estudis de grau, 79 màsters oficials, estudis de doctorat, així com estudis d'accés a la universitat (per a 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 els anys 2019-20, 2020-21 i 2021-22, es pot observar un increment global del 10 % el 2020-21 respecte a l'any anterior, probablement a causa dels efectes de la pandèmia provocada per la covid-19. També es pot observar que l'any 2021-22 el nombre de matriculats torna a valors pre-pandèmics amb un lleuger increment del 2 % respecte al 2019-20 (vegeu el quadre 9).

QUADRE 9. Evolució de l'alumnat matriculat a la UNED

Estudis per any acadèmic i sexe	2019-2020			2020-2021			2021-22		
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total
Accés	220	211	431	243	315	558	174	210	384
Grau	1.304	1.676	2.980	1.364	1.932	3.296	1.252	1.837	3.089
Postgrau	80	95	175	88	101	189	97	95	192
Altres	75	151	226	73	79	152	98	138	236
Total	1.679	2.133	3.812	1.768	2.427	4.195	1.621	2.280	3.901

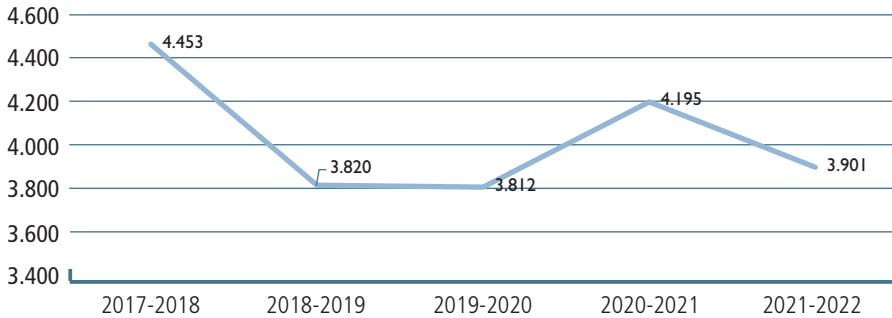
Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

A el Gràfic 1 es pot veure l'increment experimentat l'any 2020-21 i la tornada a valors pre-pandèmics l'any 2021-22 amb un lleuger increment respecte al període 2018-20. També es pot observar que des de l'any 2017-18 el nombre de matricu-

lats a la UNED ha experimentat fluctuacions a causa 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).

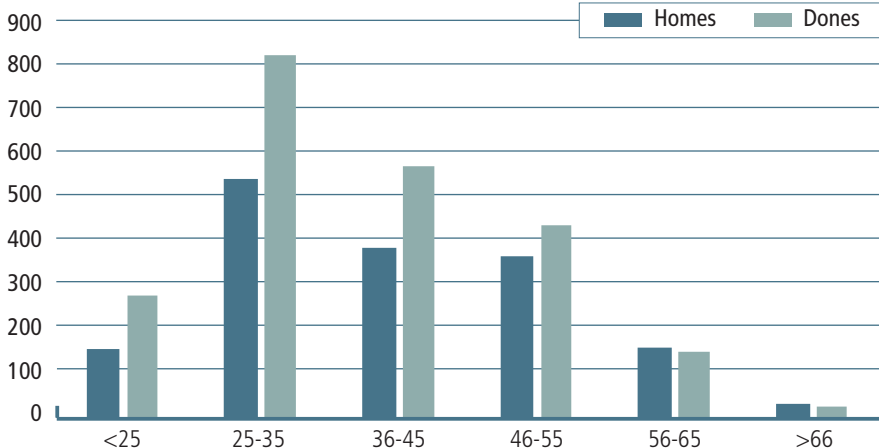
La distribució dels alumnes a la UNED per sexes ha estat de 1.621 homes (41 %) i 2.280 dones (59 %). Per tant, s'ha d'indicar que segueix essent una universitat triada més per les dones que pels homes (vegeu el Gràfic 2). També es pot observar com la UNED és una universitat triada per franges d'edat més avançades respecte a altres universitats.

GRÀFIC 1: Evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UNED



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

GRÀFIC 2: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UNED



Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UNED.

Estudis a la UOC

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

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

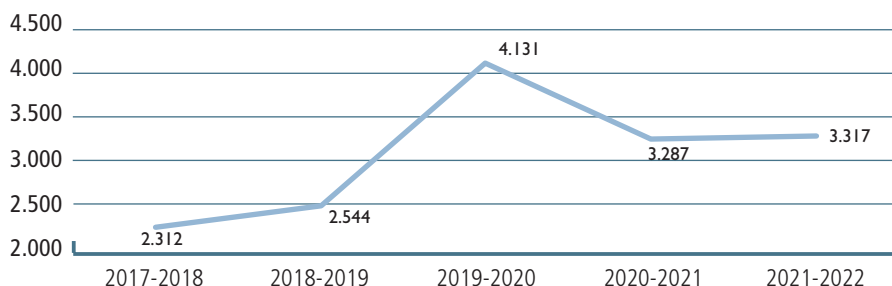
Es mostra l'evolució de l'alumnat matriculat a la UOC per tipus d'estudis entre els cursos 2018-19 i 2021-22 (vegeu el quadre 10), així com aquesta evolució en un període més ampli, entre 2016-17 i 2021-22 (vegeu el Gràfic 3).

En aquesta línia, es pot observar que l'any 2018-19 suposa un increment del 79 % i del 62 % de matriculats respecte als anys 2016-17 i 2017-18, respectivament. No obstant això, l'any 2020-21 suposa un decrement del 20 % de matriculats, al mateix temps que la UNED experimenta un increment del 10 % respecte als anys anteriors, com s'ha comentat abans. Segur que aquest fet té diverses explicacions, però una hipòtesi podria estar associada al fet que es tracten d'uns estudis privats amb unes taxes de matrícula discrecionals, a diferència de la UNED la qual està subjecta a unes taxes de matrícula públiques. D'aquesta manera, la crisi econòmica relacionada amb la pandèmia pot haver afectat de forma directa la matriculació en aquests estudis. En qualsevol cas, al període 2020-22 el nombre de matriculats a la UOC ha augmentat significativament respecte al període 2016-18.

QUADRE 10. Evolució de l'alumnat matriculat a la UOC

Estudis per sexe i curs		2018-19			2020-21			2021-22			
		Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	
Graus		1.419	1.279	2.698	1.101	956	2.057	1.103	957	2.060	▲
Màsters universitaris		592	383	975	446	329	775	471	319	790	▲
Doctorat		0	0	0	1	0	1	1	1	2	▲
Postgrau propi		94	82	176	68	55	123	79	41	120	▼
Centre d'idiomes moderns		133	91	224	153	80	233	149	70	219	▼
Altres	Programes de desenvolupament professional	38	20	58	12	20	32	50	33	83	▲
	Assignatures per cursar lliurement				49	17	66	25	18	43	▼
Total		2.276	1.855	4.131	1.830	1.457	3.287	1.878	1.439	3.317	▲

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

GRÀFIC 3: Evolució del nombre d'alumnes matriculats a la UOC

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

També es pot veure que la primera matrícula segueix essent bastant alta tant en màsters com en estudis de grau (vegeu el quadre 11). Si bé les primeres matrícules suposen un poc més del 34 % dels alumnes de la UOC, cal destacar que és en els estudis de màster on aquest valor és més alt.

QUADRE 11. Alumnes matriculats a la UOC per estudis.
Alumnes de nou ingrés. Percentatge d'alumnes de nou ingrés

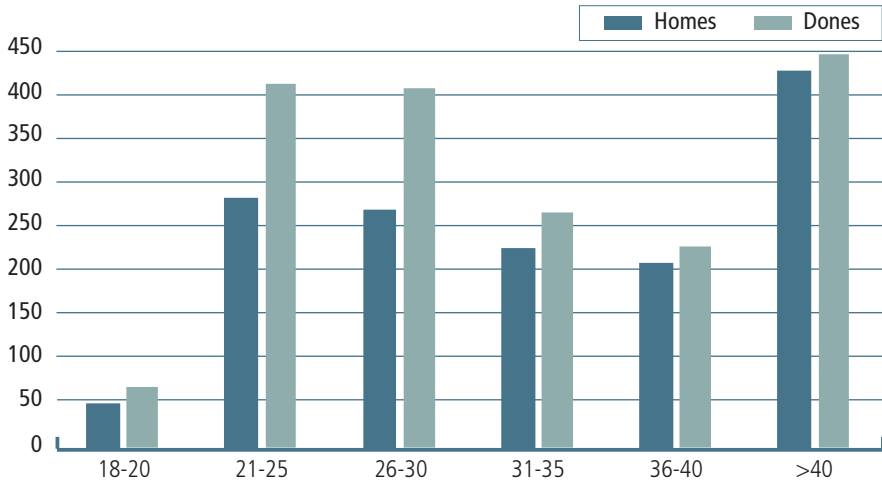
Estudis	Nou ingrés			Total cursos			% d'alumnes de nou ingrés d'alumnes de nou ingrés
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Grau	303	350	653	957	1.103	2.060	31,7
Màster universitari	132	190	322	319	471	790	40,8
Total	435	540	975	1.276	1.574	2.850	34,2

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

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

Respecte a la comparació entre UNED i UOC, cap de les dues universitats té una quantitat significativa d'alumnes que cursin el doctorat. La seva distribució per pobles és pràcticament igual o amb variacions mínimes.

Totes dues comparteixen un perfil d'alumne 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.

GRÀFIC 4: Distribució d'alumnes per sexe i per franja d'edat a la UOC

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la UOC.

Si bé es cert que aquestes dues són les universitats 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 estan presents a les Illes Balears, però amb una incidència molt menor a aquestes dues universitats.

Finalment, també cal dir que a les Illes Balears també es poden cursar estudis presencials universitaris 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 i la infermeria, 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 l'any acadèmic 2021-22, a continuació es presenten les conclusions principals:

- La UIB, amb un total de 13.617 alumnes matriculats l'any 2021-22, ha experimentat un lleuger augment de l'1,47 % en relació amb l'any 2017-18. No obstant això, la taxa bruta d'alumnat universitari ha anat disminuint i, actualment, se situa en un 15,9 %, un valor molt baix en comparació amb la resta de l'Estat (amb un valor del 31,5 %).

- La càrrega docent a la UIB també ha experimentat enguany un increment del 7,7 % en referència a l'any 2017-18, amb una dotació de professorat equivalent a 1.049 docents a temps complet. L'augment de dotació del professorat ha permès que milloràs la ràtio alumnat/professor. Entre el 2017 i el 2022 ha passat de 13,83 a 12,98 alumnes/professor. Les xifres de PAS també han crescut en el període estudiat (2017-2022), en concret un 9,3 % més.
- Al llarg dels darrers anys, la UIB es manté entre les mil millors universitats del món i entre les trenta de l'Estat. 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 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 % el 2020-21 respecte a l'any anterior, probablement a causa dels efectes de la pandèmia provocada per la covid-19. També es pot observar que l'any 2021-22 el nombre de matriculats torna a valors prepandèmics amb un lleuger increment del 2 % respecte a 2019-20. Per la seva banda, la UOC experimenta l'any 2018-19 un increment del 79 % i del 62 % de matriculats respecte als anys 2016-17 i 2017-18, respectivament. No obstant això, l'any 2020-21 suposa un decrement del 20 % de matriculats, al mateix temps que la UNED experimenta un increment significatiu. En qualsevol cas, al període 2020-22 el nombre de matriculats a la UOC ha augmentat significativament respecte al període 2016-18. Totes dues comparteixen un perfil d'alumne 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

Center for World University Rankings (CWUR). 2022-23 Edition. <https://cwur.org/>

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-copia.html>

Ministerio de Universidades (2021). «Datos y cifras del sistema universitario español. 2020-2021».

https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf

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

SITUACIONS DE RISC PER A L'ALUMNAT A L'ENTORN DIGITAL I LES XARXES SOCIALS

Mercedes Martínez Terreros

RESUM

El ciberassetjament escolar (*cyberbullying*), el ciberassetjament a professors (*cyberbaiting*), el ciberassetjament de menors (*grooming*) i el sèxting poden afectar tant alumnat com professorat. Sota aquestes denominacions, que no apareixen en el Codi Penal, s'integren unes conductes que poden donar lloc a diverses figures delictives.

És important sensibilitzar els menors dels riscos de l'ús d'internet, i com han d'actuar si són víctimes de qualsevol d'aquestes formes d'assetjament: posar-ho en coneixement dels progenitors i denunciar-ho a la Policia o la Guàrdia Civil

RESUMEN

El ciberacoso escolar (*cyberbullying*), el ciberacoso a profesoras (*cyberbaiting*), el ciberengaño pederasta (*grooming*) y el sexteo (*sexting*) pueden afectar tanto a alumnado como a profesorado. Bajo estas denominaciones, que no aparecen en el Código Penal, se integran unas conductas que pueden dar lugar a diversas figuras delictivas.

Es importante sensibilizar a los menores de los riesgos del uso de internet, y cómo han de actuar si son víctimas de cualquiera de estas formas de acoso: ponerlo en conocimiento de los progenitores, y denunciarlo ante la Policía o la Guardia Civil

1. INTRODUCCIÓ

Els menors d'edat comencen a usar internet a edats cada vegada més primerenques i arriba a ser d'ús quasi global en la franja de 10 a 15 anys.¹

Als primers usos de caràcter lúdic, s'afegeix la incorporació de manera generalitzada de les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge, amb la qual cosa els menors d'avui en dia són els anomenats "nadius digitals", ja que han nascut i crescut amb les noves tecnologies.

En aquest context, podem afirmar que, amb caràcter general, internet permet dur a terme activitats que proporcionen beneficis als usuaris menors d'edat (accés a informació, jocs...) i no causen perjudicis a tercers.

1. Segons la Comissió Europea, l'edat en què es comença a navegar per internet és de 7 anys, i des que els menors comencen el camí a la xarxa en van incrementant l'ús progressivament. D'acord amb les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) de 2021, el 95% dels menors utilitza internet i un 66% dels menors espanyols entre 10 i 15 anys té telèfon mòbil.

Ara bé, hem de ser conscients que l'ús d'internet implica certs riscos, més o menys greus, i se n'ha de conscienciar els menors.

Des del **punt de vista de la privacitat i la protecció de dades**, determinats comportaments a l'hora d'utilitzar la informació personal a internet propicien aquestes situacions de risc.

La Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals (LOPDG), garanteix els drets de les persones a decidir sobre les seves dades personals (fins i tot els menors d'edat més grans de 14 anys). Una infracció dels termes que fixa aquesta Llei orgànica és una infracció administrativa, no penal.

Les **dades personals** no són només nom, llinatges, adreça, correu electrònic, número de telèfon, imatge, veu... A més, entre les dades personals es troben també les que són recollides per les galetes (*cookies*) dels llocs web on es navega, la informació de recerques, l'historial de navegació, els perfils en xarxes socials, dades d'ubicació, etc. Per aquest motiu, els menors han de ser conscients:

a) De l'existència dels **seus drets i dels drets dels altres**.

D'una banda, la Declaració de Drets Humans de les Nacions Unides, aprovada per l'Assemblea General el 10 de desembre de 1948, va establir en l'article 12 que "[n]ingú no serà objecte d'intromissions arbitràries en la seva vida privada, la seva família, el seu domicili o la seva correspondència, ni d'atacs al seu honor i reputació. Tothom té dret a la protecció de la llei contra tals intromissions o atacs."

De l'altra, la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea, signada i proclamada el 7 de desembre de 2000, determina en l'article 7 que "[t]ota persona té dret al respecte a la seva vida privada i familiar, del seu domicili i a les seves comunicacions".

A més, la Constitució espanyola disposa en l'article 39.4 que "[e]ls infants gaudiran de la protecció prevista en els acords internacionals que vetllen pels seus drets".

Per la seva banda, l'article 4 de la Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor, estableix en l'article 4 el "dret a l'honor, a la intimitat i a la pròpia imatge" dels menors.

b) Que **algunes actituds impliquen infraccions que poden tenir conseqüències per a ells i el seu entorn personal**.

En aquest article, abordarem com la recollida o difusió d'informació de caràcter personal de manera inadequada en l'ús dels serveis d'internet pot posar en risc el menor i, fins i tot, arribar a constituir una conducta delictiva que origina greus conseqüències a les víctimes i també als seus tutors i familiars.

L'origen d'aquestes conductes pot obeir a diverses causes, entre d'altres:

- La creença que per ser menors no els passarà res (quan l'agressor és menor).
- La sensació d'anonimat i impunitat que proporciona la utilització de mitjans electrònics (sensació que poden tenir tant l'agressor com la víctima).
- El desconeixement que el que s'estigui fent sigui dolent, o que arribi a ser un delictes.

Les conseqüències d'un ús inadequat o inconscient de la informació personal a internet pels menors poden arribar a ser extremadament greus, per la qual cosa es fa necessari educar-los en un ús sostenible dels serveis que ofereix internet fent-los veure, sense alarmar, que poden acabar cometent un delictes, les conseqüències que ocasionen a les víctimes i les responsabilitats que es poden derivar per a ells, així com per als seus pares i tutors.

De la mateixa manera, és important sensibilitzar-los que poden arribar a ser ells les víctimes dels delictes si no són curosos amb la informació personal que transmeten.

Per aquest motiu, és fonamental conscienciar els menors sobre les conseqüències de conductes que poden arribar a constituir delictes o que poden facilitar a terceres persones, sobretot adultes, la seva comissió i resultar-ne ells les víctimes.

A través d'internet els menors poden cometre delictes relatius a la intromissió en la intimitat, contra la propietat intel·lectual, industrial, apologia del terrorisme, incitació a l'odi i a la violència, delictes d'odi, etc. En aquest article **ens centrarem en aquells delictes que estan directament vinculats a la utilització de la informació personal** com a element que els genera o propicia, atès l'increment en els darrers anys d'aquest tipus de delictes, que poden afectar de manera significativa el desenvolupament natural dels menors.

2. CONDUCTES DE CIBERASSETJAMENT

2.1. Ciberassetjament escolar (*cyberbullying*)

Un de cada tres estudiants ha estat víctima d'assetjament escolar en el món en el darrer mes, segons dades de la UNESCO. Els alumnes que pateixen aquest tipus de violència presenten pitjors resultats acadèmics, són més propensos a patir ansietat, depressió i solitud, i fins i tot es poden plantejar el suïcidi, segons alerta l'organisme de Nacions Unides.

A Espanya, prop del 17% dels alumnes de 15 anys ha patit assetjament escolar, segons l'Informe PISA 2018, de l'Organització per a la Cooperació i el

Desenvolupament Econòmic (OCDE). Encara que aquesta xifra es troba per sota de la mitjana de l'OCDE, del 23%, és motiu de preocupació.²

Les situacions d'assetjament poden produir-se en qualsevol entorn en què es desenvolupa la vida del menor, tant físic com virtual o electrònic.

L'assetjament escolar (*bullying*) és un concepte que fa referència a tota forma de maltractament físic, verbal o psicològic que es produeix entre escolars, de manera reiterada i al llarg del temps.

El ciberassetjament escolar (*cyberbullying*) és una versió en línia, una evolució de l'assetjament escolar, que es duu a terme a través de mitjans digitals o electrònics. Consisteix en la utilització de xarxes de comunicacions (internet, telefonia mòbil, videojocs en línia, etc.) entre menors, ja sigui entre dos menors o, com passa sovint, d'un grup de menors cap a un menor determinat, amb una finalitat d'humiliació, vexació, difamació o assetjament, la qual cosa suposa la comissió d'un delictes.

A diferència d'una situació d'assetjament físic, l'assetjament entre menors mitjançant l'ús de mitjans electrònics permet a l'assetjador fer mal al menor sense restriccions d'horaris ni de situació. L'assetjament arriba al menor en el seu espai més íntim, com és el seu domicili, i té impacte en el desenvolupament del menor, ja que li impedeix viure amb normalitat la seva etapa infantil i adolescent i pot finalment suposar un ancoratge psicològic negatiu en la seva vida com a adult.

L'estrès a què pot estar sotmès un menor objecte de ciberassetjament pot arribar a impedir el normal desenvolupament de la seva personalitat en sentir-se constantment fustigat o vigilat.

Convé estar alerta als indicis que el menor pugui ser víctima d'una situació d'assetjament i intervenir en l'àmbit familiar i escolar per posar fi a aquesta situació. L'agressor, encara que sigui menor, pot enfrontar-se a una eventual condemna penal.

Qualsevol alumne que pateixi assetjament escolar o en sigui testimoni es pot dirigir a:

- **El policia tutor del centre.** A més, la pàgina web <policiestutorib.caib.es> conté una taula on s'indiquen els municipis en què el policia tutor té la possibilitat de comunicar-s'hi via WhatsApp.
- **El telèfon d'ajuda 900 018 018 del Ministeri d'Educació i Formació Professional.** El servei és gratuït, anònim, confidencial, està operatiu les 24 hores, tots els dies de l'any, per a tot Espanya, i és atès per psicòlegs amb el suport de treballadors socials i lletrats. Existeix també un xat, disponible també 24 hores, gratuït i anònim.

2. Font: pàgina web del Ministeri d'Educació i Formació Professional.

2.2. El ciberassetjament a professors (*cyberbaiting*)

El ciberassetjament a professors (*cyberbaiting*) és un concepte que fa referència a l'assetjament a què els menors sotmeten un professor.

L'actuació contra el docent sol començar amb situacions en què es produeix una pèrdua de control per part del professor. Els alumnes, entre d'altres:

- Fan gravacions, per emprar-les en contra del docent.
- Falsegen els perfils dels professors a les xarxes socials amb imatges i manifestacions degradants i humiliants.

No s'han d'entendre aquestes actuacions com una entremaliadura: l'assetjament a professors és un delictes i pot tenir conseqüències: el menor podria ser expulsat del centre i enfrontar-se a una eventual condemna penal.

2.3. El ciberassetjament de menors (*grooming*)

El ciberassetjament de menors (*grooming*) consisteix en accions dutes a terme per adults per guanyar-se la confiança d'un menor d'edat per obtenir una satisfacció sexual mitjançant la consecució d'imatges eròtiques o pornogràfiques del menor i, en molts casos, per preparar una cita amb el menor per fer-lo objecte d'abusos sexuals.

És habitual que l'adult es faci passar per un menor per guanyar-se la confiança de la víctima amb fins d'abús sexual, agressió sexual o pornografia infantil, sense descartar altres tipus de xantatge o extorsió.

L'acostament de l'adult al menor pot ser a través d'internet o del telèfon mòbil, però també pot ser un acostament físic mitjançant qualsevol engany que permeti obtenir qualsevol informació del menor (sobre gusts, hàbits, aficions...), que després pot arribar a ser ciberassetjament en qualsevol de les seves formes.

En ocasions la informació personal proporcionada pels menors facilita aquestes conductes en permetre a l'adult obtenir-la, per exemple, a través de les xarxes socials on els menors solen col·locar informació personal, com fotografies o el número de telèfon. A partir d'aquí, la resta de la informació necessària per assetjar un menor l'adult l'obté del mateix menor mitjançant engany.

2.4. El sèxting i la sextorsió

El sèxting consisteix en la pràctica cada vegada més estesa d'enviar imatges pròpies, fotografies, àudios i/o vídeos íntims o amb contingut sexual (per exemple nu, parcialment nu o en posició insinuant), que són presos i gravats pels protagonistes de les imatges o per terceres persones (amb el seu consentiment) i posteriorment difosos de manera no consentida. El sèxting no és exclusiu de persones adultes, també ocorre entre menors. L'origen es troba en una acció

voluntària i confiada per part de qui pren les seves imatges i les envia, ja que els seus destinataris solen ser persones de la seva confiança, com la parella o els amics íntims (o els permet a ells la gravació consentida).

El problema és que a partir d'aquí es perd el control sobre les imatges, sobre les dades de caràcter personal, i es perd privacitat, ja que poden arribar a tenir una difusió il·limitada.

Sovint la potencial víctima pensa que ningú no el pot reconèixer perquè a la fotografia únicament apareix una part del cos amb la qual aparentment no és possible identificar-lo, però el podrien identificar cercant informació en les dades que conté la fotografia (metadades) o per un detall com el tipus de terminal o de càmera amb què s'ha fet la fotografia, per la seva geolocalització, per l'entorn en què s'ha pres...

Cal tenir present que molts arxius digitals contenen informació addicional al contingut: només cal obrir l'arxiu a l'ordinador i revisar-ne les propietats per esbrinar informació relativa al terminal telefònic o càmera fotogràfica utilitzada, identitat de la persona que ha creat l'arxiu, identitat de la persona que ha revisat el document, etc.

Una conseqüència del sèxting és el que es denomina sextorsió (o extorsió sexual), que és l'ús de les imatges utilitzades en el sèxting amb la finalitat de fer xantatge al protagonista (en ocasions menor d'edat, que pot sentir vergonya pel "què diran" respecte de la família, amics, companys...) obligant-lo a realitzar actes, de qualsevol naturalesa, en contra de la seva voluntat i en perjudici de la seva dignitat.

Com veurem, constitueix un delicte la difusió o cessió a tercers d'aquestes imatges o gravacions, sense autorització de la persona afectada, quan menyscabi greument la seva intimitat.

3. IMPLICACIONS PENALS

3.1. Responsabilitats penals dels menors d'edat

Tractant de l'actuació dels menors a internet i de la possibilitat que cometin accions que vulnerin la normativa vigent, és necessari fer referència a la responsabilitat penal dels menors d'edat. S'haurà d'atendre tant la Llei orgànica 10/1995, de 23 de novembre, del Codi Penal (en endavant, CP), com la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors.

Els termes que hem vist fins ara (assetjament escolar, assetjament a professors, assetjament a menors i sèxting) no apareixen en el CP. Ara bé, sí que suposen unes conductes que poden donar lloc a diverses figures delictives; les conseqüències, a més de les produïdes per les concretes accions que es realitzin, dependran de l'edat dels menors:

- Els menors de 14 anys són inimputables, per la qual cosa no se'ls exigirà responsabilitat penal pels possibles delictes que cometin. Ara bé, això no exclou que es puguin produir altres conseqüències, ja que, per exemple, podrien donar lloc a la responsabilitat civil dels pares o tutors per tots els perjudicis que s'hagin pogut causar a altres persones.
- De 14 a 18 anys els menors tenen responsabilitat penal per la comissió de tots els delictes tipificats en el Codi Penal, en els termes que estableix la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, de responsabilitat penal dels menors, que estableix les mesures que poden imposar-los per la comissió de delictes: amonestacions, prestacions en benefici de la comunitat, realització de tasques socioeducatives, permanència en el domicili durant el cap de setmana, internament, etc., a més de la responsabilitat civil que es pugui exigir per danys i perjudicis causats, de la qual responen solidàriament els seus pares i tutors.

3.2. Tipificació de les conductes

A. Delictes d'amenaçes

Aquest tipus de delicte té lloc quan s'amenaça una persona, algú de la seva família o algú amb qui estigui íntimament relacionada de causar-li un mal, constitueixi delicte o no, per exemple, de revelar o difondre fets referents a la vida privada de l'amenaçat o de les seves relacions familiars que no siguin públicament coneguts i puguin afectar la seva fama, crèdit o interès (art. 169 a 171 del CP).

Pot implicar una pena de privació de llibertat que oscil·la entre els tres mesos i els cinc anys, depenent de les circumstàncies de l'amenaça.

B. Delicte d'assetjament (*stalking*)

Quan el menor facilita dades personals seves o del seu entorn familiar, hi ha la possibilitat que aquestes dades siguin utilitzades amb fins il·lícits en perjudici de la seva pròpia intimitat, generant possibles situacions d'assetjament i que podrien materialitzar-se en determinats delictes com el d'assetjament.

L'article 172 ter del CP estableix que "ha de ser castigat amb la pena de presó de tres mesos a dos anys o multa de sis a vint-i-quatre mesos el qui assetgi una persona i porti a terme de manera insistent i reiterada, i sense estar-hi legítimament autoritzat, alguna de les conductes següents i, d'aquesta manera, alteri greument el desenvolupament de la seva vida quotidiana:

"1a La vigili, la persegueixi o cerqui la seva proximitat física.

"2a Hi estableixi o hi intenti establir contacte a través de qualsevol mitjà de comunicació, o per mitjà de terceres persones.

"3a Mitjançant l'ús indegut de les seves dades personals, adquireixi productes o mercaderies, o contracti serveis, o faci que terceres persones es posin en contacte amb ella.

"4a Atempti contra la seva llibertat o contra el seu patrimoni, o contra la llibertat o el patrimoni d'una altra persona propera a ella.

"Si es tracta d'una persona especialment vulnerable per raó de la seva edat, malaltia o situació, s'ha d'imposar la pena de presó de sis mesos a dos anys."

C. Delicte contra la integritat moral: l'article 173.1, paràgraf primer, del CP preceptua que "el que infligeix a una altra persona un tracte degradant, menyscabant greument la seva integritat moral, serà castigat amb la pena de presó de sis mesos a dos anys".

D. Delicte de calúmnies: d'acord amb els articles 205 i 206 del CP, consisteix a atribuir a una persona la comissió d'un delicte, sabent que no és cert. Està castigat amb pena de presó de sis mesos a dos anys o multa de dotze a vint-i-quatre mesos si és amb publicitat i, en un altre cas multa, de sis a dotze mesos i indemnització per danys i perjudicis.

E. Delicte d'injúries: consisteix a humiliar, insultar, ofendre un tercer de manera que lesioni la seva dignitat, menyscabant la seva fama o atemptant contra la pròpia estima. Es castiga amb multa de tres a set mesos i de sis a catorze si es fa amb publicitat (art. 208 i 209 del CP).

F. Delictes de descobriment i revelació de secrets: "Es castiga amb la pena de presó de tres mesos a un any o multa de sis a dotze mesos el qui, sense autorització de la persona afectada, difongui, reveli o cedeixi a tercers imatges o gravacions audiovisuals d'aquella que hagués obtingut amb la seva anuència en un domicili o en qualsevol lloc fora de l'abast de la mirada de tercers, quan la divulgació menyscabi greument la intimitat personal d'aquesta persona" (art. 197.7 del CP).

Aquesta pena s'imposarà en la seva meitat superior quan la víctima és menor d'edat o una persona amb discapacitat necessitada d'especial protecció o els fets s'hagin comès amb una finalitat lucrativa (és a dir, sèxting).

G. Delicte d'inducció al suïcidi, castigat amb pena de presó de quatre a vuit anys (art. 143 del CP).

2.8. Delictes contra la llibertat i la identitat sexual, que es poden cometre utilitzant internet i la informació personal com a mitjans per consumir. L'article 183 ter estableix que:

"1. El que a través d'Internet, del telèfon o de qualsevol altra tecnologia de la informació i la comunicació contacti amb un menor de setze anys i proposi concertar una trobada amb aquest a fi de cometre qualsevol dels delictes descrits en els articles 183 i 189, sempre que la proposta s'acompanyi d'actes materials encami-

nats a l'acostament, ha de ser castigat amb la pena d'un a tres anys de presó o multa de dotze a vint-i-quatre mesos, sense perjudici de les penes corresponents als delictes si s'escau comesos. Les penes s'han d'imposar en la meitat superior quan l'acostament s'obtingui mitjançant coacció, intimidació o engany.

"2. El que a través d'Internet, del telèfon o de qualsevol altra tecnologia de la informació i la comunicació contacti amb un menor de setze anys i realitzi actes dirigits a entabanar-lo perquè li faciliti material pornogràfic o li mostri imatges pornogràfiques en les quals es representi o aparegui un menor, ha de ser castigat amb una pena de presó de sis mesos a dos anys".

4. QUÈ POT FER LA VÍCTIMA?

Tot el que hom fa amb el dispositiu mòbil –telèfon, tauleta tàctil (*tablet*)– o amb l'ordinador a través d'internet deixa empremtes, les quals són eines valuoses que poden utilitzar les forces i cossos de seguretat per identificar les persones que cometen o han comès un delictes.

És molt important que la víctima d'una situació d'assetjament no elimini informació. El registre de trucades d'un terminal mòbil (incloent-hi les trucades amb número ocult), els missatges de correu electrònic, els SMS, les publicacions en xarxes socials, etc., són evidències que faciliten informació als especialistes a l'hora d'identificar un assetjador i, si escau, perseguir-lo.

Cal conservar tota la informació que permeti acreditar davant les forces i cossos de seguretat els fets que causen mal a la víctima de l'assetjament. Els missatges o qualsevol evidència que pugui ajudar a identificar el causant d'un delictes s'han de conservar tal com van ser rebuts, ja que el reenviament o les còpies dels missatges poden suposar la pèrdua de valuosa informació per a la identificació de l'assetjador, la qual cosa dificultaria la tasca dels investigadors a l'hora d'analitzar les possibles proves o evidències que acrediten una situació d'assetjament.

Pot ocórrer que l'assetjador publiqui en un fòrum, web o xarxa social missatges amb la intenció d'assetjar el menor i que aquests missatges siguin eliminats per l'assetjador passats alguns minuts o quan l'assetjador té constància que la seva víctima ha llegit el missatge. En aquests casos és recomanable que es faci una captura de pantalla o una fotografia de la pantalla i es conservi per facilitar-la als jutges i a les forces i cossos de seguretat quan sigui necessari.

5. PREVENCIÓ

Els adults que participen en l'educació del menor (familiars, educadors, etc.) han de tenir en compte que potser el menor no hagi assolit el grau de maduresa intel·lectual necessari per a poder valorar la intimitat i la privacitat de la seva

família, la seva pròpia o la d'altres persones. Per prevenir el menor davant d'accions de tercers que puguin perjudicar la seva intimitat i privacitat, més enllà de la configuració de mecanismes de control parental, per tal de conscienciar-lo dels possible riscos, s'hauria de tenir en compte el següent:

- a) El menor ha de saber identificar "privacitat" i "intimitat", i ha de ser conscient d'aquelles dades personals, seves o d'altres persones, que està compartint a internet (dispositius mòbils, missatgeria instantània o xarxes socials, etc.), que són la clau que permet accedir a altres persones a part de la seva intimitat. Per això, el menor ha de reflexionar també sobre qui pot tenir accés a la seva informació personal i la manera de comprovar-ho (contactes, seguidors, amics, etc.).
- b) És recomanable que els progenitors revisin amb el menor les opcions de configuració dels seus perfils (WhatsApp o xarxes socials) per tal d'identificar qui té accés a la seva informació personal i que intentin utilitzar les opcions existents per permetre que únicament els seus amics, contactes i coneguts tinguin accés a aquesta informació.
- c) Cal fer veure al menor que quan les persones intercanvien el seu número de telèfon, la seva adreça de correu electrònic o qualsevol dada personal, ho fan amb la finalitat de mantenir contacte mutu i que mai no han d'utilitzar aquestes dades per fer mal a una altra persona.
- d) El menor ha de tenir en compte que cada persona decideix sobre les seves dades personals i mai no ha de prendre decisions sobre les dades personals d'altres persones: mai no ha de cedir dades personals a tercers i en especial als que li siguin desconeguts. Aquesta qüestió és especialment rellevant en el context de les xarxes socials, en què amb un simple clic n'hi ha prou per compartir informació personal de tercers.

Finalment, la disposició addicional primera de la **Llei 1/2022, de 8 de març, d'Educació de les Illes Balears**, regula la convivència als centres educatius i estableix:

- "1. El Govern ha de regular l'exercici de la convivència en els centres educatius en el marc de la Convenció sobre els drets dels infants amb una orientació educativa i de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes que es puguin produir.
- "2. La conselleria ha d'adoptar les mesures necessàries per a la prevenció de situacions d'assetjament escolar i ha d'establir els protocols adients per assegurar als afectats l'assistència adequada i la protecció del dret a la intimitat. Així mateix ha de posar a disposició dels centres els mitjans necessaris per atendre les situacions de risc d'assetjament escolar. En cas que resulti imprescindible, es poden adoptar mesures

extraordinàries d'escolarització i, en l'àmbit del personal docent, mesures extraordinàries de mobilitat si fos necessari.

- "3. Les normes d'organització i funcionament dels centres o el reglament de règim interior en el cas dels centres privats concertats, han d'incloure mesures per al foment de la convivència i han de determinar les mesures correctores aplicables en el cas que siguin necessàries".

Si qualcú té coneixement de l'existència de fotografies, vídeos o àudios de contingut sexual o violent que circulen per internet sense el coneixement de les persones afectades, pot sol·licitar que siguin retirats a través del Canal Prioritari de l'Agència Espanyola de Protecció de Dades.

A més, dues entitats importants per a la defensa i la protecció dels menors en les TIC són:

- La Brigada d'Investigació Tecnològica de la Policia Nacional (BIT), que té entre les seves funcions vetllar per la seguretat dels internautes i dels ciutadans en general.
- La Secció de Menors de l'Oficina de Seguretat de l'Internauta de l'INCIBE (Menores OSI).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

1. Guies de l'Agència Espanyola de Protecció de Dades, disponibles a la pàgina web <www.tudecideseninternet.es>:

- Guía para centros educativos.
- Sé legal en Internet (Guía para jóvenes).
- No te enredes en Internet (Guía para jóvenes).
- Enséñales a ser legales en Internet (Guía para familiares y profesores).
- Guíales en Internet (Guía para padres y profesores).
- Cloud en el sector educativo.
- Orientaciones para centros educativos privados.
- Guía de seguridad y privacidad en Internet, en col·laboració amb l'Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).
- Protección de datos y prevención de delitos.

2. Davara Fernández de Marcos, Laura (2017). «Menores en Internet y redes sociales: Derecho aplicable y deberes de los padres y centros educativos. *Breve referencia al fenómeno Pokémon Go*». AGENCIA ESPAÑOLA DE PROTECCIÓN DE DATOS i AGENCIA ESTATAL BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO.

III

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

20
22

L'ASSOCIACIÓ D'EDUCACIÓ D'ADULTS DE MENORCA, L'EDUCACIÓ INFORMAL DE LES ESCOLES D'ADULTS DE MENORCA

Jaume Gomila Saura

Diana González Roig

RESUM

Les escoles d'adults de Menorca combinen l'educació formal, la no formal i la informal en els vuit municipis i en quatre viles de l'illa. L'Associació d'Educació d'Adults de Menorca experimenta un creixement significatiu entre els cursos 2017-2018 i 2021-2022, mercès a l'adaptació de l'oferta educativa, la reidentificació com a associació d'estudiants i l'aliança amb d'altres organitzacions. D'ara endavant, proposa la recerca, l'aprenentatge servei a la comunitat i la validació com a eixos estratègics per respondre als desafiaments socioeducatius venidors.

RESUMEN

Las escuelas de adultos de Menorca combinan la educación formal, la no formal y la informal en los ocho municipios y cuatro villas de la isla. La Asociación de Educación de Adultos de Menorca experimenta un crecimiento significativo entre los cursos 2017-2018 y 2021-2022, gracias a la adaptación de la oferta educativa, la reidentificación como asociación de estudiantes y la alianza con otras organizaciones. De ahora en adelante, propone la investigación, el aprendizaje-servicio a la comunidad y la validación como ejes estratégicos para responder a los desafíos socioeducativos venideros.

Aquest article reprèn el fil de l'escrit "El model de les escoles d'adults de Menorca", a càrrec de Llorenç Forcada i Magdalena Humbert, publicat a l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* l'any 2018. L'objectiu és, primer, recordar la naturalesa triple del paradigma; segon, analitzar el creixement de l'educació informal des de llavors, i, tercer, subratllar tres eixos estratègics per garantir-ne un futur pròsper i adequat als nous reptes *glocals*.

Tal com s'exposa detalladament en l'esmentat text, les escoles d'adults de Menorca, des del seu naixement el 1985-1986, manifesten dues característiques distintives: d'una banda, la compaginació de l'ensenyament formal, el no formal i l'informal—encarnats pel CEPA Joan Mir i Mir i el CEPA Ciutadella, Serveis Educatius de Menorca i l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca, respectivament— i, de l'altra, la territorialització: cadascun dels vuit municipis de Menorca disposa d'una escola d'adults, així com les viles de Fornells, Cala en Porter i Sant Climent, a més del centre penitenciari de Menorca.

Anem a pams, emperò. D'antuvi, convé compartir una definició de les tres modalitats, la convivència de les quals fa més senzilla i fluida la personalització dels itineraris, d'acord amb les necessitats i les expectatives de cada usuari.

L'educació formal és aquella que es relaciona amb el "sistema tradicional", estructurada jeràrquicament, ordenada cronològicament, regida per un currí-

culum, desenvolupada en plans que condueixen, directament o indirecta, a una certificació. Dins aquest àmbit, podem situar els ensenyaments inicials (primària), l'educació secundària per a persones adultes (secundària), els accessos als cicles formatius i a la universitat, els programes del Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB), l'Aula Mentor, etc.

L'educació no formal és aquella que es relaciona amb l'aprenentatge no conduent a una certificació, però amb uns objectius identificables, tothora dins un marc referencial. L'alumne decideix dominar una àrea particular i, per tant, s'hi esforça, però sense cercar l'acreditació ni l'avaluació externa –a priori. Tanmateix, pot passar que, a mesura que el nivell augmenta, el deixeble es plantegi de verificar els sabers adquirits mitjançant proves lliures. Dins aquest àmbit, podem situar bàsicament els idiomes i la informàtica.

L'educació informal és aquella que es relaciona amb el desenvolupament vivencial, mercès a les experiències i els intercanvis en entorns comunitaris, amb una tendència aplicada i amb unes eventuais traces recreatives. Dins aquest àmbit, podem situar els cursos que no tenen cabuda en les dues branques esmentades, però sobretot un ampli ventall en expressió i creativitat, humanitats i recursos, ciència i natura, itineraris i excursions, salut i creixement personal, alimentació i gastronomia.

Tal tríada revela avantatges inqüestionables. Altrament, la territorialització o l'ensenyança de quilòmetre zero facilita la incorporació de persones des de setze anys fins a noranta-nou, tot minimitzant els desplaçaments i afavorint-ne la sostenibilitat. No debades, tal com s'ha esmentat més amunt, existeixen vuit escoles d'adults i quatre aules externes, distribuïdes per una superfície de 700 km². El rècord absolut de matrícula s'acosta al 4% de la població total, una xifra excepcional que la converteix en un espai únic a l'Estat espanyol i singular a la Unió Europea.

Ara, doncs, cal discernir les causes de la predilecció ascendent per l'educació informal, entre els cursos 2017-2018 i 2021-2022. Grosso modo, les escoles d'adults de Menorca, en la seva pluralitat, fan convergir els seus projectes educatius de centre, s'acosten a la gent i la interpel·len, com a resposta adaptativa a les convulsions del temps. Nombrosos indicadors palesen l'actual llindar de civilització –la revolució digital, els moviments migratoris, l'auge de l'obscurantisme ideològic o el canvi climàtic– i els pensadors alerten que més educació no s'està traduint en més emancipació. Aquesta paradoxa i aquesta fallida de les humanitats –sortosament aparent– obliga, lògicament, a reposicionar l'educació d'adults, amb el màxim calat filosòfic possible. És a dir, mentre tot canvia, l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca i, per extensió, les escoles d'adults de Menorca també canvien, fidels a les seves missió i visió genuïnes i gràcies a un valuós grau d'escolta i de proactivitat dels directius.

En primer lloc, cal destacar el modelatge de l'oferta, oberta i concorde amb la demanda, gràcies als prescriptors locals i als mateixos estudiants. Factors com

ara l'envelliment demogràfic, l'augment de la competitivitat internacional en el treball o la sensibilització sobre els beneficis per a la salut i el benestar no han restat atracció per la qüestió ocupacional, però sí que remarquen la inclinació envers disciplines amb una utilitat peremptòria. En concret, els habitants cerquen lliçons fecundes, especialitzades i intencionals, entre l'afició i la resiliència. Hi notam una patent preferència per la practicitat en allò que és quotidià, tot incloent-hi la passió pels oficis, les artesanies i les feines en vies d'extinció. D'entre les assignatures que guanyen seguidors, cal assenyalar la informàtica vinculada als tràmits administratius, el maneig de la llar –les reparacions, la decoració, la jardineria, la costura–, les arts culinàries –l'aprofitament alimentari en clau saludable–, la comunicació emocional, la microeconomia –les finances, les criptomonedes, l'estalvi, la inversió–, l'entrenament físic o l'autoajuda psicològica. Al seu torn, s'anima els alumnes a esdevenir docents de *la tercera branca* per posar en relleu les seves aptituds i capacitats: ergo, es reforça el seu paper dins la institució, se n'optimitza l'autoestima i l'autoconcepte, i les seves propostes, apujades de baix a dalt, esdevenen suggeridores, impredecibles i altament captivadores per als companys.

En segon lloc, cal destacar la revifada de la faceta d'associació d'estudiants, com a base social de les escoles. En aquest sentit, convé subratllar l'acompanyament en el carregós procés d'homologar els estudis previs en els països d'origen. El bagatge latent es torna vibrant i revoluciona el progrés personal, acadèmic i laboral, tot revalorant i resignificant el passat per a bé. L'entitat compta amb nombrosos expedients d'èxit, amb un desenllaç mereixedor. A més a més, les activitats extraescolars o les celebracions del calendari patrimonial que *fan escola* –com ara els cicles de conferències de temàtica cultural o les festes de Sant Antoni i Sant Jordi– enriqueixen gratament la convivència.

En tercer lloc, cal destacar l'aliança amb entorns organitzacionals més grans o diferents. Dos exemples són la cofundació del títol Menorca Regió Europea de Gastronomia i la posada en marxa d'un punt d'estudi en el club Unió Esportiva Maó. En el primer cas, això ha permès de protagonitzar un conjunt d'iniciatives euroregionals, emancipadores i transformadores –com ara les que versen sobre les temàtiques dels joves xefs, els artesans, el cinema o les experiències gastronòmiques–, a banda de promocionar l'alimentació, la gastronomia, l'artesanía i l'hospitalitat. En el segon cas, els esportistes de més de setze anys disposen d'un espai en què diàriament duen a terme els deures i/o les tasques de reforç, supervisats per un monitor, i reben un berenar saludable, ecològic i local.

En resum, l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca no es limita tan sols a l'educació, ans assumeix com a pròpies les encomandes de la culturització, la socialització i la innovació.

D'ara endavant, el desafiament és mantenir-se a l'alçada de les circumstàncies, sota el mandat de consolidar Menorca com un constructe de vincles, amb un horitzó esperançador per als adults, contra el relat dogmàtic i catastròfic del

pitjor globalisme. Això requereix una reacció pedagògica, ferma i complexa, basada en tres eixos estratègics: la recerca, l'aprenentatge servei a la comunitat i la validació.

El primer eix estratègic és la recerca. L'Associació d'Educació d'Adults de Menorca conrea, a poc a poc, un panel interdisciplinari d'experts que aconsella la junta directiva a l'hora de fer partícips col·lectius, ja siguin familiars, amicals, laborals, veïnals o de qualsevol altra mena. En aquest sentit, es preveu el diàleg constant amb els sectors primer –públic–, segon –privat– i tercer –cívic. I no només això: les decisions han de basar-se en l'evidència, en dades eloqüents i rendibles, així com en estudis acadèmics solucionistes que es fixin en les emergències socials.

El segon eix estratègic és l'aprenentatge servei a la comunitat. El mètode consisteix a unir l'aprenentatge amb el compromís per formar ciutadans exemplars i regeneradors, ja sigui arreglant el parc proper a l'escola, alleujant la solitud dels més grans o contant contes als infants. Ajudar el proïsme fa que hom trobi sentit a allò que interioritza, mudant-ho en solidaritat. Una pedagogia que amalgama processos d'aprehensió i de cooperació en un sol projecte ben articulat, en què els intervinents s'arromanguen i s'immergeixen en la cruesa de la carestia, tot desplegant actituds i valors virtuoses. Una pedagogia que reconcilia la dimensió cognitiva i la dimensió ètica. Una pedagogia que entreteixeix l'excel·lència i la inclusió. Una pedagogia que, en definitiva, maximitza el capital simbòlic dels pobles. Les derivades en són múltiples. Per exemple, si hom se centra en la família, està provat que es produeixen resultats desitjables en programes creuats, intergeneracionals, que connecten els progenitors, els fills i altres parents, en els corresponents recorreguts intel·lectuals. Hi ha un ampli marge per mobilitzar experiments homologables, a partir de les TIC, les TAC i les TEC –el programari, les xarxes socials o la varietat de ginys (*gadgets*) disponibles. I, si hom alça la mirada a cercles més excèntrics, s'intueix el profit holístic d'abraçar els professionals “externs”, però rellevants, vinculats a biblioteques, arxius, museus, centres de salut, serveis socials, ONG, clubs esportius, mitjans de comunicació, etc. L'arrelament local és directament proporcional a la potència del canvi. I les intervencions han de preveure ulteriors oportunitats més formals, com ara les pràctiques, remunerades o no, per a aquells que desitgin anar més enllà.

El tercer eix estratègic és la validació. La validació de l'educació informal consisteix a confirmar les competències, sense parar esment on o com s'hagin adquirit. L'objectiu és que l'individu assoleixi l'avantatjós reconeixement, ja que escurça el camí didàctic formal, facilita l'ingrés o el reingrés en el mercat laboral i motiva a emprendre fites més elevades. Tothom hi surt guanyant: l'estudiant, l'escola, el teixit empresarial i el social. Les passes per abastar la validació són clares, però la seva gestió a les Illes Balears encara és massa carregosa: la informació, la retroalimentació, la documentació, l'anàlisi, la confirmació, la validació, l'homologació i la certificació. Per això, s'ha de perfilar la figura de l'assessor tècnic docent, que agilitzi els processos amb garanties d'interès general.

Al cap i a la fi, el model de les escoles d'adults de Menorca aporta grans beneficis comuns de bon començament i, en els darrers anys, ofereix una resposta acurada als successos imponderables. Tanmateix, convé amplificar-hi la innovació i projectar-la intel·ligentment, amb el lideratge d'una cosa pública tanmateix preparada per endinsar-se en dinàmiques del quart sector que comprometin els menorquins a llaurar el seu propi futur fora inèrcies. Sens dubte, l'educació informal és la més incisiva, lliure i creativa, i, amb aquesta força, una ciutadania activa i cohesionada pot restituir qualsevol amenaça, indesitjable, de desequilibri.

TALLERS PER A PARES, MARES I ALUMNAT SOBRE PORNOGRAFIA I EDUCACIÓ AFECTIVA-SEXUAL 2021-2022

Lluís Ballester Brage
Sandra Sedano Colom

RESUM

Al llarg del 2021 i 2022 s'han realitzat tallers a centres educatius amb la intenció de continuar fent transferència de coneixements, però també amb la voluntat de col·laborar en les iniciatives d'educació afectiva i sexual desenvolupades pels centres. El treball s'ha centrat en els estudis sobre la pornografia i la cultura de pantalles, com s'han alterat les relacions interpersonals en els darrers anys. La intervenció s'ha fet a partir de la demanda dels centres educatius mateixos, i s'ofereixen preferentment en la modalitat doble: per a pares i mares i per a l'alumnat dels cursos superiors de l'ESO, amb algunes excepcions. El plantejament general, els objectius, la metodologia i els resultats obtinguts es presenten a continuació de manera resumida.

RESUMEN

A lo largo de 2021 y 2022 se han realizado talleres en centros educativos, con la intención de seguir realizando transferencia de conocimientos, pero también con la voluntad de colaborar en las iniciativas de educación afectiva y sexual desarrolladas por los centros. El trabajo se ha centrado en los estudios sobre la pornografía y la cultura de pantallas, en cómo se han alterado las relaciones interpersonales en los últimos años. La intervención se ha realizado a partir de la demanda de los propios centros educativos, siendo ofrecidas preferentemente en la modalidad doble: para padres y madres y para el alumnado de los cursos superiores de la ESO, con algunas excepciones. El planteamiento general, los objetivos, la metodología y los resultados obtenidos, se presentan a continuación de manera resumida.

INTRODUCCIÓ: NOVA PORNOGRAFIA EN LÍNIA I EDUCACIÓ AFECTIVA I SEXUAL

La pornografia és la producció i distribució d'imatges sobre actes sexuals o continguts sexualment explícits la finalitat dels quals és provocar l'excitació sexual (Griffiths, 2012). Es podria caracteritzar la nova pornografia com a filmacions de sexe explícit, amb violència sexual (simbòlica o d'altres tipus), amb accés fàcil, distribució mitjançant internet massivament gratuïta, d'alta qualitat i orientades a generar excitació sexual. Es tracta de pornografia distribuïda per empreses capitalistes que han aprofitat les tecnologies de quarta generació (4G) i que posicionen les seves ofertes a tot el món.

Fa 20 anys la pornografia encara es distribuïa en paper i filmacions convencionals. Aquest porno convencional continua sent important, hi ha lloguer i compra d'aquestes pel·lícules, però no es compara en volum de negoci i impacte social amb la nova pornografia a internet. El primer canvi important va ser el tecnològic, el 4G va facilitar l'arribada de la nova pornografia, va ser un canvi completat el

2008 i en creixement des de llavors. El segon gran canvi va ser cultural, l'accés universal als mòbils intel·ligents, amb la convergència tecnològica que permeten (internet de consum, telèfon, WA, etc.) (Kwon *et al.*, 2013).

L'augment de l'ús d'internet des del 2005-2008 fins ara, facilitat per les tecnologies 4G, els mòbils intel·ligents i la generalització de la cultura de pantalles, ha fet que el consum de pornografia també es generalitzi entre adolescents i joves com no s'havia pogut observar mai (Alexandraki, 2018; Ballester, Orte i Jóvenes e Inclusión, 2019). Si durant desenes d'anys l'ús de pornografia va generar forts debats, a la darrera dècada el seu consum massiu a l'adolescència ha provocat la preocupació entre pares i mares, personal educatiu i investigador, especialment en relació amb la socialització sexual d'adolescents i joves (Ballester, Rosón i Facal, 2020a; Finkelhor, Walsh, Jones, Mitchell i Collier, 2020; Flood, 2009; Tomić, Burić i Štulhofer, 2017; Yar, 2019).

Els primers estudis, posteriors a la generalització de l'accés massiu a la pornografia a internet, eren contradictoris, fins al punt que en alguns casos van suggerir que l'efecte de l'ús de pornografia era limitat (Gottfried, Vaala, Bleakley, Hennessy i Jordan, 2013; Hald, Kuyper, Adam i Wit, 2013). A més, la significació estadística de les correlacions entre el nivell d'ús de pornografia i els comportaments sexuals entre adolescents tal vegada podria explicar-se per un efecte de selecció (Steinberg i Monahan, 2011). No obstant això, la majoria dels estudis analitzats a les revisions trobaven efectes negatius del consum habitual de la pornografia en la formació de les actituds i pràctiques dels adolescents (Owens *et al.*, 2012; Peter i Valkenburg, 2016).

Actualment, hi ha evidència consistent sobre les associacions entre l'exposició habitual a la pornografia i diversos impactes negatius, les alteracions de la percepció del risc o de la percepció de les dones entre els adolescents; les actituds sexistes, l'augment de les pràctiques de risc (menor ús de preservatius, sexe en grup...) i pràctiques violentes (asfíxia, estrebades de cabell, etc.) (Ballester *et al.*, 2019; Lim, Carrotte i Hellard, 2016; Mellor i Duff, 2019). També l'impacte de la pornografia a les respostes cognitives, conductuals i emocionals dels adolescents ha estat àmpliament investigat i revisat (Dwulit i Rzymiski, 2019).

La investigació sobre els efectes de l'educació per a les relacions i la sexualitat suggereix que sovint hi ha una desconexió entre les formes en què els joves entenen i s'involucren en temes sexuals (actituds, experiències) i les formes en què els adults, figures parentals, professorat i altres, creuen que ho fan (Healy-Cullen *et al.*, 2021; Jearey-Graham i Macleod, 2015). Per aquest motiu és tan important estudiar les motivacions que promouen el consum de pornografia així com els mecanismes associats al mateix consum. No parar esment als factors motivacionals pot provocar que els programes educatius parteixin de plantejaments almenys parcialment distorsionats (Ballester *et al.*, 2020a; Davis *et al.*, 2019).

La nova pornografia s'ha convertit en la font d'aprenentatge sexual principal per als menors i els joves. L'augment de la importància de la nova pornografia en la formació dels coneixements bàsics i les actituds és cada vegada més freqüent en els adolescents. Per això, la nova pornografia a internet, de fàcil accés, s'està convertint en la font de les respostes per a la curiositat dels i les adolescents (Dawson *et al.*, 2020). La pornografia té tres poders sobre adolescents i joves:

- (1) genera satisfacció, com a activador immediat de les emocions sexuals;
- (2) respon a les necessitats de sexe ràpid, que d'altra manera podria expressar-se com a autoreconeixement i relacions sexuals satisfactòries, però amb el porno es concentra bàsicament en la masturbació, a atorgar una estimulació intensa que permet masturbar-se amb plaer;
- (3) orienta la conducta, respon a la seva curiositat, als dubtes i les inquietuds sobre «sexe» (no sobre la sexualitat).

Aquests tres «poders» no troben cap compensació en societats hipersexualitzades, on la cultura de pantalles és omnipresent i no es disposa d'educació de les emocions, els afectes i la sexualitat des d'una perspectiva integral. L'ús de la pornografia com a font d'informació sexual és problemàtic, especialment a països on la informació sexual de l'educació formal és limitada. L'estudi dels comportaments d'ús de la pornografia dels adolescents proporciona una millor comprensió del comportament de consum de pornografia i el desenvolupament de les actituds sexuals d'adolescents (Hornor, 2020).

L'ús de pornografia per part d'adolescents està relacionat amb característiques de susceptibilitat diferencial. Els factors de disposició, com el gènere, prediuen l'ús de pornografia. Els adolescents informen d'una exposició més freqüent i intencional que les adolescents (Ballester *et al.*, 2019; Chen, Leung, Chen i Yang, 2013). A més, també hi ha diferències de gènere en les raons reportades per a l'ús de pornografia. Els adolescents tendeixen a fer servir la pornografia per a l'excitació sexual; les adolescents, d'altra banda, tendeixen a utilitzar la pornografia sobretot com a font d'informació sexual (Ballester *et al.*, 2019; Ševčíková i Daneback, 2014).

Un altre factor de disposició associat a l'ús de la pornografia en adolescents és el moment de la pubertat. L'inici de la pubertat, que es desencadena per un mecanisme hormonal complex, és determinat principalment pels fonaments genètics d'un individu (Cousminer, Widén i Palmert, 2016). Adolescents, dels dos sexes, amb inici puberal primerenc tenen més probabilitats d'accedir a mitjans sexualment explícits (Luder *et al.*, 2011). Durant aquesta etapa de desenvolupament, és més probable que les i els adolescents que maduren més aviat usin pornografia per obtenir informació sexual quan l'altre alumnat menys desenvolupat no estarà tan interessats com ells i elles en el sexe i la sexualitat (Andrie *et al.*, 2021; Efrati i Amichai-Hamburger, 2020; Esplin *et al.*, 2021).

A més dels factors disposicionals i de desenvolupament, els contextos socials, com ara la família i els companys, no només afecten directament l'accés a la pornografia, sinó que també estableixen normes sobre l'ús de la pornografia (Valkenburg i Peter, 2013). Els pares i les mares juguen un paper important en el desenvolupament de nins, nines i adolescents, quan aquests estan a l'etapa de demostrar la seva independència, l'estricta control psicològic tendeix a desencadenar comportaments rebels i comprometedors (Weber *et al.*, 2012). La maduració es produeix gràcies a persones adultes que ens ajuden a elaborar els estímuls que rebem, siguin els pares i mares, altres familiars o figures educatives (Boniel-Nissim *et al.*, 2020). Si aquest és el procés socialitzador dominant, en pornografia no hi ha referents que ajudin a tenir criteri. Al porno, la narrativa es caracteritza per la descontextualització. La mateixa pornografia és distribuïda, amb l'eficàcia comunicativa de les imatges descontextualitzades, a tot el món.

La influència dels companys és un altre factor social essencial per comprendre els comportaments d'adolescents. Els i les adolescents parlen i comparteixen informació sobre la pornografia amb amics (Weber *et al.*, 2012). La intenció dels adolescents de participar en certs comportaments sovint es veu influenciada per la prevalença percebuda dels comportaments entre els seus companys. Van De Bongardt i col·laboradors (2017) van suggerir que la prevalença percebuda de l'ús de pornografia entre iguals no influeix tant en els adolescents a través de la pressió de grup; en canvi, influeix en els comportaments dels adolescents mitjançant el desenvolupament de les normes sexuals percebudes pels companys a l'adolescència (Bleakley *et al.*, 2011). Si els adolescents creuen que un comportament és comú entre els companys, és més probable que tinguin el mateix comportament, que se sentin autoritzats i convidats a desenvolupar el comportament en qüestió.

Un dels pitjors efectes és la distorsió perceptiva, la formació o deformació d'actituds, especialment, en grans consumidors de pornografia (> 3 h setmanals) sense la maduració emocional per comprendre allò que veuen, maduració que oferiria una educació sexual adequada (Lameiras i Cursa, 2009; Orte *et al.*, 2020). La percepció i actituds distorsionades (per exemple, percepció de les relacions segons el model de la pornografia) provoquen desconexió de l'empatia («no m'importa el que et passa») i conductes que inclouen reproduccions inconscients dels models pornogràfics (per exemple: reducció del consentiment; reducció de l'ús de preservatius; violència, pràctiques de risc).

Aquests són els motius que justifiquen les actuacions educatives als centres de Balears, al llarg dels darrers anys, en relació amb la nova pornografia. Al llarg del curs 2021-2022, hem pogut fer diverses intervencions en aquest sentit, aprenent sobre el tema, així com sobre les inquietuds, percepcions, demandes de les famílies, adolescents i joves. Les emocions, els afectes, la sexualitat, però encara més els nous fenòmens com la pornografia per a moltes famílies són difícils i es resisteixen a ser tractats amb naturalitat i criteri. L'objectiu dels tallers és aconseguir aportar claus per a disposar d'informació, però també de criteris i procediments

per a pensar i parlar d'aquests temes, en especial de la nova pornografia, generalitzada a partir de l'accés a internet des de pantalles de disponibilitat privada.

ENFOCAMENT

Són sessions singulars, però no aïllades, ja que s'integren en el conjunt de la feina educativa que es fa des de les comissions de coeducació. A més, tenim clar que cal enfocar-les des dels centres d'interès de les persones destinatàries (què els interessa més del tema), per tal d'introduir altres qüestions que inicialment no els interessin tant (els impactes sobre les percepcions, actituds i conductes).

Pel que fa als objectius, en conjunt són (sessions per a pares i mares, educadores i educadors, alumnat):

1. Promoure comprensió crítica de la NPO. Completar l'EAS.
2. Incrementar les competències per a la resiliència. Regulació emocional i cognitiva.
3. Millorar les competències preventives de les mares i els pares. Facilitar una dinàmica familiar positiva en relació amb el tema.
4. Desenvolupar un plantejament de reducció de risc. Inici de la neutralització dels efectes negatius.
5. Posar les bases del canvi de les actituds (precursors de conducta: crítica, moderació, evitació), en especial en dues direccions: reduir les creences errònies i millorar les creences correctes, des d'una perspectiva científica, de gènere i de salut.

METODOLOGIA

En els tallers hem seguit una de les opcions de treball, basada en les seqüències d'intervenció socioeducativa (Ballester, 2016), així com els aprenentatges desenvolupats en els darrers anys (Ballester i Sedano, 2020, 2021). Aquesta opció estableix cinc moments clau del procés formatiu construït des dels centres d'interès:

- Comunicació, entesa com a base de tot el procés formatiu. Comunicació amb un mateix (pensament interior), comunicació interpersonal constructiva.
- Motivació, com a base per a l'atenció i el temps que prestam als altres en les relacions.
- Negociació, entesa com un dels fonaments de la responsabilitat parental, però també de les relacions interpersonals, atesa la importància del consentiment en les relacions significatives saludables.

- Límits, vinculats a la negociació. L'aprenentatge dels límits i la definició dels límits requereix la reflexió, però també la clara percepció de les conseqüències.
- Aplicació, seguiment. El que parlem als tallers ha de ser traduït en comportaments sobre els quals podem seguir pensant amb la lògica que establím amb aquesta metodologia.

Els dos resultats que intentam aconseguir són:

- Conèixer i millorar la regulació emocional en relació amb el centre d'interès bàsic (nova pornografia i els seus impactes en les relacions).
- Desenvolupar una regulació cognitiva (esquemes conceptuals significatius des dels quals actuar) que permeti una reflexió i comportament més consistent, sense deixar-se manipular ni negar la realitat.

De manera molt simplificada, aquesta és la metodologia de les sessions, totes de durada entre els 60' i els 120', en funció de la disponibilitat, afectant les dinàmiques que es poden generar. La metodologia i el format de les sessions impliquen fer preguntes, aportar informació i reflexions, debatre, confrontar les persones que tenim davant amb els punts crítics, analitzar casos i exemples, plantejar conjuntament conductes i criteris per a les relacions, etc. Tot un seguit de qüestions que fan les sessions més profitoses per a tothom. Si es pensa bé el taller, si se supera la temptació de només transmetre informació, llavors el procés que es genera és més significatiu.

Les edats van dels 14 als 18 anys, amb qualche excepció. Si el centre té infants i adolescents d'edats inferiors, es fa el taller per a pares i mares i un taller diferent per als fills i filles. L'enfocament de les xerrades és diferent segons les edats (14-18), però el programa central de referència inclou un conjunt de temes bàsics sobre els quals treballar: (1) Com és la nova pornografia. (2) Què sabem sobre el consum de pornografia entre adolescents i joves. (3) Com ens hem acostumat a les tecnologies de pantalles. (4) Què implica la pornografia. (5) Els mites sobre la sexualitat i la pornografia. (6) Cultura del porno. (7) Conseqüències del consum massiu de porno: sobre les percepcions, actituds i conductes. (8) Per què es mira pornografia? (9) Què es pot fer? Aquest breu currículum es basa en les nostres recerques i també en altres de realitzades a Espanya (Ballester, Orte, Jóvenes e Inclusión, 2019; Ballester *et al.*, 2020; Sedano i Ballester, 2021; Escribano *et al.*, 2015; Espada *et al.*, 2015).

TALLERS REALITZATS I RESULTATS OBTINGUTS

Com hem dit abans, es tracta de tallers amb adolescents i joves, així com amb els pares i mares. No sempre s'han pogut fer els dos tallers al mateix centre, però moltes vegades sí que ho hem aconseguit i hem completat la programació preparada. L'assistència és voluntària, però afortunadament suficient com

per a generar les dinàmiques de gran grup, per a les quals hem preparat la metodologia.

S'han fet 19 tallers per a pares i mares, també per a professionals de l'educació, als centres educatius i municipis següents:

Famílies de diversos centres de Balears - Extensió Universitària UIB	Novembre 2021
IES La Ribera	Novembre 2021
CEPA Artà	Novembre 2021
IES Felanitx	Novembre 2021
IES Capdepera	Novembre 2021
IES Guillem Cifre de Colonya, Pollença	Novembre 2021
IES Madina Mayurqa, Palma	Desembre 2021
IES Llevant Nou, Palma	Desembre 2021
Col·legi Fra Joan Ballester, Campos	Gener 2022
Consell de Formentera - IES Marc Ferrer, Formentera	Febrer 2022
Famílies de diversos centres - Sant Antoni de Portmany	Febrer 2022
Col·legi Sagrat Cor, Palma	Febrer 2022
Famílies de diversos centres - Algaida	Març 2022
Col·legi Monti-Sion, Pollença	Maig 2022
IES Politècnic, Palma	Maig 2022
IES Alcúdia	Juny 2022
Famílies de diversos centres - Muro	Juny 2022
Famílies de diversos centres - Maó	Juny 2022
Famílies de diversos centres - Porreres	Juliol 2022

A aquests 19 tallers han participat prop de 420 pares i mares, així com aproximadament 80 professionals de l'educació. No podem concretar-ho amb més detall perquè tres d'aquests tallers s'han fet amb assistència a distància. Un dels més nombrosos és justament el que es fa cada any amb Extensió Universitària de la UIB.

S'han fet 26 tallers per a adolescents, als centres educatius i municipis següents:

IES Binissalem	Inici del curs 2021
IES Son Pacs	Octubre 2021
IES La Ribera	Novembre 2021
IES Capdepera	Novembre 2021
IES Guillem Cifre de Colonya, Pollença	Novembre 2021 i gener 2022
IES Madina Mayurqa, Palma	Desembre 2021
Col·legi Fra Joan Ballester, Campos	Gener 2022

IES Marc Ferrer, Formentera	Febrer 2022
Col·legi Sagrat Cor, Palma	Febrer 2022
IES Antoni Maura, Palma	Març 2022
IES Esporles	Maig 2022
IES Politècnic, Palma	Maig 2022
IES Inca	Juny 2022
Adolescents de diversos centres - Calvià	Al llarg del curs 2021-2022
Adolescents de diversos centres - Maó	Juny 2022

A aquests tallers han assistit uns 1.070 adolescents. Tots aquests tallers s'han fet presencials, amb debats, i, en cinc casos, amb activitats que han requerit més dels 60'-90' habituals.

Estudis diversos han posat de manifest que aquells joves que disposen de millor informació sobre sexualitat, i que han pogut elaborar-la amb adults educatius de referència (familiars, professionals dels centres educatius, altres), s'exposen a menys situacions de risc. No obstant això, hi ha altres estudis que arriben a la conclusió que aquesta relació no és lineal i que la informació no sempre garanteix hàbits saludables i de menor risc (Carrión, Blanco, 2012; Espada *et al.*, 2015; Morales *et al.*, 2018). Què hem aconseguit? Almenys s'han pogut constatar una sèrie de resultats apreciables:

- Captar l'interès dels participants, pares, mares i adolescents: hem tingut sessions amb més de seixanta pares i mares (IES Manacor, Col·legi Ramon Llull d'Andratx i altres). L'alumnat la majoria de vegades ha d'assistir perquè s'ha reservat temps per a l'activitat, però tot i això, presten atenció, participen, s'hi interessen.
- Aconseguir que s'expressin, identifiquin els interessos, dubtes, inquietuds, coneixements i percepcions. La participació és bastant bona, amb intervencions diverses i debats intensos.
- La modalitat d'oferta doble, pares-mares i alumnat, ha permès també que els progenitors sabessin quin era el contingut, la metodologia i les intencions de les sessions amb l'alumnat i això ha facilitat una millor comprensió de l'actuació al centre.
- Contestar totes les preguntes, recomanant i analitzant com aplicar la metodologia de la pluja fina, en el cas dels pares i mares. Hem continuat en contacte, posteriorment a les xerrades, amb quasi una cinquantena d'adults que ens demanen material, consell, que ens conten casos concrets, etc.
- Reforçar les capacitats per a identificar conductes de risc, negociar el consens, posar límits. Quasi sempre s'ha fet a partir dels dubtes i d'anàlisi

d'exemples. Pel que fa als pares i mares, normalment els és més fàcil plantejar qüestions que els han creat dificultats. Pel que fa a l'alumnat, s'ha reforçat la feina que ja fan als centres les persones que treballen coeducació, igualtat i altres continguts significatius per al tema tractat.

Hi ha un resultat afegit que consideram de gran valor: la creació de la xarxa de contactes i col·laboracions. La intenció és empoderar els equips dels centres, però en ocasions les mateixes professionals ens han convidat a anar-hi pel que representa comptar amb una persona diferent que amplii el que ja es fa habitualment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alexandraki, K.; Stavropoulos, V.; Burleigh, T. L.; King, D. L. i Griffiths, M. D. (2018). «Internet pornography viewing preference as a risk factor for adolescent Internet addiction: The moderating role of classroom personality factors». *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 423-432.

Andrie, E. K.; Sakou, I. I.; Tzavela, E. C.; Richardson, C. i Tsitsika, A. K. (2021). «Adolescents' Online Pornography Exposure and Its Relationship to Sociodemographic and Psychopathological Correlates: A Cross-Sectional Study in Six European Countries». *Children*, 8(10), 925.

Ballester, L.; Orte, C. i Jóvenes e Inclusión, R. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Octaedro Ediciones.

Ballester, L.; Rosón, C. i Facal, T. (coord.) (2020a). *Pornografía y educación afectivosexual*. Barcelona: Octaedro.

Bleakley, A.; Hennessy, M. i Fishbein, M. (2011). «A model of adolescents' seeking of sexual content in their media choices». *Journal of Sex Research*, 48, 309-315.

Boniell-Nissim, M.; Efrati, Y. i Dolev-Cohen, M. (2020). «Parental Mediation Regarding Children's Pornography Exposure: The Role of Parenting Style, Protection Motivation and Gender». *Journal of Sex Research*, 57(1), 42-51.

Chen, A.; Leung, M.; Chen, C. i Yang, S. (2013). «Exposure to internet pornography among Taiwanese adolescents». *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 41(1), 157-164.

Cousminer, D. L.; Wideń, E. i Palmert, M. R. (2016). «The genetics of pubertal timing in the general population: Recent advances and evidence for sex-specificity. Current Opinion». *Endocrinology, Diabetes, and Obesity*, 23, 57-65.

Davis, A. C.; Wright, C.; Curtis, M.; Hellard, M. E.; Lim, M. S. C. i Temple-Smith, M. J. (2019). «'Not my child': Parenting, pornography, and views on education». *Journal of Family Studies*, 27(4), 1-16.

Dawson, K.; Nic Gabhainn, S. i MacNeela, P. (2020). «Toward a Model of Porn Literacy: Core Concepts, Rationales, and Approaches». *Journal of Sex Research*, 57(1), 1-15.

Dwulit, A. D. i Rzymiski, P. (2019). «The potential associations of pornography use with sexual dysfunctions: An integrative literature review of observational studies». *Journal of Clinical Medicine*, 8(7), 914.

Efrati, Y. i Amichai-Hamburger, Y. (2020). «Are adolescents who consume pornography different from those who engaged in online sexual activities?». *Children and Youth Services Review*, 111, 104843.

Esplin, C. R.; Hatch, S. G.; Hatch, H. D.; Deichman, C. L. i Braithwaite, S. R. (2021). «What Motives Drive Pornography Use?». *The Family Journal*, 29(2), 161-174.

Finkelhor, D.; Walsh, K.; Jones, L.; Mitchell, K. i Collier, A. (2020). *Youth Internet Safety Education: Aligning Programs With the Evidence Base. Trauma, Violence & Abuse*, 22(5), 1233-1247. <<https://doi.org/10.1177/1524838020916257>>

Flood, M. (2009). «The harms of pornography exposure among children and young people». *Child Abuse Review*, 18, 384-400.

Gottfried, J. A.; Vaala, S. E.; Bleakley, A.; Hennessy, M. i Jordan, A. (2013). «Does the effect of exposure to TV sex on adolescent sexual behavior vary by genre?». *Communication Research*, 40, 73-95.

Griffiths, M. D. (2012). «Internet sex addiction: A review of empirical research». *Addiction Research & Theory*, 20(2), 111-124.

Hald, G. M.; Kuyper, L.; Adam, P. C. G. i de Wit, J. B. (2013). «Does viewing explain doing? Assessing the association between sexually explicit materials use and sexual behaviors in a large sample of Dutch adolescents and young adults». *Journal of Sexual Medicine*, 10, 2986-2995.

Healy-Cullen, S.; Taylor, J. E.; Ross, K. i Morison, T. (2021). «Youth Encounters with Internet Pornography: A Survey of Youth, Caregiver, and Educator Perspectives». *Sexuality & Culture*.

Honor, G. (2020). «Child and adolescent pornography exposure». *Journal of Pediatric Health Care*, 34(2), 191-199.

Jearey-Graham, N. i Macleod, C. (2015). «A discourse of disconnect: Young people from the Eastern Cape talk about the failure of adult communications to provide habitable sexual subject positions». *Perspectives in Education*, 33(2), 11-29.

Kwon, M.; Lee, J. Y.; Won, W. Y.; Park, J. W.; Min, J. A.; Hahn, C.; Gu, X.; Choi, J. H. i Kim, D. J. (2013). «Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS)». *PLoS ONE*, 8(2).

Lameiras, M. i Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Madrid: Piramide Ediciones.

Lim, M. S.; Carrotte, E. R. i Hellard, M. E. (2016). «The impact of pornography on gender- based violence, sexual health and well-being: what do we know?». *J Epidemiol Community Health*, 70(1), 3-5. <<http://dx.doi.org/10.1136/jech-2015-205453>>

Luder, M. T.; Pittet, I.; Berchtold, A.; Akre, C.; Michaud, P. A. i Suri, J. C. (2011). «Associations between online pornography and sexual behavior among adolescents: Myth or reality?». *Archives of Sexual Behavior*, 40, 1027-1035.

Mellor, E. i Duff, S. (2019). «The use of pornography and the relationship between pornography exposure and sexual offending in males: A systematic review». *Aggression and violent behavior*. 46(2), 116-126.

Owens, E. W.; Behun, R. J.; Manning, J. C. i Reid, R. C. (2012). «The impact of Internet pornography on adolescents: A review of the research». *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19(1-2), 99-122.

Peter, J. i Valkenburg, P. M. (2016). «Adolescents and pornography: A review of 20 years of research». *Journal of Sex Research*, 53, 509–531.

Ševčíková, A. i Daneback, K. (2014). «Online pornography use in adolescence: Age and gender differences». *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 674–686.

Steinberg, L. i Monahan, K. C. (2011). «Adolescents' exposure to sexy media does not hasten the initiation of sexual intercourse». *Developmental Psychology*, 47, 562–576.

Tomić, I.; Burić, J. i Stulhofer, A. (2017). «Associations between croatian adolescents' use of sexually explicit material and sexual behavior: Does parental monitoring play a role?». *Archives of Sexual Behavior*. <<https://doi.org/10.1007/s10508-017-1097-z>>

Valkenburg, P. M. i Peter, J. (2013). «The differential susceptibility to media effects model». *Journal of Communication*, 63, 221–243.

Van De Bongardt, D.; Reitz, E.; Overbeek, G.; Boislard, M.-A.; Burk, B. i Deković, M. (2017). «Observed normativity and deviance in friendship dyads' conversations about sex and the relations with youths' perceived sexual peer norms». *Archives of Sexual Behavior*, 46, 1793–1806.

Weber, M.; Quiring, O. i Daschmann, G. (2012). «Peers, parents and pornography: Exploring adolescents' exposure to sexually explicit material and its developmental correlates». *Sexuality & Culture*, 16, 408–427.

Yar, M. (2019). «Protecting children from internet pornography? A critical assessment of statutory age verification and its enforcement in the UK». *Policing: An International Journal*, (43)1, 183-197.

Ballester, L. (2016). «Pedagogía de la competencia familiar basada en la experiencia socioeducativa». A Carrillo, I. (ed.) *Democracia y Educación en la formación docente* (p. 102-107). Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Carrión, J. R. i Blanco, C. I. T. (2012). «Conductas sexuales en adolescentes de 12 a 17 años de Andalucía». *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 519-524.

Escribano, S.; Espada, J. P.; Morales, A. i Orgilés, M. (2015). «Mediation analysis of an effective sexual health promotion intervention for Spanish adolescents». *AIDS and Behavior*, 19(10), 1850-1859.

Espada, J. P.; Escribano, S.; Orgilés, M.; Morales, A. i Guillén-Riquelme, A. (2015). «Sexual risk behaviors increasing among adolescents over time: Comparison of two cohorts in Spain». *AIDS Care*, 27(6), 783-788.

Morales, A.; Espada, J. P.; Orgilés, M.; Escribano, S.; Johnson, B. T. i Lightfoot, M. (2018). «Interventions to Reduce Risk for Sexually Transmitted Infections in Adolescents: A Meta-analysis of Trials, 2008-2016». *PLoS ONE*, 13(6): e0199421.

Orte, C.; Gomila, M. A.; Pozo, R.; Quesada, V. i Nevot, L. (2020). «La educación afectivosexual y los programas familiares preventivos». A Orte, C.; Ballester, L. i Amer, J. (ed.) *Educació familiar. Programes e intervencions basados en la evidencia* (p. 87-102). Barcelona: Octaedro.

Ballester, L. i Sedano, S. (2021). «La implicación de las madres y los padres en la educación afectiva y sexual». A Cánovas, P.; Sahuquillo, P. i Riquelme, V. (2021). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant Humanidades, p. 221-252.

Ballester, L. i Sedano, S. (2020). *Estudi sobre els coneixements i la percepció sobre l'educació afectiva i sexual i de prevenció de les violències masclistes al municipi de Calvià*. Ajuntament de Calvià.

GÈNESI I CONSOLIDACIÓ DEL PROGRAMA “UN ESTIU PER CRÉIXER” COM A EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE SERVEI

*Judith Morillas Vidal
Marga Torres Franco
Marta Coll Marquès*

RESUM

“Un Estiu per Créixer” és un programa d'oci educatiu sorgit a Menorca l'any 2019. És un programa dirigit a joves d'entre 14 i 17 anys i es du a terme durant els mesos d'estiu. La participació dels joves els permet viure una sèrie d'aprenentatges pràctics i no formals alhora que realitzen un servei que té implicacions no només per al mateix jove (millora en habilitats personals i socials), sinó que també repercuteix directament en el benefici del seu entorn més proper.

RESUMEN

“Un Estiu per Créixer” (“Un verano para crecer”) es un programa de ocio educativo que surgió en Menorca en el año 2019. Es un programa dirigido a jóvenes de 14 a 17 años y se lleva a cabo durante los meses de verano. La participación de los jóvenes les permite vivir una serie de aprendizajes prácticos y de carácter no formal a la vez que realizan un servicio que tiene implicaciones no solo para el joven (en cuanto a mejora en habilidades personales y sociales), sino que también repercute directamente en el beneficio de su entorno más cercano.

EL CREIXEMENT D'UN PROGRAMA D'OCI EDUCATIU PER MENORCA

L'any 2014, des del Departament de Joventut de Sant Lluís sorgeix la primera edició del programa educatiu “Compta amb jo!”, dirigit a joves de 14 a 17 anys, pioner a Menorca, que pretén oferir opcions d'oci educatiu als participants durant l'estiu. L'experiència va ser tan bona que es va poder consolidar com a programa d'activitat educativa d'estiu cada any i ja ha arribat a la novena edició.

En aquesta línia, el Consell Escolar de Menorca, organisme insular encarregat de salvaguardar la qualitat educativa dels joves en edat escolar, tant dintre com fora de les institucions educatives, es va fixar en el programa “Compta amb jo!” de Sant Lluís i va posar en valor la gran oportunitat que s'ofereix als joves d'entre 14 i 17 anys, una franja d'edat en la qual a vegades falten opcions d'oci durant els mesos d'estiu. Així doncs, es va emprendre la iniciativa de fer créixer aquest programa a la resta dels municipis de l'illa, de manera que es va brindar a tots els joves de Menorca interessats l'oportunitat de poder viure l'experiència educativa del programa “Compta amb jo!”.

Així va ser com l'any 2019, gràcies al treball conjunt del Consell Escolar de Menorca i diverses institucions, tant insulars com municipals, es va poder materialitzar el programa educatiu “Un Estiu per Créixer”, inspirat en el “Compta amb jo!” de Sant Lluís, a quatre municipis més de l'illa. La primera edició d’“Un Estiu per Créixer” es va dur a terme a Ciutadella, Ferreries, Alaior i Maó.

La visió del Consell Escolar de Menorca, junt amb el Consell Insular i els ajuntaments adherits al programa, era sobretot la de proporcionar l'oportunitat als joves de l'illa de poder experimentar uns aprenentatges de manera vivenciada i no formal durant els mesos d'estiu, ocupant part del seu temps lliure d'una manera sana i profitosa en diversos aspectes, amb la qual cosa s'afavoria el fet que els joves passessin menys hores ocupats amb les noves tecnologies.

L'esforç del Consell Escolar de Menorca i de les coordinadores que en aquella edició van emprendre la primera edició d'"Un Estiu per Créixer" es va traduir en un èxit de participació: es va arribar a 322 participants.

L'any 2020 es va fer una passa més i, amb la coordinació a càrrec del Consell Insular de Menorca, s'hi van adherir la resta dels municipis de l'illa, de manera que es va arribar a oferir l'oportunitat de participar en aquesta experiència a tots els joves de Menorca amb edats entre 14 i 17 anys.

L'èxit de participació i la implicació de tots els agents (joves, famílies, ajuntaments, serveis municipals de joventut, entitats i empreses col·laboradores...) han fet créixer el programa i consolidar un model d'oci educatiu referent a l'illa.

EN QUÈ CONSISTEIX "UN ESTIU PER CRÉIXER"?

"Un Estiu per Créixer" està basat en els fonaments metodològics de l'aprenentatge servei, entès com una proposta d'oci educatiu per a joves, que combina l'adquisició i la consolidació dels aprenentatges (conceptuals, personals, de valors...) a través dels serveis prestats a la comunitat a través d'una entitat, associació, comerç, petita empresa, etc. del seu municipi. Destacam que es tracta d'un programa totalment gratuït per a les famílies i els joves, així com tampoc les entitats o empreses col·laboradores no reben cap retribució econòmica, amb la qual cosa els dos agents protagonistes (els joves i els seus mentors de les entitats i empreses que hi participen) posen en valor el servei a la comunitat.

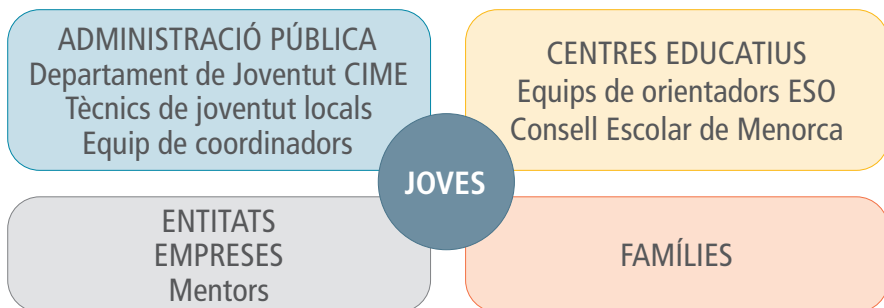
La participació dels joves és voluntària i no retribuïda, els interessats en el moment de fer la inscripció poden seleccionar en quin àmbit (cultural, ambiental, social, etc.) volen dur a terme el seu aprenentatge. De fet, aquest és un dels punts clau del programa, que sigui el jove qui pugui seleccionar l'àmbit i que aquest àmbit estigui connectat als seus interessos.

L'experiència per als joves dins "Un Estiu per Créixer" consta de 15 hores setmanals durant un mes, el juliol o l'agost, segons les preferències del jove. A més, durant la seva participació, compten amb el suport i acompanyament de la figura del mentor i la del coordinador municipal del programa. Aquestes dues figures són clau per salvaguardar l'essència i els aprenentatges dels joves i els serveis que ofereixen a cada entitat o empresa. El mentor és la persona que forma part de l'entitat o empresa, que acompanya el jove en el dia a dia, l'ensenya en el dia a dia de l'entitat o empresa

i li supervisa les tasques que li són encarregades. El coordinador municipal és la figura de referència del programa per als joves i les famílies, i les entitats o empreses són les encarregades d'oferir assessorament, seguiment educatiu i avaluació dels aprenentatges i el comportament del jove. En essència, el coordinador municipal ha de garantir que el jove compleixi els compromisos i valors educatius del programa, i que també ofereixi un servei real a la comunitat amb la qual està interaccionant.

La idea de servei a la comunitat es basa en una relació circular entre l'aprenentatge que adquireixen els joves i el servei que aporten a l'entitat o empresa en la qual participen. Durant les 15 hores a la setmana que assisteixen al seu centre o entitat, els joves posen a prova les seves habilitats personals i socials, però també estableixen un vincle amb el seu entorn més proper, el seu poble, a través del tracte amb els seus veïns i veïnes, amb l'atenció als usuaris del centre, amb el contacte directe amb els clients. Així, coneixen de manera pràctica i vivenciada quin és el funcionament real de les coses, per què es fan les tasques d'una determinada manera i què pot implicar...

El programa presenta una visió clarament comunitària, en què tots els agents socials i educatius hi intervenen. El programa compta fonamentalment amb:



Respecte a les administracions públiques que hi intervenen, van des del Consell Insular de Menorca fins als departaments de joventut i serveis socials de cada ajuntament, els quals tenen un bon coneixement dels joves, sobretot dels que es poden veure més beneficiats amb el programa i compten, a més, amb diversos canals de comunicació per arribar-hi, tals com Injove, Punt Jove i els casals joves de cada municipi. La coordinació amb els departaments de joventut de cada municipi és important i constant durant tot el programa. Tant els ajuntaments com el CIME són part implicada en la coordinació del programa i també són entitats prestadores de serveis per als joves participants dins alguns dels seus departaments.

El primer any, el Consell Escolar va tenir un paper clarament pioner i protagonista en l'organització, la coordinació i la materialització del programa, seleccionant un equip de coordinació juntament amb el qual es va dur a terme el programa dins 2019, per passar després en les següents edicions a un paper més d'assessor i salvaguarda de la vessant educativa del projecte.

Quant als centres educatius amb alumnes de les edats compreses entre 14 i 17 anys, tenen un paper molt rellevant, ja que també han format part de la difusió del programa, així com de l'assessorament per arribar als joves i també a l'hora de mantenir una comunicació per tal de tenir coneixença de la participació dels seus alumnes en el programa.

Per a “Un Estiu per Créixer” tant els joves com les seves famílies són importants, les quals són ateses pel coordinador local de cada municipi en cada moment, a més de poder-hi fer tutories personals, si escau. Ambdós són convidats a les dues trobades principals del programa: la primera, abans de l'inici de la participació dels joves en el programa, és una trobada inaugural en què bàsicament s'explica el programa de nou, es lliuren les identificacions dels joves i es coneixen entre ells a través d'alguna dinàmica o joc. I la segona trobada es tracta de la cloenda, a la qual es conviden els joves, els familiars, els mentors i les institucions pertinents, tant locals com insulars, i en la qual es lliuren els certificats, diplomes i detalls, tant als joves com a les entitats i empreses col·laboradores, com a reconeixement i agraïment per la seva tasca.

Les entitats i les empreses són un dels agents clau del programa, ja que, sense la seva col·laboració i implicació, “Un Estiu per Créixer” no podria dur-se a terme. La gran majoria són entitats que coneixen i comparteixen l'essència i els valors d’“Un Estiu per Créixer” i que aporten els seus recursos humans i materials per complir els compromisos del programa i així facilitar en tot moment l'aprenentatge dels joves acompanyant-los en el seu servei.

L'equip coordinador és un grup de persones que treballen exclusivament per al programa, són les encarregades de fer-ne la difusió, gestionar les inscripcions i l'admissió dels joves, presentar i salvaguardar els objectius i els valors educatius, fer el seguiment setmanal de tots els joves, recollir les avaluacions finals de famílies, mentors i joves, organitzar i preparar les diferents trobades que es fan, etc.

Tots els agents descrits actuen de manera coordinada per tal que aquest programa es dugui a terme de manera coherent amb els valors amb els quals va créixer. Tots ells són necessaris i aporten molt a l'hora de fer comunitat entre tots i a l'hora de brindar aquesta gran oportunitat als joves de cada poble.

El programa “Un Estiu per Créixer” permet oferir un temps d'oci saludable i educatiu als joves. Permet que els joves participants adquireixin una rutina i un compromís envers els serveis elegits i així es converteix el temps lliure de les vacances d'estiu en un moment d'aprenentatge. Els seus valors principals, a través dels quals s'estructura, són:

- Afavorir l'estat actiu dels joves durant l'estació d'estiu.
- Fomentar l'aportació directa dels joves al seu municipi, que repercuteixi positivament en els seus veïns.
- Facilitar l'emancipació del jovent.

- Oferir un aprenentatge vivencial.
- Fomentar una experiència de voluntariat.
- Facilitar una tasca orientativa vers el seu futur acadèmic.
- Ajudar els joves a desenvolupar les seves habilitats i destreses.
- Millorar l'autoestima i l'autoconfiança dels joves.
- Guiar els joves a l'hora d'adoptar una rutina i compromís amb el servei elegit.
- Aportar una visió positiva dels joves vers la comunitat i superar certs prejudicis.

Aquesta experiència dins el programa formarà part del trànsit de l'etapa vital dels joves participants, que aprendran dia a dia durant un mes:

- A resoldre situacions que vagin apareixent.
- A ser més autònoms.
- A assumir més responsabilitats.
- A treballar en equip, facilitant un treball cooperatiu, interactuant amb persones que no són del seu entorn més proper.
- A tenir iniciativa.
- A atendre diferents funcions de suport.
- A formar part d'una comunitat.
- A obtenir coneixements pràctics relacionats amb el servei que els interessa.
- A aportar idees pròpies.

Alguns dels compromisos explícits que cal complir durant la participació dels joves en el programa són:

- Ser puntuals i complir les hores i l'horari acordat. Notificar les faltes o canvis.
- No utilitzar el mòbil durant el seu servei.
- No beure alcohol ni fumar.
- Dur la identificació com a participant del programa en tot moment.
- Tenir una bona actitud amb el mentor i amb els companys.
- Fer cas de les indicacions del seu mentor.
- Complir les mesures COVID-19 en tot moment (a les edicions de 2020 i 2021).
- Elaborar un treball final sobre la seva participació en el programa.
- Ser conscients de la seva evolució i aprenentatges, mitjançant l'avaluació setmanal.

Gràcies al compliment dels compromisos i a les bones valoracions obtingudes de cada jove a través d'avaluacions, tant setmanalment com al final de mes, els joves participants obtenen un certificat d'aprofitament avalat pel Consell Insular de Menorca, que podran incloure en el seu currículum.

Al llarg del programa es duen a terme diverses avaluacions, no només dels joves participants sinó també del programa mateix, recollint informació de com es valora el programa i la participació dels joves a partir de quatre fonts fonamentals: els mateixos joves, els mentors que els acompanyen, les famílies dels joves i els coordinadors locals del programa. Tant en les valoracions dels

coordinadors com en les de les famílies, en les dels mateixos joves i en les de les entitats participants, en general i de manera significativa, es valora que el programa contribueix a millorar i fomentar l'autonomia dels joves, que aquests milloren sobretot en les habilitats socials de relació i comunicació, entre altres, i que compleixen positivament els diversos compromisos i valors educatius del programa. En destacam també que la gran majoria dels joves voldria repetir o que el recomanaria als seus amics i que a les famílies i mentors que coneixen el programa els hauria agradat poder tenir oportunitats d'aquests tipus en el seu moment, ja que ho veuen molt favorable per als joves i la societat en general, atès que als mentors també els aporta molt ajudar els joves del seu municipi i fer comunitat entre tots.

EVOLUCIÓ DEL PROGRAMA AL LLARG DE LES TRES EDICIONS

La primera edició, de 2019, va comptar amb l'assessorament i el suport del Consell Escolar de Menorca i amb la col·laboració del Consell Insular. Es van adherir al programa la majoria dels municipis de l'illa: Ciutadella, Ferreries, Alaior i Maó. En tots la col·laboració dels ajuntaments va ser imprescindible per dur a terme el projecte amb èxit. A més, comptar amb el referent del Servei de Joventut de l'Ajuntament de Sant Lluís va ser clau, ja que a través del testimoni del seu programa "Compta amb jo!" es va poder donar forma a "Un Estiu per Créixer". En aquesta primera edició el programa va comptar amb tres coordinadores municipals i una coordinadora insular (la presidenta del Consell Escolar de Menorca). El nombre de places ofertes va ser de 300.

S'ha de destacar com a punt fort del programa la difusió que se'n va fer, a través de l'entrada de les coordinadores a les aules dels IES dels municipis adherits per explicar de primera mà el programa als joves, com també es van fer diferents reunions informatives presencials destinades a les famílies interessades a cada poble. En destacam també la col·laboració de les orientadores i dels caps d'estudis dels IES, a més dels serveis socials municipals, per derivar els joves que consideraven que estaven en situació de necessitat social o educativa. Van donar una resposta molt ràpida i àgil, cosa que va facilitar molt tot el procés.

La rebuda que va tenir el programa el 2019 va superar totes les expectatives inicials i hi va haver una forta demanda d'informació i gran interès per les inscripcions. De fet, en els municipis de grans poblacions com Ciutadella i Maó es va sobrepassar de molt el nombre d'inscrits (quasi el doble) respecte de les places ofertes inicialment, cosa que va generar una gran llista d'espera i es va haver de posar una persona de reforç a Maó per tal de poder ampliar les places ofertes.

Al final de la primera edició, totes les parts implicades (ajuntaments, CIME, CEME, IES, joves, famílies i entitats col·laboradores) van valorar el programa com una innovadora i molt bona iniciativa educativa, que permet als participants millorar el temps d'oci i col·laborar amb el seu municipi. Amb els bons resultats i valoracions

obtinguts, es va plantejar la necessitat de donar continuïtat al programa, fent un treball d'anàlisi de punts forts i febles per potenciar el futur del programa i cuidar-ne la millora en les edicions següents.

D'aquesta manera, amb la bona acollida i valoració de l'edició de 2019, l'any següent "Un Estiu per Créixer" s'estén a la resta dels municipis, de manera que inclou la totalitat de municipis i s'obri a la participació a tots els joves de l'illa. Per a l'edició de 2020 es compta amb la participació de 7 municipis, més Sant Lluís, que continua el seu projecte de "Compta amb jo!".

A continuació es presenta un quadre per visualitzar l'evolució de les dades de participants, tenint en compte els municipis i els tres anys de projecte executats fins al moment.

Nre. de participants	2019	2020	2021
Alaior	48	31	45
Ciutadella	139	68	64
Es Castell	—	25	32
Es Mercadal	—	15	22
Es Migjorn Gran	—	2	6
Ferrerries	35	19	25
Maó	100	80	71
Sant Lluís ("Compta amb Jo")	50	58	62
TOTAL	372	298	327

Font: elaboració pròpia

Les dades de 2020 estan condicionades a les circumstàncies i limitacions que va suposar la pandèmia de la COVID-19, fet que va fer disminuir tant el nombre de participants com de les entitats i empreses col·laboradores. Cal fer menció que la situació de la COVID-19 va implicar que tots els serveis i programes s'haguessin d'adaptar a la nova situació, cosa que va derivar en el fet que "Un Estiu per Créixer" comptés també amb un protocol de mesures COVID-19, el compliment del qual va esdevenir un compromís més dels joves, que van executar de manera molt responsable i positiva. A més, es van convocar sessions informatives, trobades inicials i de seguiment de manera telemàtica, a causa de la situació sanitària. La necessitat de prioritzar les eines telemàtiques i a distància també va facilitar que el seguiment i contacte dels coordinadors amb els joves fos més àgil.

En cada edició es procura fer en cada poble una trobada conjunta amb els joves per tal de compartir experiències, anècdotes i reflexions, a través de jocs i dinàmiques, connectant amb els valors educatius del programa i fent-los conscients que formen part d'un programa que engloba unes 300 experiències individuals a l'estiu. De fet, en la segona edició es van dur a terme dues trobades

en línia d'àmbit insular, tant al juliol com l'agost, i tots els participants ens vam connectar a "I tu, què fas en el teu temps lliure?" i es van entrevistar tres o quatre persones convidades que reunien una sèrie de característiques: dedicar gran part del temps lliure a un hàbit saludable (esport, nutrició...) o a una entitat que donés un servei a la comunitat (de caire social o mediambiental sobretot) i compartir amb tots què els motiva i aporta a la seva vida.

Al llarg de les tres edicions del projecte "Un Estiu per Créixer" s'hi han anat introduint canvis i adaptacions per tal de donar resposta a les propostes de millora tant dels tècnics de joventut, els coordinadors locals, les famílies i les entitats i empreses com dels mateixos joves. Sempre s'han escoltat i tingut en compte l'opinió i les valoracions de tots.

Algunes d'aquestes propostes de millora s'han anat introduint al llarg de les edicions següents, les quals han ajudat a fer créixer i evolucionar el projecte fins a configurar una metodologia i una identitat pròpies:

- Reducció de la ràtio de joves per coordinador local

Després de la primera edició, de 2019, en què la ràtio per coordinador va ser de 50 joves cada mes, es va considerar convenient limitar el nombre de joves que podia tutoritzar cada coordinador local, ja que l'assignació de plaça, el seguiment, l'acompanyament... de cada un dels joves és una tasca que requereix individualització i atenció plena.

Per tant, el nombre de participants s'ha anat ajustant al nombre de coordinadors locals disponibles en cada municipi. D'aquesta manera, a l'edició de 2020 s'estableix una ràtio de 35 joves per coordinador local i per mes, i l'any següent es redueix a 30 joves per coordinador, cosa que va fer que l'equip de coordinadors locals passés de 3 a 8.

- Reduir els tràmits burocràtics i facilitar el procés d'inscripció

Tot i que és important disposar de les eines legals (convenis, autoritzacions...) que garanteixin la seguretat dels participants i de les entitats i empreses col·laboradores, a cada edició s'ha intentat facilitar l'agilitat i assessorament en tots els tràmits burocràtics.

La pandèmia va "obligar" a fer les inscripcions de manera telemàtica, fet que va permetre fer més àgils els processos d'admissions i de reserva de places per a cada municipi.

A més, aquest sistema d'inscripció en línia (a través de la web d'Injove) també va permetre poder introduir alguns ítems i aspectes que posteriorment van facilitar la tasca d'assignació de places als coordinadors: per exemple, poder detallar o seleccionar les preferències del tipus de servei en un menú desple-

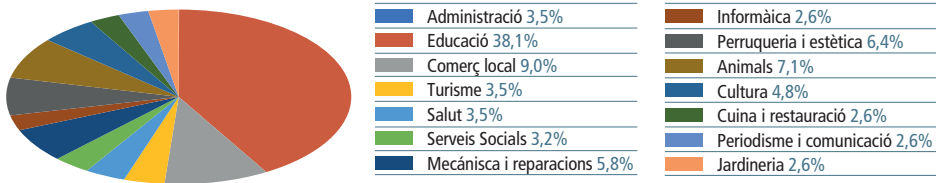
gale o poder descriure els objectius personals de cada jove, que és una informació molt útil per poder personalitzar millor l'experiència de cada participant en el programa.

- Ampliació de l'oferta de serveis a cada municipi

La participació de tots els municipis de l'illa va implicar un canvi de perspectiva pel que fa a la prestació del servei dels joves al seu entorn més proper. Per tant, any rere any, s'ha fet un esforç per cercar i trobar més opcions de serveis a cada municipi, no només per evitar desplaçaments sinó per propiciar que el servei de cada jove impliqui una millora al seu propi barri o poble de manera més directa. L'any 2021 es va arribar a la xifra rècord de 176 entitats i empreses col·laboradores.

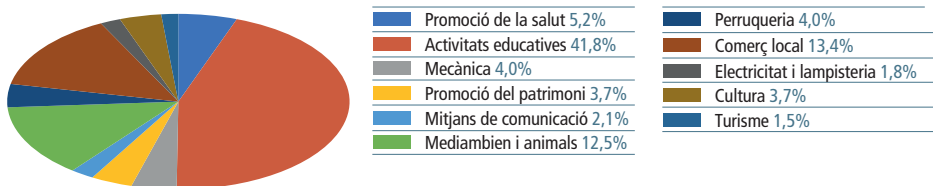
A continuació exposam un gràfic dels joves participants segons el tipus de serveis realitzat en el programa a les edicions 2020 i 2021:

GRÀFIC 1: Edició 2020



Font: elaboració pròpia

GRÀFIC 2: Edició 2021



Font: elaboració pròpia

- Treball coordinat i en xarxa

Possiblement un dels aspectes que ha permès el creixement i la millora del programa ha estat la consolidació d'una metodologia de treball coordinada i unificada entre tots els coordinadors locals.

El fet que cada municipi contractés el seu propi coordinador (amb unes condicions de jornada i salarials diferents) dificultava en certa manera que el desenvolupament del programa es fes de manera unitària a tots els municipis.

La tasca de la coordinadora insular permet unificar criteris, eines, metodologia..., entre tots els municipis, en intentar que les bases pedagògiques i metodològiques del programa siguin comunes, tot i les diferències entre municipis (nombre de participants, condicions dels coordinadors locals, característiques de cada poble...).

En aquest sentit, el treball en xarxa a través de l'eina Google Drive i les reunions de coordinació setmanal són elements clau per aconseguir aquest treball coordinat i unificat. En el Google Drive comparteixen recursos (enquestes d'avaluació, idees i dinàmiques per a les sessions formatives, models de documents...). D'altra banda, el més útil i rellevant són les reunions setmanals amb l'equip de coordinadors, per tal de valorar el seguiment i l'evolució del programa, comentar i resoldre incidències o dubtes particulars, informar de possibles canvis o novetats..., intercanviar opinions i experiències, acordar criteris, unificar metodologies..., evitar que les possibles diferències entre municipis afectin el desenvolupament del projecte i donar l'oportunitat de valorar conjuntament la resolució de cada situació sorgida.

ELS PROTAGONISTES D'“UN ESTIU PER CRÉIXER”

A continuació us exposam un cas real de la participació dels joves i comentaris extrets de les valoracions fetes per les famílies i mentors o dels treballs finals dels joves que fan testimoni directe del que va ser l'experiència d'“Un Estiu per Créixer” per a ells.

A l'edició de 2021, recordam l'experiència d'un jove de 16 anys que s'hi va inscriure i va sol·licitar prestar el servei en l'àmbit de la salut, concretament li interessava poder participar en una farmàcia. Com que no va ser possible trobar un centre d'acord amb la seva sol·licitud, li varen proposar prestar el servei al centre de dia del municipi, on també realitzen tasques de seguiment farmacològic als usuaris. Durant el seu servei, el jove va aprendre aspectes de farmàcia aplicada a la tercera edat, primers auxilis, atenció sociosanitària als usuaris..., però sobretot va poder observar les infinites possibilitats d'atenció a la gent gran, ja que es va implicar en totes les activitats diàries del centre, fins i tot va deixar enrere la seva timidesa per dinamitzar jocs i tallers de manera habitual.

Alguns dels missatges que els joves dediquen als seus mentors: “Gràcies per tractar-me tan bé i ajudar-me a aprendre coses que en algun moment podré fer servir.” “Víctor, aquest mes junts ha estat allucinant, m'has mostrat un munt sobre les plantes i m'ha servit de molt. Esper repetir-ho una altra vegada i tornar-nos a veure. Gràcies per tot.” “Idò, que m'ha encantat passar aquest mes junts...

És una gran persona, molt sociable i amigable... Gràcies a la seva manera d'ensenyar l'ofici n'he après molt! M'encanta!"

Algunes de les valoracions que ens feien arribar les famílies sobre els seus fills: "Molt contents nosaltres com a pares per la seva implicació i satisfacció." "Molt contents com a pares i valoram molt positivament el projecte comú duit a terme."

I, és clar, els mentors ens feien arribar comentaris com els següents: "Estic contribuint a donar a un jove una oportunitat d'experimentar per primera vegada el món laboral, amb les seves responsabilitats i obligacions, però, esper, també la bona relació que es pot establir amb els companys de feina. Crec que el fet d'haver de venir cada matí li ha donat estructura i un objectiu als seus dies, que a l'estiu es poden arribar a fer llargs, i l'ha fet valorar més el seu temps lliure. A més, la seva experiència sembla haver despertat un interès per la història del poble, i una voluntat d'iniciar una recerca sobre temes concrets." "En general, estam satisfets amb el programa i seria un orgull per a nosaltres si en un futur tornen a comptar amb nosaltres." "Crec que és un programa excel·lent, esper que «Un Estiu per Créixer» continui fent aquesta gran tasca durant molts estius més."

REPTES DE CONSOLIDACIÓ

"Un Estiu per Créixer" sempre s'ha caracteritzat per ser un programa vinculat a la comunitat i en constant evolució. Per tant, en cada edició s'han anat introduint canvis i ajusts, per tal d'atendre les valoracions tant dels joves, les famílies, les entitats i les empreses com dels mateixos coordinadors locals.

És comuna la demanda tant per part dels coordinadors com de les famílies i entitats de poder anticipar tot el procés d'inscripció i assignació de places. En alguna ocasió, l'assignació de places es va endarrerir pel retard en la publicació de la llista d'admesos o pel retard en la incorporació del coordinador local.

Sens dubte, poder anticipar el procés i poder disposar de tot el mes de juny per entrevistar els joves i assignar places d'una manera més pausada implicaria poder tenir més temps per conèixer els interessos dels joves, establir una pauta d'aprenentatge més individualitzada, presentar el jove a l'entitat i compartir objectius d'un i altre...

En cada una de les tres edicions del programa, una mitjana de 332 joves han participat cada any en una experiència d'aprenentatge servei, una opció de lleure educatiu en què a través de la implicació i el temps dedicat a una entitat o empresa s'ha establert una relació circular entre l'aprenentatge que adquireixen els joves i el servei que aporten a la comunitat.

Any rere any, "Un Estiu per Créixer" ha anat consolidant les seves bases metodològiques, ha anat afinant i delimitant les condicions de participació i,

sobretot, ha establert uns criteris educatius per enfortir la missió pedagògica del programa: fomentar la ciutadania plena, en el sentit d'obrir la porta als joves a desenvolupar funcions socials, laborals, cíviques, solidàries... a favor del seu poble.

Per aconseguir-ho, s'ha fet un treball continuat de definició (i limitació) dels serveis que es poden oferir als joves (excloent-ne serveis de restauració, que comportin un risc personal...) i s'ha enfocat la participació dels joves vers la millora del seu entorn més proper. Aquest és el camí que s'ha de seguir.

L'evolució del programa ha de continuar en aquesta línia enfocada a l'aportació que fan els joves participants a la comunitat, per tal de continuar construint un projecte educatiu amb un caràcter eminentment social.

EL FUTUR D'“UN ESTIU PER CRÉIXER”

Com ja s'ha comentat anteriorment, tot i que els joves participants adquireixen una sèrie de competències i habilitats relacionades amb un sector o ofici, aquest no hauria de ser l'objectiu principal, sinó que hauria de ser l'aportació que fan a la comunitat a través de la seva participació (com millora el seu poble o barri a través de la participació al projecte).

I és que “Un Estiu per Créixer” és un projecte educatiu amb un caràcter eminentment social. Els aprenentatges o objectius no s'haurien d'enfocar únicament a habilitats tècniques, coneixements conceptuals o decisions vocacionals, sinó a la millora de l'entorn més proper.

Allò que hauria de ser significatiu és l'acció comunitària, entesa com l'aportació dels joves ciutadans, que s'apropen, escolten, empatitzen i es comprometen amb iniciatives, petits comerciants, entitats... del seu entorn més proper.

No resulta fàcil explicar què és “Un Estiu per Créixer”, ja que la diversitat d'agents implicats i la diversitat que serveis que duen a terme els participants provoca que cada persona (jove, pare o mare, mentor, coordinador...) visqui una experiència diferent. Tot i així, es podria concloure que el programa pretén que els joves participants adquireixin i enforteixin una sèrie de competències socials, habilitats personals, valors cívics i socials a partir del servei que presten a una entitat o empresa del seu poble.

L'enfocament pedagògic del projecte se centra en l'acció comunitària de tots els implicats, no només els joves amb la seva participació, sinó també les famílies, els coordinadors, la confiança i col·laboració de les entitats i empreses, el suport de les administracions locals i insulars... Sens dubte, és un treball en xarxa que propicia que els participants se sentin part de la comunitat, donant sentit a les hores que dediquen amb una contribució real i directa vers els seus veïns.

La ciutadana plena i activa hauria d'estendre's a totes les franges d'edat i, sens dubte, els joves tenen el dret i el deure de ser ciutadans compromesos amb el benestar i la millora del seu entorn més proper. I aquest objectiu s'aconsegueix fent-los partícips del dia a dia d'una associació que dona suport a famílies vulnerables (com la Creu Roja), d'una entitat que atén persones amb discapacitat (Fundació de Discapacitats de Menorca), d'un club esportiu que fomenta hàbits saludables entre els infants (Club Alcázar de Maó o Club DOSA de Ciutadella, per exemple), d'una petita empresa que ofereix activitats de turisme actiu...

I dia a dia, hora a hora... els joves dediquen un màxim de 60 hores durant les seves vacances escolars a posar en pràctica els seus coneixements (pràctics i conceptuals) i les seves habilitats socials en un entorn d'aprenentatge no formal.

Les opcions, així com els aprenentatges, són infinits!

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

www.cemenorca.org

www.injovemenorca.com

LUDOTECA I ESPAI FAMILIAR A CALA MAJOR

Paula Madonni

RESUM

Càritas Mallorca fa deu anys que treballa al barri de Cala Major, un barri amb característiques específiques a causa de la falta d'espais públics, cosa que impedeix les trobades i els espais de convivència de les famílies que hi habiten.

Com a resposta davant aquesta problemàtica, Càritas des de fa cinc anys gestiona a la barriada el projecte de la ludoteca, situada al local de l'entitat. És un espai físic on els infants gaudeixen del seu temps lliure a través dels jocs, els treballs manuals i les expressions artístiques, alhora que les seves mares o pares poden gaudir de l'espai com a punt de trobada. L'objectiu principal del projecte és generar llaços entre les famílies per a crear sentiment de barri i fomentar el respecte cap les diferents cultures.

RESUMEN

Cáritas Mallorca lleva diez años trabajando en el barrio de Cala Major, un barrio con características específicas debido a la falta de espacios públicos, lo que impide los encuentros y los espacios de convivencia de las familias que allí habitan.

Como respuesta ante esta problemática, Cáritas desde hace cinco años gestiona en la barriada el proyecto de la ludoteca, situada en el local de la entidad. Es un espacio físico donde los niños disfrutan de su tiempo libre a través de juegos, manualidades y expresiones artísticas, a la vez que sus madres o padres pueden disfrutar del espacio como punto de encuentro. El objetivo principal del proyecto es generar lazos entre las familias para crear sentimiento de barrio y fomentar el respeto por las diferentes culturas.

QUÈ ÉS LA LUDOTECA DE CÀRITAS EN EL BARRI DE CALA MAJOR?

La ludoteca de Càritas és un espai físic on els infants del barri gaudeixen del seu temps lliure a través del joc, els treballs manuals, l'art i de la seva creativitat. A la vegada les seves mares i pares poden gaudir també d'aquest espai com un lloc d'escolta, de compartir i de relacionar-se setmanalment durant dues hores. La proximitat dels seus habitatges al local de Càritas facilita el vincle amb les famílies que hi participen.

La proposta està vinculada a la falta d'espai físic dels habitatges i, per tant, els proporciona un lloc ample de trobada, de joc, de lectura i conversa. És també un espai d'estudi per resoldre els dubtes o les feinetes del centre educatiu, sense ser un reforç escolar. La ludoteca és, per tant, un espai multifuncional on té cabuda la planificació d'esdeveniments els divendres o els dissabtes.

Les mares i els pares també empren aquest local, on, mentre els infants juguen, practiquen nocions bàsiques de català orientades a llegir comunicacions de l'escola, a utilitzar el GESTIB o a iniciar accions per a formar una AMIPA per al col·legi de Gènova.

Al mateix espai, durant els matins, es treballen altres aspectes que fomenten la inclusió social de les famílies a través de les classes de castellà, les activitats de ciutadania i la derivació a diferents recursos de Càritas segons les necessitats detectades mitjançant entrevistes (ocupació, formació o assessoria jurídica).

COM SORGEIX LA IDEA DE CREAR AQUEST ESPAI I PER QUÈ?

L'entorn del barri de Cala Major presenta importants contrastos arquitectònics i urbanístics, que, sens dubte, manifesten les desigualtats socioeconòmiques dels seus habitants. No podem parlar del barri de Cala Major sense analitzar la perspectiva històrica del lloc.



Als anys 60 i 70, aquest barri a prop de la mar, amb la llum i la temperatura ideals per al turisme i amb proximitat a Palma, es va desenvolupar urbanísticament cap al turisme. D'aquesta manera, es varen construir grans estructures amb l'objectiu de convertir-les en hotels. Així varen sorgir les finques que avui podem reconèixer com a Impala, els Torremayor i els coneguts com a edificis Pullman.

Actualment, atesa la problemàtica d'habitatge a l'illa i d'encariment dels lloguers, en aquestes finques s'han instal·lat famílies la majoria de les quals estan formades per migrants amb baix poder adquisitiu o per persones en situació de vulnerabilitat econòmica, la qual cosa els impedeix accedir a pisos més amplis en altres barriades de Palma.

Als voltants de la Fundació Pilar i Joan Miró, a la zona coneguda com els Pullman, podem reconèixer aspectes que es tradueixen en dificultats greus per a un important nucli de ciutadans. La problemàtica d'habitatge és complexa i té conseqüències en la quotidianitat de les persones, i més encara per als infants.

Ens referim a situacions d'aquest tipus:

- Llars amb pocs metres quadrats (mitjana de 25 m²), amb famílies de 3 o 4 membres de mitjana.
- Zona demogràficament superpoblada, que genera problemes de sanitat i higiene, aglomeració a les aturades del bus, problemes entre comunitats per falta d'espais a l'aire lliure per als infants.
- Dins les comunitats, la precarietat d'obres que s'iniciaren i no es varen realitzar, durant anys de malversació de fons, per la qual cosa s'han hagut de refer i tornar a pagar obres comunitàries com comptadors de llum, aigua, inspeccions, etc.
- També són de coneixement públic les estafes a inquilins per part de falsos propietaris que es fan seva una propietat, o propietats que han passat a la cartera del banc per manca del pagament de la hipoteca, però el fals propietari continua cobrant-ne el lloguer.
- Problemes relacionats amb pobresa energètica: propietaris que tenen més d'una unitat, però habiliten un sol comptador per a diversos inquilins i cobren a cada família una estimació segons la seva conveniència.
- Manca d'espais públics per a infants i joves, parcs o llocs recreatius.
- Dificultat d'accés a la biblioteca o al casal de barri per part de les famílies i manca de proximitat amb les dues escoles públiques.
- Manca d'escoles municipals, cosa que dificulta la integració en el mercat de treball per a mares, sobretot si tenen un o més infants a educació primària i un altre més petit de tres anys.
- Bretxa digital: ateses les característiques de vulnerabilitat econòmica i de pobresa energètica, són poques les llars que disposen d'ordinadors i connexió a internet per fer les tasques de l'escola. Aquest fet ha pogut valorar-se com una de les dificultats més grans que pateixen les famílies durant el confinament per la COVID-19, i així va quedar plasmat a l'enquesta que es va fer entre juny i juliol de 2020 a les famílies.

En resum, quant a la barriada:

- Manca de biblioteca.
- Manca de casal de barri.
- Sense proximitat al centre educatiu.
- Manca d'espais públics, com places o parcs.
- Índexs demogràfics alts en la zona dels Pullman.

- Alt percentatge de col·lectius immigrants.
- Pisos de molt pocs metres quadrats que dificulten la convivència.

Quant a la població:

- Mares i pares amb baix nivell d'estudis.
- Mares amb precarietat lingüística.
- Mares i pares immigrants amb poca xarxa familiar.
- Famílies amb curiositat i ànim d'integració (molt normalitzades).
- Demanda de les famílies de facilitar la relació amb el centre educatiu.
- Gran quantitat de famílies amb vulnerabilitat econòmica.

LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA A CÀRITAS ESPANYOLA

La Confederació de Càritas a Espanya compta amb programes específics d'acompanyament a la infància, l'adolescència i la joventut i a les seves famílies que es troben en situació de vulnerabilitat o exclusió social, a través de diferents projectes en tot el territori nacional, entre els quals el de la ludoteca de Cala Major.

Els projectes se centren, sobretot, en intervencions socioeducatives dirigides a garantir un oci i temps lliure saludable, el dret a la participació i a sentir-se escoltats, l'accés a una educació de qualitat i inclusiva, el dret a tenir una família que els estimi i, en suma, el dret de tots els infants, els adolescents i les seves famílies a ser feliços.



Càritas ha alertat en un informe recent que l'augment de la vulnerabilitat i l'exclusió social provocades per la pandèmia, encara que s'ha donat de manera generalitzada en el conjunt de la població espanyola, ha tingut especial impacte en els infants i els adolescents.

La pobresa infantil o la denominada pobresa de les famílies amb fills i filles lamentablement és una realitat al nostre país. Amb una taxa del 27,4% —una de les més altes d'Europa, després de Romania i Bulgària—, suposa que més de 2 milions d'infants es

troben en aquesta situació, és a dir, un de cada quatre infants viu en situació de pobresa a Espanya.

La cronicitat de les situacions de pobresa i la transmissió de la vulnerabilitat d'unes generacions a unes altres han suposat, i suposen, un repte quotidià en l'acció social de les entitats socials que treballen per a millorar les condicions de vida de la població més vulnerable. La transmissió de la desigualtat i l'exclusió és una barrera determinant per a l'avanç en els processos de cohesió social de qualsevol societat.

La transmissió intergeneracional de la pobresa consisteix en el risc diferencial que tenen les persones que varen créixer en llars pobres de viure en una llar amb problemes econòmics durant la seva vida adulta. El més conegut mecanisme de transmissió és l'educació, que es transmet de pares a fills, però, fins i tot una vegada tinguda en compte, es manté un risc residual de pobresa en les persones que han crescut en llars desfavorides.

Una de les estratègies prioritàries a Càritas per a evitar la transmissió intergeneracional de la pobresa i lluitar contra la pobresa infantil es basa en l'escolta activa per a fer sentir a les famílies acompanyades que no són solament destinatàries de les accions, sinó també les protagonistes d'aquestes accions, de les seves vides i de la vida en societat. Aquesta aposta exigeix mesures i propostes integrals, en què la prevenció i la protecció dels drets de la infància i l'adolescència sigui l'eix fonamental de tota la intervenció.

El Programa d'Infància, Adolescència, Joventut i Família de Càritas reivindica que cap infant no es perdi pel camí, no sols a causa de les seves condicions socioeconòmiques, sinó tampoc, i de manera fonamental, que no es perdi la seva capacitat per a imaginar, jugar, riure i il·lusionar-se, i una de les claus són els programes socioeducatius que es desenvolupen als espais de Càritas.

El cas de Cala Major, amb l'anàlisi de la realitat descrita, ens feia pensar en els condicionants socials que interfereixen en el desenvolupament d'una infància feliç i plena, les dificultats de ser un infant en un barri "poc amable" en el qual adquireixen consciència de les dificultats extremes que esquiven diàriament mares (sobretot elles) i pares per a desenvolupar la seva vida de manera similar a la d'altres barris.

A continuació farem una breu descripció del nostre treball en el barri, des del treball amb les famílies fins a les accions de coordinació amb altres entitats. A partir d'allà i de l'espai adquirit en el centre dels Pullman explicarem com vàrem poder construir un espai per a famílies i infants.

CÀRITAS ALS BARRIS DE CALA MAJOR I SANT AGUSTÍ

Un dels pilars del treball de Càritas Diocesana de Mallorca és l'acció social en els diferents territoris de l'illa. Aquesta forma d'intervenció s'executa des del

Programa d'Acció de Base, mitjançant el qual un equip de tècniques i persones voluntàries fan tasques segons les característiques del barri i de la població que hi resideix.

El treball en els barris de Cala Major i Sant Agustí fa deu anys se centrava en l'atenció individual i familiar. El punt d'atenció es concentrava a la parròquia de Sant Agustí, s'atenia la població que vivia a Gènova, Sant Agustí, Cala Major i Portopí. L'entitat comptava amb una treballadora social i un grup de voluntaris i voluntàries. Mitjançant aquest grup de treball es realitzaven les acollides a les famílies que sol·licitaven ajudes i suport amb criteri tècnic. A partir de les entrevistes fetes, la tècnica derivava les persones als projectes de Càritas per a cercar camins de canvi en la seva situació de vulnerabilitat (derivació a serveis d'aliments, orientació laboral, assessoria jurídica, ajudes econòmiques, etc.).

Des de l'any 2015 el centre d'activitats se situà a l'actual local de Cala Major, al cor del barri, i això va permetre que la majoria de les famílies no haguessin de desplaçar-se fins a Sant Agustí. D'altra banda, ateses les característiques d'aquest espai, va ser possible iniciar una línia d'activitats i generar un vincle molt més pròxim amb la població. Les activitats i la relació amb el personal professional i voluntari de Càritas els permetia "sentir-se acompanyats" per afrontar les precarietats estructurals dels habitatges del voltant on vivien.

Per tant, actualment aquest local és un punt d'atenció individual i familiar per a les persones que viuen als barris de Gènova, Sant Agustí, Cala Major i Portopí. És on es concentren les diferents activitats del nostre projecte i també és un espai que s'ofereix per a reunions de plataformes, associacions de veïns o reunions de comunitat.

EL TREBALL COMUNITARI DE CÀRITAS AL BARRI. COM CONSTRUÏM COMUNITAT?

A partir de l'any 2012, amb la intenció de dur a terme al barri un treball grupal i comunitari, començam a tenir contacte i iniciatives amb el centre de salut, la farmàcia de Sant Agustí i l'AV de Sant Agustí. A poc a poc vàrem anar construint línies de treball per a donar-nos a conèixer en altres espais, com el CEIP de Gènova, els Serveis Socials i la Fundació Pilar i Joan Miró. En la mesura en què s'establiren relacions entre professionals, s'intentà que les persones del barri s'incorporessin a la xarxa de participació.

Des de 2015 utilitzàrem la proximitat als espais públics per a fer visites, per exemple, a la Fundació Miró en diverses ocasions, a Marivent, a les platges de Cala Major i Calanova, al parc de Sant Agustí, a la biblioteca de Gènova, a les coves de Gènova, etc. D'aquesta manera, intentàvem que les persones que vivien en el barri coneguessin els avantatges i la bellesa dels llocs més pròxims.

D'altra banda, aprofitàvem aquests espais de trobada, generats en el marc de les "activitats de ciutadania" perquè les persones es coneguessin entre si. La idea era treballar una sèrie de mites que s'havien construït sobre les persones que habiten el barri en els darrers anys i evitar-ne l'estigmatització.

Aquest teixit que s'ha anat creant també ha servit per a treballar els objectius del projecte de l'Ajuntament de Palma de millora del barri i per a la coordinació amb els professionals i tècnics que s'hi han incorporat tant des dels Serveis Socials com des del Projecte EDUSI (<http://edusiplanlitoraldeponent.es/>).

Val a dir que utilitzàrem espais com les activitats de ciutadania o les classes de castellà per a donar a conèixer els tècnics que es presentaven a treballar al barri i per explicar els objectius del seu treball. Des de la nostra entitat, la idea era obrir el vincle que Càritas tenia amb les persones del barri –un vincle que anava sent més sòlid any rere any– amb els professionals que s'hi incorporaven des d'altres àrees de l'Administració. En l'actualitat, les persones del barri poden participar en les comissions de treball o continuar aquestes reunions per fer-hi aportacions.



En el transcurs d'aquests dos darrers anys, moltes de les activitats que s'han organitzat han tingut a veure amb la pandèmia. S'han efectuat sessions amb els professionals d'InfoCovid del centre de salut de Sant Agustí, per a solucionar dubtes respecte de la pandèmia (com organitzar-se si un membre de la llar donava positiu, dubtes respecte de la vacunació, etc.).

Un altre dels treballs ha estat la col·laboració amb l'estudi Arquitectives, per a efectuar un diagnòstic de les dificultats del barri amb perspectiva de gènere. És a dir, les mateixes dones amb l'ajuda de les tècniques varen efectuar el diagnòstic. Els resultats d'aquesta anàlisi es varen donar a conèixer públicament i es varen elaborar una sèrie de propostes de millora que ara es troben en estudi amb les autoritats de l'Ajuntament de Palma.

Finalment i amb l'objectiu de sensibilitzar la societat sobre les dificultats de la barriada i les històries de vida de les famílies immigrants, es va fer el reportatge

per al programa Zoom d'IB3 titulat "Pullman: començar de zero". En aquest programa queda reflectit part del nostre treball fet aquests anys, tant en la millora de les condicions de vida d'aquestes persones a través de la promoció de l'idioma, l'ocupació i altres accions del treball social, com la intenció de teixir xarxes entre elles que serveixin de suport a la seva vida quotidiana.

ALTRES ACCIONS DE PROMOCIÓ SOCIAL DES DEL TREBALL INDIVIDUAL I FAMILIAR EN L'ACTUALITAT

Les accions comunitàries de l'entitat al barri són complementàries a la feina de promoció i inclusió que du a terme Càritas a través de l'atenció individual i familiar. És a dir, aquelles persones que pateixen dificultats poden manifestar la seva situació de manera individual, mitjançant un primera acollida (entrevista) amb la tècnica social de Càritas.

A partir d'aquí, fem assessorament i en cas que les situacions puguin ser abordades des dels serveis socials públics, les hi derivam o duem a terme una feina complementària amb l'Administració. En altres casos, i segons el diagnòstic de cada persona o família, efectuam derivacions a recursos d'altres entitats o a recursos propis. Un dels programes de l'entitat al qual es fan gran quantitat de derivacions és el d'Assessoria Jurídica. És un projecte destinat a donar informació i suport en les tramitacions referides a la regulació de persones migrants, com també a poder resoldre situacions judicials que siguin un impediment per a aconseguir la residència. legal. Un altre dels programes al qual s'han derivat les persones ateses des del barri és el de Tallers Prelaborals. Actualment, Càritas compta amb dos tipus de tallers (de recuperació de joguines i bicicletes), espais destinats a treballar habilitats prèvies a la inserció laboral.

En matèria d'ocupació i formació, durant aquests darrers anys, s'han fet gran quantitat de derivacions de persones que han estat ateses al barri i que han passat després per l'Àrea d'Ocupació i Formació de Càritas. Com a resultat d'aquests processos, cal destacar la quantitat de persones que, a través dels recursos proporcionats, han passat pels cursos o les formacions impartides per Càritas, i moltes d'elles han aconseguit un alt grau d'ocupabilitat.

LUDOTECA I ESPAI FAMILIAR: OBJECTIUS DEL PROJECTE

Una de les carències que constatarem que vivien els infants del barri era que una gran majoria de les famílies no podien pagar activitats extraescolars. No sols les que es desenvolupaven al centre educatiu (al CEIP de Gènova, que varen ser mínimes) sinó que algunes rutines que en altres barris estan molt normalitzades aquí no es donaven, com, per exemple, una activitat relacionada amb la música, la dansa o la plàstica. Tampoc no es feien activitats relacionades amb l'esport, que, només per la proximitat amb el poliesportiu (en aquest cas el Rudy Fernández),

podien ser una opció per a les famílies, però aquestes famílies tenien altres prioritats econòmiques.

Cal apuntar que fa alguns anys no hi havia opcions com el nostre espai o com l'espai ofert actualment a la Fundació Natzaret en el barri del Terreno.



Per tant, pensàvem que per als infants i per a les seves famílies passar tota la tarda casa era desaprofitar d'alguna manera les possibilitats de la infància.

Com hem comentat anteriorment, les carències de parcs i espais públics feien que la major part de l'any els infants haguessin d'estar tancats. A més, "sortir a jugar a la finca del costat" podia representar una font de conflictes interveïnals, ja que les finques es varen anar tancant justament per a impedir que hi entressin persones d'altres finques a utilitzar els seus espais comunitaris.

La idea d'oferir l'espai del nostre local tenia diversos objectius per a donar sortida a aquestes carències:

- Oferir un espai lúdic, artístic i relacional per als infants del barri de Cala Major.
- Oferir un espai de suport a les famílies en relació amb la comunicació amb el centre educatiu i en temes vinculats amb l'educació dels fills.

Aquest segon objectiu estava vinculat a les característiques d'aquesta població, que majoritàriament és immigrant. Les famílies manifestaven i manifesten la necessitat d'acompanyar els seus fills en el procés educatiu i d'estar en relació amb el centre escolar, però moltes vegades no compten amb les eines necessàries per a fer-ho. Per això podem servir algunes vegades d'enllaç, de reforç als adults, i millorar el dia a dia dels infants.

OBJECTIUS MÉS ESPECÍFICS

Amb els infants:

- Fer activitats lúdiques d'estimulació i jocs educatius amb els més petits.
- Treballar hàbits de conducta en continuïtat amb el model educatiu, fomentant la independència de les mares, encara que comparteixin el mateix espai.

- Treballar dubtes acadèmics puntuals amb els infants més grans de 6 anys.
- Fomentar la cohesió entre infants de diferents collectius immigrants i propiciar un espai de trobada entre cultures.
- Treballar rols de gènere.



Amb les mares/famílies:

- Millorar l'ús i el coneixement de la llengua de les mares i els pares (castellà i català).
- Vincular les activitats escolars amb el procés d'integració dels adults.
- Respondre dubtes sobre el sistema educatiu.
- Vincular la família amb l'escola com a part del projecte comunitari.
- Treballar per a obrir l'imaginari social, acceptant les eleccions que els infants puguin prendre de cara al seu futur, tant en l'acadèmic com en altres aspectes més íntims (sexualitat, esports, arts, etc.).

LA METODOLOGIA

Es divideix l'espai del local en tres parts:

1. *La primera part està destinada a les mares amb infants més petits de 3 anys que poden quedar amb ells.* La proposta que els fem és plantejar un tema i a partir d'aquí intentar conversar. S'aprofita el moment per a dialogar sobre relacions parentals, cultura a Espanya, models educatius, geografia, història, etc.
2. *La segona part serà destinada als infants de 3 a 5 anys.* A partir d'un conte, o una història, un llibre... (s'exposa alguna cosa) es farà una proposta (20 minuts). Per



exemple, mirar un llibre d'art, explicar l'art abstracte i després fer una proposta perquè cada infant elabori una obra amb diferents elements (aquesta segona part, 20-30 minuts). Després, joc lliure (30 minuts).

3. *La tercera part està destinada als infants de més de 6 anys.* Primer s'aprofita el moment per a resoldre els dubtes respecte de les tasques del col·legi (20-30 minuts). Es planteja una activitat de tipus manual, per exemple: com fer polseres amb cordes de colors (30 minuts). Joc lliure de taula: ping-pong, dòmino, cartes, etc. (30 minuts).

També s'organitzen tallers específics, els divendres o els dissabtes, com taller de cuina, taller de música, concurs d'aquarel·les, cinemateca, etc.

ACCIONS EDUCATIVES TRANSVERSALES A L'ESPAI DE LA LUDOTECA

A totes les edats, tant en el cas dels infants com de les mares, treballam hàbits i valors en accions transversals que tenen diverses sessions de continuïtat.

A continuació se'n descriuen alguns exemples:

- *El tracte amable:* fem la proposta de reflexionar com saludam en arribar a l'espai i en retirar-nos (algunes persones per timidesa o per excés de confiança gairebé no saludaven). Explicam la proposta verbalment, també hem posat cartells amb exemples i, en el cas dels infants, la gestionam com una proposta de joc: en entrar i en sortir, trien un tipus de salutació que hi ha a la cartellera al costat de l'entrada, ho fan amb alguna de les monitores voluntàries, i els aferram un "gomet" en entrar i en sortir, evidenciant d'aquesta manera qui no ha saludat i ells mateixos demanen de fer-ho. Per a fer peticions, també fem una cosa semblant: proposam utilitzar paraules no imperatives que estan penjades a les pissarres i les parets. En diem "paraules màgiques": "per favor", "m'agradaria que...", "et sembla si...", "gràcies".
- *Internalitzam valors:* tant als infants com a les mares, els proposam models o personatges que són reconeguts popularment i que provenen de diferents nacionalitats. Figures que representen la cultura, l'esport, les ciències, i sobretot triam personatges femenins que han pogut arribar a llocs de reconeixement social. Les imatges d'aquestes personalitats estan aferrades en cartells amb les dades bàsiques (nacionalitat, professió i com va arribar a ser qui és). Cada punt fem alguna activitat plàstica amb els infants on els proposam que es dibuixin o deixin plasmat "qui volen ser d'aquí a X anys".
- *Compartim emocions:* amb els infants i les mares treballam poder expressar angoixes, alegries o estats d'ànim referits al dia a dia. És una cosa que sorgeix naturalment. Atès que la majoria són famílies immigrants i no tenen aquí les famílies d'origen, moltes persones han expressat la seva necessitat de compartir amb els

altres moments que són importants. Per exemple, festejar el fet d'aconseguir la nacionalitat o compartir un dol a través d'un berenar recordant la persona estimada o celebrar el fet d'aconseguir un treball. En el cas dels infants, també haver pogut aprovar un examen o aconseguir plaça en un institut que volien, o el naixement d'un familiar al país d'origen. Aquests moments els socialitzam per a sentir-nos més pròxims entre persones de diferents llocs. D'aquesta manera es generen en aquest espai llaços solidaris que, moltes vegades, es traslladen a l'escola, l'aturada del bus, les llars, el supermercat, etc.

- *Gestió d'emocions i conflictes:* poder expressar les situacions que fan que ens puguem sentir ofesos i explicar el perquè ajuda a poder-nos posar en el lloc de l'altre. Quan l'espai proposa una trobada intercultural d'aquesta magnitud, hi ha gests o accions que moltes vegades poden ser mal interpretats d'una cultura a una altra, i poder explicar, aclarir i reconduir ens ajuda a conviure amb les nostres diferències des del respecte. Ho treballam tant amb infants com amb adults.
- *Activitats interculturals:* celebrem les festes populars de la societat d'acollida com Sant Antoni, Sant Sebastià, Pasqua, Sant Joan, Nadal, el Dia de les Verges, etc. Però també, de tant en tant, incorporam alguna celebració dels països d'origen dels veïnats i n'explicam el sentit. Moltes vegades compartim algun menjar d'aquest moment.
- *Hàbits saludables per a les famílies:* de tant en tant oferim alguna xerrada complementària en el local sobre alimentació i hàbits saludables. També en aquest cicle ha col·laborat amb nosaltres una metgessa que resolia dubtes sobre salut a les mares i als infants.
- *Xerrades sobre temes d'utilitat:* fora del temps que utilitzam per a la ludoteca, però dins el mateix local, s'ofereixen xerrades sobre temes que són d'importància per a les famílies. Per exemple, sobre estrangeria, la Llei de lloguers urbans, sobre economia domèstica i mètodes d'estalvi, etc.
- *Sortides:* durant aquests anys hem realitzat diverses sortides. Les més curtes, a espais pròxims al local de Càritas i durant el curs escolar (Fundació Miró, Marivent, parc de Sant Agustí, platja de Sant Agustí). Però diversos anys a l'estiu hem fet sortides interculturals com una excursió a Sóller (visita a Can Prunera), a Raixa, a la platja de Can Pastilla i berenar a casa d'una voluntària o a la Granja d'Esporles.

CALENDARI I LLOC

L'activitat de la ludoteca es du a terme els dimecres a la tarda al local de Càritas. Algunes xerrades, sessions i sortides es fan altres dies. Seguim el calendari escolar i la major part de l'activitat es concentra de setembre a juny, encara que fem algunes sortides o xerrades a l'estiu.

Cal aclarir que la ludoteca és complementària a altres projectes, com el de les classes de castellà, que també es fan en el local i a les quals assisteixen algunes mares.

El mateix passa amb els grups de ciutadania i participació, als quals també acudeixen algunes mares, sobretot en els mesos en què no treballen (gairebé totes les que treballen ho fan en temporada).

DESTINATARIS/BENEFICIARIS

Nins i nines de la zona de Cala Major a partir de 3 anys acompanyats de les mares o pares (infantil i primària). L'opció que les mares o pares siguin al local i participin en les activitats és optativa, és a dir, si hi ha infants els pares dels quals no poden venir, hi poden acudir amb l'autorització signada pels seus pares.

RECURSOS HUMANS

1 persona voluntària per a conversa.

1 tècnica i 1 persona voluntària per als infants de 3 a 5 anys.

2 persones voluntàries per als infants de més de 6 anys.

TESTIMONIS DELS PARTICIPANTS A LA LUDOTECA

Ens semblava important no tancar aquest article sense considerar les opinions de les persones que hi participen. Per tant, vàrem decidir fer un joc a la mateixa ludoteca. La proposta va ser que alguns infants i adults feien de reporters i altres persones eren entrevistades. El reportatge consistia a fer preguntes molt senzilles:

- Quin temps fa que vens a aquest espai?
- Què faries si no hi hagués aquesta possibilitat?
- Què penses que t'aporta la ludoteca?
- En tens qualche record agradable?

La idea del joc els va encantar, sobretot als infants, que havien d'entrevistar qualsevol altra mare que no fos la seva i preferentment d'un altre país. A continuació destacam alguns fragments de les entrevistes que ens semblen rellevants.

“Fa 3 anys que hi vinc. M'agrada venir aquí perquè la meva filla s'ho passa bé. Entre les coses boniques, que la meva filla Yazmin va aprendre a parlar aquí. M'heu ajudat també com a professionals i he conegut altres persones del barri.”

Elena Bahnea, 31 anys, de Romania. Mare de Yazmin, de 7 anys (Yazmin va començar a la ludoteca però no parlava).

“Vinc aquí fa 3 anys. Vinc per a aprendre. He après moltes coses aquí. Si això no hi fos, buscaria un altre espai que m'aporti coses a la vida com això. De les coses boniques que record, haver tingut a Kautar mentre vaig conèixer Càritas, perquè les persones de Càritas són molt afectuoses i em donen forces per a continuar.”

Fatima Ikken, 21 anys, de Marroc. Mare de Kautar, de 4 anys, i Doha, d'1 any.

“Hi vinc fa un any. M'hi agrada venir per participar en les activitats, per a tenir informació i per a conèixer gent del barri. Si no hi fos, buscaria un altre lloc així. M'ha donat noves oportunitats com conèixer gent, informació i la possibilitat d'entrar a treballar en el taller de Verge de Lluc de Càritas.”

Marina Iastusliak, 38 anys, d'Ucraïna. Mare de Vasyl, de 10 anys.

“A l'espai hi vinc des de 2015. M'hi agrada venir per a conèixer gent i millorar el castellà. Només deixo de venir-hi si tinc una cita mèdica o si tinc feina. En aquests anys he conegut na Paola, aprenc espanyol, conec gent i m'alleuja el pes de la casa. Entre les coses boniques, record quan fem activitats, sortides, menjades de cada país i les festes de final de curs.”

Mounia El Yallouli, 46 anys, del Marroc. Mare de Mariam, de 8 anys.

“Hi vinc fa més o menys un any. M'agrada perquè conec nous amics, jug amb els altres. Si no hi fos, em quedaria a casa sense veure els meus amics i na Paola, només estaria amb la meva mare i el meu pare. M'ha donat coses bones, com fer activitats i ballar.

Vasyl, de 10 anys.

“Hi vinc des de molt petit, fa, crec, 9 o 10 anys. M'hi agrada venir per les activitats, perquè ens ajuden en els deures, i perquè em trob amb amics i juguem. Si no hi hagués aquesta possibilitat, estaria molt avorrit i em quedaria a casa jugant a la màquina... Una cosa bona és que m'ha donat diversió i tantes coses bones que no sé... Un record va ser quan era petit i ens banyàvem en una piscina, em vaig refrescar.”

Adbelrahmen, de 9 anys.

“No sé quant fa que hi vinc, però fa molt, massa... M'agrada venir-hi per a entretenir la meva germana i per a estar amb els meus amics, que trob a l'escola, però gairebé mai no estic amb ells. Si no hi hagués aquesta possibilitat, m'avorriria molt amb la meva germana a casa. En aquests anys he pogut conèixer gent amable, persones que m'ajuden molt... Ho record tot, perquè tot el que m'ha passat és bonic, vos estim!”

Hadjar Djellid, de 12 anys.

“He començat aquesta temporada, fa aproximadament 5 mesos que hi vinc. M'encanta estar aquí perquè m'agrada ajudar els nens, però estar amb vosaltres

és un plaer molt gran. Si no hi hagués aquesta possibilitat estaria trista, he estat molt feliç que m'hagin triat per a venir amb vosaltres. He après sobre treballs manuals, sobre la cultura àrab, he après sobre tolerància, sobre diversitat de gènere i ara comprenc molt millor com és la pluralitat del nostre barri. Record la primavera, els jocs fora i com em vàreu acollir vosaltres quan vaig venir, perquè la vostra integració és fascinant.”

Lane, voluntària. Entrevistada per Hadjar, de 12 anys.

“Hi vinc des de gener d'enguany. Per a ser voluntària vaig haver de postular, és a dir, fer un curs, que el vaig fer l'any passat. M'agrada venir perquè m'agraden els infants i crec que són l'esperança per al futur. Aquí tinc la possibilitat d'ajudar altres persones i també jo mateixa aprenc amb vosaltres, m'ajud, capt i analitz coses que potser no havia reflexionat bé. També enseny alguna cosa que m'agrada fer, que són els treballs manuals. Si no hi hagués aquesta possibilitat, demanaria postular-me com a voluntària en un altre espai on em senti còmoda. Jo aquí em sent còmoda amb vosaltres. Aquí també vaig aprendre a ser més ràpida i més pràctica. M'agrada estar amb vosaltres i amb les mares.”

Shirley, voluntària. Entrevistada per Zeinab, de 12 anys.

La ludoteca de Càritas a Cala Major celebra aquest 2022 el 5è aniversari, cinc anys de vida en què hi han passat 32 famílies amb les seves històries i vivències personals, no sempre fàcils. En aquest lloc han trobat un espai de socialització, de retrobament i d'aprenentatges, un lloc que els ha reportat bons moments, abraçades i rialles per a poder continuar endavant. La ludoteca de Cala Major vol ser un petit oasi per a grans i petits en una barriada no sempre fàcil per als nouvinguts.



IV

RECERCA I
INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS

20
22

UN CURRÍCULUM PER FACILITAR L'APRENTATGE

Antoni Salvà Salvà

RESUM

L'entrada en vigor de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es va modificar la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), va engegar un procés de replantejament i revisió dels currículums de les diferents etapes que s'ha traduït, al llarg del primer trimestre de l'any 2022, en la publicació dels reials decrets d'ordenació i ensenyaments mínims. Aquesta normativa, que fonamenta el desplegament del currículum de la CAIB, en tràmit en el moment de la redacció d'aquest article, certifica el canvi d'orientació de l'ordenació curricular des d'un plantejament fonamentat en estàndards de la LOMCE a un altre de competencial, en línia amb les reformes curriculars dels països del nostre entorn. Aquest nou rumb comporta canvis significatius en els instruments curriculars i en la consideració de l'avaluació, en la qual es reforça la dimensió formativa, al servei de l'aprenentatge dels alumnes.

RESUMEN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), puso en marcha un proceso de replanteamiento y revisión de los currículos de las diferentes etapas que se ha traducido, a lo largo del primer trimestre del año 2022, en la publicación de los Reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas. Esta normativa, que fundamenta el despliegue del currículum de la CAIB, en trámite en el momento de la redacción de este artículo, certifica el cambio de orientación de la ordenación curricular desde un planteamiento fundamentado en estándares de la LOMCE a otro competencial, en línea con las reformas curriculares de los países de nuestro entorno. Este nuevo rumbo comporta cambios significativos en los instrumentos curriculares y en la consideración de la evaluación, en la cual se refuerza su dimensión formativa, al servicio del aprendizaje de los alumnos.

UN CURRÍCULUM PER FACILITAR L'APRENTATGE

Després de l'entrada en vigor de la Llei orgànica que modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), tota la comunitat educativa esperava el seu desenvolupament curricular. Els anuncis que va fer el Ministeri d'Educació i Formació Professional durant la primavera de 2021 apuntaven a un canvi de rumb en el currículum per tal d'orientar-lo cap a un ensenyament competencial. Finalment, durant el primer trimestre del 2022, el Ministeri va publicar els reials decrets d'ensenyaments mínims i currículum de cada una de les etapes. Una normativa que certificava la transició des d'un currículum fonamentat en estàndards a un currículum competencial, en coherència amb la mateixa orientació de la LOMLOE i amb els principis que estableixen documents de

revisió i de recomanació internacional, com el de la Comissió Internacional sobre els Futurs de l'Educació de la UNESCO (2021) «Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'educació». Aquesta mateixa orientació és la que segueixen les reformes curriculars dels països de l'OCDE recents, i que es fonamenten en els resultats que proporcionen les dades d'estudis d'avaluacions externes, com els de les prospeccions PISA, TIMMS i PIRLS.

UN CURRÍCULUM ALINEAT AMB EL PACTE PER L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

El 4 d'abril del 2017, el Ple del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) aprova el document «Pacte per l'Educació de les Illes Balears» (Consell Escolar de les Illes Balears, 2017), un document que trasllada bona part de l'acord del col·lectiu Illes per un Pacte per promoure un canvi de l'educació al territori. Pel que fa a l'aspecte curricular, recollit en el punt «Autonomia pedagògica» d'aquest document, el text aprovat pel CEIB no va modificar la versió aprovada pel Plenari d'Illes per un Pacte del 23 de gener del 2016, a partir del text consensuat el 25 d'abril del 2015. Així, el Pacte per l'Educació preveia tres aspectes bàsics del currículum:

- «a) Cada centre escolar, a partir de les oportunitats, de les característiques del seu entorn i del currículum bàsic, fixat per l'Administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, adaptarà el currículum al seu PEC.
- b) En el currículum es prioritzaran les capacitats i competències, és a dir, ensenyar a pensar mitjançant uns continguts organitzats en models científics, socials i artístics.
- c) Cada centre acordarà les opcions metodològiques que s'avinguin millor amb el seu PEC. L'Administració no determinarà les metodologies a aplicar, sinó que es limitarà a aportar un marc flexible derivat de les metodologies competencials.»

Tres aspectes que han servit de fil conductor, des de la seva sintonia amb el plantejament d'un currículum competencial de la LOMLOE, per a la transposició normativa dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les etapes educatives als projectes de decrets de les Illes Balears. Així, per tal de facilitar l'autonomia pedagògica dels centres, aquests projectes han retingut la normativa, amb caràcter bàsic, prescriptiva per deixar el màxim marge de decisió possible als centres en l'àmbit del seu projecte educatiu.

El mateix document del CEIB declarava que «la finalitat del currículum ha de ser la de formar una ciutadania responsable i crítica: amb un criteri propi raonat i amb capacitat d'intervenir davant els reptes d'un món complex». Els esdeveniments recents han demostrat fins a quin punt aquesta finalitat s'ha traduït en un requisit indefugible de qualsevol plantejament curricular.

UN CURRÍCULUM PER A UN MOMENT CLAU

Bauman (2007), a «Els reptes de l'educació en la modernitat líquida», avançava que «[...] En cap altre punt d'inflexió de la història humana els educadors degueren afrontar un desafiament estrictament comparable amb el que ens presenta la divisòria d'aigües contemporània. Senzillament, mai abans no vam estar en una situació semblant. Encara hem d'aprendre l'art de viure en un món sobresaturat d'informació. I també hem d'aprendre l'encara més difícil art de preparar les pròximes generacions per a viure en un món així».

Malauradament, no és només la «infoxicació» o saturació informativa el principal desafiament al qual ha de donar resposta l'acció educativa. La modificació del plantejament curricular es pren en un moment que molts analistes identifiquen com d'inflexió social i econòmica a una escala global. La societat es troba encara immersa dins del procés de superació dels efectes socials i econòmics de la pandèmia de la covid-19. Aquest ha estat un repte formidable que està en vies de superació gràcies al treball en equip, al coneixement compartit i al rigor científic. No obstant això, aquesta ha estat una crisi que ha posat de manifest la vulnerabilitat del model econòmic i la situació de dependència de les Illes Balears dels països del seu entorn. Uns països que, a la vegada, han d'afrontar conjuntament reptes mundials en la forma de crisi energètica, els efectes cada vegada més evidents i persistents del canvi climàtic produït per l'escalfament global i l'escassetat de subministraments i de recursos. Totes aquestes situacions generen desigualtat, dins i entre els països, i esdevenen disfuncions que alimenten conflictes socials amb conseqüències dramàtiques, com les migracions massives i el rebrot dels conflictes bèl·lics arreu del món. És en aquest context convuls i incert que els infants i joves de les Illes Balears han de tenir l'oportunitat de formar-se, precisament perquè puguin donar respostes imaginatives, eficients i innovadores per tal de garantir el futur i el benestar de la societat.

En aquest sentit, sense menystenir la transversalitat del coneixement entre les àrees i matèries, l'oferta de matèries optatives de l'ESO pretén proporcionar espais de reflexió i aprenentatge específics sobre els grans desafiaments actuals, com la societat digital (recursos digitals), la realitat financera i les seves alternatives (taller de consum responsable), les opcions per una societat més solidària i participativa (cooperació i serveis a la comunitat), les iniciatives per l'empoderament de les dones, el respecte per la diversitat afectivosexual i la superació de la violència masclista (igualtat de gènere), alhora que proporcionar els referents de pensament i de diàleg fonamentats en la cultura i el coneixement (introducció a la filosofia i cultura clàssica). Per altra banda, al batxillerat, les matèries optatives són un complement del coneixement i els procediments de les diferents modalitats: història i cultura de les Illes Balears, tècniques experimentals, programació i bases de dades, ampliació de matemàtiques i psicologia.

L'ordenació del batxillerat de les Illes Balears incorpora, com a novetat, un treball de recerca de batxillerat (TRB) obligatori per a tots els alumnes, en la forma de

dues matèries (TRB I, a primer de batxillerat i TRB II, al segon curs). Els alumnes de batxillerat, assistits presencialment per un tutor de TRB en grups reduïts, a TRB I aprendran i desenvoluparan les tècniques de recerca del mètode hipotèticodeductiu, d'avaluació crítica de les fonts d'informació, de creació de prototips tecnològics o informàtics, objectes d'art o creacions artístiques, en línia amb els seus propis interessos i amb la seva formació. A TRB II, al llarg del primer trimestre, amb l'assessorament del mateix tutor de TRB I, aquesta vegada sense acompanyament presencial, presentaran els resultats de la seva recerca o creació, de forma escrita amb una memòria i oralment amb una intervenció davant un tribunal format per tres professors del centre. Es promou així la creativitat, l'argumentació, l'expressió oral i escrita i la capacitat d'intervenir en públic, de manera que sigui una formació que ajudi els alumnes en els seus estudis superiors i els formi en la capacitat de crear i compartir coneixement amb la societat.

En definitiva, que els alumnes puguin enfrontar-se als reptes del segle XXI i així poder contribuir a una societat amb més coneixement, responsable i avançada és la finalitat principal del nou plantejament del currículum.

UN CURRÍCULUM QUE ES FONAMENTA EN EL PERFIL DE SORTIDA DELS ALUMNES

El currículum LOMLOE es fonamenta en un element nou que no existia en les anteriors normes curriculars: el perfil de sortida de l'alumnat per a cada una de les etapes de la formació bàsica (educació primària i educació secundària obligatòria) i postobligatòria (batxillerat). El perfil de sortida constitueix l'element que proporciona la coherència interna dels altres components del currículum, tot permetent relacionar, de forma clara i normativa, les competències específiques de cada una de les àrees (per a l'educació primària) o matèries (educació secundària obligatòria i batxillerat) amb les competències clau, comunes per a totes les etapes educatives. D'aquesta manera es resol un dels grans problemes que tenia el disseny curricular derivat de la LOMCE: la falta de definició de la contribució de cada una de les matèries al desenvolupament de les competències clau.

El perfil de sortida es construeix a partir de 34 descriptors operatius que es categoritzen segons la competència clau amb la qual es relacionen. Així, per exemple, la competència matemàtica i la competència en ciència, tecnologia i enginyeria (coneguda per l'acrònim STEM) té un total de 5 descriptors operatius que assenyalen què ha de saber fer l'alumne en completar l'ensenyament bàsic en relació amb aquest àmbit de coneixement. Addicionalment, s'estableixen uns descriptors operatius per al final de l'etapa de formació bàsica i uns altres per al final de l'etapa de batxillerat, que permeten establir una progressió al llarg de les etapes escolars obligatòria i postobligatòria del batxillerat. Aquests descriptors operatius es formulen mitjançant verbs d'acció i la redacció inclou la finalitat. A diferència dels estàndards d'aprenentatge avaluable a l'estil dels que concreten els criteris d'avaluació dels objectius específics de la LOMCE, els descriptors

operatius s'han d'entendre com a indicadors transversals a totes les àrees i matèries de les accions que ha de saber dur a terme un alumne al final de cada una de les etapes per tal de desenvolupar unes determinades competències específiques.

UN CURRÍCULUM PER AFAVORIR EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES ÀREES I MATÈRIES

Aquest nou plantejament curricular incorpora un altre element cabdal: les competències específiques de cada matèria. A diferència dels currículums LOMCE, en els quals cada matèria incorporava un seguit d'objectius específics, l'assoliment dels quals es verificava mitjançant els estàndards d'aprenentatge avaluable, el desplegament curricular de la LOMLOE formula competències específiques. Aquest element proporciona l'orientació competencial del procés d'ensenyament-aprenentatge de les matèries o àmbits. Les competències específiques s'han d'entendre com els acompliments que els alumnes han de poder desplegar en activitats o situacions d'aprenentatge. Aquest desplegament requereix la mobilització d'un conjunt de continguts, procediments i actituds, que en l'actual normativa s'enuncien en la forma de sabers bàsics. Una competència específica té la sintaxi del què, seguit del com i del per a què. Constitueix una passa endavant respecte als objectius específics dels currículum LOMCE, en els quals la finalitat n'era absent. Les competències específiques de les matèries són les mateixes per a tots els cursos de l'etapa, d'acord amb la idea que una competència no és una fita que hagi d'adquirir-se dins del període escolar d'un curs, sinó que requereix un procés de desenvolupament al llarg dels anys. Així es promou que es respectin els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

Cada una de les competències específiques de cada matèria està normativament vinculada amb les competències clau mitjançant una relació dels descriptors operatius del perfil de sortida. Aquesta vinculació permet afavorir tant el procés de l'avaluació formativa com de l'avaluació acreditativa dels aprenentatges mitjançant els criteris d'avaluació de les competències específiques.

UN CURRÍCULUM AMB LA VALORACIÓ DELS CRITERIS D'AVALUACIÓ COM A REFERENT

Els criteris d'avaluació de les competències específiques són els referents que indiquen el nivells d'acompliment esperats dels alumnes en les situacions o activitats a les quals es refereixen les competències específiques de cada àrea o matèria, en un moment determinat del seu procés d'aprenentatge. A diferència de les competències específiques, que tenen continuïtat per a cada àrea o matèria al llarg de l'etapa, els criteris d'avaluació es distribueixen al llarg dels cursos. Aquesta distribució té un tractament diferenciat segons cada etapa. Això dona un marge de decisió al centre que constitueix la seva línia curricular, en sintonia amb el seu projecte educatiu.

Així, a l'etapa de l'educació primària els criteris d'avaluació de cada una de les competències específiques de cada matèria estan distribuïdes per cicles, de manera que els centres de primària han de decidir quins criteris seran atesos al primer, segon o tots dos cursos del cicle i com es seqüencien al llarg de cada curs. Aquesta decisió rep el nom de proposta pedagògica, decisió que forma part de la concreció curricular del centre i que ha de ser aprovada, com a aspecte pedagògic que és, per part del claustre de professors. Pel que fa a l'educació secundària, els criteris d'avaluació de les competències específiques tenen una distribució diversa al llarg dels cursos. Així, per a matèries com geografia i història, es distribueixen al llarg del primer i segon cursos, per una banda, i al llarg del tercer i quart curs, per una altra. En canvi, a la matèria de matemàtiques, per exemple, aquests criteris es distribueixen entre el primer i tercer curs, i s'estableixen al quart curs. Correspon al centre decidir quins criteris i amb quina seqüència es tracten a cada un dels cursos de forma que, de la mateixa manera que per als centres d'educació primària, els centres d'educació secundària han d'acordar una proposta pedagògica que forma part de la concreció curricular. Per a l'etapa de batxillerat, els criteris d'avaluació de les competències específiques s'estableixen per a cada un dels dos cursos, de manera que els centres només han de decidir en quina seqüència es tracten al llarg del curs.

UN CURRÍCULUM AMB UNA MOBILITZACIÓ DELS SABERS BÀSICS EN EL TREBALL PER COMPETÈNCIES

En el plantejament fonamentat en estàndards de la LOMCE, els continguts estaven directament vinculats als estàndards d'aprenentatge avaluable i, atès que aquests eren el referent per a l'avaluació, s'hi havien d'incorporar necessàriament, per tant, de forma prescriptiva. De fet, aquest era el criteri per decidir quins dels continguts eren els «essencials», una decisió que els centres havien d'anar prenent atesa l'extensió gairebé inabastable de continguts en les àrees i matèries. En el context actual de la LOMLOE aquest concepte canvia i s'estableixen els sabers bàsics de cada àrea o matèria com els «coneixements, destreses i actituds que constitueixen els continguts propis d'una matèria o àmbit, l'aprenentatge dels quals és necessari per a l'adquisició de les competències específiques». Els sabers bàsics comparteixen la mateixa distribució per cursos que els criteris d'avaluació, però no es vinculen directament amb cap competència específica o criteri d'avaluació, tot deixant la decisió sobre aquesta vinculació en mans dels centres i els equips docents. Els sabers bàsics no són finalitats per si mateixos i el seu aprenentatge (entès com el que s'incorpora dins del coneixement com a resultat d'allò que fa i pensa l'alumne a les activitats) és necessari per a l'adquisició de les competències específiques: una competència no es pot desenvolupar si és buida de contingut, alhora que un contingut descontextualitzat, no vinculat amb altres aprenentatges i que no faciliti el desenvolupament d'una competència no contribueix a l'aprenentatge. És amb aquest sentit que, tot seguint les indicacions dels annexos dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les distintes etapes, la normativa assenyalava que aquests sabers es poden estructurar

per blocs i la seva ordenació així com apareix al currículum de les matèries no comporta cap seqüenciació. Així, tot seguint els criteris de la concreció curricular, atesa la diversitat dels alumnes, el context educatiu o altres criteris pedagògics, l'equip docent pot aprofundir en uns sabers bàsics més que en uns altres, a més d'agrupar-los i articular-los.

UN CURRÍCULUM QUE ES CONCRETA AL CENTRE EN LES SITUACIONS D'APRENENTATGE PER FACILITAR L'AVALUACIÓ FORMADORA I FONAMENTAR L'AVALUACIÓ ACREDITATIVA DELS ALUMNES

«Una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i perquè s'avalua». Aquesta frase de la professora honorària de la Universitat Autònoma de Barcelona Neus Santmartí resumeix el canvi de paradigma que comporta passar d'una avaluació entesa només com a acreditativa, fonamentada en la dispensació de qualificacions, a una avaluació formativa que estigui al servei de l'aprenentatge dels alumnes. L'avaluació hauria de ser una ajuda per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge, més enllà de constituir un termòmetre d'allò que sap un alumne en un dia concret i en base a un examen.

L'avaluació formativa en un context d'ensenyament competencial és especialment promoguda des de la substitució de les programacions docents i les unitats didàctiques per les situacions d'aprenentatge, com a nivell intermedi entre la concreció curricular del centre i la programació d'aula del docent. Les situacions d'aprenentatge responen al requeriment normatiu dels reials decrets d'ensenyaments mínims i de currículum que les administracions educatives han de contribuir a l'adaptació del currículum per part dels centres tot afavorint l'elaboració de models oberts de programació que puguin atendre les diferents necessitats dels alumnes i del professorat.

Les situacions d'aprenentatge, que tenen precedents a la bibliografia com les «situacions problema» proposades per Meirieu (1993), són instruments de disseny curricular que plantegen als alumnes un repte complex que els interpel·la i que els demanda adquirir un o més aprenentatges per tal de superar-lo. L'equip docent les planifica i dissenya a partir dels criteris d'avaluació de les competències específiques d'una o més àrees o matèries i inclouen la previsió dels tres elements bàsics de l'avaluació formativa: per una banda, per part de l'alumne, la presa de consciència del repte i el coneixement dels criteris de qualitat de les produccions i d'allò que s'espera de la seva tasca. Per altra banda, el desplegament de les situacions d'aprenentatge en les seqüències didàctiques que formen les programacions d'aula incideix en la importància del *feedback* o la retroacció com a intervenció clau per tal d'afavorir que sigui l'alumne el que pugui prendre decisions sobre el seu procés d'aprenentatge, corregir-se, poder generar coneixement i així alimentar la motivació intrínseca. Aquesta retroacció prové del docent (heteroavaluació), però no únicament, de manera que, segons les dinàmiques en què es desplegui la situació d'aprenentatge, pot

provenir d'un altre alumne o del grup cooperatiu en el qual aquest alumne està treballant (avaluació entre iguals). A més, aquest plantejament permet la inclusió d'estratègies d'autoavaluació (avaluació formadora).

Pren així tot el sentit el caire social que té l'aprenentatge, permet posar-lo en un context, compartir-lo i enriquir-lo, de forma que no tan sols té un impacte en l'alumne sinó també en el seu propi entorn. Finalment, un cop s'ha desenvolupat el conjunt de les activitats previstes a la situació d'aprenentatge cal fer balanç, considerar totes les evidències, cercar les possibles connexions i fonamentar les decisions sobre l'avaluació acreditativa.

L'avaluació acreditativa dels aprenentatges (les qualificacions) no és un *feedback* formatiu. Les evidències que recullen els estudis de la forma amb la qual es duen a terme els processos d'aprenentatge demostren que, perquè la retroacció sigui formativa, s'ha de proporcionar durant el procés d'aprenentatge, no al final. Així mateix, és principalment la motivació intrínseca la que afavoreix l'aprenentatge i la construcció de coneixement, i no sols l'extrínseca, que es fonamenta en la recollida de qualificacions, el reconeixement social i l'administració de premis. Per tant, l'avaluació acreditativa, que és un procés que es duu a terme per imperatiu legal, té fonamentalment un valor administratiu i molt poca contribució a l'aprenentatge. No obstant això, aquest procés d'avaluació acreditativa, per les seves característiques i implicacions, ha de realitzar-se en un ambient d'objectivitat, confiança i d'ajustament a la normativa. Això es duu a terme mitjançant la valoració objectiva del grau d'assoliment dels criteris d'avaluació de les competències específiques de cada àrea o matèria, a partir de les evidències obtingudes en les activitats d'aula com a resultat del desplegament de les situacions d'aprenentatge.

El registre d'aquesta valoració de forma contínua i transparent per part del professorat al llarg del curs constitueix una eina d'avaluació formativa per facilitar a alumnes i professors prendre les millors decisions sobre l'ensenyament-aprenentatge, alhora que contribueix tant a l'acreditació dels aprenentatges de l'alumne com a la generació d'un informe sobre el desenvolupament de les competències clau un cop ha finalitzat el curs escolar, per a les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat, i a final de cada cicle per a l'educació primària. Aquest procediment, a les Illes Balears i pels centres públics i privats sostinguts amb fons públics, tindrà el suport informàtic de l'Aplicació per a la Gestió Educativa de les Illes Balears (GestIB), en el qual els docents registraran, com a tard quan s'han desplegat cada una de les situacions d'aprenentatge, les valoracions del grau d'assoliment dels criteris d'avaluació de les competències específiques que s'hi han desenvolupat. Aquesta entrada per a cada alumne, que podrà incloure anotacions individuals, permetrà l'automatització d'un seguit de tasques administratives d'expedició de documents oficials d'avaluació i de disposició d'informació personalitzada per als mateixos alumnes i per a les seves famílies. Per al centre i per a l'administració educativa, aquesta informació tindrà finalitats estadístiques. Tot plegat, aquesta disponibilitat permet la presa de decisions individuals i col·lectives per tal de millorar l'aprenentatge dels alumnes.

L'avaluació d'acord amb la valoració de criteris d'avaluació permet desenvolupar, a l'educació secundària i al batxillerat, plans personalitzats per als alumnes que han promocionat de curs amb matèries no superades del curs o cursos anteriors. D'aquesta manera els docents hauran de facilitar als alumnes, mitjançant la proposta d'activitats específiques que poden estar o no connectades amb les que realitzen al curs actual, la millora del grau d'assoliment dels criteris que van ser avaluats negativament d'aquestes matèries. Així mateix, en cas de trasllat de centre, a través de l'informe de valoració de criteris d'avaluació que recull els registres realitzats pel centre d'origen, el centre receptor tindrà un coneixement dels criteris d'avaluació que han estat tractats i de quina va ser la seva valoració, tot facilitant així el procés d'acollida i d'adaptació al nou centre.

Aquest plantejament està en línia amb els plantejaments actuals sobre la principal finalitat que hauria de tenir l'avaluació acreditativa, la de proporcionar informació als professors, als centres i a l'administració educativa sobre l'impacte de les seves actuacions, de forma que puguin prendre les millors decisions possibles en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

UN CURRÍCULUM QUE REFORÇA LA PROFESSIONALITAT I EL TREBALL EN EQUIP DELS DOCENTS

En aquest context, la simplificació de les tasques administratives i burocràtiques ha de permetre que el paper de l'educador pugui anar més enllà del de la transmissió de continguts i la qualificació, de manera que es reforça la seva funció com a dissenyador de materials, de dinàmiques d'aprenentatge i la d'acompanyant en el procés educatiu dels alumnes, tot tenint en compte els aspectes emocionals i les pròpies dinàmiques dels grups.

D'acord amb la LOMLOE, els centres podran integrar dues o més àrees o matèries en àmbits a tota l'educació primària i a qualsevol dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria. Aquesta decisió, que formarà part de la concreció curricular del centre i que ha d'estar alineada amb el projecte educatiu del centre, pretén superar una de les dificultats que planteja el currículum LOMCE, especialment a l'educació secundària: la seva fragmentació en un nombre molt elevat de matèries. Aquesta fragmentació és un reflex de l'elevat grau d'especialització docent del sistema educatiu espanyol que, a diferència del d'altres països, restringeix les matèries que pot impartir un professor d'educació secundària. En aquest sentit, la LOMLOE permet la modificació de la normativa d'atribució docent dels professors d'educació secundària, de forma que tots els professors que tenen l'atribució docent per impartir qualsevol de les matèries que integren un àmbit tenen reconeguda l'atribució docent per impartir aquest àmbit, com un únic professor o en la modalitat de codocència. La LOMLOE també obre la porta al fet que l'administració educativa estableixi les condicions perquè els professors d'educació secundària amb la deguda qualificació puguin impartir més d'una matèria, amb la finalitat de reduir el nombre de docents que formen part dels equips docents.

No obstant això, per avançar en el procés de fer un plantejament més interdisciplinari de la docència, perquè sigui més fàcil i més natural per als alumnes trobar les connexions i la transferència de coneixement a partir de l'actual situació de diferenciació de matèries, la LOMLOE estableix que la responsabilitat de la planificació i el disseny de les situacions d'aprenentatge és de l'equip docent, tot facilitant que dins d'una mateixa situació d'aprenentatge s'hi incorporin criteris d'avaluació i competències específiques de més d'una àrea o matèria i promoció del treball en equip del professorat.

Així, el desenvolupament curricular de la LOMLOE també introdueix un nou paradigma, el del treball en equip, que va més enllà de la participació dels docents en els òrgans de coordinació i col·legiats del centre. Aquest paradigma està en línia amb el que planteja la UNESCO (2021) en el document «Reimaginem junts els nostres futurs», que destaca, tot formant part de la necessària professionalització de la funció docent, que «la col·laboració i el treball en equip han de caracteritzar la tasca dels docents». Això té una implicació profunda en els aspectes organitzatius dels centres educatius. És rellevant que el tràmit dels decrets de currículum de la CAIB hagi coincidit en el temps amb l'entrada en vigor de la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, i el tràmit del decret del nou reglament orgànic dels centres. Ambdues normatives haurien de proporcionar als centres el suport legal necessari per facilitar-los la presa de decisions de caire organitzatiu per a la necessària coordinació horitzontal dels docents, que la bibliografia reconeix com el principal factor d'influència positiva en el rendiment acadèmic dels alumnes. El lideratge pedagògic dels equips directius, la col·laboració dels docents des de l'expertesa de cada un, i la reflexió col·lectiva sobre la pràctica docent que es duen a terme i els seus resultats són elements que hauran de condicionar l'organització interna dels centres per tal de poder desplegar el projecte educatiu del centre i facilitar l'aprenentatge de tots els alumnes.

UN CURRÍCULUM AMB UNA ORIENTACIÓ INCLUSIVA

L'atenció a les diferències individuals, en línia amb el que estableix la LOMLOE, es fonamenta en una perspectiva inclusiva, a través de la implementació de les metodologies del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) en el disseny de les tasques, la retroacció dels alumnes i les dinàmiques de treball, de manera que pugui proporcionar diversos mitjans d'implicació, representació, acció i expressió de tots els alumnes a les activitats. La normativa curricular preveu que, per als alumnes d'altres capacitats intel·lectuals, d'incorporació tardana al sistema educatiu i alumnes amb dificultats específiques d'aprenentatge, que les activitats i les intervencions han de facilitar l'assoliment dels objectius d'etapa i l'adquisició de les competències clau.

Per als alumnes identificats com de necessitats educatives especials i que, per les seves circumstàncies personals, no puguin adquirir aquestes competències

clau es preveu que el docent pugui plantejar criteris d'avaluació alternatius personalitzats de les àrees o matèries, amb l'assessorament i suport dels equips d'orientació i suport a l'aprenentatge. El conjunt d'aquests criteris d'avaluació alternatius constitueixen l'adaptació curricular significativa i la seva gestió es durà a terme dins de l'eina d'avaluació del GestIB.

UN CURRÍCULUM QUE REPRESENTA UN REpte PER TOTS

En aplicació del calendari d'implantació dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les etapes educatives, el currículum s'aplica el curs 2022-2023 als cursos senars, de forma que la implementació completa es decreta per al curs 2023-2024. Així durant el curs 2022-2023 al sistema educatiu espanyol conviuran dos currículums ben diferenciats: el de la LOMCE, fonamentat en estàndards (que, de forma transitòria, prenen el caràcter d'orientatius) i que es concreta en unitats didàctiques; i el de la LOMLOE, amb una orientació clarament competencial i que es concreta en situacions d'aprenentatge amb una orientació més flexible. Serà, per tant, tot un repte per a tota la comunitat educativa, i per a la mateixa administració, dur endavant un curs escolar amb aquestes premisses.

La Conselleria d'Educació i Formació Professional ja en el curs 2021-2022 ha dut a terme diverses intervencions per mantenir informada la comunitat educativa i els centres docents amb la informació disponible en cada moment. Així, tot d'una que van estar disponibles en el tràmit d'audiència i informació pública els projectes de reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les distintes etapes, el 28 de gener del 2022, el Servei d'Ordenació Educativa va fer difusió de l'arquitectura curricular al Consell Escolar de les Illes Balears, amb un avançament, encara molt preliminar, de les implicacions en l'ordenació dels ensenyaments de les distintes etapes, tot aprofitant la iniciativa del cicle de conferències en línia «Aprentatges i reflexions compartides» del mateix CEIB. Van seguir, a partir d'aquest moment, reunions de caire tècnic presencials, en primer lloc amb el Departament d'Inspecció Educativa i, tot just després, amb els equips directius de tots els centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària, públics i privats, al llarg de dues setmanes el mes de febrer. Aquestes reunions van tenir lloc a Mallorca (Palma, Inca, Manacor i Sant Llorenç), a Menorca (es Mercadal) i a Eivissa (seu de la UIB). En aquestes reunions es va poder fer un avançament dels canvis curriculars que s'han d'implementar el curs 2022-2023 i es van compartir les primeres previsions sobre l'ordenació de l'ensenyament de les distintes etapes i de l'avaluació.

Adicionalment, s'han dut a terme reunions sectorials amb distintes associacions (Associacions de directors, Associació de professors de Filosofia, Associació de professors d'Economia, Associació de professors d'Informàtica, Associació de professors de llengües clàssiques «Pèlag», Col·legi Oficial de Llicenciats en Educació Física, professorat de la Facultat d'Educació de la UIB, col·lectiu de professorat d'Història, Feminisme a l'escola, *Save the Mediterranean*, etc.).

A partir del moment en què es va poder iniciar el tràmit dels projectes de decret autonòmic aquesta feina d'informació i de recollida de propostes i respostes a les al·legacions i aportacions s'ha dut a terme dins dels mateixos procediments que preveu el tràmit de la normativa. Tot i que aquest tràmit s'ha hagut de dur a terme per la via d'urgència, en el curt termini de temps del tràmit d'informació pública dels projectes de decret de currículum la participació ha estat elevada. Així, pels quatre projectes de decret s'han rebut 581 al·legacions, de les quals 141 (24 %) van ser admeses. Els motius de no admissió d'algunes de les esmenes van ser pel fet de ser observacions sense cap proposta concreta de modificació, o bé resultaven contradictòries amb la normativa bàsica o no eren objecte d'aquests projectes. Posteriorment, les meses sectorials de l'ensenyament públic i concertat van presentar també les seves esmenes i observacions als projectes de decret, així com el Consell Social de la UIB, l'Institut Balear de la Dona i la Direcció General de Política Lingüística, i que han permès perfeccionar i millorar els esborranys que, en el moment en el qual s'escriu aquest article, seran tramesos al Consell Escolar de les Illes Balears.

Des del mes de novembre del 2021 el Servei d'Ordenació Educativa ha coordinat un equip de 14 mestres d'infantil i primària i 39 professors d'educació secundària que han creat 197 exemplificacions de situacions d'aprenentatge de totes les àrees i nivells des de l'educació infantil fins al primer curs de batxillerat, els currículums de les matèries optatives d'ESO i batxillerat, així com orientacions per als alumnes i per al professorat per al treball de recerca de batxillerat. Aquestes exemplificacions s'han posat a disposició dels mestres i professors a la web del Servei d'Ordenació Educativa i han estat un suport a les activitats formatives que el Servei de Formació Permanent del Professorat ha realitzat al llarg del darrer trimestre del curs 2021-2022 sobre el disseny i el desplegament de les situacions d'aprenentatge. En total s'han programat un total de 45 activitats formatives, en les modalitats presencial i a distància, que han pogut arribar a 1.450 docents. No s'han pogut atendre totes les demandes de formació, que s'han assignat de manera que hi han participat docents del màxim nombre possible de centres. Per aquest motiu està previst continuar oferint aquestes formacions durant el proper curs, a més de donar assessorament als centres que ho sol·licitin.

El desplegament curricular ha esdevingut, doncs, un repte que només podrà reeixir des de l'esforç, la formació, la coordinació, el rigor científic i la flexibilitat, adreçats al benefici i al bé dels alumnes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.

Consell Escolar de les Illes Balears (2017). «Pacte per l'educació de les Illes Balears». Disponible a http://www.consellescolarib.es/documentacio/pacte_per_educacio/Pacte_per_educacio_aprovat_Ple_04_04_17.pdf (accés, juny 2022).

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Pearson.

Heritage, M. i Harrison, C. (2019). *The Power of Assessment for Learning*. Corwin.

Meirieu, P. (1993). *Apprendre... ou mais comment*. 11e ed., ESF.

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) (2021). «Reimagining our futures together: a new social contract for education. Executive summary». Disponible a <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (accés, juny 2022).

Santmartí, N. (2020). «L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible a https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/652/avaluar_es_aprendre_avaluacio_per_millorar_aprenentatges_alumnat_marc_curriculum_competencies_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y (accés, juny 2022).

LA LLEI D'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

Mar Ferragut Rámiz

Andrés Nadal Cristobal

Lluís Ballester Brage

RESUM

El Govern de les Illes Balears fa seu el repte social d'assumir l'educació com a eix central d'una societat complexa. La Llei d'educació de les Illes Balears ha estat precedida d'un ampli, encara que difícil, consens social i polític expressat en diversos documents i iniciatives per l'educació. Al llarg dels darrers anys s'ha posat de manifest la ferma voluntat de la societat balear d'assolir un ordenament del sistema educatiu que, en allò que és substancial, tingui voluntat de permanència i es mantingui al marge dels debats polítics conjunturals. El debat per la llengua i sobre l'estructuració del sistema introdueix incertesa, però, tot i això, les aportacions indubtables de la Llei, com la garantia pressupostària per mantenir un sistema equilibrat, la reducció de ràtios, la voluntat inclusiva, la política decidida a favor de la participació de la comunitat educativa i moltes altres aportacions acabaran aconseguint el reconeixement que mereixen.

La Llei d'educació neix amb diverses finalitats, que es presentaran extensament a continuació: (1) preservar l'equitat del sistema educatiu des d'una perspectiva inclusiva i participativa; (2) incorporar-hi les millors disposicions legislatives desenvolupades a l'àmbit europeu al segle XXI; (3) actualitzar la normativa vigent al sistema educatiu de les Illes Balears mitjançant un important exercici d'autonomia política i legal; (4) assegurar un sistema educatiu estable sustentat sobre un ampli consens social i sostenible des del punt de vista financer.

RESUMEN

El Gobierno de las Islas Baleares hace suyo el reto social de asumir la educación como eje central de una sociedad compleja. La Ley de Educación de las Islas Baleares ha sido precedida de un amplio, aunque difícil, consenso social y político expresado en varios documentos e iniciativas por la educación. A lo largo de los últimos años se ha puesto de manifiesto la firme voluntad de la sociedad balear de lograr un ordenamiento del sistema educativo que, en lo sustancial, tenga voluntad de permanencia y se mantenga al margen de los debates políticos coyunturales. El debate por la lengua y sobre la estructuración del sistema introduce incertidumbre. Sin embargo, las aportaciones indudables de la ley, como la garantía presupuestaria para mantener un sistema equilibrado, la reducción de ratios, la voluntad inclusiva, la política decidida a favor de la participación de la comunidad educativa y otras muchas aportaciones acabarán consiguiendo el reconocimiento que merecen.

La Ley de Educación nace con diversas finalidades, que se presentarán extensamente a continuación: (1) preservar la equidad del sistema educativo desde una perspectiva inclusiva y participativa; (2) incorporar las mejores disposiciones legislativas desarrolladas en el ámbito europeo en el siglo XXI; (3) actualizar la normativa vigente en el sistema educativo de las Islas Baleares mediante un importante ejercicio de autonomía política y legal; (4) asegurar un sistema educativo estable apoyado sobre un amplio consenso social y sostenible desde el punto de vista financiero.

INTRODUCCIÓ

L'Estatut d'autonomia de les Illes Balears (Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer) estableix a l'article 23.2 que la Comunitat Autònoma té la competència per fer el desplegament legislatiu i l'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats.

Des de l'1 de novembre de 1996, en virtut del Reial decret 2243/1996, de 18 d'octubre, la Comunitat Autònoma de les Illes Balears està al càrrec de la gestió educativa universitària i des de l'1 de gener de 1998, en virtut del Reial decret 1876/1997, també ha gestionat l'educació no universitària.

Aquests vint anys de gestió han preparat el sistema educatiu de les Illes Balears i el Govern autonòmic per plantejar-se la redacció i l'aprovació del marc legislatiu que empara, d'acord amb la seva autonomia, l'estructura educativa no universitària; així, el 8 de març es va aprovar la Llei 1/2022, d'educació de les Illes Balears (*Butlletí Oficial de les Illes Balears* de 17 de març; BOE 136, de 8 de juny).

Amb les Illes Balears, ja són nou les comunitats autònomes que disposen de les seves pròpies lleis d'educació (País Basc, 1993; Andalusia, 2007; Catalunya, 2009; Cantàbria, 2008; Castella-la Manxa, 2010; Extremadura, 2011; Canàries, 2014, i Comunitat de Madrid, 2022), per tal de donar resposta a les necessitats i desenvolupar un model educatiu propi.

Són moltes les singularitats i els reptes tant educatius com socials que presenta la comunitat balear: canvi de model econòmic, conservació de l'entorn tant natural com a cultural, elevat índex d'abandonament escolar, creixement continu de la població en general i, per tant, de la població escolar... Aquesta llei pretén dissenyar un marc general i integral perquè el sistema educatiu sàpiga donar resposta a aquests reptes, a més de cercar certa estabilitat per al sistema educatiu. D'aquesta manera, s'expliquen i justifiquen els motius de l'aprovació de la Llei 1/2022, d'educació de les Illes Balears.

Darrere aquesta norma hi ha moltes hores de feina, moltes reunions i molt d'interès a arribar a un consens ampli, tant al si de la comunitat educativa com entre els partits polítics (en ambdós àmbits finalment s'ha aconseguit un grau d'acord considerable, encara que no al 100 per cent, com veurem més endavant). Per cercar els orígens d'aquesta llei hem de mirar més de sis anys enrere: el 2016 la plataforma social Illes per un Pacte va presentar una proposta en la qual ja feia anys que treballaven diferents entitats del sector educatiu. Cal recordar que aquesta plataforma es constituí durant el Govern de José Ramón Bauzá (en aquell moment, membre del PP), una legislatura marcada pel rebuig que varen generar, en la comunitat educativa i també socialment, el seu projecte de trilingüisme (TIL) i les retallades, un rebuig que va generar una mobilització i contestació social mai vista a les Illes. El 2016 el nou Govern conformat pel PSOE i MÉS amb suport extern de Podem assumí el text d'Illes per un Pacte com a base per a la seva

política educativa i per confeccionar una Llei autonòmica. En aquell moment el document d'Illes per un Pacte inicià un profund debat polític i públic amb la participació activa de la Comissió d'Educació del Parlament, el Consell Escolar de les Illes Balears, la Mesa Sectorial d'Educació o el Consell Econòmic i Social. A més, durant el procés de negociació i confecció de la Llei, s'han tractat i incorporat més de 200 esmenes presentades per més de 40 entitats socials.

1. ENFOCAMENT DE LA LLEI

Aquesta Llei educativa té la intenció de superar el partidisme i la inestabilitat per esdevenir una eina amb projecció de futur i estabilitat legislativa, tan necessària en educació. Per aconseguir-ho, a més de les hores de negociacions i els canvis introduïts cercant suports, la Conselleria d'Educació i Formació Professional liderada per Martí March assegura haver dissenyat una Llei que blindi un marc general i una sèrie de qüestions que consideren essencials, però que és flexible en altres punts, la qual cosa permetrà als altres partits que puguin governar, en el futur, modificar aquests aspectes segons la seva política educativa. A més, encara han de sortir endavant molts de decrets que regularan determinades qüestions recollides a la Llei, decrets que han de ser negociats amb els corresponents actors de la comunitat educativa (els plans de l'actual equip de la Conselleria d'Educació són poder treure endavant abans que acabi la legislatura els següents decrets, basats en la nova Llei: d'inspecció educativa; de transport escolar; d'educació inclusiva; de perfil de places; de meses de participació; de direccions territorials; de reglament d'organització de centres i de l'ensenyament concertat). A les disposicions, la Llei concreta una sèrie de terminis màxims per treure endavant diferents compromisos. La Llei ve acompanyada d'una memòria econòmica i, per això, també s'ha fet feina amb la Conselleria d'Hisenda.

La nova normativa marca nous camins que s'han de seguir i desenvolupar, però sobretot fixa i reforça línies d'acció ja començades per l'actual equip de la Conselleria d'Educació i Formació Professional (com la consolidació d'una sèrie d'òrgans de participació dels actors de la comunitat educativa, ja constituïts els darrers anys, o l'impuls als centres públics amb oferta des d'infantil fins a ESO, els CEIPIESO, per esmentar-ne només dos exemples). El text també es mostra en concordança amb l'esperit de la nova Llei estatal, la LOMLOE, en aspectes com l'ensenyament competencial. De fet, la Conselleria d'Educació no ha tirat endavant la Llei autonòmica fins a saber quins eren els plantejaments de la Llei estatal.

Precisament, l'aprovació dels currículums de la LOMLOE i la seva arribada el curs 2022-2023 a la realitat educativa balear han fet que als centres educatius l'aprovació de la Llei autonòmica, que no suposa cap canvi concret i d'impacte de manera imminent, hagi passat més desapercebuda, ja que en el moment d'aprovar-se la Llei autonòmica els docents i els directors estaven en ple procés d'adaptació a la nova Llei estatal.

En el títol sisè es completa clarament l'enfocament pedagògic general i es presenten els elements pedagògics específics del model educatiu propi de les Illes Balears.

2. ESTRUCTURA DE LA LLEI

La llei s'estructura en un títol preliminar i nou títols específics (cada títol està dividit en capítols). A més, es presenten disset disposicions addicionals, tres disposicions transitòries, una disposició derogatòria i onze disposicions finals.

Al títol preliminar es descriuen els principis de la llei i observem el seu objectiu i els principis generals, en què es veu la intenció de fer una educació per a tothom i de qualitat tenint com a referent la Convenció sobre els Drets de l'Infant i la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, aprovades per les Nacions Unides. Aquests principis conjuguen les llibertats i les necessitats individuals amb les necessitats socials, culturals, mediambientals, socials i d'identitat de la comunitat de les Illes Balears.

Es presenta el dret universal de l'educació, i per garantir-lo en condicions de dret correspon a totes les institucions (locals, insulars i autonòmiques) promoure xarxes de serveis de salut, socials i comunitaris.

Respecte als principis pedagògics i organitzatius, es veu la intencionalitat d'una educació competencial, moderna i compartida per tota la comunitat en un context de centres amb un grau elevat d'autonomia, tot en línia amb l'esperit de la LOMLOE.

Als nou títols següents s'afronten els temes següents: estructura del sistema educatiu; col·laboració amb altres administracions; participació; centres educatius; personal docent; currículums educatius; escolarització; finançament i avaluació. A les disposicions s'han afegit els compromisos de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Al títol primer es descriu l'estructura del sistema educatiu de les Illes Balears, que és òbviament la mateixa que en la resta de l'Estat, a més de la incorporació de la formació professional de grau bàsic com a part dels ensenyaments obligatoris, cosa que palesa la intenció de la llei d'oferir diferents camins per adquirir el graduat en educació secundària obligatòria.

L'educació infantil es presenta com una única etapa educativa amb dos cicles de tres anys. Per dur endavant aquest cicle es constituirà una xarxa pública (amb la col·laboració dels consells insulars i els ajuntaments) i complementària (de caire

privat), per aconseguir l'objectiu d'universalitzar aquests aprenentatges i fer-los gradualment gratuïts per garantir que sigui una educació equitativa i de qualitat.

L'impuls de l'educació infantil de 0 a 3 anys és una de les fites més ambicioses i originals d'aquesta llei. Per tal de possibilitar la implantació d'aquest cicle educatiu, s'habilita entitats insulars i municipals per instaurar-lo a les illes i els municipis.

L'educació primària i l'educació secundària obligatòria també tenen una orientació competencial i inclusiva, que vol formar "ciutadans actius", per a la qual cosa es dota aquesta etapa de recursos i estructures que respectin el desenvolupament i el ritme de cada alumne.

Un aspecte al qual es dona molta importància en aquestes etapes i en tot el desplegament de la Llei d'educació de les Illes Balears és l'atenció a la diversitat. Es pot dir que aquest és un tret que defineix transversalment tot l'articulat. La resposta individualitzada a les necessitats educatives dels alumnes tant pel que fa a aspectes personals com socials, econòmics o relacionals és present en totes les etapes educatives i vertebrada actuacions tant individuals com organitzatives. Pedagògicament, s'aposta per un model d'atenció a la diversitat basat en el disseny universal de l'aprenentatge (DUA), sense oblidar altres intervencions i organitzacions de resposta educativa més individualitzades i especialitzades quan l'alumne ho requereixi. Els centres d'educació secundària, en el marc de la seva autonomia, tenen la possibilitat d'adoptar organitzacions curriculars que permetin adaptar-se més a les necessitats pròpies dels alumnes.

Una altra característica que es defineix per a l'educació secundària obligatòria és que ha de garantir una orientació educativa, psicopedagògica, professional i acadèmica que asseguri el major desenvolupament de l'alumnat.

Respecte a l'avaluació d'ambdues etapes, es planteja com una tasca global de tota l'etapa, amb una visió de millora contínua, integral i competencial, en què la reproducció d'aprenentatges memorístics queda emmarcada en un aprenentatge competent que s'ha d'observar per als diferents productes o competències adquirides. L'adquisició de competències i l'assoliment dels objectius de l'etapa han de permetre l'èxit en un nivell superior o una nova etapa. La Llei fa molt d'esment de la millora de la transició dels estudiants de primària a secundària i cerca més coordinació entre els responsables de cada etapa.

La repetició de curs apareix com una resposta educativa extraordinària, basada en criteris de millora. S'han de proposar plans específics per a l'alumne repetidor o per a l'alumnat que ha de repetir assignatures pendents de l'any anterior a educació secundària.

El batxillerat es planteja com una etapa de dos anys amb quatre modalitats: d'Humanitats i Ciències Socials, de Ciències i Tecnologia, Batxillerat General i

Batxillerat d'Arts. En el desenvolupament curricular posterior, el Batxillerat d'Arts es divideix en dos àmbits diferents: Musical i Arts Plàstiques.

Igual que les etapes anteriors, per a aquesta es preveu una visió competencial i es permeten adaptacions metodològiques de l'aprenentatge per desenvolupar l'atenció als alumnes amb necessitats específiques de suport (NESE). L'avaluació, diferenciada per matèries, permet excepcionalment la titulació amb una matèria no superada en la convocatòria extraordinària, sempre que l'alumne hagi complert certs requisits que volen assegurar la feina i la implicació de l'alumnat en la matèria no superada.

Respecte a la formació professional (FP), s'especifica que pretén la capacitació per al desenvolupament de les diferents professions, l'accés al mercat laboral, així com la participació activa en la vida social, cultural i econòmica.

L'FP en el sistema educatiu s'ha d'entendre com una part que es complementa amb l'FP per a l'ocupació. En la primera s'aconsegueixen títols d'FP i en la segona, certificats de professionalitat. Tot i això, s'assegura la transferibilitat d'un tipus d'estudis a l'altre. Tradicionalment, l'FP per a l'ocupació era competència de la Conselleria de Treball, però la part dels certificats de professionalitat ja fa anys que depèn d'Educació, i aquesta llei consolida aquest reconeixement de competències aportant unitat de criteri a la política de formació.

L'FP en el sistema educatiu ha d'incloure ensenyaments per a l'ocupació i ensenyaments orientats a la formació permanent a les empreses.

L'FP inicial, pròpia del sistema educatiu, comprèn tres nivells: l'FP bàsica (que ha de contribuir a la capacitació professional i a l'adquisició dels objectius de l'educació secundària obligatòria), els cicles d'FP de grau mitjà i els cicles d'FP de grau superior.

La Llei marca que s'ha de d'assegurar la major quantitat d'oferta educativa equitativa i suficient per illes amb la col·laboració d'agents educatius, econòmics i socials. L'oferta d'FP ha de permetre, diu el text, la major accessibilitat i, per això, es preveuen la modalitat presencial, la semipresencial i la modalitat a distància.

A més, es promou l'FP dual com a model mixt que inclou la formació i la formalització d'un contracte laboral. Per això, s'ha de promoure la signatura de convenis entre diferents agents econòmics i socials.

Igual que les altres etapes educatives, la normativa també presenta un article que preveu la flexibilització de l'FP per tal de poder donar resposta a les diferents necessitats personals, en donar espai fins i tot a cicles específics per a persones amb NESE. També es possibilita la realització de proves específiques d'accés a l'FP així com proves lliures per a l'adquisició dels títols de tècnic i tècnic de grau superior.

Respecte a les instal·lacions i els equipaments docents, la normativa preveu que, a més dels centres d'ESO i les escoles d'adults autoritzades, siguin els centres integrats d'FP els que hagin d'impartir aquests ensenyaments. Aquests centres tenen una participació directa de les organitzacions empresarial i sindicals.

També es preveu, juntament amb l'Administració general de l'Estat, la implantació de centres de referència nacional especialitzats en diferents sectors productius per desenvolupar la innovació i l'experimentació en matèries d'FP.

L'orientació acadèmica i professional s'ha de garantir en tot el sistema d'FP, així com l'accessibilitat de tota la població al sistema. Aquesta orientació l'han de garantir els mateixos departaments dels centres educatius, els centres integrats d'FP o els centres d'adults; tots aquests esdevenen part de la Xarxa d'Ocupació de les Illes Balears. Es dona una importància rellevant a establir canals de col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears i amb altres universitats (tot i que amb menor grau) i també es destaca la necessitat que hi hagi una dotació suficient d'infraestructures educatives que permetin la qualitat i la innovació en aquest tipus d'ensenyaments.

Es presenta i consolida jurídicament l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB) com a organisme regulador de l'avaluació, el reconeixement i l'acreditació de les competències professionals adquirides en entorns professionals o vies no formals o informals de formació.

Respecte a l'educació de persones adultes, es presenta com un conjunt d'accions formatives de segona oportunitat. S'estructuren en estudis que tenen com a finalitat l'adquisició de titulacions oficials no universitàries i altres de més relacionats amb estudis no formals, en què es poden cursar estudis per preparar proves lliures oficials o la capacitació social i lingüística de persones nouvingudes a la nostra comunitat autònoma. Quant a l'edat d'accés, òbviament, està reservada a majors de 18 anys, amb excepcions concretes. L'educació permanent d'adults es pot donar en centres específics de persones adultes, centres educatius d'altres nivells, centres penitenciaris o punts d'informació prèviament autoritzats.

Respecte als ensenyaments de règim especial, la Llei especifica els següents:

1. Els ensenyaments d'idiomes reglats que s'imparteixen en les escoles d'idiomes que tenen com a finalitat l'obtenció de certificats homologats, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües, tot i que també es poden donar en modalitats no presencial i semipresencial.
2. Els ensenyaments artístics encaminats a facilitar la formació artística de qualitat i professionalitzadora: la música i la dansa, les arts plàstiques i el disseny, l'art dramàtic, i la conservació i restauració de béns culturals. Aquests ensenyaments estan classificats en ensenyaments elementals de música i dansa i ensenyaments artístics superiors (de música i dansa, així com el grau mitjà i superior d'Arts Plàstiques i Disseny).

Els ensenyaments artístics s'imparteixen en escoles d'art, conservatoris, centres especialitzats i d'altres centres públics i privats.

3. Els ensenyaments esportius que capaciten per desenvolupar una activitat professional en el camp de l'activitat física i l'esport, organitzats en diferents modalitats i especialitats esportives estructurades en grau mitjà i grau superior, de manera que els alumnes que assolixen cada una d'aquestes modalitats reben el títol de tècnic esportiu i el de tècnic esportiu superior, respectivament.

Pel que fa a l'estructura territorial del sistema, el títol vuitè de la Llei parla de l'organització territorial de l'Administració educativa, amb una aposta clara per la descentralització operativa, amb tasques de coordinació i interlocució per apropar l'Administració educativa a la singularitat de cada illa.

A aquests efectes es creen dues direccions territorials: una a Menorca i una altra a Eivissa i Formentera, i es pot crear una unitat delegada a l'àmbit territorial de Formentera amb les funcions de coordinació i col·laboració amb el Consell Insular de Formentera per assegurar l'equitat de l'illa amb la resta de la Comunitat, a més d'assegurar una oferta formativa adaptada al teixit productiu a la formació professional.

4. COORDINACIÓ ADMINISTRATIVA I INSTITUCIONAL

El títol segon planteja la col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears (UIB) i les administracions públiques. La Llei reconeix la Universitat com una entitat que pot contribuir a la millora del sistema educatiu de les Illes Balears en diferents aspectes i àmbits, dels qual destaquem la formació inicial i permanent dels docents, la competència lingüística i comunicativa per a l'exercici de la tasca docent, així com l'activitat acadèmica en llengües estrangeres. També planteja la col·laboració per millorar l'FP i els ensenyaments de règim especial, així com la formació de persones grans. Potencia també la incorporació del professorat dels cossos docents als diferents departaments de la Universitat per fomentar la millora de la qualitat educativa. Es vol valorar la recerca feta per la UIB en l'àmbit de l'educació des de l'IRIE (Institut de Recerca i Investigació Educativa) i treure'n profit pràctic i es preveu la signatura d'un conveni perquè la Conselleria doni punts als docents que facin investigació en aquesta línia.

D'altra banda, també planteja la col·laboració i la cooperació amb altres administracions públiques, com els ajuntaments i els consells insulars. D'aquest apartat, en destaquem dues novetats, començant per l'obligació dels ajuntaments de donar solars al Govern per construir-hi centres educatius. El segon gran canvi aposta per la descentralització de l'educació, sobretot en allò que fa referència a la gestió i la dotació d'infraestructures. Així, la idea és delegar competències en les direccions territorials d'Eivissa i Menorca per a accions com el disseny de les

rutes escolars o el mapa de zones escolars. Per això, és dotarà aquestes direccions territorials d'un pressupost i una estructura extra, segons un decret desplegat arran de la Llei.

5. PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

El títol tercer es refereix a la participació de la comunitat educativa per tal de propiciar i garantir la màxima implicació de tota la comunitat educativa en els processos educatius per garantir-ne la qualitat, la millora i la innovació. Entén com a comunitat educativa totes les persones i les institucions que intervenen en els processos educatius.

Es descriuen primerament els drets i els deures dels alumnes, sobre els quals, com tota la normativa, fa especial esment del dret a una educació de qualitat, equitativa i universal. Quant als deures dels alumnes, els fa col·laboradors responsables en l'aprenentatge, ja que són ells els que han de comprometre's en l'aprenentatge i l'estudi, a més de crear un clima de centre que propiciï l'aprenentatge i la convivència positiva de centre.

Pel que fa a les famílies, també es presenten els seus drets i deures o responsabilitats envers l'educació dels seus fills. Per poder exercir aquest dret a l'educació planteja que l'Administració educativa ha de promoure programes de participació, formació i suport a les famílies, donant suport econòmic a les associacions, les federacions i les confederacions familiars perquè també els desenvolupin. La Llei no detalla cap acció concreta per fomentar la participació voluntària de les famílies a les aules ni preveu la conciliació amb l'horari laboral per tal de poder donar suport a aquestes accions d'aula oberta.

També s'estableix l'obligació de les administracions públiques de promoure les activitats extraescolars com a complement educatiu i n'explicita dues mesures: d'una banda, donar suport econòmic per dur-les a terme i, de l'altra, facilitar l'obertura dels centres educatius en horari no lectiu perquè diferents entitats puguin organitzar i oferir aquestes activitats en benefici de la comunitat educativa.

Un altre membre de la comunitat educativa és el personal docent, a qui dona la consideració d'autoritat pública, d'acord amb la normativa bàsica. Indica que la Conselleria ha d'implementar mesures per a la millora professional, personal i salarial, així com un major reconeixement social i prestigi del desenvolupament de la funció docent.

Es presenten altres professionals educatius no docents que poden desenvolupar programes psicopedagògics i socials. Fa especial esment dels auxiliars tècnics educatius i dels educadors socials que intervenen en els centres públics.

Complementen la comunitat educativa el personal d'administració i serveis dels centres públics i els voluntaris educatius, a qui dona la funció de fer programes de reforç i millora complementaris i extraescolars, però mai suplint treball ordinari.

Aquest títol descriu les formes de participació que té la comunitat educativa, amb la intenció clara que tots els membres (alumnes, famílies, sindicats, directors, docents, sector concertat) tinguin els seus òrgans de representació i els seus canals de participació. Tots els òrgans de participació que descriu la Llei ja existien i ja s'havien convocat en el moment d'aprovar la norma, amb l'excepció de la Mesa de l'Alumnat i la Mesa de Docents.

La representació dels alumnes es pot donar tant directament com a través dels seus representants. Són òrgans de representació dels alumnes tant la Junta de Delegats del centre com les associacions d'alumnes. La Mesa de l'Alumnat, que encara no s'ha constituït, serà l'òrgan de participació de l'alumnat no universitari en les qüestions que l'afectin i estarà constituïda per les associacions representatives d'alumnes legalment establertes.

D'altra banda, les famílies poden i tenen dret a participar també personalment en el procés educatiu dels seus fills, així com a través de representants, com les associacions de pares (pròpies d'un centre), les federacions i les confederacions de pares. En aquest cas, la Mesa de Diàleg Permanent amb les Famílies de l'Alumnat és l'òrgan de participació de les famílies.

La Mesa Sectorial d'Educació té com a competència la negociació col·lectiva dels aspectes que afectin directament o indirecta les condicions sociolaborals dels funcionaris docents i és l'única competent per negociar aquests aspectes. Formen part d'aquesta Mesa Sectorial la Conselleria competent, així com els representants sindicals que han aconseguit més d'un 10 per cent de representació en les eleccions de personal docent no universitari.

Els òrgans de representació del personal docent públic són les juntes de personal docent no universitari de cada una de les illes.

La Mesa de l'Ensenyament Privat Concertat és l'òrgan de negociació entre la Conselleria i les entitats representatives del sector: els sindicats representants dels treballadors i les organitzacions patronals i de titularitat o cooperatives representatives. En el moment de l'aprovació de la Llei, queda pendent l'elaboració d'un reglament que en desenvolupi el funcionament.

La Mesa dels Docents, d'altra banda, serà un òrgan de participació i assessorament en aspectes de caire pedagògic, curricular i didàctic. A més de les associacions de docents, també podran participar en aquesta Mesa els col·legis professionals que tinguin competència en el procés educatiu (com l'Associació de Docents d'Eivissa o el Col·legi Oficial de Pedagogia i Psicopedagogia de les Illes Balears o, si algun dia arriba a crear-se, el futur Col·legi de Docents, per exemple). Aquesta

mesa no s'ha constituït mai i requerirà l'aprovació d'un decret que en reguli el funcionament.

S'estableix també una Mesa de Diàleg Permanent amb els Directors i les Associacions de Directors, per propiciar la millora dels processos educatius, el model de la funció directiva i els centres educatius, tant privats com concertats. La Conselleria donarà suport a les associacions de directors. Queda pendent l'elaboració d'un reglament.

La Mesa de Diàleg Permanent amb les Famílies d'Alumnes queda fixada com l'òrgan de participació i assessorament de les associacions de famílies de l'alumnat representades en federacions i confederacions, i l'objectiu és esdevenir un òrgan de participació, consulta i assessorament de les famílies en les qüestions que afectin els seus fills.

Els diversos consells escolars són els òrgans en què s'articula la participació de la comunitat educativa. El consell escolar de centre és l'òrgan màxim de decisió del centre i, entre d'altres, té la funció d'aprovar el projecte educatiu de centre (PEC), així com participar en la selecció i la destitució del director del centre. En els centres integrats d'FP aquestes funcions les té el consell social. La composició i els processos de selecció de membres del consell escolar i el seu funcionament queden determinats pel reglament de funcionament de centre (norma que properament serà renovada per l'Administració educativa).

El Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) es manté com el principal òrgan de representació de la comunitat educativa d'àmbit autonòmic. S'hi introdueixen canvis en el sistema per triar-ne el director i es preveu l'aprovació d'un decret per establir les indemnitzacions dels seus membres.

Des del punt de vista municipal, els consells escolars municipals seran els òrgans de participació i consulta de la comunitat educativa d'un municipi en concret. El reglament d'aquests òrgans n'establirà la composició, estructura, competències i funcionament.

Els consells escolars insulars, per la seva banda, seran l'òrgan de participació i consulta de la comunitat educativa a cada illa. Cada consell insular ha d'establir un reglament d'aquest òrgan que en fixarà la composició, estructura, competències i funcionament.

Els centres privats concertats també tindran el seu consell escolar, amb les competències, els membres i els processos de selecció que estableix el reglament de funcionament de centre.

S'especifica que tant els consells escolars dels centres públics com els dels concertats han de tenir un membre que fomenti la igualtat entre homes i dones i la prevenció de la violència de gènere. Tot i la realitat actual, es creu que una

norma amb intenció de durar molts d'anys hauria d'obrir la possibilitat que aquest membre del consell escolar impulsi mesures que fomentin la prevenció de qualsevol tipus de violència, en què òbviament quedi reflectida la violència contra la dona i la derivada de la no-igualtat entre homes i dones.

6. EL PERSONAL DOCENT

El títol quart estableix la funció pública docent a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Primerament, presenta les característiques de la funció docent, en què, a partir de la normativa estatal bàsica i la normativa de la funció pública de les Illes Balears, el professorat docent no universitari al servei de l'Administració seran els funcionaris de carrera; el personal interí, que es regirà per la normativa pròpia dels funcionaris, i el personal laboral, que es regirà pels convenis propis. De manera excepcional i per cobrir places d'especial dificultat o especialització i amb la finalitat de la millora i qualitat del fet docent, la normativa presenta els casos en què diferents professionals amb perfils o requisits específics puguin optar a determinats llocs de feina concrets sense tenir les condicions pròpies de l'etapa o els estudis.

La nova Llei determina l'ingrés a la funció pública docent amb els requisits de la legislació bàsica i els propis d'aquesta normativa. Entre aquests, hi ha el coneixement de la llengua catalana en nivells diferents en funció de si es planteja l'ensenyament en català o del català.

La provisió de feines s'ha de fer de diferents maneres segons els diferents tipus de places: el concurs de trasllat, ordinari o específic per a les places creades vacants; la provisió de llocs de feina per a funcionaris interins, de temps limitat, mitjançant els principis d'igualtat, mèrit, capacitat i publicitat, i les comissions de serveis per a funcionaris de carrera que vulguin optar a determinades places, amb els principis de mèrit, igualtat, capacitat i publicitat i que compleixin els requisits.

Els centres educatius, a proposta del Consell Escolar, podran designar determinats llocs de feina amb perfil específic per dur endavant o continuar projectes singulars i elevar aquesta proposta a la Conselleria perquè els cobreixi en comissions de serveis. Només es podran cobrir aquestes places amb docents funcionaris, no interins.

També es presenten les comissions de serveis per cobrir places amb personal docent d'assessors tècnics docents (ATD), que de manera excepcional poden ser cobertes per personal interí. Aquests ATD tindran el mateix horari, vacances i llicències que el personal d'administració i serveis de la Conselleria.

En el capítol que determina el reconeixement de la funció pública docent es fa una descripció de la jornada laboral, que ve marcada per la normativa vigent (reflectida en el reglament de funcionament i organització dels centres, així com en la Llei de l'Estatut bàsic del professorat).

A més, es presenta la carrera professional docent, que es preveu desenvolupar més posteriorment, però sempre vinculant-la a l'avaluació del professorat, el progrés del seu alumnat, les activitats de formació i les tasques d'innovació i recerca. Es troba a faltar que, a més dels processos d'avaluació de la carrera professional docent, es descriguin quines seran les contrapartides de progressar en aquesta carrera professional, ja siguin econòmiques o d'un altre tipus. Es veu més endavant que la modificació del sistema retributiu del professorat, per aquesta carrera professional o per altres motius, ha de ser desenvolupada per una altra llei en el marc d'una normativa bàsica de l'Estat, de la norma aplicable de la funció pública de l'Administració autonòmica i les disposicions d'aquesta llei. Es troba a faltar un reconeixement a la tasca docent del professorat no universitari a la UIB, que es considera com un element d'innovació i millora de la docència.

Un altre aspecte significatiu és la intenció de la Conselleria d'afavorir l'accés i la permanència del professorat en places de determinada dificultat o pròpies d'un projecte encaminat a la millora del centre, per minvar l'elevat índex de mobilitat, tant en el personal de carrera com en l'interí. Tot i que això és una intenció molt lloable, no es veu reflectida en l'apartat de provisió de places, ni per concurs de trasllats o en comissions de serveis, a les quals, recordem, el personal interí no pot accedir. La provisió de places és un dels punts de la Llei que ha generat certa polèmica, amb veus que trobaven necessari que es poguessin perfilar places docents per garantir que els centres poguessin tenir els professionals més adients per al seu projecte pedagògic (ja siguin interins o funcionaris). La Conselleria d'Educació ha replicat a aquestes crítiques dient que l'exclusió dels interins d'aquest procés no té tant d'impacte, donant per fet que el 2025 hauran aconseguit arribar als indicadors marcats per la Llei per reduir la temporalitat dels treballadors públics, que assenyalava que el percentatge de professors interins ha d'estar per davall del 8 per cent. Educació raona, a més, que ha optat per les comissions de serveis per a les places perfilades, en lloc del concurs, ja que és una fórmula que permet més flexibilitat.

Es determinen també llicències i ajudes i es presenten les mesures de suport i protecció del professorat, que, entre d'altres, es refereixen a la protecció legal del professorat no sols enfront de la responsabilitat civil respecte als fets relacionats amb la seva docència, sinó també respecte de la informació a la Fiscalia de fets que vagin en contra de la integritat i la dignitat del professorat.

Al capítol quart es presenta el registre general del personal docent i les seves competències, que ha de determinar un futur decret.

7. ELS CENTRES EDUCATIUS

El títol cinquè es refereix a la xarxa de centres educatius de les Illes Balears i diferencia entre centres de titularitat pública i privada, així com centres concertats.

Seguint l'objectiu de l'equitat de l'educació, es planteja que, si bé tots els centres han d'estar suficientment dotats, es preveu donar una dotació extra als centres que escolaritzen alumnes amb problemàtica social o necessitats educatives especials. Aquesta dotació addicional ha de servir per dur endavant programes d'innovació pedagògica que promoguin l'equitat de l'educació. Respecte a aquest punt, es troba a faltar una especificació més concreta de quines són les característiques d'aquests centres que poden estar subjectes a aquesta dotació addicional.

Quan es parla de la planificació de les infraestructures públiques, no es fa diferenciació de les places que ofereixen els centres públics i els privats concertats, tot i que sí que s'esmenta la diversificació de l'oferta educativa com un criteri per a la planificació de les noves infraestructures educatives. Aquesta planificació s'ha de fer cada dos anys amb una memòria econòmica i previsió de finançament.

Es presenten les tipologies de centres educatius, en què cal destacar l'aposta d'aquesta llei per donar un impuls als centres que ofereixen l'oferta formativa des d'educació infantil fins a l'ESO (CEIPIESO). A la disposició addicional dissetena l'Administració es dona un any, des de la publicació d'aquesta llei, per a la implantació d'un pla per implantar aquest tipus de centres. Cal recordar que aquest és un camí ja iniciat per l'equip actual de la Conselleria, i el curs 2022-2023 ja hi ha quatre centres públics que fan infantil, primària i secundària.

D'altra banda, referent als centres d'educació infantil, la norma es dona dos anys per elaborar i aprovar un pla per a la creació d'escoles d'educació infantil, amb la finalitat d'atendre progressivament els alumnes de 0 a 3 anys.

El capítol segon d'aquest títol fa referència a una finalitat que es veu transversal en tot el desplegament de la Llei, i és que l'educació sigui equitativa. En aquest cas, es fa referència a l'escolarització equitativa dels alumnes perquè no es donin situacions de discriminació per cap motiu.

Un cas que explicita la norma és que a l'hora d'escolaritzar l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) s'ha d'assegurar la no-discriminació i la igualtat efectiva d'accés. Tot i que la primera opció d'escolarització ha de ser un centre ordinari suficientment dotat, aquests alumnes també podran ser escolaritzats en centres d'educació especial, aules d'educació especial o en escolarització combinada.

L'escolarització equilibrada dels alumnes amb NESE està explicitada amb diferents mesures, tot i que no sabem si la Llei podrà donar garanties d'evitar la concentració als centres amb importants necessitats socials, ja que la norma de la proximitat a la residència fa que es reproduïxi als centres la realitat social de la zona. Des de la Conselleria d'Educació ja s'han fet intents i normatives per aconseguir aquesta escolarització equilibrada. El Decret 64/2018 ja assenyalava que l'Administració ha de vetllar perquè el nombre d'alumnes NESE no superi el 30

per cent de l'alumnat total del centre i no excedeixi en un 10 per cent la mitjana d'alumnes de NESE de la resta dels centres de la seva zona d'escolarització. Malgrat que ja existeix aquesta normativa, l'escolarització equilibrada no s'està aconseguint en determinades zones de Palma, per exemple. La Conselleria d'Educació ha intentat en diferents ocasions introduir la reserva obligatòria d'un nombre de places per a l'alumnat NESE a tots els centres fins a setembre, però part del sector concertat l'ha impugnada als tribunals i ha aconseguit tombar-la. La nova llei autonòmica no inclou aquesta reserva de places, però la Conselleria la introduirà en un futur decret i confia que ara, amb una llei darrere, la mesura tingui un suport jurídic que en garanteixi la durabilitat.

Mentre esperem aquest futur decret, de moment la llei sí que remarca que els centres públics i privats concertats segueixen els mateixos processos d'escolarització i les mateixes normes de no-discriminació. Aquest fet es palesa quan s'indica que en les condicions de la concertació s'ha d'aplicar el principi de coeducació, la no-discriminació per motius de gènere, d'orientació sexual o de capacitats diverses. A més, la llei també preveu la dotació de recursos suplementaris als centres amb més alumnat NESE. Tal vegada, aquest punt es podria concretar més; se suposa que es farà en la reglamentació derivada de la llei.

S'explicita l'autonomia de centre, impulsada i liderada pel director del centre amb el suport del claustre i del consell escolar, com una de les claus de la millora del centre, donant possibilitats d'establir models organitzatius, pedagògics i de gestió que s'adaptin al PEC. La redacció del PEC la coordina l'equip directiu i hi participa tota la comunitat educativa. El PEC ha de tenir un enfocament competencial i inclusiu. La llei dona una gran importància a la confecció del PEC: les parts que ha de tenir, els elements que ha d'incloure... Es concreta que el PEC, com a eina de programació general del centre, ha d'incloure els seus propis processos d'avaluació i millora. Aquesta norma s'ha de completar amb el reglament d'ordenació i funcionament del centre (ROF), en el cas dels centres públics, i amb el reglament de règim intern, als centres privats concertats, i s'hi han d'incloure els acords i les decisions d'organització i funcionament del centre per aconseguir els objectius plantejats.

És aquesta autonomia la que permet al centre adaptar-se a la comunitat educativa, cosa que esdevé un dels principis fonamentals per a la vertebració del desplegament normatiu en un centre educatiu específic. En aquest marc, es poden desenvolupar els diferents projectes d'innovació i avaluació del centre. L'autonomia de centre justifica el tractament diferenciat dels centres educatius, encara que en cap cas això no pot comportar discriminació. A més, l'autonomia també du lligada la necessitat de retre comptes i l'avaluació de la tasca feta (en aquest sentit se subratlla la feina d'assessorament i avaluació d'Inspecció Educativa com una necessitat per al canvi).

Segons indica la LOMLOE, el desplegament del currículum de l'educació formal depèn de les comunitats autònomes i, per aquest motiu, es concreten les

orientacions que han de regir aquestes concrecions curriculars. Un dels aspectes que cal destacar és el valor que es dona a la llengua catalana com a eina per a la interpretació i la transmissió de la identitat i la cultura de les Illes Balears, en mantenir de manera clara aquest reconeixement, però sense forçar els límits de la regulació estatal, ja aplicada a altres comunitats de parla catalana. Més endavant, tornarem sobre aquesta qüestió. També es presenta el castellà com a eina de comunicació i accés a la cultura expressada en aquesta llengua, com també la competència en llengua estrangera.

En el desenvolupament del currículum, també està reflectida l'avaluació de l'alumnat, que, com ja s'ha dit, té una visió competencial, individualitzada, contínua i formativa, amb la finalitat última d'afavorir el màxim desenvolupament de l'alumnat i garantir-ne la incorporació a la societat, sempre dins els principis d'equitat i atenció a la diversitat.

Per dur endavant l'autonomia de centre, com ja s'ha dit, es potencia la figura del director com a part dels òrgans de govern d'un centre. La seva funció, a més de representar i dirigir el centre, és el lideratge pedagògic, així com l'organització i la gestió del centre, seguint els mateixos àmbits de l'autonomia del centre. El projecte de direcció, d'una durada de quatre anys prorrogables, que ha de preveure el que estipula el PEC del centre, ordena i desplega la seva tasca i preveu l'avaluació dels objectius prevists. Per donar una vessant més tècnica al desenvolupament de la funció directiva es presenta la formació per a la funció directiva i s'hi vol promoure l'accés del professorat que compleixi els requisits. S'especifica l'accés a la funció directiva i l'avaluació de la mateixa funció directiva. Tot i això, queda pendent de desplegament (en el termini de dos anys) quines mesures s'adoptaran per a la millora, el prestigi i el reconeixement professional de l'equip directiu, amb una explicitació a la disposició addicional setzena que s'han de millorar els incentius professionals i els complements retributius al desenvolupament d'aquesta tasca.

Tot i que al ROF es recull aquest punt, també hauria estat pertinent alguna menció més concreta a les funcions de secretari i de cap d'estudis a la Llei, per donar-hi el protagonisme i la projecció que realment tenen.

8. EL MODEL EDUCATIU PROPI

El títol sisè fa referència als elements pedagògics específics del model educatiu propi de les Illes Balears. Són quatre els punts que s'hi inclouen: el model lingüístic, l'educació inclusiva, la formació del professorat i l'educació no formal.

El model lingüístic és només una part d'una llei molt àmplia i de caràcter integral, però no podem obviar que aquesta qüestió genera debat social i polític i, de fet, hi ha partits polítics que al Parlament votaren en contra de tota la norma principalment per aquest punt. I això, en una llei que aspira a perdurar en el

temps malgrat que hi hagi canvis al Consolat de Mar, s'ha de tenir en compte, per això més endavant analitzarem les postures d'uns i altres grups parlamentaris en aquest tema.

I què diu exactament la Llei respecte al model lingüístic? En primer lloc, es deixa clar que l'objectiu final és l'adquisició de la competència comunicativa tant en català com en castellà, tant oralment com per escrit, a més de la competència mitjana en una llengua estrangera.

Estableix el dret de l'alumnat a rebre el seu primer ensenyament en una de les llengües de les Illes Balears. Garanteix la no-discriminació dels alumnes ni la segregació per raons de llengua, així com l'atenció especial a l'acolliment lingüístic en la llengua pròpia de les Illes Balears. Es recull la consideració de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a instrument de cohesió social en les activitats educatives i complementàries i com a vehicle d'expressió normal en les comunicacions i en l'àmbit administratiu. Quant a l'ús de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament i aprenentatge en la meitat de l'horari escolar, s'assenyala que aquest percentatge pot ser incrementat si així ho defineix el centre en el seu projecte lingüístic. La llengua castellana també pot ser usada com a llengua d'ensenyament i aprenentatge si així s'aprova en el projecte lingüístic del centre, especialment quan es consideri necessari per garantir la competència comunicativa plena i equivalent en les dues llengües oficials en acabar els ensenyaments obligatoris, com s'indica al text de la Llei.

Aquest projecte lingüístic és el document que recull el tractament de les llengües al centre i ha de recollir els principis que aquesta Llei estableix. Com a document de centre, ha de tenir previst un procés d'avaluació. S'especifica el dret dels centres de disposar de recursos complementaris per dur endavant els programes d'incorporació tardana d'alumnes nouvinguts sense coneixement de les llengües oficials. Inspecció té la responsabilitat d'avaluar els projectes lingüístics dels centres i d'instar-los a modificar-los si veu que no s'estan aconseguint els objectius.

El tema lingüístic és el que ha marcat el seguiment mediàtic d'aquesta Llei i també el que ha condicionat les postures dels partits polítics. En la seva recerca de consens, i per garantir la perdurabilitat de la norma en cas de canvi al Govern, a l'executiu liderat per Francina Armengol li interessava especialment aconseguir el suport del partit majoritari de l'oposició: el Partit Popular. Així, per obtenir-lo, es va negociar i acordar amb el partit liderat per Margalida Prohens la inclusió de més de 70 esmenes. El dia abans de la votació al Parlament, el PSIB va acordar amb Más, un del seus socis de Govern, que canviarien la redacció de la Llei i el castellà ja no hi apareixeria com a llengua vehicular. Aquest canvi, del qual el Partit Popular es va assabentar pels mitjans de comunicació un dia abans de la votació, va fer que el PP finalment votés en contra de tota la Llei, com també varen fer Vox i Ciudadanos.

La Conselleria d'Educació i Formació Professional va demanar disculpes per les formes a l'hora de fer aquest canvi, però ha assenyalat que el reconeixement del castellà i del català com a llengües vehiculars és doctrina del Tribunal Constitucional, encara que la Llei autonòmica d'educació no ho expliciti. De fet, quant al tema lingüístic, la Llei no introdueix cap canvi rellevant i manté la situació actual, marcada pel Decret de mínims i la Llei de normalització lingüística.

Després del model lingüístic, l'altre principi bàsic que es regula al títol VI és l'educació inclusiva com a eix transversal que garanteix la igualtat d'oportunitats d'una manera justa i equitativa, en què s'entén la diversitat del nostre sistema educatiu com una riquesa. Es parla de la necessitat d'adaptar en la mesura del que sigui possible el sistema educatiu en general i el del centre a les necessitats dels alumnes dins un model de DUA, tot i que sense oblidar les necessitats específiques de l'alumnat amb NEE. El text especifica que els alumnes que en acabar els estudis obligatoris no tenen el títol d'ESO han de tenir una correcta orientació individualitzada, i presenta una orientació adequada als alumnes en relació amb els ensenyaments postobligatoris i la transició a la vida adulta.

Per dur endavant aquesta educació inclusiva es poden crear, a més dels recursos propis del centre, equips específics o especialitzats per donar suport als alumnes amb NEE que ho requereixin, i la llei proposa la progressiva incorporació d'especialistes en intervenció socioeducativa per atendre les necessitats socials del centre. La idea és que els centres d'educació especial esdevinguin "centres de recursos" que donin suport als centres ordinaris que tinguin alumnes amb necessitats escolaritzats. El curs passat ja es va provar aquesta manera de funcionar amb alumnes i professionals del Centre d'Educació Especial Joan Mesquida amb els centres educatius ordinaris de Manacor i l'Institut de Porreres, i la Conselleria d'Educació conclou que l'experiència ha funcionat "raonablement bé".

L'alumnat amb necessitats educatives més rellevants podrà ser escolaritzat en centres d'educació especial.

Després del model lingüístic i de l'educació inclusiva, el tercer punt que defineix el model educatiu de les Illes Balears i que figura en aquest títol VI és la formació del professorat, com a part fonamental del procés continu de millora i innovació.

En aquest capítol es determinen quines són les característiques de la formació inicial del professorat, en què s'especifica que, a més d'una formació científica, psicopedagògica i lingüística, el futur docent ha de tenir domini de les TIC, el treball en equip i les habilitats socials. La Conselleria pot subscriure convenis amb les universitats per garantir aquestes competències en la formació inicial del professorat. Tot i això, no es veu com aquesta formació inicial quedarà reflectida en els processos selectius del professorat.

La formació permanent del professorat constitueix un dret i un deure del docent i s'hauria de donar preferentment dins el seu horari laboral.

Si bé els centres de professors segueixen tenint una tasca bàsica d'organitzar la formació del professorat a partir de les línies estratègiques de plans plurianuals, per tal d'impartir formacions més properes a les necessitats del professorat d'un centre, aquesta formació també pot ser organitzada pels mateixos centres. A més de la formació del professorat, pren molta importància la transferibilitat dels coneixements obtinguts a l'aula.

Una vegada reconeguda la necessitat de la formació permanent del professorat, s'hauria de lligar més a la carrera professional per superar el voluntarisme o la tasca de l'equip directiu d'engrescar en formacions al centre, sobretot en claustrats grans i variats. També es dona peu a la possibilitat que altres institucions sindicals, empresarials o socials proposin formació per al professorat que pot ser reconeguda per l'Administració com a formació permanent del professorat.

El quart punt que la Llei considera definitòria del model educatiu de les Illes Balears la formació no formal, que té com a finalitat promoure la complementarietat entre la formació formal i la no formal, i reconeix el caràcter educatiu de les activitats educatives no formals amb la idea que els aprenentatges adquirits en l'educació no formal i en relació amb el currículum puguin formar part de l'avaluació competencial de l'alumne.

Per això, en el marc de la cooperació entre administracions es poden promoure activitats que complementin els continguts curriculars, sobretot com a resposta a les necessitats sociocomunitàries marcades pels Objectius de desenvolupament sostenible com a projectes comunitaris que han de formar part de l'avaluació educativa. Queda per desenvolupar com es farà aquesta transferència entre els entorns d'educació no formals i sociocomunitaris i els entorns educatius formals. Aquesta mesura pot possibilitar l'augment de la participació, sobretot dels joves, en programes sociocomunitaris.

9. L'AVALUACIÓ

El títol setè es refereix al seguiment i l'avaluació del sistema educatiu, i la diferència en dos punts. D'una banda, la inspecció, organitzada a través del Departament d'Inspecció Educativa, que està compost pels funcionaris del cos d'Inspecció. Aquest cos està sota la dependència jeràrquica i funcional del conseller competent en educació.

Sobre les funcions de la Inspecció, hi ha les de supervisió, control i avaluació del funcionament dels centres, vetllant pel compliment de les normes, així com l'assessorament i l'orientació del professorat. La Llei vol reforçar la funció d'assessorament del cos d'Inspecció i, de manera coherent, el curs passat ja va començar la tramitació d'un decret amb aquest objectiu.

En uns moments de canvis tan importants com el desplegament del nou currículum, la figura de l'inspector esdevé cabdal en el desenvolupament del currículum als centres.

L'organització de la inspecció educativa es fa a partir de criteris jeràrquics, amb una estructura interna del Departament d'Inspecció organitzada en un cap del Departament d'Inspecció amb funcions de direcció i coordinació, amb criteris territorials, articulats per illes i demarcacions, i criteris funcionals, amb l'establiment de plans i programes específics de la inspecció. L'accés al cos d'Inspecció es fa a través de concurs oposició o en comissió de serveis mitjançant un concurs propi.

D'altra banda, es presenta l'avaluació del sistema educatiu com un procés intern amb la finalitat de recollir informació de les polítiques educatives i els seus resultats per poder modificar-les i millorar-les. Es determina que quasi tots els àmbits del sistema educatiu són susceptibles de ser avaluats. Tot i això, sols es defineix com serà l'avaluació dels centres educatius, que s'assenyala que ha de ser integral i orientada cap a la millora contínua per prendre decisions de canvi. Aquesta avaluació podrà ser interna, avaluació compartida, autoavaluació o també avaluació externa. La norma preveu que els processos d'avaluació interna poden servir per implementar canvis positius al centre. Es deixa clar que en qualsevol cas l'avaluació de centres mai no servirà per fer rànquings de centres.

L'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE) i el Departament d'Inspecció seran els responsables de l'avaluació.

Tot i que en l'exposició de motius de la Llei s'esmenta l'avaluació de tots els àmbits del sistema, després sols s'explicita l'avaluació dels centres i queda totalment a l'aire l'avaluació de la participació efectiva de la comunitat educativa i la col·laboració amb l'entorn socioeducatiu. Aquests aspectes, cabdals en els resultats educatius dels alumnes, haurien de quedar més definits.

L'avaluació de la pràctica docent tampoc no queda gaire explicada, tot i que pareix que seria pertinent en la promoció dins la carrera docent.

10. FINANÇAMENT

El novè títol i darrer es refereix al finançament del sistema educatiu, un tema cabdal, i ho fa en uns termes molt esperançadors, ja que concreta un referent de recursos. Estableix que l'Administració pública educativa autonòmica, juntament amb altres administracions segons les edats i els nivells, ha de finançar una quantitat de places suficient per donar resposta a la demanda social de cada un dels estudis, d'acord amb els objectius d'aquesta llei i les possibilitats pressupostàries.

També indica que el finançament ha de contribuir a l'assoliment de l'equitat i la qualitat del sistema escolar, amb ajudes al menjador escolar, llibres de text,

material tecnològic... a famílies amb necessitat de suport socioeconòmic. A més, s'han d'establir ajudes a activitats complementàries i extraescolars i finançament addicional per dur programes d'innovació educativa als centres escolars.

Respecte al finançament dels centres públics, s'estableix que ha de ser suficient i que poden rebre transferències addicionals per al desenvolupament de determinats programes, ja sigui de les administracions locals, insulars, autonòmica o estatal.

Respecte al finançament de l'escola concertada, determina, com ja s'ha comentat, diferents condicions perquè l'Administració li doni el concert (no haver-hi menys alumnes per aula que la mitjana de la zona i la coeducació i la no-discriminació dels alumnes). En tot cas, els centres concertats hauran d'escolaritzar alumnes NESE equitativament amb la resta dels centres i, per això, rebran els recursos de suport educatiu pertinents, indica la Llei. Aquest punt (l'escolarització d'alumnat NESE a l'ensenyament concertat i els recursos que reben aquests centres per aquest concepte) de vegades genera polèmica i retrets entre l'Administració i algunes patronals del sector.

Com explica la disposició addicional cinquena, en el termini de sis mesos a partir de l'entrada en vigor d'aquesta llei s'ha de constituir una comissió tècnica en la Mesa de l'Ensenyament Privat Concertat per estudiar la quantia dels mòduls d'altres despeses del concert per assegurar la gratuïtat total d'aquests centres, així com establir un calendari perquè aquesta gratuïtat es faci efectiva.

La disposició addicional catorzena estableix —i aquest és un dels aspectes més destacats de la Llei, ja que vol garantir l'augment de la despesa en educació passi el que passi i governi qui governi— que gradualment s'ha d'augmentar la partida en educació perquè en vuit anys arribi a un 5 per cent del producte interior brut.

Les disposicions addicionals presenten aspectes rellevants que cal explicar. Es fa una aposta clara per la convivència als centres educatius, des d'una visió preventiva, posant a disposició dels centres els mitjans necessaris per lluitar contra l'assetjament escolar.

Un altre punt d'aquestes disposicions addicionals que pot marcar una diferència real a l'hora d'afavorir les condicions de docència i aprenentatge és que la norma dona dos anys per elaborar un pla perquè gradualment es pugui reduir les ràtios fins a un 10 per cent. L'objectiu hi és, però els resultats no arribaran en el curt termini: els dos anys no són per a la reducció efectiva de la ràtio sinó per a la confecció del pla. Òbviament aquesta reducció hauria d'anar lligada a l'augment de la despesa en educació.

La norma també recull una reivindicació històrica del personal docent del sector concertat, en assumir l'objectiu de l'equiparació gradual del salari dels professors de l'escola concertada amb les retribucions del professorat de l'escola pública, en

les condicions que s'estableixin i en funció dels acords que es puguin assolir a la Mesa de l'Ensenyament Privat Concertat.

Respecte als serveis complementaris, a més del menjador escolar i l'escola matinerana a educació infantil i primària, s'estableix un sistema d'ajuts que garanteixi el servei de menjador a persones amb necessitats socioeconòmiques. La norma indica que a l'educació secundària, en els casos que es determini, també es pot rebre el servei de menjador, però es creu que s'hauria d'haver ampliat aquest servei a tota l'educació obligatòria.

Respecte al transport escolar, s'assegura a tot l'alumnat d'ensenyament bàsic que visqui a una certa distància del centre, i es determinaran unes condicions per estendre el servei gratuït progressivament a l'alumnat del segon cicle d'educació infantil i al d'educació especial (tradicionalment només era gratuït per als alumnes de primària i secundària, les etapes obligatòries). No figura l'extensió d'aquest servei de manera gratuïta als estudis de batxillerat ni FP, quan aquesta és una demanda històrica de famílies i alumnes, encara que es parla de promoure mesures juntament amb altres administracions públiques. Així, la intenció d'Educació es fer convenis amb les associacions de famílies d'alumnes per garantir les places als alumnes de batxillerat (encara que no seria gratuït) i que també se'n poguessin beneficiar els alumnes d'FP del mateix centre. També es volen signar convenis amb l'Empresa Municipal de Transports de Palma (EMT) i amb el Transport de les Illes Balears (TIB) perquè aquests alumnes puguin viatjar gratis.

En aquestes disposicions addicionals, la Llei preveu ajudes per doble i triple insularitat i també esmenta els materials didàctics, sobre els quals assenyala que s'han d'adaptar a les capacitats de l'alumnat seguint el format del DUA o amb mitjans alternatius perquè siguin accessibles. També indica que s'ha de garantir, dins les ajudes de la Conselleria, l'accés gratuït al material escolar a les famílies de rendes més baixes.

Es fa esment de la digitalització educativa com un pas necessari per assolir la competència digital, sense oblidar les famílies amb pocs recursos econòmics que hauran de menester una ajuda de l'Administració. Es parla també d'un banc de recursos digitals, que es considera important, i s'entén que podria millorar amb la col·laboració de tot el personal docent que elabora produccions digitals, i es fa un reconeixement de les seves produccions digitals compartides com a eina d'innovació i millora.

En definitiva, aquesta és una llei de caire educatiu, que es presenta centrada en els alumnes, les seves característiques i necessitats, i amb una intencionalitat integradora, i equitativa. Els docents i l'autonomia de centre com a eina d'innovació, avaluació i millora hi figuren com a part molt important i els temes educatius hi tenen el pes fonamental. És una llei que dissenya un marc general i blinda determinades qüestions, encara que queden pendents de desenvolupar

molts de decrets (feina que no s'acabarà aquesta legislatura). A més, es fixen una sèrie d'objectius amb uns terminis concrets (un any, dos anys...) per assolir-los, terminis dels quals la comunitat educativa haurà d'estar pendent i preparada per exigir-ne el compliment.

Sense ometre els temes més conflictius de la realitat socioeducativa de les Illes Balears, tant el fet que el seu origen sigui la mateixa comunitat educativa com els anys de negociació que du darrere fan pensar que aquesta llei té possibilitats de perdurar en el temps, si no de manera íntegra (la qüestió lingüística és, per ara, la principal font d'inestabilitat) sí de manera generalitzada. A més, el conflicte viscut al sector educatiu i la resposta social que va generar durant la legislatura 2011-2015 encara són a la memòria col·lectiva i són un recordatori important de la necessitat d'aplicar un model educatiu al més consensuat possible.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears. BOIB núm. 38, de 17 de març. Vigència des del 18 de març de 2022. Revisió vigent des del 31 de març de 2022

Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears. *Boletín Oficial del Estado* núm. 136, de 8 de junio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/12/29/3484/con>

LA SALUT MENTAL, FOMENT DE LA CURA I DEL BENESTAR DES DELS CENTRES EDUCATIUS

Aina Amengual Rigo

RESUM

Aquest article desenvolupa quatre punts clau a partir d'unes evidències aportades per diferents estudis i de l'aplicació del protocol d'actuació en cas de risc autolític detectat als centres educatius de les Illes Balears durant el curs escolar 2021-2022: (a) La realitat actual; (b) Com pot respondre l'escola al clima global de desesperança i, en concret, als pensaments o les ideacions suïcides? (c) Com podem dur a terme la pràctica docent a l'aula garantint el benestar del nostre alumnat? i (d) Com pot l'escola implicar les famílies, i la societat en la millora del benestar general i en la prevenció del suïcidi?-

RESUMEN

Este artículo desarrolla cuatro puntos clave a partir de las evidencias aportadas por diferentes estudios y la aplicación del protocolo de actuación en caso de riesgo autolítico en los centros educativos de las Islas Baleares durante el curso escolar 2021-2022: (a) La realidad actual; (b) ¿Cómo puede responder la escuela al clima global de desesperanza y, en concreto, a los pensamientos o a las ideaciones suicidas?; (c) ¿Cómo podemos llevar a cabo la práctica docente en el aula garantizando el bienestar de nuestro alumnado?; (d) ¿Cómo puede la escuela implicar a las familias y a la sociedad en la mejora del bienestar general y en la prevención del suicidio?.

1. LA REALITAT ACTUAL

La salut mental és l'altra pandèmia que sacseja el planeta cada cop amb més força. Segons les conclusions de l'estudi «The Mental State of the World Report», de 2021, prop de la meitat dels joves (44 %) tenen problemes de salut mental, en comparació amb només el 7 % dels més grans de 65 anys. Aquest estudi, elaborat per l'organització sense ànim de lucre Sapien Labs per segon any consecutiu, és l'informe més complet sobre l'estat mental del món.

A més, l'informe de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) «Suicide worldwide in 2019» indica que un dels grups més vulnerables són els joves de 15 a 29 anys, entre els quals el suïcidi és la quarta causa principal de mort, darrere dels traumatismes causats per accidents de trànsit, la tuberculosi i la violència interpersonal.

El deteriorament de l'estat mental és una realitat influïda per factors com el coronavirus, la guerra, la crisi socioeconòmica, la crisi climàtica, etc., que afecten als nostres infants i joves. Aquests factors provoquen ansietat, tristesa, pèrdua d'il·lusió, unes emocions que es poden observar a l'aula. El professorat comenta la falta de concentració, i també la manca d'interès. Se respira desesperança,

soledat i ganes de no viure. Hi ha joves que així ho expressen des de fa un temps, amb manifestacions com «no sé què em passa», «no m'agrada viure» o «no vull ser aquí», o amb conductes de risc, situacions d'addició, consum de substàncies, ansietat, depressió, autolesions o ideacions suïcides. Pel que fa a aquesta darrera situació, és un problema d'actualitat, multicausal i d'abordatge molt difícil que ens preocupa i ocupa sobre manera.

Partint d'aquesta realitat tan complexa que ens envolta, un centre educatiu és un espai privilegiat, un escenari viu on trobam un univers de persones diferents, amb les seves situacions i històries personals, i on es pot construir un clima en què les persones se sentin bé, i en definitiva, ajudar a construir un món millor.

A més, tenim la sort que la majoria de membres de la comunitat educativa, i més en concret del professorat, veu els problemes, no els amaga i els afronta amb estratègies. Quan és convenient, els afronta amb protocols que ajuden a gestionar les situacions difícils amb certa seguretat. Duu a terme la seva feina amb una actitud i unes habilitats que creen les condicions perquè l'alumnat hi confiï i li expressi els seus pensaments i preocupacions. D'aquesta forma, la millora del benestar depèn d'una part individual que cada persona ha de treballar, i d'una part col·lectiva del grup, del centre i de l'entorn. Tot aquest treball no seria possible sense la feina dels professionals de l'educació (equips d'orientació, docents i equips directius), compromesos amb l'observació, la reflexió, l'anàlisi, l'acompanyament i la cura de les persones.

Des dels centres educatius s'està jugant un paper molt actiu en la prevenció i el primer abordatge de la conducta suïcida. La prevenció del suïcidi és una responsabilitat de tota la comunitat educativa. Un tutor, tutora, o qualsevol persona de l'equip educatiu fa una gran tasca simplement quan detecta un cert risc de suïcidi i n'informa l'equip d'orientació o l'equip directiu. Amb aquesta informació, l'equip d'orientació informa a la família sobre la situació detectada. En el cas que la situació sigui extrema, és a dir, davant una persona amb una crisi suïcida, s'ha de telefonar al número d'emergències 112 o 061, i s'ha d'informar la família. Afortunadament, des de març de 2021 tenim a la nostra comunitat el Protocol d'actuació en cas de risc autolític, elaborat conjuntament entre la Conselleria de Salut i Consum, i la Conselleria d'Educació i Formació Professional, que determina els passos que ha de seguir l'equip d'orientació o l'equip directiu. És una eina fonamental que permet actuar d'una manera ràpida i efectiva i salvar vides.

El protocol s'activa després de la sospita o la temptativa de suïcidi. La intervenció consisteix a assegurar la protecció de la persona afectada, valorar-ne el risc, informar la seva família i derivar-la al servei sanitari corresponent segons el grau de risc. Després, per assegurar el benestar i evitar recaigudes, també és fonamental facilitar la reincorporació al centre educatiu i continuar acompanyant-la i fent-ne el seguiment. Extracta d'una part molt important, però sovint genera preocupació i dubtes sobre la manera d'actuar. És necessari tenir una relació i una coordinació fluida amb els serveis de salut, l'entorn de l'alumne i altres possibles recursos

implicats. Entre tots hem d'aconseguir ser una veritable xarxa, protegir i ajudar l'adolescent a sortir dels pensaments perillosos i de la seva pròpia vulnerabilitat i a trobar el seu equilibri emocional i personal.

GRÀFIC 1: Esquema del Protocol d'actuació en cas de risc autolític

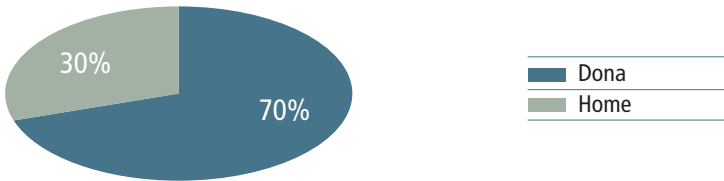


Font: Convivèxit (2021)

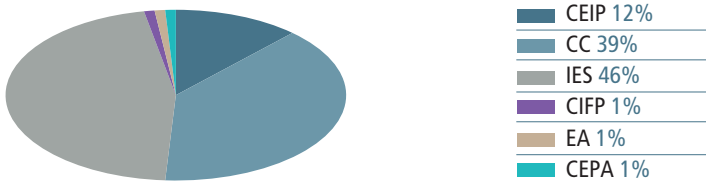
A continuació, es presenten les dades extretes dels protocols activitats durant el període que va des de setembre de 2021 a 24 de maig de 2022. Hi ha hagut **335 casos**. Els gràfics parlen per si mateixos, per la qual cosa no n'explicarem els resultats amb detall. La problemàtica s'ha incrementat respecte al curs anterior, però no podem fer una comparativa seriosa i objectiva, ja que el Protocol es va començar a aplicar a partir de març de 2021.

GRÀFIC 2: % de protocols oberts registrats al GESTIB, per illes (setembre 2021-maig 2022)

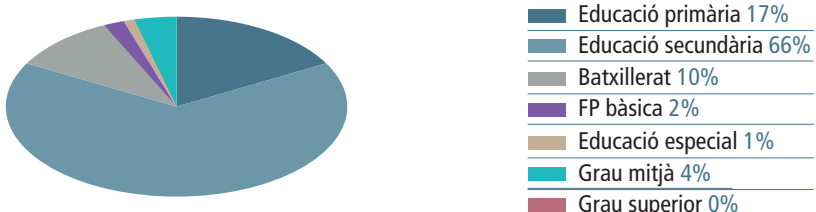
Font: Convivèxit (2022)

GRÀFIC 3: % de protocols oberts registrats al GESTIB, per sexe (setembre 2021-maig 2022)

Font: Convivèxit (2022)

GRÀFIC 4: de protocols oberts registrats al GESTIB, per tipologia de centre (setembre 2021-maig 2022)

Font: Convivèxit (2022)

GRÀFIC 5: % de protocols oberts registrats al GESTIB, per etapa educativa (setembre 2021-maig 2022)

Font: Convivèxit (2022)

A manera de resum, podem destacar que dels 335 protocols oberts, el 82 % de les conductes autolítiques es produeixen a la franja d'edat dels 12 als 18 anys. El 78 % de protocols s'han activat als centres educatius de l'illa de Mallorca, i en un 70% dels casos eren per situacions que afectaven dones. Segons la valoració de la quantificació del risc realitzada pels centres educatius: un 40 % era de risc alt, un altre 40 % era de risc mitjà i un 20% de risc baix.

Però més enllà de detectar i derivar els casos als recursos sanitaris pertinents, l'escola ha de ser inhibidora d'aquest malestar i ha d'activar espais de convivència sans en què l'alumnat se senti bé i pugui arribar a trobar el seu benestar i mantenir-lo en el futur. Superar els problemes amb un suport sociofamiliar ensenyarà noves habilitats i elevarà l'autoestima.

Per altra banda, és sensat afirmar que no sempre tot està a les mans dels docents, i que hi ha moltes coses que no depenen de nosaltres. Reconèixer aquest fet pot ser un factor protector. Vivim una situació complicada que necessita de canvis estructurals a nivell polític, social, i econòmic. Malgrat això, hem d'afrontar i lluitar pel futur, per avançar, créixer, sobreviure, sense esperar respostes de fora. Hi ha moltes coses que sí depenen de nosaltres, com a individus i com a col·lectiu, i que és necessari que fem als centres educatius. L'escola ha de ser activadora de vida i d'il·lusió. **Les escoles són espais reparadors que ofereixen estructura als infants i joves per poder generar esperança.**

En els següents punts veurem què pot fer l'escola, què pot fer el professorat amb el seu alumnat i què poden fer les famílies per millorar el benestar general de l'alumnat i de la comunitat en general.

2. COM POT RESPONDRE L'ESCOLA AL CLIMA GLOBAL DE DESESPERANÇA I, EN CONCRET, ALS PENSAMENTS O LES IDEACIONS SUÏCIDES?

Des de l'escola hem de recuperar i contagiar entusiasme i ganes d'aprendre, de compartir i de viure. L'escola ha de ser un espai que generi el millor de les persones, que convidi a forjar vides de forma sana, motivadora i il·lusionant.

És una evidència que, per poder aprendre, créixer i desenvolupar-se, els infants necessiten benestar, així com unes habilitats de vida per enfrontar les situacions de desànim que viuen, en l'aspecte no només cognitiu sinó també integral. Gràcies a la neurociència, sabem que tenim la possibilitat de descobrir quines capacitats de canvi tenim. A partir d'aquest autoconeixement podem aprendre com canviar pensaments, sentiments i comportaments perquè siguin més adaptatius i saludables. Qualsevol persona té capacitat de canvi. Amb aquest objectiu, els centres educatius han d'ensenyar eines perquè tot l'alumnat conegui les seves capacitats i potencialitats, i pugui créixer en la direcció correcta. Els centres educatius, d'una forma estructurada, planificada i intencional, han d'elaborar els seus propis projectes de prevenció,

fonamentats en l'educació per a la salut i la millora de la convivència, per tal **d'entrenar habilitats per a la vida**. Més concretament, les intervencions de promoció de la salut mental dels infants i joves han d'anar orientades a crear un entorn educatiu amable i acollidor, a enfortir la seva capacitat per regular les seves emocions, a potenciar les alternatives als comportaments de risc, a desenvolupar la resiliència per gestionar situacions difícils o adverses i a promoure xarxes socials favorables.

Com ho podríem fer? A continuació s'exposen una sèrie de punts que s'han de tenir en compte al centre. Estan tots relacionats amb la promoció d'**una convivència positiva** i amb l'aposta per un clima i una cultura de centre que integri les **competències socioemocionals** i tota la filosofia de les **pràctiques restauratives**:

- El centre educatiu ha de **cuidar als cuidadors**, al seu professorat perquè repercutirà en el bon clima de centre i afectarà directament sobre l'alumnat.
- El centre educatiu ha de fomentar l'**autocura**. El professorat s'ha d'autocuidar, s'ha de dedicar un temps a la seva persona, a regar el seu jardí. Hem de donar importància a dur una vida equilibrada, a cuidar l'alimentació i la son, a fer exercici, a socialitzar, a evitar addiccions i el consum de substàncies tòxiques, etc. Una persona no pot donar el que no té. Com a referents, hem de valorar i donar exemple d'autocura. Ho podem treballar de forma transversal, però també es pot reforçar amb programes puntuals de promoció de la salut.
- Donar exemple en les relacions, **tractar-se amb respecte** i tolerància entre l'equip educatiu, les famílies i l'alumnat, utilitzant sovint les paraules màgiques: «gràcies», «bon dia», etc.
- Generar **vincles positius**: dedicar temps i espais per conèixer les persones i generar confiança i seguretat entre tots els membres de la comunitat educativa: professorat, alumnat i famílies. Ajudar que els infants i joves vinculin amb iguals i també amb el seu professorat, així com el professorat amb les famílies.
- Crear espais sans, segurs i **inclusius**: on s'expressi «tu ets una persona única, important per a nosaltres i t'estimam».
- Reconèixer i valorar la **diversitat** del professorat, de l'alumnat i de les famílies, com un factor d'enriquiment.
- Tenir **una visió positiva del conflicte**. Aquest és present a tots els centres educatius i és una oportunitat d'aprenentatge en el terreny personal i social del grup i de la comunitat. El servei de mediació i les pràctiques restauratives són una bona eina per a la resolució pacífica de conflictes interpersonals entre l'alumnat.

- Tenir **una mirada apreciativa**, és a dir, una mirada optimista, que reconeix les potencialitats de l'alumnat, i marca expectatives altes però a la vegada realistes i possibles. Es motiva i es proposen reptes de creixement personal.
- Fomentar el **reconeixement**: valorar l'esforç i cada petita passa.
- Tenir espais d'**escolta i comunicació**: una persona que està patint necessita parlar, especialment si és un infant o un adolescent. Per poder parlar fa falta una altra persona amb voluntat i actitud d'escolta. És fonamental: quan una persona se sent escoltada davalla el seu grau de patiment.
- Generar espais de **participació**. Quan les persones se senten incloses, és més fàcil que aportin, collaborin i se sentin compromeses amb les altres persones i el centre.
- Incloure **les pràctiques restauratives i l'educació socioemocional** en el projecte educatiu de centre (PEC).

Cal remarcar que la posada en funcionament d'un programa d'educació socioemocional no vol dir fer actuacions puntuals al llarg del curs. Per aquest motiu, el programa d'educació socioemocional ha d'estar previst dins el PEC. Com indica Bisquerra (2012), perquè la seva implantació sigui efectiva ha de complir els requisits següents:

- Ha de ser un programa seqüencial, al llarg de diferents cursos consecutius,
- Ha de ser un programa actiu, amb activitats diverses: dinàmiques, vivencials, jocs de rol, simulacions, lectures, jocs, debats, cercles de diàleg, etc
- Ha de ser un programa centrat a desenvolupar competències emocionals concretes (empatia, resiliència, gestió de la ira, consciència de les pròpies emocions, consciència de les emocions dels altres etc.)
- Ha de ser un programa explícit, amb objectius suficients, concrets i clars, perquè d'aquesta forma se'n pugui valorar la seva consecució.

3. COM PODEM DUR A TERME LA PRÀCTICA DOCENT A L'AULA GARANTINT EL BENESTAR DEL NOSTRE ALUMNAT?

És evident que, des de l'escola hem d'educar pel benestar perquè és el que més necessita i desitja la gent. Les emocions que ens produeixen malestar (por, ira, ansietat, tristesa, fàstic) són inevitables, ens arriben sense cercar-les. En canvi, les emocions que ens produeixen benestar (amor, alegria, felicitat, pau) s'han de fomentar i treballar, això és, necessiten aprenentatge. Els educadors i les educadores, a més de transmetre coneixement, formen persones i eduquen sobre benes-

tar i les maneres de construir-lo. Aquesta hauria de ser una de les finalitats més importants de l'educació. En l'informe de Jacques Delors, «Els quatre pilars de l'educació de la UNESCO», a més de dos pilars relacionats amb el coneixement i l'aprenentatge, s'esmenten dos altres pilars igual d'importants i imprescindibles:

- Aprendre a ser: desenvolupar la pròpia personalitat i ser capaç d'actuar cada vegada amb més autonomia, seny i responsabilitat, i també.
- Aprendre a conviure, desenvolupant la comprensió de l'altre i la valoració de la interdependència.

La convivència i la qualitat de les interaccions i relacions de la persona educadora, i de l'alumnat seran decisives pel benestar de totes elles com a integrants del grup. El treball de la cohesió del grup en el terreny emocional i cognitiu és imprescindible.

Els educadors i les educadores com a model

El camí comença des de nosaltres i amb nosaltres. Hem de ser educadors i educadores emocionalment intel·ligents. El docent ha de tenir certes habilitats emocionals perquè és un agent actiu en el desenvolupament afectiu de l'alumnat, i per tant, ha de fer un ús conscient d'aquestes habilitats en el seu dia a dia.

Això vol dir que sabrem reconèixer, acceptar i gestionar les nostres pròpies emocions, ja que l'educació emocional dels infants i joves parteix de nosaltres. La manera com ens relacionam amb els i les alumnes, amb nosaltres mateixos, amb l'equip directiu i amb les famílies esdevé un exemple. A continuació s'enumeren algunes característiques i aptituds de l'educador i educadora emocionalment intel·ligent:

- És coherent amb els seus sentiments, pensaments i conductes. En conseqüència, té desenvolupada la seva pròpia **autoestima** per poder estar amb el grup d'una manera confiada.
- Té una expressió corporal i facial de calma i **estimació**.
- **Confia** en els seus alumnes, els mira als ulls amb acceptació i afecte.
- Té una **mirada apreciativa**, creu en l'alumne, l'estimula, en ressalta i potencia els punts forts, només espera el millor que pot donar. Li diu: «Tu pots», «Tu ets capaç», «Tots partim de diferents llocs i trobarem la forma que tu avancis en el teu procés». Els infants i joves necessiten saber que hi ha una persona adulta en la seva vida que creu en ells i que els estima.
- És una persona **sincera** i autèntica davant del grup. Expressa les seves emocions i sap gestionar-les positivament. També sap acceptar les seves errades i demanar disculpes.

- Ajuda a posar nom i **paraules als sentiments** i estats d'ànim, d'aquesta forma legítima i disminueix el malestar.
- Atén les necessitats emocionals de cada alumne i alumna, l'**acompanya** i de vegades deriva a un servei més especialitzat, perquè sap que no és el seu terapeuta. Ajuda a identificar el seu malestar, a validar i comprendre que un no és responsable de sentir-se d'aquesta forma, sinó que són les circumstàncies.
- És una persona **tolerant i flexible**.
- Demostra **empatia** amb els problemes, situacions, punts de vista, etc., del seu alumnat, del professorat i de les famílies.
- Gestiona de forma adequada els **espais i els temps de comunicació**. Permet també els silencis perquè aquests generen moments d'anàlisi i reflexió.
- Té capacitat d'**escolta activa** i convida l'alumnat a expressar les seves idees, opinions i dubtes.
- Se **comunica amb assertivitat**, per expressar com ens sentim amb el que ha fet una altra persona, com ens afecta i demanar el que necessitam respectant també les seves necessitats.
- Intenta **resoldre** les situacions **conflictives de forma restaurativa**, no punitiva. Això vol dir que convida les persones afectades al diàleg i, quan és possible, a restaurar la relació i reparar el mal causat.
- **Diferencia** molt bé **entre la persona**, l'infant o adolescent, **i les seves accions**, actituds, o emocions.
- Construeix les **normes de l'aula amb l'alumnat**. D'aquesta manera és més fàcil que funcionin i es respectin. L'alumnat aprèn que la disciplina es transmet a través de l'ensenyament, no del càstig o del control, i que unes certes conductes generen unes conseqüències.
- Posa **límits clars** i coherents segons les normes de convivència pactades i construïdes amb el grup.
- Ajuda a entendre que els esdeveniments de la vida no són fruit de l'atzar, sinó, la majoria de vegades, dels nostres actes i decisions. L'ésser humà té la capacitat de ser guionista i protagonista de la seva pròpia vida. Sovint **el destí està a les nostres mans**.
- Respecta i **celebra la diversitat**, la veu com un enriquiment del grup.

- Té una **actitud optimista** i oberta. Celebra i agraeix les bones accions i resultats.
- Promou **l'autocura** i el foment d'hàbits saludables, com l'esport, una bona alimentació, bones conductes d'higiene, la pràctica de la relaxació, etc.
- Reflexiona sobre els **moments de benestar** i intenta crear-los dins l'aula.
- Fomenta **activitats d'oci i cultura** sanes i constructives i que inciten a les relacions i experiències, com tocar un instrument, fer esport, cantar, ballar, llegir, dibuixar, anar a concerts de música etc.
- Posa en valor i aprecia **la natura i la seva cura**. Fomenta passejades i excursions.
- És agraït i participen en activitats d'aprenentatge servei o coopera amb alguna ONG. L'alumnat s'ha de donar compte que **el món és un lloc millor** per viure des del moment en què ells i elles en formen part i **contribueixen a millorar-lo** d'una forma específica.
- Gestiona i planifica **el currículum i l'aprenentatge**.

El grup d'iguals

Un grup és una estructura diferent de la suma dels seus individus. Té un gran poder educador. El lideratge positiu del seu professor o professora és el factor que incrementarà el valor dels membres del grup. És a dir, l'existència d'un grup per si mateixa no garanteix que el grup funcioni i avanci cap als seus objectius. Per créixer com a grup, per tal d'aconseguir el benestar dels seus membres i el que el grup s'ha proposat, és necessari dinamitzar-lo. Si com a líders del grup aconseguim un bon clima, potenciarem el benestar dels seus membres i, a la vegada, el grup serà més efectiu amb els seus objectius i amb la seva tasca. Les dinàmiques de cohesió de grup són necessàries des de principi de curs i ajuden a conèixer les persones. Aquestes dinàmiques de caràcter lúdic i vivencial han de generar que totes les persones se sentin part del grup i evitar aïllaments, que normalment són una font de conflicte. Els cercles de diàleg, practicats d'una forma sistemàtica i programada, també són una bona eina per conèixer i vincular el grup.

És necessari treballar perquè la vida pròpia que pren el grup es construeixi sobre el diàleg assertiu, l'acceptació i la tolerància dels seus membres. Les dinàmiques i activitats que el professorat esculli i el respecte amb què es dirigeixi al grup i a cadascun dels membres seran imprescindibles per establir aquests fonaments de cohesió.

L'espai físic

S'ha de tenir cura de l'espai físic de l'aula perquè pot ser generador de benestar físic i emocional. La gran majoria d'aules actuals són iguals a les de fa cent anys. Els temps han canviat, i els espais de l'aula i del centre també s'haurien d'adaptar a aquests canvis i desenvolupar un nou diàleg amb l'entorn. Es tracta de construir espais orientats a models més flexibles, experiencials, digitalitzats i participatius. Tenir cura de l'aula on vivim i feim les activitats ens ajudarà perquè els infants i adolescents creixin d'una manera més agradable, sana i segura.

A continuació s'especifiquen alguns aspectes a tenir en compte que poden contribuir a aconseguir un bon clima:

- Disposar d'un **mobiliari** confortable i versàtil que permeti fer un aprenentatge flexible, amb dinàmiques i diferents tipus d'agrupaments.
- Habilitar **àrees** on es pugui fer feina de manera col·laborativa.
- Ajustar la **temperatura** perquè no faci ni massa fred ni massa calor.
- Tenir una **il·luminació** adequada per cuidar i no forçar la vista.
- Fer servir una **decoració** càlida i acollidora, que inclogui mostres de les produccions de l'alumnat. Els materials han de ser al més orgànics i naturals possible. S'han d'evitar els productes de plàstics.
- Habilitar un racó per **reciclar** i classificar el fems.
- Tenir cura de l'**acústica** i evitar elevar el volum de la veu i cridar. Controlar el so de l'ambient, del pati, els passadissos, etc., perquè no afecti la feina de les aules.
- Recomanar **berenars saludables**, com la fruita, i evitar productes de brioixeria industrial. Parlar de la importància de beure aigua per hidratar el cos.
- Crear o disposar d'un «**espai de calma**», on els infants i adolescents es puguin retirar quan les emocions els superen.
- Fomentar hàbits d'**alimentació**: recomanar berenars saludables com la fruita i evitar productes de brioixeria industrial, parlar de la importància de beure aigua per hidratar el cos.
- Crear o disposar d'un "**espai de calma**", on els infants i adolescents es puguin retirar quan les emocions els superen.

4. COM POT L'ESCOLA IMPLICAR A LES FAMÍLIES, I A LA SOCIETAT EN LA MILLORA DEL BENESTAR GENERAL I EN LA PREVENCIÓ DEL SUÏCIDI?

L'OMS juntament amb la UNESCO han elaborat una sèrie de materials i guies per reforçar les accions dels països en matèria de prevenció del suïcidi.

Amb la finalitat de reforçar les accions per mitigar l'impacte del suïcidi, l'OMS assenyala que cal establir quatre línies d'acció prioritàries:

- a) Limitar l'accés a mitjans i mètodes per cometre actes suïcides.
- b) Promoure la difusió responsable dels casos de suïcidi als mitjans de comunicació.
- c) Implantar programes de promoció de competències socioemocionals per a la vida en infants i joves.
- d) Detectar els casos de risc de manera primerenca, així com avaluar, gestionar i fer seguiment de les persones amb pensaments i comportaments suïcides.

Des de l'escola, la família i els serveis sanitaris, fent una actuació conjunta i en xarxa, podem treballar sobretot, tres de les quatre línies abans esmentades.

- a) Tant la família com el centre han d'assegurar que qui passa per una situació difícil no té accés a medicaments i a objectes punxants i que està en espais segurs. De vegades, cal fer-ne un seguiment i vigilància.
- c) A més, el centre educatiu ha de crear les condicions organitzatives i metodològiques adequades per implantar programes de competències socioemocionals, que són tan essencials per impulsar l'educació integral de l'alumnat. Les competències relacionades amb les emocions ajuden a afrontar els reptes de la vida i a aconseguir benestar personal i social.

L'educació emocional treballa eines per reduir els sentiments negatius i destructius, com la depressió, l'ansietat, les idees suïcides, l'estrès, la violència, la desmotivació i l'abandonament escolar, i serveix per enfortir els sentiments positius. Actualment, en alguns centres és necessari invertir prèviament en la formació del professorat. En aquests casos, és més efectiu si s'hi implica tot el claustre, és a dir, si es fa una formació en centres, perquè s'apliqui transverslament a totes les aules.

L'educació emocional ja és present en alguns centres educatius de les Illes Balears, sobretot de les etapes d'infantil i primària, però és una necessitat imperiosa que sigui present en totes les etapes educatives i, per tant, a tots els centres educatius de les illes.

Cal destacar que l'educació emocional és un procés continu i permanent, que ha d'estar present en la formació del professorat, de l'alumnat i també de les famílies. L'educació emocional dels infants s'inicia en el si de les famílies a través de l'experiència i de l'observació. L'estil afectiu del pare i de la mare condiona la visió i la interacció del seu fill o filla amb la vida. És una realitat que algunes famílies també necessiten instruir-se en el món emocional.

- d) La darrera línia aconsellada per l'OMS, detectar els casos en risc de manera primerenca, així com avaluar, gestionar i fer seguiment de les persones amb pensaments i comportaments suïcides als centres educatius, es treballa mitjançant el Protocol d'actuació en cas de risc autolític, el qual posa de manifest la necessitat d'establir una col·laboració estreta entre el centre, la famílies i els serveis de salut. Pel que fa a la societat, es necessita més sensibilització i informació sobre el tema per desmuntar mites, identificar indicadors i poder oferir ajuda en el moment adequat.

5. CONCLUSIÓ

Millorar la situació actual de desesperança és responsabilitat de tots i de totes. Tots i totes podem ajudar, tenim un paper. Amb aquest objectiu, al llarg de l'article s'han plantejat una sèrie d'actuacions a diferents nivells i àmbits.

Des de la nostra autocora com a docents, millorarem el nostre benestar professional i personal i, podrem potenciar la convivència positiva i el benestar general del centre.

Paralel·lament, els centres educatius han de crear una **cultura i un clima de centre que incloguin i respectin les persones** i que generin participació, confiança, seguretat i vincles entre elles. D'aquesta manera també assegurarem el benestar de la comunitat.

A la vegada, és important que es treballi amb l'entorn, per tal de **generar una xarxa familiar, escolar i social sòlida**. La implicació de tots els membres de la comunitat és necessària per abordar la situació actual de desesperança tan complexa.

És imprescindible que el **personal docent**, davant situacions de risc, estigui **capacitat i empoderat** per detectar, informar i acompanyar l'alumnat i les seves famílies en processos tan delicats, i a més, transmetre 'ls tranquil·litat i esperança.

Per altra banda, les escoles han **d'educar des d'un enfocament integral de la persona**, tenint en compte les seves competències cognitives, emocionals i relacionals. En la qüestió emocional, cal destacar el treball de la resiliència, les estratègies d'afrontament, el control dels impulsos i la millora de l'autoestima. Davant situacions greus i d'amenaça contra la salut mental, s'ha de transmetre

que se'n pot sortir i que, a més, l'experiència pot enfortir l'afectat i fer-lo créixer com a persona. El personal docent té un paper clau en el benestar de l'alumnat i de les seves famílies. **Els centres educatius som espais privilegiats sanadors!**

No hi ha futur sense joves emocionalment sans i resilients. **Els serveis sanitaris, família i escola hem de treballar conjuntament pel benestar dels nostres infants i joves!**

AGRAÏMENTS

A tot l'equip de Convivèxit, que treballa amb molta força i il·lusió. A companys i companyes d'etapes anteriors, que m'han endinsat i instruït dins l'apassionant món de la convivència. I també a tot el professorat, per la seva professionalitat i cura dels nostres infants i joves.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Convives, núm.21. *Monogràfic sobre pràctiques restauratives*. <http://convivesen-laescuela.blogspot.com/2018/03/practicas-restaurativas-y-convivencia.html>
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcanova.
- Florez, I; Ovejero, M. & Haber, N; (2021). *Protocol d'actuació en cas de risc autolític detectat als centres educatius de les Illes Balears*. Govern de les Illes Balears.
- Haber, N. (2022). *Pla de Prevenció, Actuació i Abordatge de la Conducta Suïcida a les Illes Balears*. Servei de Salut de les Illes Balears.
- Hopkins, B. (2020). *Pràctiques Restauratives a l'aula. L'enfocament Restauratiu en el teu dia a dia*. Palma: Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.
- Hopkins, B. (2020). *Temps de cercle i reunions en cercle. Manual pràctic*. Palma: Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.
- Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (2022). Benestar. <https://www.caib.es/sites/convivexit/ca/benestar/>
- Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (2022). Convivència. <https://www.caib.es/sites/convivexit/ca/convivencia/>
- Organització Mundial de la Salut (OMS), 2019. *Suicide worldwide in 2019: global health estimates*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341728>
- Rosanas, C. (2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase*. CEAC.
- Rosenberg, M. (2016). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. (3a edició revisada). Acanto.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Ed. Desclée de Brouwer.
- Siegel, D. & Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Alba editorial.

EL FUTUR DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL A LES ILLES BALEARS. UNA MIRADA AL NOU PLA INTEGRAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL 2022-2025

Víctor Arjona Borrallo

RESUM

Aquest article pretén oferir una mirada al nou Pla Integral de Formació Professional 2022-2025. Partint d'una anàlisi de la situació actual, es durà a terme una descripció de les línies estratègiques que han d'articular la formació professional del futur de les Illes Balears. La configuració d'un sistema únic de formació professional, l'impuls de la qualitat i l'excellència, la importància de la xarxa d'orientació acadèmica i professional, el paper de la formació professional en l'abandonament escolar prematur i la formació professional com a eina d'inclusió, són alguns dels reptes i les oportunitats que es descriuen a continuació.

RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer una mirada al nuevo Plan Integral de Formación Profesional 2022-2025. Partiendo de un análisis de la situación actual, se llevará a cabo una descripción de las líneas estratégicas que deben articular la formación profesional del futuro de las Islas Baleares. La configuración de un sistema único de formación profesional, el impulso de la calidad y la excelencia, la importancia de la red de orientación académica y profesional, el papel de la formación profesional en el abandono escolar prematuro y la formación profesional como herramienta de inclusión, son algunos de los retos y las oportunidades que se describen a continuación.

INTRODUCCIÓ

La formació professional ha d'adquirir un paper protagonista a l'hora d'afrontar els desafiaments que els esdeveniments actuals ens plantegen, no tan sols pel que fa a la recuperació de la crisi postpandèmia i la crisi econòmica i social que es desprèn de l'actual conflicte a Ucraïna, sinó també donant resposta als reptes que plantegen el canvi del model demogràfic, la revolució digital i la necessitat d'impulsar una economia verda i sostenible que cada cop demana més perfils STEM (ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtica) i, sobretot, a una demanda constant de formació al llarg de tota la vida que ha d'actuar com a factor d'inclusió a la nostra societat.

En definitiva, la formació professional ha de ser motor de la innovació i protagonista del canvi de model productiu cap a una economia sostenible. Per aconseguir aquest objectiu s'estableixen diferents actuacions estratègiques.

D'una banda, hem d'assenyalar l'important paper que la Llei d'educació de les Illes Balears atorga a la formació professional, que defineix com un sistema integrat que abraça el conjunt d'accions formatives i d'ensenyaments i aprenentatges que capacitin per al desenvolupament qualificat de les diverses professions,

accés i participació activa a la vida social, cultural i econòmica. Un aspecte rellevant també és el fet que es reconegui com un sistema únic format tant pels ensenyaments propis de la formació professional inicial com els de la formació professional per a l'ocupació.

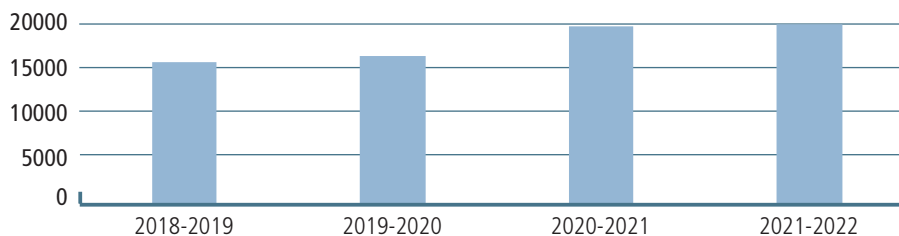
A més, cal parlar del Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència, el qual planteja l'execució d'un pla estratègic enfocat a la transformació i la modernització del sistema de formació professional com un dels eixos vertebradors d'un model econòmic basat en el coneixement.

Algunes dades inicials

Durant els darrers anys les Illes Balears no s'han mostrat alienes a l'increment de demanda dels estudis de formació professional que s'ha experimentat en l'àmbit estatal.

Tal com es pot comprovar, existeix una tendència a l'alça del nombre d'alumnes que cursen estudis de formació professional: el curs acadèmic 2021-2022 es va registrar una xifra de **19.808 alumnes** matriculats a cicles formatius, la qual cosa representa un increment del **26,90%** respecte al curs 2018-2019.

GRÀFIC 1: Evolució de matrícula a cicles formatius



Font: elaboració pròpia amb dades del GestIB

Si feim una anàlisi per etapes i prenent com a referència el curs 2018-2019, podem comprovar que, mentre que el nombre d'alumnes matriculats a graus bàsics es manté estable, sí que s'ha experimentat un important increment d'alumnes matriculats a graus mitjans i graus superiors, del **22,19%** i el **20,25%**,

Per famílies professionals, podem veure que les més demanades són les que estan relacionades amb alta ocupabilitat i facilitat d'inserció laboral. Així doncs, identifiquem una alta demanda a administració i gestió, informàtica i comunicacions, sanitat, serveis socioculturals a la comunitat i hoteleria i turisme, respectivament.

QUADRE 1. Resum de l'evolució de la matrícula segons etapes

ETAPA	Curs 2018-2019	Curs 2019-2020	Curs 2020-2021	Curs 2021-2022
Grau bàsic	2.063	2.057	2.045	2.073
Grau mitjà	7.826	8.348	10.045	9.951
Grau superior	5.711	5.878	7.442	7.736
Cursos d'especialització				48
TOTAL	15.600	16.283	19.532	19.808

Font: elaboració pròpia amb dades del GestIB

QUADRE 2. Resum de l'evolució de la matrícula segons famílies professionals

Família professional	Curs 2018-2019	Curs 2019-2020	Curs 2020-2021	Curs 201-2022
Activitats físiques i esportives	915	1.030	1.247	1.109
Administració i gestió	3.233	3.345	3.796	3.856
Agrària	374	324	460	512
Arts gràfiques	155	186	208	189
Comerç i màrqueting	691	686	889	966
Edificació i obra civil	73	71	96	113
Electricitat i electrònica	1.058	1.108	1.276	1.306
Fabricació mecànica	95	94	108	100
Fusta, moble i suro	33	57	59	77
Hoteleria i turisme	1.459	1.487	1.652	1.630
Imatge i so	145	162	205	205
Imatge personal	458	452	609	621
Indústries alimentàries	50	88	132	122
Informàtica i comunicacions	2.071	2.188	2.537	2.665
Instal·lació i manteniment	270	306	359	395
Marítimopesquera	242	239	280	288
Sanitat	1.987	2.083	2.687	2.605
Seguretat i medi ambient	40	38	36	38
Serveis socioculturals i a la comunitat	1.552	1.574	2.032	2.163
Transport i manteniment de vehicles	699	765	864	848
Total general	15.600	16.283	19.532	19.808

Font: elaboració pròpia amb dades del GestIB

A l'estudi elaborat per l'Observatori de la Formació Professional (CaixaBank) "Informe 2021: l'FP com a clau per al desenvolupament i sostenibilitat" s'apunten una sèrie de factors que justifiquen l'atractiu que tenen aquests estudis.

El percentatge de població ocupada amb estudis de formació professional guanya terreny cada any a la resta dels nivells educatius i arriba a un **23,5% de la població ocupada l'any 2020**.

La formació professional es caracteritza per amortir els efectes que sobre l'ocupació tenen les situacions de crisi. La seva durada, relativament curta en comparació amb altres estudis, el contacte directe amb les empreses i la flexibilitat dels programes formatius són factors que confereixen a aquests estudis una gran capacitat d'adaptació als diferents escenaris que es generen en situacions de crisi.

Segons les estimacions realitzades per **CEDEFOP (Centre Europeu pel Desenvolupament de la Formació Professional)**, es preveu que en la pròxima dècada serà necessari cobrir al voltant de deu milions d'oportunitats de llocs de feina. En aquest sentit, serà vital el nombre d'ofertes que es crearan amb un perfil tècnic de formació professional; per exemple, el volum d'ofertes de feina que demanen aquest perfil va passar **del 38,8% l'any 2019 al 41,3%** el 2020.

Pla de redimensionament de l'oferta formativa

L'increment de demanda de cicles formatius per part de la ciutadania no es podria haver atès si no hagués vingut acompanyat per un increment de l'oferta formativa dels estudis de formació professional.

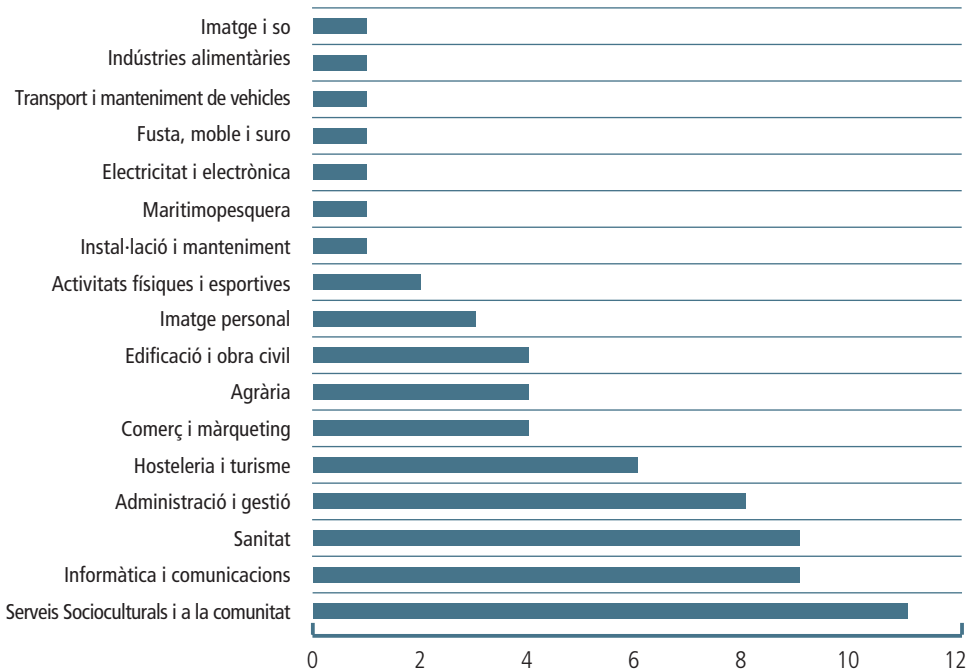
El Pla de Modernització de la Formació Professional que s'ha articulat a través del Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència ha impulsat la creació d'oferta formativa tant en modalitat presencial, intensiva, com també la nova oferta a distància i modular.

L'execució d'aquest pla des del curs 2019-2020 ha permès la implantació de **67 nous cicles formatius**, que es distribueixen tal com figura al quadre IV.

A l'hora d'implantar nous cicles formatius s'han valorat, entre d'altres factors, la demanda de la ciutadania, el grau d'inserció laboral i la tipologia del sector, i s'han prioritzat en aquest cas aquells que són considerats estratègics, com els relacionats amb els serveis socioculturals i a la comunitat, el sanitari i els relacionats amb la informàtica i les comunicacions.

L'increment de demanda acompanyat per un redimensionament de les places destinades a la formació professional ha implicat una **transformació del mapa de l'oferta formativa** sense precedents que ha d'assentar les bases per a una formació professional de qualitat i adaptada a la societat.

GRÀFIC 2: Redimensionament de l'oferta formativa. Noves implantacions 2019



Font: elaboració pròpia amb dades del GestIB

CAP A UN SISTEMA ÚNIC DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

La nova Llei orgànica de l'ordenació i integració de la formació professional imagina un sistema de formació professional en què s'integren la formació professional educativa i la formació per a l'ocupació, considerant clau l'aprenentatge al llarg de la vida gràcies al sistema d'acreditació de competències.

És per això que hem d'avançar cap a un sistema de formació professional en què tota la formació sigui acreditable, acumulable i capitalitzable. L'oferta formativa haurà de tenir dimensió vertical i escalonada, començant des de les microformacions fins als títols de formació professional. Igualment haurà de tenir un caràcter flexible i adaptable i permetre a cada individu confeccionar el seu propi itinerari formatiu partint sempre de l'orientació com a peça clau.

Amb la finalitat d'assolir una qualificació i una requalificació permanents de tota la població al llarg de tota la vida professional, cal establir les bases d'un sistema que acompanyi els nostres joves des de la seva etapa escolar fins a la fi de la seva trajectòria professional.

QUADRE 3. Estructura del nou sistema de formació professional

Aprentatge al llarg de tota la vida			
CAPITALITZABLE, INTEGRADA i FLEXIBLE (registre únic de formació professional)	Grau E: cursos d'especialització Grau mitjà (especialista) o grau superior (màster professional)	Orientació professional	Acreditació de competències professionals
	Grau D: oferta inicial Graus bàsics, graus mitjans, graus superiors		
	Grau C: certificats professionals Nivells 1, 2 i 3		
	Grau B: certificat de competència Un mòdul professional inclòs a una oferta superior		
	Grau A: acreditació parcial de competència Un resultat d'aprenentatge inclòs a una oferta superior		

Font: Dossier informatiu sobre la nova llei d'FP de 2022

Els nivells al sistema de formació professional

Les actuacions que es preveu desenvolupar en els propers anys en funció dels graus són:

Graus A, B: formació modular

- Establir programes de qualificació i requalificació mitjançant oferta modular i microformacions.

Graus C: certificats professionals

- Continuar programant l'oferta de formació professional per a l'ocupació, especialment la dirigida a desocupats, prioritant els àmbits d'actuació més vinculats a l'ocupabilitat.

Graus D: oferta inicial

- Seguir treballant per millorar la qualitat de l'oferta dels cicles formatius existents a les quatre illes i en totes les modalitats i règims. Aquesta aposta ha d'anar acompanyada d'un augment de la dotació pressupostària i dels recursos humans així com una millora de les infraestructures que es destinen a aquestes ofertes formatives. Millorar la qualitat implica un procés de prioritació dels recursos formatius per adaptar-los a les necessitats dels sectors estratègics de les Illes Balears.

Graus E: cursos d'especialització

- Els cursos d'especialització tenen com a objectiu complementar les competències de les persones que ja disposen d'un títol de formació professional i aprofundir-hi, i cerquen ampliar coneixements i millorar les competències que s'han adquirit amb anterioritat en un títol de formació professional.

- Al nou Pla Integral de Formació Professional es planteja la necessitat de revisar i ampliar l'oferta d'aquests cursos d'especialització, ja que representen un valor afegit a la formació dels nostres alumnes.
- Actualment, formen part del catàleg de les Illes Balears 6 cursos d'especialització, 5 de conduents al títol de màster professional, com són els de Ciberseguretat en Entorns de les Tecnologies de la Informació, Intel·ligència Artificial i *Big Data*, Manteniment de Vehicles Híbrids i Elèctrics, Desenvolupament de Videojocs i Realitat Virtual, i 1 de conduent al títol d'especialista, que és el curs d'especialització en Forneria i Brioxeria Artesanals.

Acreditació de competències: l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB)

És l'organisme que gestiona el sistema que permet obtenir títols de manera oficial a través de l'experiència i la formació. Per això, és necessari desenvolupar estratègies que vagin encaminades a realitzar campanyes de difusió, jornades, conferències..., dirigides a la població en general.

El registre únic de formació professional

Únicament el disseny d'un sistema estructurat amb la verticalitat que s'ha descrit anteriorment aplanarà el camí cap a la creació d'un registre estatal de formació professional, el qual estarà a l'abast de tots els ciutadans i del qual es podrà obtenir un informe formatiu professional que recollirà el seu itinerari formatiu i la seva situació formativa professional.

Ampliació de la xarxa de centres integrats de formació professional

La nova Llei de formació professional integra l'oferta formativa ocupacional i la inicial establint els centres educatius com a referent per a tota la societat en general. En aquest sentit, els centres integrats de formació professional constitueixen un eix estratègic, ja que són el vehicle per atendre les necessitats formatives dels alumnes i de les persones ocupades i desocupades en el sentit més ampli.

És per aquest sentit que es considera estratègica l'ampliació de la xarxa de centres integrats a les Illes Balears, per tal de poder donar resposta a totes les necessitats formatives i de qualificació i requalificació de tota la ciutadania.

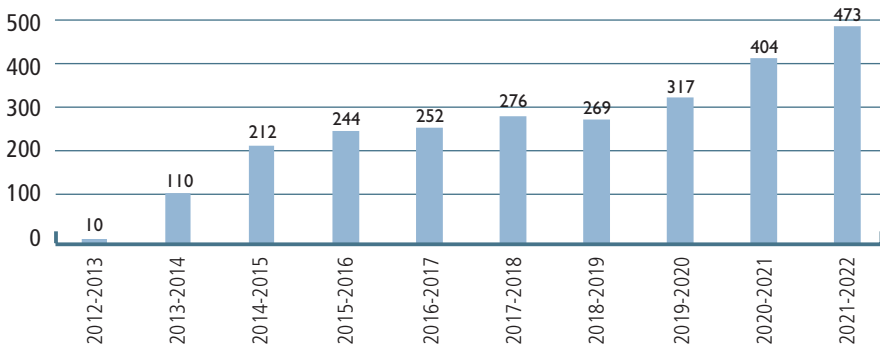
OFERTA PROFESSIONAL EN RÈGIM INTENSIU

Una de les novetats que acompanya la nova Llei de formació professional és el caràcter **dual** de tota l'oferta que abasta els graus C, D i E. Ara bé, aquesta dualitat s'estructura en dos règims diferenciats, el general i l'intensiu. La principal diferència entre tots dos és l'existència o no d'una relació contractual. Així doncs,

mentre que al règim general no existeix contracte, en la formació professional en règim intensiu sí que s'ha de formalitzar.

El **règim intensiu** associat al contracte per a la formació en alternança representa una gran oportunitat, però també una sèrie de reptes: l'èxit no seria possible sense la coordinació entre la Conselleria d'Educació i Formació Professional, la Cambra de Comerç de Mallorca, les associacions empresarials i els sectors productius, el SOIB i, sens dubte, els centres educatius i els tutors d'empresa. Aquesta estructura permet col·laborar per adaptar la formació professional intensiva a les necessitats de les empreses i de les famílies professionals, amb l'objectiu d'aconseguir que la formació professional intensiva es vegi com una opció de qualitat amb una alta inserció laboral.

GRÀFIC 3: Evolució del nombre de matriculats al règim intensiu (abans, dual)



Font: Servei d'Oferta Formativa, Direcció General Formació Professional

Tal com es pot comprovar al quadre VI, des del curs 2012-2013, any en què es va implantar el primer cicle en règim intensiu (abans, dual), el nombre d'alumnes que ha optat per aquesta modalitat ha crescut cada any. El Pla Integral de Formació Professional 2022-2025 estableix línies d'actuació perquè la formació professional intensiva es converteixi en una opció d'èxit.

Actualment, a Mallorca tenim programada l'oferta de **15 cicles de formació professional intensiva** distribuïts entre **22 grups d'alumnes**, i s'ha tornat a apostar per aquest règim formatiu a les illes de Menorca i Eivissa, amb un grup nou a cadascuna.

A més, gairebé dos terços dels alumnes (**64,3%**) té continuïtat a l'empresa on va cursar el cicle de formació professional en règim intensiu. Això reflecteix que aquest tipus de formació té un alt grau d'inserció laboral.

Per continuar treballant en aquesta línia, es fa del tot necessari reforçar la col·laboració entre l'empresa i els centres formatius i, en aquest sentit, és clau la figura

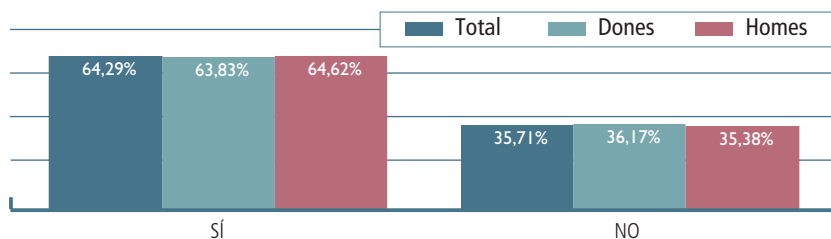
del tutor d'empresa, que ve reforçada per la nova Llei de formació professional, implicant-lo més en el procés d'aprenentatge dels alumnes, potenciant la seva participació en el pla formatiu i implicant-lo activament en el procés d'avaluació.

QUADRE 4. Cicles i grups en règim intensiu a les Balears

15 cicles d'FP intensiva 22 grups d'alumnes	Graus superiors <ul style="list-style-type: none"> Assistència a la direcció Administració i finances Gestió de vendes i espais comercials Sistemes electrotècnics i automatitzats Administració de sistemes informàtics en xarxa Desenvolupament d'aplicacions multiplataforma Desenvolupament d'aplicacions web Vitivinicultura
	Graus mitjans <ul style="list-style-type: none"> Gestió administrativa Instal·lacions elèctriques i automàtiques Cuina i gastronomia Serveis en restauració Carrosseria Electromecànica de vehicles i automòbils Manteniment d'embarcacions d'esbarjo

Font: Servei d'Oferta Formativa, Direcció General de Formació Professional

GRÀFIC 4: Alumnes que es titulen i continuen a l'empresa on han cursat els estudis en règim intensiu (abans, dual)



Font: Cambra de Comerç i Fundació Gadeso. Gener de 2020

UNA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE QUALITAT

Per atendre de manera adequada les necessitats del sector productiu i que les oportunitats de desenvolupament de les empreses de les Illes Balears no es vegin vulnerades per la manca de capital humà qualificat, cal programar una ofer-

ta formativa de qualitat en un sentit ampli de la paraula. És per aquest motiu necessari que la formació professional es desenvolupi potenciant una actualització periòdica de l'oferta, impulsant pedagogies innovadores, posant a l'abast del sistema les noves tecnologies, ajudant a adquirir i millorar les competències en llengües estrangeres i fomentant l'esperit emprenedor dels nostres alumnes.

EL CENTRE DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE LES ILLES BALEARS

En aquest camí cap a l'excel·lència és fonamental el paper que té el Centre de Formació, Innovació i Desenvolupament de la Formació Professional de les Illes Balears (CFINFP-IB), amb seu al ParcBIT. Aquest centre neix amb la finalitat de donar formació tècnica als professors de formació professional, impulsar la innovació i l'emprenedoria, promoure programes d'innovació i recerca, potenciar la signatura d'acords de col·laboració amb empreses, entitats i institucions i actualitzar-ne i adaptar-ne els currículums en la mesura que possibilita la nova Llei de formació professional.

Algunes de les actuacions que coordina són:

- Formació tècnica de professors de formació professional

És evident que si volem millorar la qualitat del sistema formatiu cal posar a la disposició dels nostres docents formacions dirigides a reciclar el coneixement de les seves competències. Els continguts de les formacions se centren en les necessitats que es generen arran de la pràctica docent i dels canvis imposats pel sector productiu en matèries d'innovació i actualització científica.

QUADRE 5. Resum de formacions tècniques

Curs escolar	Nombre de formacions
2014-2015	4
2015-2016	16
2016-2017	13
2017-2018	18
2018-2019	43
2019-2020	11
2020-2021	70
2021-2022	99

Font: Servei de Planificació i Promoció de la Formació Professional

- Impulsors de Talent: Aules d'emprenedoria i aules ATECA.

Des de l'any 2021 la Conselleria d'Educació i Formació Professional ha posat en marxa les aules d'emprenedoria als centres de formació professional. Aquest programa, finançat pel Ministeri d'Educació i Formació Professional i per la Unió

Europea - NextGenerationEU, permet als alumnes de qualsevol cicle formatiu de formació professional i antics alumnes disposar d'un espai físic per potenciar la curiositat per l'emprenedoria, la innovació i el treball en equip, amb la finalitat de guiar-los al seu propi projecte empresarial. Actualment estan implantades **16 aules d'emprenedoria**: 10 a centres de Mallorca, 1 a Menorca, 4 a Eivissa i 1 a Formentera.

Igualment, amb la mirada posada a impulsar la qualitat, des de l'any 2021 s'han implantat aules de tecnologia aplicades (aules ATECA). Són espais on l'alumnat i els docents tenen a la seva disposició les tecnologies més innovadores. Realitat virtual, entorns en 3D, innovació, energies renovables, R+D són alguns dels conceptes que ajuden a definir aquestes aules. Actualment hi ha **9 aules** repartides entre els diferents centres de les Illes Balears. Aquest recurs, sens dubte, han de continuar potenciant-se com una manera de posar a disposició de la comunitat educativa la tecnologia més innovadora que, sens dubte, serà clau com a motor de canvi del model productiu.

- Afavorir la col·laboració i la coordinació entre la formació professional i les empreses

Una altra de les línies de treball cap a una formació de qualitat passa per la necessitat de col·laborar amb les empreses i el sector productiu. És per això que, a través del CFINFP-IB, s'han tramitat diversos convenis que permetin fomentar les sinergies entre els centres formatius i les empreses.

IMPULS DE PROJECTES PER VISIBILITZAR L'EXCEL·LÈNCIA A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

Associades a la qualitat del sistema de formació professional, hi ha, sens dubte, les persones. Per això, sense obviar el caràcter universal d'aquests estudis, la formació professional ha de projectar programes destinats a captar talent i fomentar l'excel·lència. És per aquest motiu que el Pla Integral de Formació Professional consolida i reforça programes com:

- Convocatòries de premis extraordinaris de formació professional, amb una dotació econòmica atractiva.

QUADRE 6. Resum dels premis extraordinaris d'FP

Curs	Participants	Premiats
2018-2019	42	14
2019-2020	69	16
2020-2021	68	14
2021-2022	Es resoldran el curs 2022-2023	

- Participació en competicions professionals d'àmbit autonòmic, Balear Skills, i d'àmbit nacional i internacional.

Aquest tipus de competicions són un aparador que ajuda a visualitzar el treball i l'esforç que duen a terme totes les persones implicades en la formació professional. A l'edició de l'any 2022 de Spain Skills hi han competit un total de **17 alumnes de les Illes Balears**, que representen 10 centres que imparteixen formació professional: 9 de Mallorca i 1 de Menorca.

Les Illes Balears han aconseguit per primer cop **5 medalles** en aquesta competició: **2 medalles d'or i 3 medalles de plata**. Els guanyadors de la medalla d'or representaran Espanya a les competicions internacionals, Euroskills i Wordskills. Aquests bons resultats ens han d'animar a continuar en aquesta línia de treball i, per aquest motiu, el nou Pla Integral recull la importància de potenciar aquest tipus de competicions com a impulsores de l'excel·lència i la captació de talent.

ORIENTACIÓ (XARXA POAP)

L'orientació és clau al sistema de formació professional. La nova Llei de formació professional dedica el títol VII a desenvolupar l'encaix de l'orientació professional dins el sistema, establint l'orientació com un dret bàsic i un factor primordial en la promoció de la qualitat educativa i en la recerca de les millors oportunitats formatives professionalitzadores.

La Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, a l'article 96.2, estableix que:

“Es garantirà, mitjançant mecanismes de col·laboració, cooperació i coordinació interadministratives, l'existència de punts d'orientació dependents del sistema de formació professional que facilitin la informació i l'acompanyament per a l'acreditació de les competències obtingudes a través de vies no formals o experiència laboral, així com el fàcil accés a l'orientació i l'assessorament adequats i precisos, que ajudin els ciutadans a prendre decisions encertades en matèria d'educació, formació i ocupació en qualsevol moment al llarg de la vida”.

La Xarxa de Punts d'Orientació Acadèmica i Professional (POAP) creada durant el curs 2015-2016 s'ha reestructurat per tal de donar resposta a les necessitats esdevingudes de la nova Llei de formació professional. La POAP, projecte fruit de la col·laboració entre la Conselleria de Model Econòmic, Turisme i Treball i la Conselleria d'Educació i Formació Professional, pretén millorar l'assessorament sobre les possibilitats que ofereix el sistema de formació professional.

La Xarxa POAP es vertebrava entorn dels POAP territorials, els quals són espais d'atenció al ciutadà ubicats estratègicament a Palma, Inca, Manacor, Eivissa i Menorca. Dels POAP territorials depenen 33 extensions que se situen als CEPAs, als CIPF i a les oficines del SOIB.

El nou Pla Integral de Formació Professional cerca consolidar i impulsar els esforços fets en matèria d'orientació. La formació professional es percep cada dia més com una alternativa rellevant, però continua havent-hi alumnes que arriben a aquests estudis sense un coneixement adequat sobre totes les opcions que el sistema de formació professional posa a la seva disposició. Som conscients que una bona orientació és un factor clau per aconseguir que el pas per aquesta etapa formativa sigui un èxit, per això cal continuar treballant per millorar el procés d'orientació.

Per aquest motiu, a través de l'esmentada Xarxa POAP, al nou pla s'estableixen una sèrie de línies d'actuació, com són millorar l'orientació acadèmica i professional de l'alumnat de secundària, batxillerat i formació professional integral, establir plans de difusió dels diferents cicles i especialitats formatives i establir mesures per donar a conèixer els estudis de formació professional.

CONTRIBUIR A PAL·LIAR L'ABANDÓ ESCOLAR PREMATUR

L'abandonament escolar prematur afecta aquells joves que abandonen l'educació formal abans de completar l'educació secundària obligatòria. L'abandonament escolar està vinculat a la desocupació, l'exclusió social, la pobresa i la mala salut.

Entre els factors que influeixen en aquest abandó ens podem trobar problemes personals o familiars, dificultats en l'aprenentatge, la mateixa estructura del sistema educatiu i les relacions entre professors i alumnes.

Actualment, les Illes Balears se situen en una taxa d'abandonament escolar del 15,4%, fet que implica que s'ha produït una reducció en set punts respecte a les xifres de 2014, encara que ens trobem per sobre de la mitjana estatal, que està en 13,3%, i lluny de l'objectiu marcat per la Unió Europea el 2020, que era del 10%. És per això necessari establir línies d'actuació conjuntes que vagin encaminades a pal·liar l'abandó escolar prematur.

LOMLOE: LA IMPORTÀNCIA DELS GRAUS BÀSICS

La Comissió Europea, en la comunicació "Consecució de l'espai europeu d'educació d'aquí a 2025", estableix que les vies per a l'èxit escolar plantegen tres reptes:

- Donar la possibilitat a tots els alumnes d'assolir un nivell bàsic de domini de les capacitats bàsiques.
- Reduir almenys el nombre de joves que abandona l'educació sense un títol de segon cicle d'ensenyament secundari com a mínim.

- Garantir el benestar dels alumnes a l'escola.

En aquest sentit, cal destacar la contribució que pot fer la formació professional per treballar en les línies comentades anteriorment gràcies al suport rebut per la LOMLOE, que a l'article 30.4 estableix que:

“La superació de la totalitat dels àmbits inclosos en un cicle de grau bàsic conduirà a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària Obligatòria. Per afavorir la justificació en l'àmbit laboral de les competències professionals adquirides, l'alumnat a què es refereix aquest apartat rebrà així mateix el títol de Tècnic Bàsic en l'especialitat corresponent”.

Aquest canvi de paradigma en relació amb la formació professional de grau bàsic, a efectes pràctics, ens permet dir que els alumnes que cursin aquests estudis en finalitzar l'etapa obtindran una doble titulació que els permetrà, d'una banda, garantir el domini de les capacitats bàsiques acadèmiques i, de l'altra, obtenir un nivell de capacitació professional de nivell 1 que els permetrà continuar el seu itinerari formatiu segons les necessitats personals.

Actualment, a les Illes Balears la taxa d'escolarització bruta als graus bàsics és del **8%** i es troben per sobre de la mitjana estatal, que presenta una xifra del **7,4%**. Les taxes brutes d'escolarització permeten relativitzar l'oferta de formació professional. Es defineixen com la relació percentual entre l'alumnat matriculat de qualsevol edat i la població a les edats teòriques associades a l'ensenyament.

Tot i així, hi ha un ampli camí per recórrer i el nou Pla Integral de Formació Professional planteja com a objectiu millorar i ampliar l'oferta formativa de graus bàsics, ja que, en tractar-se d'uns estudis que uneixen continguts professionalitzadors i acadèmics, s'han de considerar clau en el sistema educatiu.

Consolidar programes de qualificació inicial (PQI)

Els programes de qualificació inicial (PQI) i els programes de qualificació inicial especial (PQIE), adreçats aquests darrers als alumnes amb necessitats educatives especials, donen resposta al que recull l'article 25.3 de la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, la qual preveu que la Conselleria pugui establir i autoritzar altres formats formatius de formació professional com a programes de qualificació inicial.

La Direcció General de Formació Professional i Ensenyaments Artístics Superiors convoca anualment subvencions per desenvolupar programes de qualificació inicial, en col·laboració amb les corporacions locals, les mancomunitats de municipis, les organitzacions no governamentals i altres associacions professionals i empresarials sense ànim de lucre.

QUADRE 7. Resum de programes PQI/PQIE

CURS	Nombre de programes sol·licitats	Nombre de programes atorgats	PQIE	PQI	Finançament
2019-2020	17	15	3	12	948.750 €
2020-2021	16	16	5	11	948.750 €
2021-2022	17	17	5	12	990.000 €

Al nou Pla Integral de Formació Professional s'aposta per continuar les convocatòries anuals dels PQI i PQIE, alhora que s'ha d'afavorir l'acompanyament d'aquests alumnes que finalitzen aquests estudis perquè puguin continuar els estudis en un CEPA, continuïn la formació en un grau bàsic o optin per la inserció laboral.

AFAVORIR EL RETORN A LA FORMACIÓ MITJANÇANT EL SISTEMA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

El sistema de formació professional ha de facilitar a qualsevol ciutadà tenir accés a una oferta formativa adequada tant a les seves capacitats com a les seves expectatives. Aquesta afirmació cobra una especial importància quan ens referim a persones amb una baixa qualificació i per a les quals accedir a un procés de qualificació i requalificació pot afavorir de manera molt important la seva ocupabilitat i inserció laboral.

És per això que el nou pla integral de formació professional estableix una sèrie de línies d'actuació que van dirigides a garantir el retorn a la formació per a aquest col·lectiu, com poden ser:

- a) Mesures per afavorir l'obtenció de titulacions bàsiques a les persones que abandonen el sistema educatiu de manera prematura.

Dins aquesta mesura podríem centrar programes com l'oferta semipresencial i a distància d'educació secundària obligatòria per a adults (ESPA), oferta destinada a preparar proves d'accés a cicles formatius i accions formatives vinculades al subsistema de formació professional per a l'ocupació.

- b) Oferta inclusiva a través de la formació professional per a l'ocupació.

Potenciar l'oferta de certificats de nivells 1 i 2, que juntament amb el programa d'acreditació de competències professionals es converteix en un vehicle de qualificació dels treballadors amb baixa qualificació professional. Establir programes modulars perquè les persones puguin cursar formacions que s'adeqüin a la seva situació sociolaboral.

CONCLUSIÓ

La formació professional es valora cada vegada més com **una opció real de futur** per a la societat i quan ens referim a la societat ho hem de fer en un sentit ampli.

D'una banda, hem de pensar en els ciutadans que volen millorar la seva qualificació professional, i ens referim aquí tant a aquells que volen accedir per primera vegada a uns estudis per tal d'obtenir una titulació com a aquells ocupats o desocupats que cerquen qualificar-se o requalificar-se per tal de millorar les seves opcions d'ocupabilitat.

D'altra banda, hem de fer referència a les empreses i al sector productiu, que cada dia valoren més els perfils tècnics d'aquests estudis, gràcies a la flexibilitat dels seus programes formatius i al contacte estret que mantenen amb l'empresa, ja sigui a través de les pràctiques formatives en el règim general o bé directament amb contracte si ens referim al règim intensiu.

Així doncs, **el nou Pla Integral de Formació Professional de les Illes Balears 2022-2025** té com a objectiu consolidar un sistema de formació professional caracteritzat per l'excel·lència i la qualitat, reforçant el **caràcter únic de l'oferta formativa durant tota la vida**, potenciant la transició cap a un model econòmic que pugui assegurar un creixement sostenible de la nostra societat.

L'objectiu d'aquest pla és establir les línies estratègiques que s'han de desenvolupar al llarg dels propers anys. Són unes línies de treball flexibles en el plantejament que persegueixen convertir la formació professional de les Illes Balears en un motor de resiliència davant la crisi capaç de desenvolupar oportunitats de formació de qualitat durant tota la vida.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cambra de Comerç de Mallorca (2021). Departament de Formació. Informe de la inserció laboral dels alumnes de l'FP Dual sobre les dades aportades per la DGPIEAS.

Cedefop (2021, 15 de juny). Skills Panorama. Skills intelligence tool powered by Cedefop.

Conselleria d'Educació. Direcció General de Formació Professional i Ensenyaments Artístics Superiors (2022). Pla Integral de Formació Professional de les Illes Balears 2022-2025.

Council of the European Union (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030).

European Commission (2020). Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies.

European Education Area (2021). Quality education and training for all: Early school leaving.

Gobierno de España (2021). España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional a Largo Plazo. Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia.

Gobierno de España (2021). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Componente 20. Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional.

Gobierno de España (2020). Plan de Modernización de la Formación Profesional.

Infoempleo-Adecco (2021). Informe Infoempleo Adecco 2020.

Ministeri d'Educació i Formació Professional (2022). Estadística de l'alumnat de formació professional, curs 2020-21.

Observatori de la Formació Professional (CaixaBank) (2021). "Informe 2021: L'FP com a clau per al desenvolupament i sostenibilitat".

BOIB. Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears.

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

BOE (2022). Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, d'ordenació i integració de la formació professional.

Reial decret llei 3/2012, de 10 de febrer, de mesures urgents per a la reforma del mercat laboral.

NOVES TENDÈNCIES EN ORIENTACIÓ ACADÈMICA: L'EXPERIÈNCIA DEL CENTRE DE BATXILLERAT SANT JOSEP OBRER

Francisco José Maturana Bis

RESUM

Aquest article presenta una relació d'iniciatives que, en el camp de l'orientació educativa, ha implementat el centre de batxillerat Sant Josep Obrer de Palma. Aquestes iniciatives, cadascuna de les quals amb un abast limitat, pretenen complementar, no substituir, les línies d'actuació tradicional de la funció orientadora incidint en els àmbits menys atesos (la projecció al mercat laboral, el benestar emocional i la participació directa de l'alumnat en matèria d'orientació) i fent servir tècniques, canals i llenguatges que afavoreixen la proximitat amb els joves: cites ràpides (*speed dating*), xarxes socials, pòdcasts, materials audiovisuals, etc.

RESUMEN

Este artículo presenta una selección de iniciativa que ha implementado el centro de bachillerato del colegio Sant Josep Obrer de Palma en el campo de la orientación educativa. Dichas iniciativas, cada una de las cuales con un alcance limitado, pretenden complementar, no sustituir, las líneas de actuación tradicionales de la función orientadora, incidiendo en aquellos ámbitos que han recibido menos atención (la proyección al mercado laboral, el bienestar emocional y la participación directa del alumnado en materia de orientación) y aplicando técnicas, canales y lenguajes que favorecen la proximidad a los jóvenes: citas rápidas (*speed dating*) redes sociales, pódcast, materiales audiovisuales, etc.

1. INTRODUCCIÓ

Nombrosos estudis (Morentín-Encina i Ballesteros, 2021; Órdoñez et al., 2020; Fernández Fernández, 2014) posen de manifest la importància de l'orientació en els nivells educatius postobligatoris pel que representa a l'hora de dotar de sentit l'esforç diari de l'alumnat en el context del seu futur acadèmic i professional i del seu rol més ampli dins l'engranatge social. Una altra línia tradicional d'actuació de l'orientació educativa postobligatòria ha estat la que va dirigida a millorar el benestar personal de l'alumnat (Castejón, 2016), l'alleugeriment de la pressió i l'estrès (Shivananda i Pradeep, 2021; Porras et al., 2014), la resolució de conflictes psicològics i emocionals i, en menor mesura, la intervenció en aspectes relacionats amb el clima de convivència a l'aula i al centre (Bisquerra i López, 2021; Monge et al., 2018; Ortega-Ruiz et al., 2017).

Els efectes en aquest sentit dels esdeveniments del darrer bienni (confinaments, assistència als centres educatius en dies alterns i classes en línia) han agreujat en molts de casos problemes latents en els joves i n'han generat de nous, tot incrementant la demanda d'atenció individualitzada per part de tutors i del departament d'orientació.

És en aquest context en què els centres educatius s'han de plantejar intensificar les vies d'actuació existents i dissenyar-ne de noves per arribar a un alumnat immers en un entorn tecnològic i social en permanent transformació en què els nous canals de comunicació i les xarxes socials condicionen el seu grau d'atenció als missatges. L'estratègia adoptada pel centre de batxillerat Sant Josep Obrer ha consistit a intensificar el model convencional de la funció d'orientació a través de tutors i de l'equip psicopedagògic consistent en les actuacions següents:

- Atenció individualitzada per part de les psicòlogues del centre en el gabinet d'orientació.
- Atenció individualitzada per part dels tutors.
- Entrevistes amb les famílies.
- Intervenció directa del departament d'orientació en el grup, generalment en dues àrees: tècniques d'estudi i gestió de l'estrès i, molt ocasionalment, qüestions de convivència.

Aquesta línia s'ha vist reforçada per les altres iniciatives que s'exposen a continuació.

2. LA FIRA PROFESSIONAL



Una de les decisions clau que han de prendre els joves durant la seva etapa d'educació secundària és la que fa referència al seu futur acadèmic i professional. Un estudi dut a terme a Sant Josep Obrer el mes de març de 2002 amb gairebé 200 alumnes de segon de batxillerat del centre posà de manifest que més d'una quarta part de l'alumnat dos mesos abans d'acabar el curs encara no ha decidit què estudiarà o a què es dedicarà el curs vinent. Aquesta manca de deci-

sió és més pronunciada en la modalitat de ciències socials (38%), mentre que presenta un valor mínim en el batxillerat científic (21%), que es correspon amb el major component vocacional d'aquests estudis. Quant al 73% de l'alumnat que ja han pres una decisió, més de la meitat l'han presa després de començar el batxillerat, la gran majoria (44%) precisament en el segon curs. És poc freqüent que la decisió s'hagi adoptat a la infantesa (un 11% a primària) i, novament aquí, el 80% ja s'havia decantat per estudis científics o tècnics.

QUADRE 1. Percentatge de l'alumnat de segon de batxillerat que ha decidit el seu futur acadèmic/professional dos mesos abans d'acabar el curs, i moment de decisió. Distribució per modalitats i sexe

	Decisió presa	Decisió no presa
Per estudis		
Humanitats i Ciències Socials	34%	66%
Científic	21%	79%
Tecnològic	25%	75%
Total 2n de batxillerat	27%	73%
Per sexes		
Dones	26%	74%
Homes	28%	72%
Moment de presa de decisió		
Primària		11%
ESO		32%
1r de batxillerat		13%
2n de batxillerat		44%

Els resultats d'aquest estudi introductori (quadre 1) subratllen la necessitat de conduir la funció orientadora cap a la presa de decisions. Per això, al llarg del curs, l'alumnat de batxillerat, especialment de segon curs, assisteix a sessions d'orientació universitària organitzades pel centre i a càrrec de nombroses universitats espanyoles: Universitat de les Illes Balears, CESAG, Centre Universitari Felipe Moreno, ESERP, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Navarra, ESADE, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de Vic, Universitat Pompeu Fabra, La Salle Barcelona, Universitat Antonio de Nebrija, Universitat Francisco de Vitoria, Universitat Catòlica de València, diversos centres universitaris del grup CEU, Universitat Camilo José Cela, Universitat Europea de Madrid, Turisme Sant Ignasi, TecnoCampus, Universitat de Tecnologia i Art Digital, entre d'altres, i qualque universitat internacional. Aquestes sessions d'una hora de durada i que, de vegades, es combinen amb tallers creatius es complementaran, a partir del proper curs, amb una fira universitària pròpia, SJO-Uday, en la qual participarà l'alumnat de Sant Josep Obrer i el d'altres col·legis convidats.



La dimensió acadèmica que ofereixen aquestes activitats cal complementar-la, no gensmenys, amb la perspectiva laboral que poden proporcionar professionals que treballen als diferents sectors econòmics, tot reforçant l'esperit propedèutic del batxillerat. És per això que Sant Josep Obrer organitza una fira professional. L'organització de la fira es du a terme en diferents etapes:

1. Estudi de les preferències de l'alumnat mitjançant un formulari en línia amb l'objectiu d'establir els perfils professionals més demanats segons la modalitat.
2. Recerca de professionals a través de llistes d'antics alumnes, contactes personals i una tramesa (*mailing*) a les famílies de batxillerat i quart d'ESO. Aquesta darrera via té l'avantatge afegit de nodrir el lligam escola-famílies.
3. Programació de la fira: fixació de data, de torns horaris per cursos i, per a cada torn, del nombre de professionals assistents (varen ser 31 en la darrera edició).
4. Execució de les sessions al pavelló poliesportiu del centre amb la tècnica de les cites ràpides (*speed dating*). Es fixa un nombre màxim d'alumnes que poden seure en un lloc amb el professional i també una durada màxima de vuit minuts, la qual cosa permet conèixer vuit professionals per torn.
5. Avaluació de la fira amb una escala de tipus Likert de 5 punts sobre la utilitat de la fira per ajudar a decidir el futur professional (1 "no m'ha ajudat gens" – 5 "m'ha ajudat molt"). En la darrera edició, la valoració mitjana va ser 2,9 (cinc dècimes superior a la valoració de les sessions amb universitats i un punt percentual superior a les sessions individuals amb el departament d'orientació).

La relació de professions representades en la darrera edició de la fira es presenta en el quadre 2.

QUADRE 2. Relació de professions representades a la fira professional per àmbit

Ciències	Tecnologia	Humanitats i ciències socials	Professions
Fisioteràpia	Enginyeria	Emprenedor informàtic	Pilot d'avió comercial
Medicina	Física	Advocat mercantil	Militars de diferents graduacions i cossos
Infermeria	Informàtica-ciberseguretat	Advocat especialista en Dret bancari	Bombers
Psicologia	Arquitectura	Graduat social	Polícia local
Farmàcia		Mestre	Política
Química analítica		Assegurances	
Química general		Treball social	
		Filologia	
		Màrqueting	
		Disseny gràfic	

Per tal que els beneficis de la fira professional no se circumscriguin exclusivament a l'alumnat assistent, s'ha creat una producció audiovisual amb tants d'episodis com professionals hi han participat. Aquesta sèrie es podrà fer servir per treballar a la tutoria i també per prendre decisions en família. Es podrà seguir al canal de Sant Josep Obrer <sjotv.es> i, així mateix, es troba disponible a l'enllaç següent: <<https://acortar.link/emDbfr>>.



A diferència del que succeeix a les trobades dels professionals amb l'alumnat durant la fase de cites ràpides, en la qual no se segueix un guió preestablert (s'ha informat els professionals prèviament dels interessos dels joves i es fomenta la comunicació oberta), les entrevistes enregistrades següen un model semiestructurat amb un guió elaborat partint de les preferències d'informació expressades per l'alumnat durant les tutories prèvies. Les preguntes de partida es poden consultar en el quadre 3.

QUADRE 3. Preguntes a les entrevistes semiestructurades formulades als professionals participants a la fira professional

Ordre	Informació que es demana
1.	Dades personals i laborals: nom, estudis, professió, empresa
2.	Descriu un dia normal a la feina
3.	Explicau de quina manera contribueixen els professionals de la vostra especialitat a la societat
4.	Exposau quines són les característiques personals, de caràcter, actitud i aptituds, aconsellables per a l'exercici de la vostra professió
5.	Enumerau els aspectes que us agraden més de la vostra feina i, per tant, els motius pels quals la recomanàrieu
6.	Enumerau els aspectes que menys us complauen de la feina i que veieu com a desavantatges de la vostra elecció
7.	Assenyalau dins quina franja anual aproximada se situa la vostra remuneració
8.	Si sou exalumne/a de Sant Josep Obrer, explicau com va contribuir el col·legi a formar la persona que sou avui i en quina mesura va influir en la vostra elecció

3. IG @SJO_BENESTAR

La necessitat d'aproximar-se a l'alumnat a través dels canals que li resulten més familiars i amigables i que fa servir en un major nombre d'escenaris de la seva vida diària, dins i fora del centre (tot i que, en el primer cas, amb restriccions),

va dur l'equip docent a llançar una iniciativa d'orientació a través de les xarxes socials. Al mateix temps, d'aquesta manera, es propicia un ús saludable de les xarxes amb continguts formatius.

Al compte [sjo@benestar](#) d'Instagram es publiquen periòdicament aportacions (posts) relacionades amb temes de consciència i desenvolupament personal, autodisciplina, relacions interpersonals, gestió de l'estrès i convivència en cas de situacions negatives. En una primera fase del projecte l'equip docent va dissenyar els continguts fent èmfasi en aquelles temàtiques que, segons la seva observació, són de tractament més urgent. Una vegada elaborat aquest primer paquet de futures aportacions, aproximadament 40, cadascuna amb un nombre variable d'imatges, amb una mitjana de cinc, es va sotmetre a l'aprovació i adaptació visual i lingüística dels grups d'alumnes que participen en el taller de disseny gràfic del centre. Es va organitzar una presentació pública oficial de la nova xarxa, amb l'assistència de dos representants de cada curs, de tots els tutors i de l'equip directiu. A partir d'aquest moment la xarxa es va fer pública i amb perfil obert. Com a darrera etapa del llançament es varen programar sessions de tutoria específicament destinades a tractar dels temes inclosos en les aportacions disponibles fins al moment. Aquest exercici es repetirà periòdicament al llarg de l'any i permetrà a l'alumnat fer suggeriments directes de qüestions que vulguin veure publicades i/o preparar les seves pròpies aportacions, que, un vegada supervisades, també es publicaran.

Durant el primer curs escolar de funcionament de [@sjo-benestar](#), la recepció ha estat molt positiva tant pels comentaris realitzats pels usuaris, l'alumnat, com pel nombre de subscriptors, que ha experimentat un increment important. Tanmateix, aquest instrument s'ha concebut com un reforç marginal a les activitats tradicionals de tutoria i al suport directe del departament d'orientació.

4. ESPAIS DE CONVIVÈNCIA

Imbuïts per l'esperit dels principis "l'espai també educa" i conscients de la ne-



cessitat d'adaptar l'espai escolar als estils de vida i als hàbits dels joves, a Sant Josep Obrer s'ha iniciat una renovació de les zones comunes amb l'objectiu de crear espais de convivència. Aquests espais són versàtils i aptes per a molts d'usos. La major part d'aquests espais són exteriors, de manera que han resultat especialment adients durant la crisi sanitària. S'han aprofitat per a sessions amb grups reduïts d'alumnes amb auxiliars de conversa, reunions de

la comissió de convivència, reunions de tutors, entrevistes de tutors amb alumnat i/o amb les famílies, trobades amb instàncies externes al centre, etc., a més de la seva funció original de foment de la convivència entre l'alumnat jove. Per instrumentalitzar aquest ús, es va posar a disposició de tot l'alumnat un formulari en línia per poder fer les reserves de l'espai i un calendari també en línia per conèixer en temps real la disponibilitat de cada espai (el volum d'alumnat fa aconsellable aquest mecanisme per evitar saturació). El quadre 4 recull les instruccions incloses en el formulari per a tot l'alumnat.



QUADRE 4. Instruccions incloses en la reserva dels espais de convivència

Els espais de convivència són espais habilitats dins SJO amb l'objectiu d'afavorir la coexistència pacífica dels estudiants de batxillerat i CFGM de SJO. Són espais pensats per a una interrelació positiva i permeten l'adequat compliment dels objectius educatius (acadèmics i de convivència) en un clima que propicia el desenvolupament integral dels estudiants. Els espais habilitats de moment són tres:

- La pèrgola del jardí entre l'edifici de batxiller i el pati (3 persones com a màxim).
- La terrassa del primer pis (5/6 persones).
- El jardí frontal a la planta baixa devora l'aparcament per a bicis i patinets (5/6 persones).

L'ús i aprofitament d'aquests espais va dirigit a qualsevol membre de la comunitat educativa (preferentment estudiants) que vulgui compartir el temps del pati amb companys i/o amics amb l'objectiu de resoldre conflictes o simplement passar una estona agradable en un marc diferent.

Les normes d'ús seran just les mateixes normes de disciplina, convivència i COVID-19 del centre, a les quals s'afegeixen les següents:

- Respectar l'ús exclusiu per a les persones que n'han fet la reserva i no permetre-hi l'accés a ningú més.
- Fer un bon ús del mobiliari: seure a les cadires correctament i no recolzar-se a la taula.
- Deixar l'espai perfectament net i ordenat després de fer-ne ús.
- Regular el to de veu durant la conversa.
- No interrompre, deixar que els altres expressin les idees i sentiments.
- Respectar la privacitat.
- Controlar les emocions.

IMPORTANT: Abans de fer la reserva, comprova la disponibilitat en el calendari de Google (calendari de consulta, no se'n pot fer la reserva amb el calendari sinó mitjançant aquest formulari).

A més a més dels tres espais assenyalats abans, es disposa d'un espai interior anomenat "Interlab", amb una estètica minimalista amb colors freds, blancs, negres i grisos. Aquest tipus d'ambient permet deslligar l'entorn del vincle escolar

tradicional, cosa que facilita que l'alumnat adopti una actitud i una perspectiva més propícies a les activitats creatives.



5. PÒDCAST “MENT ADOLESCENT”

Imatge 1. Pòster que anuncia el pòdcast “Ment adolescent”



La noció recurrent de retornar el protagonisme i la iniciativa dins els centres a l'alumnat s'ha vist materialitzada a Sant Josep Obrer en projectes liderats íntegrament o parcial per alumnes (per exemple, el club de lectura, el club de debat o els clips musicals promocionals).

Un projecte d'orientació

respon a aquesta mateixa filosofia. La idea del pòdcast “Ment adolescent” ha partit d'alumnes de segon de batxillerat. La seva motivació és tractar sobre les preocupacions més habituals de l'adolescència. En paraules d'una alumna impulsora del projecte, “sovint ens sentim totes soles en moltes preocupacions i ens anima sentir que altres persones de la nostra edat passen pel mateix”. El projecte planteja convidar setmanalment una persona del centre (alumnes, professors, personal no docent) que s'hagi ofert prèviament (mitjançant un formulari de Google) a compartir la seva visió o la seva experiència. L'alumnat promotor del projecte es reuneix amb aquest membre de la comunitat educativa en un dels espais de convivència per mantenir una conversa en forma d'entrevista semiestructurada en què s'incorporen dinàmiques lúdiques. Aquesta conversa és enregistrada i es publica, amb la supervisió prèvia de l'equip docent, en forma de pòdcast accessible a través de Spotify i de Google Drive. L'alumnat pot suggerir temes que vol

que es tractin al pòdcast “Ment adolescent”. L'equip d'alumnes responsable del pòdcast es renovarà periòdicament (com a mínim cada dos anys, en acabar el batxillerat) i l'equip sortint assessorarà el nou equip sobre el funcionament del projecte.

...IN CORPORE SANO

L'exercici de l'activitat física és una part integral del benestar personal. L'increment de la càrrega horària de l'assignatura d'Educació Física (EF) a primer de batxillerat de 2 hores a 3 hores setmanals previst a la nova Llei d'Educació a partir del proper curs sembla respondre a aquesta afirmació. Tanmateix, a segon de batxillerat, un curs en què l'alumnat pateix nivells de pressió acadèmica i personal superiors als que estan acostumats, el currículum educatiu oficial no ofereix continguts esportius que podrien contribuir a alleugerar l'estrès. És per aquest motiu que a Sant Josep Obrer a segon de batxillerat es programen activitats físiques voluntàries que, sense formar part estrictament de l'orientació educativa, persegueixen un objectiu comú: el benestar emocional de l'alumnat. Així, tots els dimecres a les 13 hores l'alumnat que ho desitgi pot participar a una lliga interna de futbol organitzada pel professorat d'EF a les instal·lacions municipals situades davant el centre. L'objectiu a mitjà termini és ampliar l'oferta d'activitats físiques en aquesta franja horària.

Tant a primer com a segon de batxillerat, el departament d'orientació i l'equip de tutoria organitzen una jornada de convivències de 5 hores de durada. En el primer curs l'objectiu és prioritàriament la reflexió personal, l'autoconeixement, el coneixement mutu i amalgamar socialment el curs. En el segon curs es treballa el rol personal actual i futur de l'alumnat dins la societat i es proporcionen eines per gestionar l'estrès i la pressió. Una d'aquestes eines és el ioga, que es practica amb una instructora qualificada. La importància d'aquesta activitat rau a proporcionar instruments de relaxació i autocontrol que es puguin fer servir durant tot el curs, dins i fora del centre, de manera regular i en moments de major precarietat emocional. La bona recepció d'aquesta iniciativa fa que el centre es plantegi generalitzar-la i oferir-la de manera habitual per a l'alumnat de segon de batxillerat a la franja horària indicada anteriorment.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bisquerra, R. i López, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50 (4), 757-766 <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

Castejón, J. L. (2016). New tools to promote well-being in the school: Shiatsu techniques applied to teacher stress. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, Alicante: ACIPE; 1025-1031. <http://hdl.handle.net/10045/63928>

Fernández Fernández, D. (2014) El trabajo social en la red de orientación educativa. *Padres y Maestros*, 358, 5-8. <https://doi.org/10.14422/pym.y2014.n358.001>

Monge, C.; Domingo, S. i Torrego, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento *Educatio Siglo XXI*, 36 (2). 277-302
<http://dx.doi.org/10.6018/j/333011>

Morentín-Encina, J., i Ballesteros Velázquez, B. (2021). Objetivo CINE 3: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *REOP – Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31275>

Ordóñez, C.; García, D. G.; Ochoa, S. C.; Erazo, J. C. (2020). Educación emocional y su influencia educativa con estudiantes de bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5 (5) 113-132 <https://doi.org/10.35381/k.r.v5i5.1036>

Ortega-Ruiz, R.; Gómez-Ortiz, O. i Romera, E. M. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

Porras, W., Araya, M. i Fallas, L. (2014). Strategies for stress management: an analysis from the discipline of Guidance. *Gestión de la Educación*, 4(2), 131-149. <https://doi.org/10.15517/rge.v4i2.15148>

Shivananda, B. i Pradeep, K. (2021). Socio-demographic and educational factors associated with Depression, Anxiety and Stress among Health Professions students *Psychology, Health & Medicine*, 21 (4), 848-853 <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1896760>

LA POLÍTICA DE FOMENT DE LES LLENGÜES ESTRANGERES ALS CENTRES EDUCATIUS DE LES ILLES BALEARS

Mercè Isern Toral

Francina Perelló i Carbonell

RESUM

Aquest capítol pretén donar a conèixer les actuacions principals que du a terme el Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals, adscrit a la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears. Aquest servei és el responsable de la gestió i el suport a la participació dels centres, el professorat i l'alumnat de les Illes Balears en programes de cooperació transnacional, així com dels programes que impulsen l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres als centres educatius sostinguts amb fons públics.

RESUMEN

Este capítulo pretende dar a conocer las principales actuaciones que lleva a cabo el Servicio de Lenguas Extranjeras y Proyectos Internacionales, adscrito a la Dirección General de Primera Infancia, Innovación y Comunidad Educativa de la Consejería de Educación y Formación Profesional de las Illes Balears. Este servicio es el responsable de la gestión y el apoyo a la participación de los centros, el profesorado y el alumnado de las Illes Balears en programas de cooperación transnacional, así como de los programas que impulsan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

1. INTRODUCCIÓ

El coneixement d'un idioma diferent del propi contribueix de manera essencial a la formació integral dels alumnes i, per tant, l'actualització metodològica del professorat que imparteix aquestes matèries en els centres educatius resulta imprescindible. L'aprenentatge de llengües estrangeres s'ha convertit en un objectiu fonamental dels sistemes educatius, tant perquè afavoreix la lliure circulació i la comunicació com per les exigències del mercat laboral.

En l'àmbit internacional, el domini de llengües estrangeres esdevé prioritari pel seu paper primordial en la cohesió social, en el desenvolupament personal i econòmic i en la mobilitat professional. El plurilingüisme, per tant, és un valor bàsic per afavorir la convivència i per augmentar les perspectives d'inserció laboral. Així, la competència lingüística de tots els ciutadans europeus en dues llengües estrangeres, a més de la pròpia, és un objectiu prioritari de la Unió Europea. El Consell d'Europa ha plantejat com a objectiu per al conjunt de l'alumnat el coneixement de dues llengües estrangeres i ha proposat el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR) i el portafolis europeu de llengües (PEL) com a documents que promouen i afavoreixen el plurilingüisme, la diversitat cultural i la mobilitat a Europa. Les conclusions del Consell Europeu de desembre de 2017 han reiterat la importància d'aquest objectiu.

Així mateix, la Recomanació del Consell de 22 de maig de 2019, relativa a un enfocament global de l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes, recomana que els Estats membres de la Unió Europea cerquin maneres d'ajudar tots els joves a adquirir, abans de finalitzar l'educació i la formació secundària postobligatòria, a més de les llengües d'escolarització, quan sigui possible, un nivell de competència en almenys una altra llengua europea que els permeti utilitzar-la de manera eficaç amb fins socials, d'aprenentatge i professionals, i promoure l'adquisició d'una segona llengua a un nivell que els permeti interactuar amb fluïdesa suficient.

La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, d'educació, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, estableix que el sistema educatiu espanyol s'orientarà a la consecució, entre d'altres finalitats, de la capacitació per a la comunicació en les llengües oficials i en una o més llengües estrangeres, i fixa com a objectiu en cada etapa educativa l'adquisició de competències en llengua estrangera. En el títol preliminar, destaca, d'entre els factors que afavoreixen la qualitat en l'ensenyament i als quals s'ha de donar atenció prioritària, la qualificació i la formació del professorat, la investigació i l'experimentació i la renovació educativa. Aquesta mateixa llei estableix, a l'article 102, l'obligació de les administracions educatives de promoure la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació i la formació en llengües estrangeres, així com el foment de programes d'investigació i innovació.

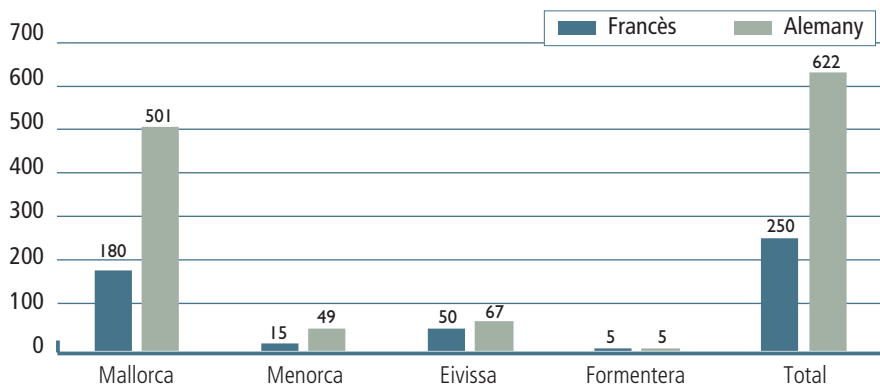
Un dels objectius prioritaris de la Conselleria d'Educació i Formació Professional és potenciar l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües estrangeres en el sistema educatiu de les Illes Balears per tal de millorar la competència comunicativa en llengua estrangera dels estudiants de les Illes Balears.

D'acord amb la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, l'objectiu del model lingüístic és garantir que els alumnes, sigui quina sigui la seva llengua habitual en iniciar l'ensenyament, puguin utilitzar normalment i correctament el català i el castellà i assegurar els coneixements almenys d'una llengua estrangera al final del període d'escolaritat obligatòria. Així, d'acord amb l'Estatut d'autonomia, es garanteix que, en finalitzar l'educació bàsica, tot l'alumnat haurà d'assolir el domini ple i equivalent de les dues llengües oficials i l'adquisició de competències lingüístiques en una llengua estrangera.

L'anglès és la llengua estrangera que s'ensenya amb caràcter obligatori en totes les etapes educatives i en tots els centres educatius de les Illes Balears. Els centres sostinguts amb fons públics han d'oferir la possibilitat de cursar una segona llengua estrangera en l'etapa d'educació secundària obligatòria i de formació professional: el francès o l'alemany.

A les Illes Balears, el curs 2021-2022, hi ha 250 centres educatius sostinguts amb fons públics que ofereixen ensenyament de francès i 622 centres que ofereixen ensenyament d'alemany. A la gràfica següent es mostra la distribució per illes.

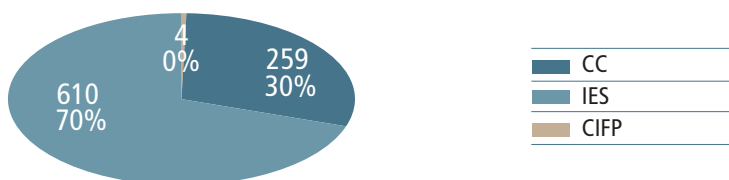
GRÀFIC 1: Nombre de centres que ofereixen ensenyament de francès o alemany en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria i de Formació Professional per illa



Font: Elaboració pròpia.

El 70% d'aquests centres són centres públics, mentre que el 30% restant són centres concertats.

GRÀFIC 2: Centres que ofereixen ensenyament de francès o alemany en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria i de Formació Professional per tipus de titularitat



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al nombre d'alumnes matriculats, tres de cada quatre han optat en el curs 2021-2022 per l'alemany (11.357 alumnes) com a segona llengua estrangera, mentre que només el 25% tria el francès (3.619 alumnes).

2. EL SERVEI DE LLENGÜES ESTRANGERES I PROJECTES INTERNACIONALS

El Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals és el responsable de la gestió i el suport a la participació dels centres, el professorat i l'alumnat de les Illes Balears en programes de cooperació transnacional, així com dels programes que impulsen l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres als centres educatius sostinguts amb fons públics.

El Servei s'estructura en dues àrees: una que impulsa diferents programes de foment de les llengües estrangeres, incloent-hi la formació del professorat dels centres de primària, secundària i de les escoles oficials d'idiomes, i una altra que promou alguns projectes internacionals d'intercanvi d'alumnes i professors.

A) Programes de foment de les llengües estrangeres

- Anglès Programa d'auxiliars de conversa
Programa British Council-MEFP-CAIB
Programa d'immersió lingüística
- Francès Programa Batxibac
Programa DELF
Programa d'experiència formativa "On va parler français"
- Alemany Programa d'experiència formativa "Sprechen wir Deutsch!"
Beques i proves Goethe
- Formacions adreçades al professorat de llengües estrangeres

B) Projectes internacionals d'intercanvi i mobilitat d'alumnes i professors

- ERASMUS+ educació escolar i adults
Formació professional
- Programa eTwinning

En els apartats següents s'ofereix una descripció d'aquests programes.

3. PROGRAMES DE FOMENT DE LES LLENGÜES ESTRANGERES

3.1. Programa d'auxiliars de conversa

Aquest programa cerca millorar la qualitat de l'ensenyament de llengües estrangeres a Espanya, mitjançant la integració als centres educatius d'auxiliars de conversa que promoguin el coneixement de la cultura i la llengua del seu país. Es pretén també facilitar que els auxiliars estrangers perfeccionin el coneixement de la nostra llengua i cultura, tot contribuint així al seu desenvolupament professional i a la difusió de les nostres llengües.

Actualment, es fan intercanvis anuals d'auxiliars de conversa amb una trentena de països: Alemanya, Austràlia, Àustria, Bèlgica, Bulgària, Canadà, Xina, Estats Units, Rússia, Filipines, Finlàndia, França, Hongria, Índia, Irlanda, Itàlia, Luxemburg, Malta, Marroc, Noruega, Nova Zelanda, Països Baixos, països d'Oceania (Fiji, Salomó, Tonga i Vanuatu), Portugal, Regne Unit, Singapur, Suècia, Suïssa, Tunísia i, recentment, Ucraïna.

Els participants en el programa ajuden a millorar les destreses orals en llengua estrangera de l'alumnat, sota la supervisió d'un professional titular. La seva presència a les aules es considera molt necessària com a punt de referència per al desenvolupament d'una llengua viva. A més de constituir una pràctica internacionalment reconeguda per millorar la competència comunicativa dels alumnes en llengua estrangera, els auxiliars de conversa contribueixen a un apropament més natural als aspectes geogràfics, socials, culturals, econòmics i d'actualitat dels països de referència, que suposen un increment de la motivació per aprendre llengües estrangeres i alhora aporten elements de contrast per comprendre millor la nostra pròpia cultura.

En la convocatòria per al curs 2021-2022 es varen presentar 417 sol·licituds de centres educatius, distribuïdes com s'indica a continuació:

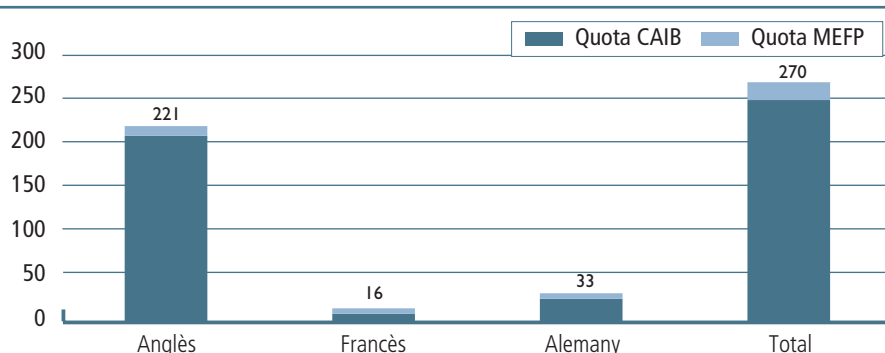
QUADRE 1. Percentatge de l'alumnat de segon de batxillerat que ha decidit el seu futur acadèmic/professional dos mesos abans d'acabar el curs, i moment de decisió. Distribució per modalitats i sexe

Tipus de centre	Anglès	Francès	Alemany	Total
CEIP, CEIPIESO, CEIPEEM, CP	170	-	-	170
CC	66	1	21	88
IES	55	36	36	127
EOI, CEPA, CIFP, EA	18	6	8	32
Total	309	30	65	417

Font: Elaboració pròpia.

Per a aquest curs, es varen adjudicar finalment 270 auxiliars de conversa distribuïts segons es mostra en el quadre següent.

GRÀFIC 3: Nombre d'auxiliars de conversa adjudicats per origen del finançament i idioma. Curs 2021-2022



Font: Elaboració pròpia.

3.2. Programa British Council-MEFP-CAIB

Des de 1996 existeix un conveni de col·laboració entre el Ministeri d'Educació i Formació Professional i el British Council. Aquest conveni té com a objectiu, entre d'altres, fomentar el coneixement mutu de la cultura i la història dels països representats per aquestes dues institucions, així com l'ús i el coneixement de les respectives llengües a partir d'un programa d'educació bilingüe (trilingüe, en el cas de les comunitats autònomes amb llengua pròpia cooficial) en centres públics espanyols mitjançant un currículum integrat hispano-britànic que abasta des del segon cicle d'educació infantil fins al final de l'educació secundària obligatòria.

Aquest programa s'imparteix actualment en quatre centres públics de les Illes Balears:

- CEIP Na Caragol (Artà), adscrit des de setembre de 1996
- CEIP Sa Graduada (Maó), adscrit des de setembre de 1997
- IES Llorenç Garcias i Font (Artà), adscrit des de setembre de 2004
- IES Cap de Llevant (Maó), adscrit des de setembre de 2006

Les matèries impartides per aquests centres en llengua anglesa seguint el currículum integrat són les següents: Introducció a la Lectoescriptura i al Mètode Phonics en l'etapa d'educació infantil; Ciències de la Naturalesa, Ciències Socials i Educació Artística en l'etapa d'educació primària, i Anglès (Language and Literacy), i Biologia i Geologia, i/o Física i Química i Geografia i Història en l'etapa d'educació secundària obligatòria.

3.3. Programa d'immersió lingüística

Aquest programa té com a objectiu promoure accions de suport i reforç per a l'adquisició de destreses de comprensió i expressió oral i escrita en llengües estrangeres per a l'alumnat del quart curs d'educació secundària obligatòria i del sisè curs d'educació primària de centres educatius sostinguts amb fons públics de les Illes Balears, per tal que millori la competència oral en llengües estrangeres.

QUADRE 2. Distribució dels 539 ajuts repartits (per illes, llengües i nivells educatius)

	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
Anglès (4t ESO)	103	12	20	135
Francès (4t ESO)	7	1	2	10
Alemany (4t ESO)	20	3	4	27
Anglès (6è primària)	282	34	51	367
Total	412	50	77	539

Font: Elaboració pròpia.

3.4. Programa Batxibac

El programa de doble titulació batxiller-*baccalauréat* neix a partir de l'Acord entre el Govern del Regne d'Espanya i el Govern de la República Francesa relatiu a la doble titulació de batxiller i de *baccalauréat*, de 10 de gener de 2008. Aquest programa està regulat pel Reial decret 102/2010, de 5 de febrer (BOE núm. 62, de 12 de març), per l'Ordre EDU/2157/2010, de 30 de juliol (BOE núm. 191, de 7 d'agost), i per la Resolució de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats de 8 de maig de 2013 (BOIB núm. 73, de 23 de maig).

És un programa adreçat a centres educatius de secundària per impartir el currículum mixt relatiu a la doble titulació de batxiller i de *baccalauréat*. Aquest programa ofereix als alumnes inscrits la possibilitat d'obtenir els dos títols al final dels estudis de secundària i d'accedir a estudis superiors, formació i activitat professional tant a Espanya com a França. Permet a l'alumnat cursar un currículum mixt, que suposa fer un terç de l'horari lectiu del batxillerat en llengua francesa i cursar les matèries Llengua i Literatura Franceses i Història de França.

Per accedir al Batxibac, l'alumnat ha de demostrar un nivell bàsic de francès, equivalent al B1 del MECR. L'alumnat que cursi el currículum mixt, a més d'obtenir el títol de batxiller si supera totes les matèries cursades, obtindrà també el diploma de *baccalauréat*, si supera una prova externa que es desenvolupa íntegrament en francès.

Actualment, l'IES Bendinat de Mallorca és l'únic centre que imparteix aquest programa a les Illes Balears i en el quadre que segueix a continuació es mostra l'evolució del nombre d'alumnes matriculats.

QUADRE 3. Nombre d'alumnes matriculats al programa Batxibac

Batxibac	Alumnes matriculats
Curs 2016-2017	7
Curs 2017-2018	3
Curs 2018-2019	2
Curs 2019-2020	7
Curs 2020-2021	12
Curs 2021-2022	10

Font: Elaboració pròpia.

3.5. Programa DELF

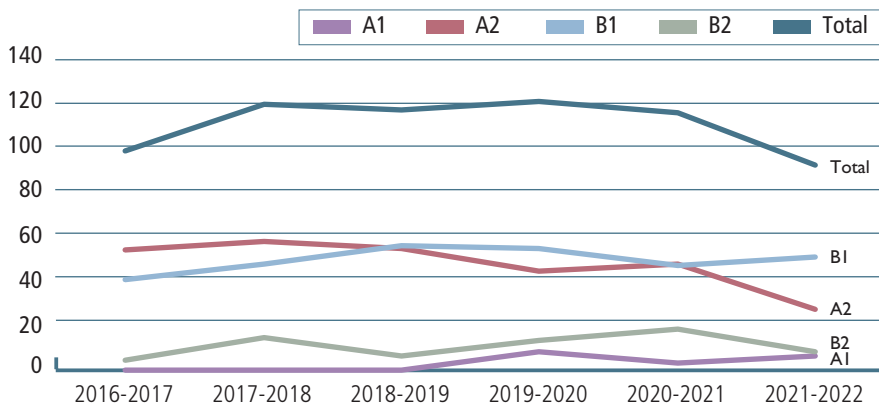
El dia 1 de febrer de 2017 es va signar el conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació, la Universitat de les Illes Balears i el Servei de Cooperació i d'Acció Cultural de l'Ambaixada de França (SCAC) per a l'establiment d'una

sessió anual dels exàmens del diploma d'estudis de llengua francesa (DELF) a la xarxa escolar de les Illes Balears. Aquest programa es desenvolupa a través de l'Institut Françaès d'Espanya, que és una institució cultural i d'ensenyament que té com a objectiu prioritari la promoció de la llengua francesa a l'estranger i el foment de la cooperació cultural internacional. El DELF és un diploma oficial del Ministeri d'Educació francès i té quatre nivells: A1, A2, B1 i B2, d'acord amb el MECR.

En data 28 de març de 2022 es va signar un nou conveni de col·laboració i una nova addenda al conveni per a l'establiment d'accions de cooperació educativa per al foment de l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua i la cultura franceses corresponent al curs escolar 2021-2022. El nou conveni amplia la cooperació i inclou accions no només adreçades a l'alumnat sinó també al professorat de francès (formació metodològica i beques per participar en la primera edició de la Universitat Regional-BELC Espanya 2022, a Madrid).

Les dades d'alumnes inscrits en els exàmens DELF Escolar per curs escolar són les que figuren a la gràfica següent:

GRÀFIC 4: Nombre d'alumnes inscrits als exàmens DELF a les Illes Balears per curs escolar

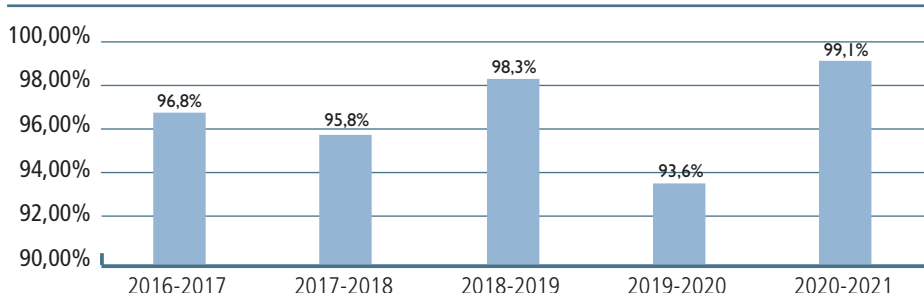


Font: Elaboració pròpia.

El nombre d'alumnes inscrits ha estat de 109 de mitjana en els darrers cinc cursos escolars. Els nivells intermedis A2 i B1 són els de més demanda, seguits del B2. Cal tenir en compte que el nivell A1 no s'oferia durant els primers tres cursos del quinquenni.

El percentatge d'aprovat en aquests exàmens és força alt, ja que en els darrers cinc cursos escolars sempre ha estat superior al 90%.

GRÀFIC 5: Evolució del percentatge d'aprovat als exàmens DELF a les Illes Balears per curs escolar



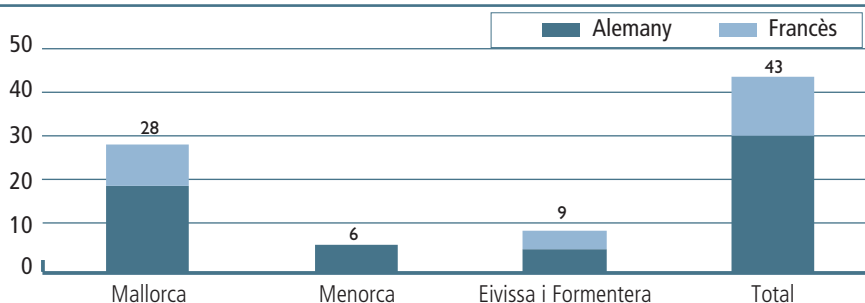
Font: Elaboració pròpia.

3.6. Programa d'experiència formativa "Sprechen wir Deutsch!" – "On va parler français"

Aquest programa promou l'intercanvi entre centres educatius de titularitat pública dependents de la Conselleria d'Educació i Formació Professional amb altres centres educatius de diferents territoris de parla alemanya o francesa. Es proposa afavorir projectes d'aprenentatge d'aula o de centre en col·laboració amb un altre centre educatiu de territoris de parla alemanya o francesa amb la finalitat d'impulsar el desenvolupament de les competències lingüístiques en llengua alemanya o francesa de l'alumnat, la consciència de la llengua, el respecte per la diversitat lingüística i l'ampliació del coneixement de l'espai geogràfic, històric, cultural i literari d'una segona llengua estrangera.

La metodologia educativa en què es basa aquest programa és el treball per projectes o reptes mitjançant el treball cooperatiu, des d'una vessant clarament inclusiva.

GRÀFIC 6: Nombre de centres participants en el programa d'experiència formativa "Sprechen wir Deutsch!" – "On va parler français". Curs 2019-2020*



(*) El programa d'experiència formativa "Sprechen wir Deutsch!" – "On va parler français" es va prorrogar per als cursos 2020-2021 i 2021-2022 per la situació de pandèmia.

Font: Elaboració pròpia.

3.7. Beques i proves Goethe

L'impuls de l'alemany com a segona llengua estrangera es vehicula a través del conveni de col·laboració amb el Goethe Institut, que comprèn principalment les iniciatives següents per al curs 2021-2022:

- Convocatòria de quatre beques per al professorat d'alemany per fer cursos de formació a Alemanya.
- Convocatòria anual de les proves Goethe-Zertifikat.

3.8. Formacions adreçades al professorat de llengües estrangeres

El Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals impulsa noves metodologies d'ensenyament de llengües estrangeres mitjançant l'organització d'activitats formatives adreçades al professorat de llengües estrangeres dels centres educatius. Algunes de les formacions més rellevants que s'han dut a terme en el darrer any són:

- Mètode Phonics a l'aula d'anglès (3 edicions)
- La gramàtica a l'aula d'anglès a través del mètode Phonics (3 edicions)
- Estacions d'aprenentatge a l'aula d'anglès
- Formació en projectes acreditats ERASMUS+ (2 edicions)
- Formació per a les proves Goethe-Zertifikat A2 Fit in Deutsch i B1 per a joves
- L'avaluació en el marc de l'ensenyament competencial en llengües estrangeres
- Seminaris de tècniques de competència oral "Lasst uns über Sprechen sprechen!"
- Creació d'un joc d'escapada (*escape game*) a l'aula de francès

La valoració de totes les formacions ha estat força positiva, i de l'avaluació es desprèn que cal incrementar el nombre d'hores de formació. Alhora, hi ha hagut demanda perquè es facin més formacions en llengües estrangeres.

4. PROJECTES INTERNACIONALS D'INTERCANVI I MOBILITAT D'ALUMNES I PROFESSORS

En aquest apartat es pretén donar a conèixer les accions formatives del Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals dirigides al professorat de llengües estrangeres, els diferents projectes internacionals que es despleguen per estimular l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat de l'alumnat i del personal docent per desenvolupar la competència comunicativa en llengües estrangeres.

4.1. Projectes ERASMUS+

La Conselleria d'Educació i Formació Professional promou la participació dels centres en projectes i activitats internacionals que estimulin l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat de l'alumnat i del personal docent per desenvolupar la competència comunicativa en llengües estrangeres.

La internacionalització dels centres educatius és una prioritat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. La promoció dels programes europeus en els centres educatius, entre d'altres, contribueix a la millora de la competència en llengua estrangera.

La Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa, a més de gestionar els projectes de mobilitat en consorci per a FP (EuroFP Balears) que s'esmenten més avall, organitza cursos de formació adreçats al professorat dels centres educatius perquè aprenguin a elaborar i gestionar els seus propis projectes ERASMUS+.

Durant el programa ERASMUS+ 2014-2020, la Conselleria ha guanyat els 5 projectes de mobilitat ERASMUS+ que ha presentat. Tots aquests projectes han obtingut una valoració molt alta (entre 92 i 97 punts sobre 100) i un total de 2.448.406 euros per finançar més de 1.100 mobilitats formatives d'estudiants i professors (aquest nombre només inclou mobilitats formatives i no inclou els desplaçaments de professors per preparar les pràctiques dels alumnes i donar-los suport durant la primera setmana de la mobilitat).

4.1.1. ERASMUS escolar i adults

En el marc d'aquest programa, el Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals, com a líder d'un consorci format per nou centres educatius de les Illes Balears, va presentar a la convocatòria de propostes ERASMUS+ de 2018 el projecte "Sharing is caring – new methods, better integration", que finalment va resultar seleccionat. El projecte s'articulava al voltant de tres blocs temàtics:

- A) Les noves metodologies per a l'ensenyament.
- B) Les noves metodologies per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera.
- C) L'educació emocional, que inclou la mediació escolar i les pràctiques restauratives per a la gestió dels conflictes en els centres.

4.1.2. Formació professional

En el sector de la formació professional, des de 2015 la Conselleria gestiona els següents projectes ERASMUS+:

Projecte	Convocatòria de propostes ERASMUS+	Centres participants	Pressupost	Mobilitats d'estudiants	Mobilitats de professors per a formació	Mobilitats de professors acompanyants
EuroFP Balears V	2019	45	1.153.946 €	460 (nombre total de mobilitats sense desglossar)		
EuroFP Balears IV	2018 (finalitzat)	40	648.037 €	180	72	51
EuroFP Balears III	2017 (finalitzat)	37	228.982 €	90	28	27
EuroFP Balears II	2016 (finalitzat)	31	194.616 €	71	45	27
EuroFP Balears	2015 (finalitzat)	30	222.825 €	62	37	17

Font: Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals.

El programa ERASMUS+ corresponent al període 2014-2020 ja ha finalitzat i ha donat pas a un nou programa ERASMUS+ renovat per al període 2021-2027. Per a aquest nou programa, la Conselleria ha obtingut l'Acreditació Erasmus per a l'àmbit de la formació professional, gràcies a la qual s'ha assegurat poder rebre fons del programa ERASMUS+ durant tot el període 2021-2027. A més, la sol·licitud d'acreditació presentada per la Conselleria a la convocatòria de 2020, que incloïa un total de 9 objectius, va ser valorada amb 97/100 punts (segona millor valoració d'un total de 459 sol·licituds presentades a tot l'Estat espanyol), la qual cosa permetrà a la Conselleria rebre el màxim finançament per a cada projecte que presenti. Finalment, gràcies als objectius plantejats i aprovats, a partir del curs 2022-2023 la Conselleria podrà oferir beques ERASMUS+ a tots els centres públics i concertats de les Illes Balears que imparteixen FPB i/o CFGM.

4.2. Programa eTwinning

El programa eTwinning és una iniciativa de la Comissió Europea que fomenta la comunicació entre països europeus i el desenvolupament de projectes de col·laboració a través de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) entre centres educatius sobre qualsevol tema d'interès escolar acordat pels docents participants.

Dins el programa eTwinning tenen cabuda totes les àrees i matèries de tots els nivells educatius, inclosos els de règim especial. Els idiomes de treball són els que els socis fundadors del projecte vulguin utilitzar, entre els quals l'espanyol, el francès o l'anglès.

El programa eTwinning és obert a qualsevol docent que vulgui fer un projecte de col·laboració amb el seu grup d'alumnes. La comunitat educativa eTwinning ofereix un entorn segur i controlat per poder contactar amb altres docents.

No ens oblidem que eTwinning és també un espai per als alumnes, que es converteixen en protagonistes del seu procés d'aprenentatge. eTwinning és un espai perquè els alumnes puguin gaudir treballant en contacte amb alumnes iguals que ells d'altres països. D'aquesta manera, coneixen altres realitats i metodologies en un entorn virtual i sempre cercant la col·laboració i la comunicació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Memòries anuals del Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals

Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, d'educació

www.llenguesestrangeres.caib.es

<https://sharingiscaring7.wixsite.com/website>

<http://sepie.es>

“MENORCA, BORINA” UN PROGRAMA DE PROMOCIÓ DE L'ACTIVITAT FÍSICA QUE VOL ARRIBAR A LES ESCOLES

Fernando Salom Portella

Jéssica Gomila Barber

David Mercadal Mercadal

Pau Sintes Febrer

RESUM

Aquest escrit té com a objectiu descriure les característiques del programa “Menorca, borina” (“Menorca, mou-te”), dissenyat per a promocionar l'activitat física i l'exercici físic a fi de millorar la salut de la població. El programa, liderat des del Gabinet de Medicina Esportiva del Consell Insular de Menorca, s'estructura en cinc nivells d'actuació que abasten les àrees següents: comunitària (accions que abasten diferents sectors de la societat, entre les quals destaca la promoció d'hàbits de vida actius i saludables), prescripció d'exercici físic (col·laboració amb els serveis de salut per a prescriure exercici físic en subjectes amb malalties cròniques), científicoacadèmica (tasca de formació continuada per a professionals sanitaris i del món de l'esport, així com de recerca científica), gent gran (promoure l'exercici físic en els centres geriàtrics i centres de dia) i educativa (intervencions dirigides als centres educatius). El foment i la dinamització d'aquestes estratègies interdependents és d'esperar que redundin en un benefici a escala global en la salut de la població.

RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo describir las características del programa “Menorca, borina” (“Menorca, muévete”), diseñado para promocionar la actividad física y el ejercicio físico a fin de mejorar la salud de la población. El programa, liderado desde el Gabinete de Medicina Deportiva del Consejo Insular de Menorca, se estructura en cinco niveles de actuación que abarcan las siguientes áreas: comunitaria (acciones que incluyen diferentes sectores de la sociedad, entre las que destaca la promoción de hábitos de vida activos y saludables), prescripción de ejercicio físico (colaboración con los servicios de salud para prescribir ejercicio físico en sujetos con enfermedades crónicas), científico-académica (labor de formación continuada para profesionales sanitarios y del mundo del deporte, así como de investigación científica); personas mayores (promover el ejercicio físico en los centros geriátricos y centros de día) y educativa (intervenciones dirigidas a los centros educativos). El fomento y la dinamización de estas estrategias interdependientes es de esperar que redunden en un beneficio a escala global en la salud de la población.

1. INTRODUCCIÓ

L'estil de vida sedentari i la falta d'activitat física regular han estat àmpliament reconeguts com un problema de salut apressant globalment, no sols per la seva implicació com a factor de risc de morbiditat cardiovascular, sinó també per la seva contribució a la càrrega sanitària i econòmica del maneig de les principals malalties cròniques no transmissibles. Els efectes devastadors de la pandèmia mundial de sedentarisme han propiciat una demanda creixent d'estratègies efectives per a incrementar els nivells d'activitat i exercici físic de la població.

L'Organització Mundial de la Salut (OMS, 2002) ha estimat que la inactivitat física causa en conjunt 3,2 milions de defuncions arreu del món, i que un 47% de la mortalitat global pot atribuir-se a només 20 factors de risc, entre els quals, el sedentarisme. En l'enquesta Eurobaròmetre 412 de la Unió Europea, efectuada el 2013, amb la participació de 27.919 ciutadans de 28 països membres, un 59% dels ciutadans mai o rarament practicaven esport o estaven implicats en alguna activitat física, un 13% ni tan sols caminava com a mínim 10 minuts al dia i un 69% romanien asseguts entre 2,5 i 8,5 hores diàriament. D'altra banda, l'activitat física mostrava una disminució marcada amb l'edat, de manera que en el grup de més de 55 anys, un 70% dels homes i un 71% de les dones mai o rarament practicaven esport. La falta de temps va ser la raó de la inactivitat argumentada amb més freqüència (42%), seguida de la falta d'interès (20%) o patir alguna malaltia (13%). Els resultats d'aquesta enquesta van ser molt similars als obtinguts en una enquesta prèvia realitzada en el 2009.

A conseqüència d'aquests alarmants informes que urgien a prendre mesures per a promocionar i facilitar de pràctica d'exercici físic, una gran varietat d'estaments governamentals d'àmbit local, regional i nacional, majoritàriament als països desenvolupats, han dissenyat plans i models per a estimular i promoure l'activitat física a escala poblacional (Kohl et al., 2012; Mahecha Matsudo et al., 2003; Reis et al., 2016). A Espanya, el Pla A+D és un instrument creat pel Consell Superior d'Esports amb la finalitat de garantir al conjunt de la població espanyola l'accés universal a la pràctica esportiva de qualitat, ajudant així a combatre l'elevat nivell de sedentarisme i obesitat i a promoure hàbits de vida actius i saludables. Així mateix, les competències reguladores, planificadores i executives s'articulen amb els sectors corresponents de les comunitats autònomes. El Pla Nacional de Promoció de l'Activitat Física (PNPAF) a Catalunya (Vallbona et al., 2007), el Pla Basc d'Activitat Física a Euskadi (Mutiloa et al., 2011) o el programa comunitari ACTIVA per a prescripció d'exercici físic terapèutic a la Regió de Múrcia són exemples del desenvolupament i la posada en marxa d'aquestes iniciatives.

Les dades sobre activitat física de la població a les Illes Balears s'han recollit a partir de l'enquesta ISIB07, promoguda pel Govern d'aquesta comunitat autònoma. Aquesta enquesta es va efectuar de manera presencial al domicili dels enquestats en una mostra estratificada per unitats de cens i grandària poblacional representativa de les quatre illes, amb un total de 2.233 enquestes. Respecte a l'activitat física, destacaven els resultats següents: el 54,4% de la població adulta no feia tot l'exercici físic desitjat i la falta de temps era el motiu adduït amb major freqüència. El 24,8% de la població més gran de 15 anys declaraven que estaven asseguts durant la seva activitat principal, el 41,7% passaven la major part de la jornada drets sense fer grans desplaçaments i tant els més joves com els més grans de 65 anys eren els que passaven asseguts la major part de la jornada. Respecte a l'activitat física en el temps lliure, el 57,2% de la població manifestava que feia algun tipus d'activitat física en el seu temps lliure, percentatge que disminuïa amb l'edat. En el segment poblacional de 5 a 15 anys, un 11,3% no feia cap activitat física en el temps lliure i un 89,7% miraven la televisió

diàriament (tres quartes parts durant 1 hora o més). Davant aquesta evidència, sorgeix la voluntat d'elaborar i implementar una proposta d'acció prioritària des del Gabinet de Medicina Esportiva del Departament d'Esports del Consell Insular de Menorca.

Així doncs, l'objectiu d'aquest treball és descriure les característiques generals d'un programa de promoció de l'activitat física per a la salut en un entorn tan particular com és l'illa de Menorca, així com presentar a grans trets cadascuna de les àrees en les quals s'incideix i s'implementa aquest model. El nom, "Menorca, borina", es va triar com a manera explícita i expressiva per a captar l'atenció i transmetre la finalitat del programa.

2. BASES PER A LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA "MENORCA, BORINA" I OBJECTIUS

Encara que la relació entre l'activitat física habitual i la salut és inequívoca, aquesta relació s'estructura sobre la base de les característiques de l'estil de vida, en el qual l'entorn del subjecte adquireix una especial rellevància. Els factors que interfereixen amb el subjecte a l'hora de ser més actiu físicament són múltiples i alguns impedeixen, cada vegada més, crear hàbits actius saludables en la població. Per a incidir en estratègies de política sanitària dirigides a reduir la morbimortalitat de les malalties cròniques no infeccioses, cal considerar la importància de l'estil de vida i les possibles actuacions sobre aquest estil de vida, assignant proporcionalment els recursos necessaris en el marc de les diferents organitzacions dels sistemes de salut (Dever, 2014). Així mateix, a més d'investigar els factors de causalitat i els factors associats amb la inactivitat física per a dissenyar accions específiques dirigides a aquestes dianes, els models ecològics, recentment recomanats, adopten una visió més àmplia de les causes que conformen l'estil de vida (Bauman et al., 2012). En aquest sentit, inclouen l'entorn social i físic com a contribuents a la inactivitat física, en particular aquells fora del sector de la salut, com la planificació urbana, els sistemes de transport i els parcs i les senderes. D'altra banda, també s'ha insistit en el disseny de polítiques que promocionin accions dirigides a incrementar l'activitat física de manera esglaonada, començant per intervencions controlades que demostrin la seva eficàcia i vagin arrelant en la societat (Reis et al., 2016).

Partint del coneixement que les possibilitats d'influència sobre l'individu són multifactorials, aquest programa de promoció de l'activitat física per a la salut es va elaborar sobre la base d'un model d'estratègia multicomponent i multisectorial. Aquest model d'accions que aborden diferents tipus d'intervencions actua de manera sinèrgica i és més efectiu que la implementació de mesures aïllades (Novoa Pardo, 2013).

Els objectius del programa són els següents: a) millorar els nivells d'activitat física i la qualitat de vida de la població de l'illa de Menorca; b) adherir els participants del programa a un estil de vida actiu i saludable; c) crear un nexa de col·laboració

entre les diferents administracions responsables de la salut i l'esport a l'illa de Menorca, i d) aconseguir fer arribar el missatge del programa al major nombre d'habitants possible i a totes les edats.

Aquests objectius es pretenen assolir intervenint en cinc àrees: comunitària, prescripció d'exercici físic, científicocadèmica, gent gran i educativa.

3. ÀREA COMUNITÀRIA

L'activitat física com a estratègia de promoció de la salut representa un procés integral social i polític (Vidarte Claros et al., 2011). En l'àmbit comunitari s'insisteix en la cerca d'estratègies efectives que aconseguixin incrementar el nivell de pràctica d'activitat física de la població. En aquest sentit, són necessàries intervencions creixents en àmplies àrees de la política pública, com ara la planificació de les ciutats, l'educació, la cultura, el temps lliure, el medi ambient, el transport i, per descomptat, la salut, per orientar les societats cap a un estil de vida més actiu.

Les activitats en l'àrea comunitària inclouen la celebració del Dia Mundial de l'Activitat Física (DMAF), la creació de rutes saludables i diferents accions en els mitjans de comunicació i entitats socials per a donar a conèixer i difondre el programa "Menorca, borina".

Dia Mundial de l'Activitat Física (6 d'abril)

Des del programa "Menorca, borina" ja fa anys que proposam activitats amb l'objectiu de fer visible aquest dia i, alhora, impulsar un increment de la pràctica d'activitat física entre la població per contribuir a millorar-ne la qualitat de vida. I és que la pràctica d'activitat física ajuda a viure més i millor.

Els resultats d'aquestes dues edicions de repte en línia ens han deixat un total de més de 20.000 km recorreguts i més de 100 voltes a l'illa amb una mitjana per damunt de les 1.200 participacions.

Rutes saludables

Les rutes saludables consisteixen en la creació d'una de xarxa de 17 recorreguts urbans, mesurats i degudament senyalitzats, per a oferir a la població unes rutes urbanes saludables d'ús lliure, a manera d'instal·lacions esportives, on poder practicar exercici físic quantificat, motivant al seu torn les persones poc actives a caminar per aquestes rutes i poder aconseguir les recomanacions de salut per a la població jove i adulta, seguint les guies del Col·legi Americà de Medicina de l'Esport (American College of Sports Medicine, ACSM; Garber et al., 2011). En total, es disposa de 60 km de rutes urbanes saludables distribuïdes pels municipis de l'illa, la qual cosa compon una "microglobalització" de tot el territori menorquí.

Activitats divulgatives

Es fan xerrades per difondre el missatge dels beneficis de l'activitat física i l'exercici físic per a la millora de la salut en persones sanes i amb patologia en aquelles entitats socials o administracions públiques (ajuntaments) que ens demanen la nostra col·laboració i ens permeten complir un dels objectius del nostre programa.

4. ÀREA DE PRESCRIPCIÓ D'EXERCICI FÍSIC

L'àrea de prescripció d'exercici físic (PEF) té l'objectiu principal d'adherir els participants a un estil de vida actiu. El model de PEF va dirigit a persones adultes sedentàries amb un o més factors de risc cardiovascular o a persones amb alguna malaltia crònica disposades a participar en un programa d'exercici físic supervisat i assessorat (Vallbona et al., 2007) per a augmentar la seva activitat física diària. El programa té una durada de 6 mesos, amb control d'evolució de la forma física i els paràmetres de salut dels participants a l'inici, durant i al final del procés.

Els metges de família i els infermers del centre d'atenció primària o el personal de l'hospital Mateu Orfila deriven els subjectes. Els participants arriben al Gabinet de Medicina Esportiva del Consell Insular de Menorca, on el metge especialista en medicina de l'esport i l'educador físic s'encarreguen de realitzar la valoració completa del subjecte per a poder-li prescriure l'exercici físic pertinent i desenvolupar les sessions presencials.

Un cop finalitzats els 6 mesos es tornen a repetir tots els tests físics i els qüestionaris per poder fer una anàlisi de la participació de cada participant. Amb aquestes dades, es crea un informe final que es lliura a l'usuari, en el qual es recomana la continuïtat de la pràctica d'exercici físic i activitat física, ja sigui de manera autònoma o mitjançant la inclusió en algun grup dels serveis municipals del poble.

5. ÀREA CIENTIFICOACADÈMICA

Aquesta àrea inclou totes les activitats que cal desenvolupar per a la difusió de coneixements relacionats amb els hàbits de vida saludable, l'exercici físic i la seva relació amb la millora de la salut de la població. Entre aquestes accions destaquen la Jornada sobre Activitat Física i Salut, la formació al grau d'Infermeria de la UIB i les publicacions de caire científic.

Jornada sobre Activitat Física i Salut

En el marc de l'Escola de Salut Pública de Menorca s'imparteix anualment una Jornada sobre Activitat Física i Salut. Les activitats de l'Escola de Salut Pública de

Menorca tenen lloc en el Llatzeret de Maó. Participen en l'organització de l'Escola el Consell Insular de Menorca, el Govern de les Illes Balears, la Universitat de les Illes Balears i el Ministeri de Salut, Serveis Socials i Igualtat a través de l'Institut de Salut Carlos III. Aquesta jornada ofereix un espai de debat sobre les estratègies actuals i la creació de noves propostes d'actuació en la promoció de l'activitat física per a la salut de la població, en què intervenen professionals de les ciències de la salut, de l'exercici físic i l'esport, així com personal tècnic de les àrees de la salut i de l'esport de les administracions públiques locals i autonòmiques.

6. ÀREA DE GENT GRAN

Els beneficis que reporta la pràctica d'exercici físic en la prevenció del deteriorament físic, la pèrdua de funcionalitat i independència i la millora de la qualitat de vida han estat demostrats en estudis com el de Rico-Gallego et al. (2020).

El programa es basa en la idea que la salut de les persones grans s'ha de mesurar en termes de funcionalitat i no com una malaltia que determini l'esperança de vida, la qualitat de vida i els recursos o suports que necessita cada persona. L'objectiu, doncs, és mantenir un nivell de funcionalitat i el grau d'autonomia més alt possible en cada cas, per a la qual cosa el treball de força esdevé imprescindible.

7. ÀREA EDUCATIVA

La inactivitat física i els mals hàbits alimentaris s'han instaurat en les edats infantils i juvenils, cosa que provoca alts nivells de sobrepès i obesitat en la població de menys de 15 anys d'edat (Gómez-Cabello et al., 2013). D'altra banda, en la infància i l'adolescència els subjectes són més permeables a l'aprenentatge i susceptibles d'incorporar hàbits de vida que poden consolidar-se amb els anys (activitat física, alimentació, etc.). Kelder i Cols (1994) constaten que s'afermen amb bastant seguretat abans dels 11 anys (Pérez, 2003; Santaella, 2003). L'educació per a la salut ha estat àmpliament recomanada com la manera més efectiva per a promoure l'adopció d'estils de vida saludables a llarg termini (Quiles, 2016).

Tallers de promoció d'estil de vida actiu i saludable

Es tracta d'una acció que es justifica amb la necessitat de combatre l'obesitat, una de les principals pandèmies del segle XXI i considerada com el cinquè factor de risc de mort en el món (Aguilar et al., 2018). Segons Blanco et al. (2020), l'índex de sobrepès i obesitat infantil en les darreres dues dècades ha augmentant d'una manera que genera alarma. En el nostre país, quatre de cada deu infants entre vuit i disset anys tenen excés de pes. Les causes de l'augment de pes en la infància són clares: els baixos nivells d'activitat física i l'augment de conductes sedentàries. L'actuació, doncs, resulta molt necessària.

En un estudi elaborat pel Consell Insular de Menorca (2013) sobre la pràctica d'activitat física i esportiva dels escolars es va detectar que, durant els descansos escolars, quasi el 40% no realitzava cap activitat.

L'OMS (2020), en les seves noves directrius sobre activitat física i hàbits sedentaris, ha elaborat unes recomanacions per a tots els grups de població. Les referents als infants i als adolescents (etapa d'entre cinc i disset anys) recomanen fer, almenys, una mitjana de seixanta minuts d'activitat física diària principalment aeròbica d'intensitat moderada a vigorosa al llarg de la setmana. Tres d'aquests dies s'haurien d'incorporar activitats aeròbiques d'intensitat vigorosa, així com activitats que reforcin els músculs i els ossos. Segons la Fundació Gasol (2019), el 63,3% dels adolescents no compleix aquestes recomanacions.

La importància de complir aquestes recomanacions és tan elevada fins al punt que s'ha demostrat que la salut i el benestar en edat adulta depenen dels estils de vida de les persones en les primeres etapes de la vida (Aguilar Jurado et al., 2018).

Márquez Arabia (2020) aposta per prioritzar, ampliar i implementar les polítiques per augmentar els nivells d'activitat física de la població. Cal fer-ho de manera urgent i més ara, que la pandèmia de la COVID-19 afavoreix i genera més inactivitat i sedentarisme, amb les seves múltiples conseqüències.

La proposta de tallers que es presenta a continuació és diferent de la que fins al moment s'havia duit a terme en el programa "Menorca, borina". Les noves recomanacions i dades presentades per l'OMS ens han fet plantejar un nou format de taller per fer front a les necessitats mundialment detectades. A continuació se n'expliquen les principals característiques:

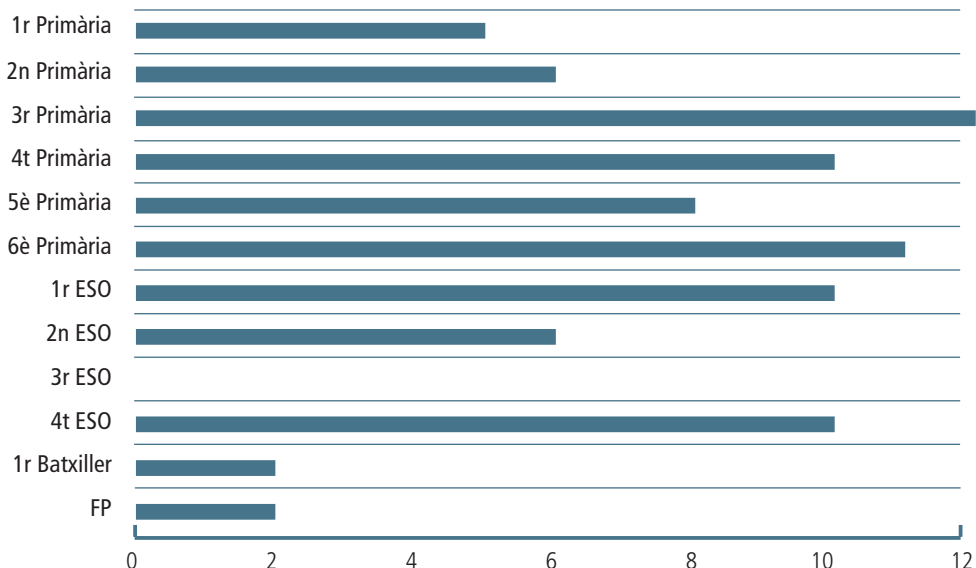
S'imparteixen quatre tipus de tallers diferents adaptats a les edats corresponents, amb la distribució que es pot apreciar en el quadre següent.

Etapa	Cicles i cursos	Continguts
Educació primària	Primer cicle: primer, segon i tercer cursos	<ul style="list-style-type: none"> El concepte de la salut i els entorns familiars de comportament saludable. Directrius de l'OMS sobre l'activitat física i hàbits sedentaris de la població escolar.
	Segon cicle: quart, cinquè i sisè	<ul style="list-style-type: none"> Els conceptes d'activitat física, exercici físic i esport i la seva relació amb la salut. Directrius de l'OMS sobre l'activitat física i hàbits sedentaris de la població escolar.
Educació secundària obligatòria	Primer, segon, tercer i quart cursos	<ul style="list-style-type: none"> El concepte de sedentarisme i els seus perjudicis derivats per a la salut. L'adquisició d'un estil de vida actiu i saludable i els seus beneficis per a la salut. Directrius de l'OMS sobre l'activitat física i hàbits sedentaris de la població escolar.
Batxillerat i formació professional		<ul style="list-style-type: none"> Repàs general de tots els continguts de salut i estils de vida saludables. Directrius de l'OMS sobre l'activitat física i hàbits sedentaris.

La metodologia utilitzada en aquests tallers sempre és activa i participativa i s'intenta que siguin els alumnes els que en duiguin el fil conductor i descobreixin quins són els beneficis i la importància d'un estil de vida actiu i saludable.

En el curs actual, 2021-2022, s'han organitzat un total de 82 tallers en 14 centres educatius de l'illa de Menorca, amb els quals s'ha arribat a un total de 1.538 alumnes d'edats compreses entre 6 i 18 anys.

GRÀFIC 1: Nombre de tallers per curs



Curs de formació del CEP: activitat física a totes les aules

Es tracta d'un curs que sorgeix de la situació actual, en què cada cop predominen més les conductes sedentàries i la inactivitat física entre la població més jove, cosa que desencadena un increment en el sobrepès i l'obesitat infantil.

Atès que els centres educatius són un espai on els infants i adolescents passen una gran quantitat d'hores del dia i on, generalment, es desenvolupen activitats sedentàries, és imprescindible començar a actuar per canviar aquesta situació cap un entorn molt més actiu i saludable.

Per això, aquest curs, dirigit al professorat dels centres educatius de qualsevol de les etapes educatives, té els objectius següents:

- Crear consciència en els docents del seu paper com a elements promotors de la pràctica d'activitat física per a la salut en els alumnes.

- Donar coneixements dels beneficis de la pràctica de l'activitat física, l'exercici físic i l'esport per a la salut en l'àmbit escolar.
- Proposar estratègies per implementar als centres educatius i aconseguir educar els escolars en la salut.
- Aconseguir fer arribar el missatge d'activitat física i salut a les famílies de Menorca mitjançant els seus fills i filles.

La metodologia del curs serà activa i participativa en tot moment. Es realitzaran grups de treball per a discutir sobre els resultats de les dinàmiques preparades. En total es desenvolupen 10 hores presencials amb la presència de diferents ponents experts de l'àrea per als 15 mestres/professors de totes les edats educatives.

“The daily mile” – “Menorca, borina”

L'origen d'aquesta proposta prové de l'any 2012, quan Elaine Wyllie, mestra de primària i directora del centre escolar St. Ninians (Stirling, Escòcia), va tenir la iniciativa que tots els escolars del centre havien de córrer o caminar el recorregut d'una milla (1.600 metres) al dia. L'objectiu era combatre els nivells elevats de sedentarisme i obesitat del seu centre, a més de beneficiar-se dels efectes cognitius que proporciona la pràctica de l'exercici físic.

Aquesta acció provoca un gran nombre de beneficis per a tots els alumnes adherits al projecte, com s'ha pogut observar en altres publicacions (de Jonge et al., 2020), com ara augment de la forma física, la resistència i l'energia, reducció de l'obesitat i millora de la composició corporal, desenvolupament d'habilitats motores fines i globals, la qual cosa millora l'equilibri i ajuda a reduir la dispràxia.

El programa “Menorca, borina” va començar a implementar aquest projecte el curs 2020-2021 en diferents centres educatius de l'illa de Menorca seguint els objectius de millorar la salut física, social, emocional i mental de l'alumnat, independentment de la seva edat, aptitud o situació personal.

Des de llavors, el nombre de beneficiaris del programa s'ha anat incrementant fins a arribar a més de 82 docents, 77 grups i 1.360 alumnes.

CONCLUSIONS

L'Administració pública té el repte d'orientar els esforços en polítiques preventives actives dirigides a la promoció de l'activitat física i l'exercici físic per a la millora de la salut. El programa “Menorca, borina” es va crear en aquest sentit i, amb el pas del temps, ha anat desenvolupant diferents accions en cada una de les seves àrees. Actualment, cal assumir que la promoció de la salut no la poden dur a terme únicament els professionals de la salut, sinó que és una tasca que cal compartir amb altres estaments de la comunitat. Per a això, és obligat buscar

enllaços i aliances entre tots els sectors que integren la societat per a aconseguir que el missatge arribi als ciutadans i que siguin ells els qui puguin prendre decisions concernents al seu estil de vida. L'estil de vida inactiu està cada cop més normalitzat entre la població més jove, i en les primeres etapes de la vida és quan s'estableixen els hàbits que perduraran al llarg del temps. És per això que l'àrea educativa esdevé un esglaó clau en el qual intervenir per revertir aquesta situació. Aquest àmbit ha d'aconseguir que els més joves adoptin un comportament més actiu en el seu estil de vida diari i abandonin les actituds més sedentàries que perjudiquen la salut. Aconseguir aquest canvi d'estil de vida, juntament amb l'ecologia de l'entorn geogràfic de Menorca, pot representar la creació d'un "ecosistema de vida activa" particular i diferenciador.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aguilar Jurado, M. A., Gil Madrona, P., Ortega Dato, J. F., i Rodríguez Blanco, Ó. F. (2018). Mejora de la condición física y la salud en estudiantes tras un programa de descansos activos. *Revista Española de Salud Pública*, 92, 1–10.

Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., Martin, B. W., ... Sarmiento, O. L. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258–271.

Blanco, M., Veiga, O. L., Sepúlveda, A. R., Izquierdo-Gomez, R., Román, F. J., López, S., i Rojo, M. (2020). Family environment, physical activity and sedentarism in preadolescents with childhood obesity: ANOBAS case-control study. *Atención Primaria*, 52(4), 250–257.

de Jonge, M., Slot-Heijts, J. J., Prins, R. G., i Singh, A. S. (2020). The effect of the daily mile on primary school children's aerobic fitness levels after 12 weeks: A controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).

Dever, G. E. A. (2014). An Epidemiological Model for Health Policy Analysis. *Social Indicators Research*, 2(4), 453–466.

Foundation, G. (n.d.). Resultados principales del estudio PASOS 2019 sobre la actividad física, los estilos de vida y la obesidad de la población española de 8 a 16 años. 2019.

Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., ... Swain, D. P. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43(7), 1334–1359.

Gómez-Cabello A, González-Agüero A, Guillén-Ballester A, Casajús, J., i Ara I, V.-R. G. (2013). Actividad física y obesidad en poblaciones con características específicas. *Arch Med Deporte*.

Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., ... Wells, J. C. (2012). The pandemic of physical inactivity: Global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294–305.

Mahecha Matsudo, S., Rodrigues Matsudo, V., Leandro Araujo, T. L., Roque Andrade, D., Luiz Andrade, E., De Oliveira, L. C., i Figueiredo Braggion, G. (2003). The Agita São Paulo Program as a model for using physical activity to promote health. *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, 14(4), 265–272.

Márquez Arabia, J. J. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *Viref Revista de Educación Física*, 9(2), 43–56.

Mutiloa Aldazabal P, Estébanez Carrillo M, Zuazagoitia Nubla J, Ayo J, Lizarraga Sainz K, i G. P. de M. F. (2011). Plan Vasco de Actividad Física. Marco para la acción. Versión 0.0. Dirección de Salud Pública. Dirección de Deportes. Gobierno Vasco.

Novoa Pardo, A. M. (2013). Cómo cambiar comportamientos y no morir en el intento: Más entornos favorables y menos educación sanitaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(1), 75–76.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Informe sobre la salud en el mundo 2002: Reducir los riesgos y promover una vida sana. *Organización Mundial de La Salud OPS*, 175.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. OMS.

Pérez, I. J. i Delgado, M. (2003). Modificación de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la práctica de actividad física orientada a la salud tras un programa de intervención. *Rev. Psicol. Deportiva*, 12, 165–179.

Quiles J, G. R. (2016). Marc conceptual sobre la promoció de la salut en l'àmbit educatiu. *Viure Salut*, 107, 4–5.

Reis, R. S., Salvo, D., Ogilvie, D., Lambert, E. V, Goenka, S., i Brownson, R. C. (2016). Scaling up physical activity interventions across the globe: stepping up to larger and smarter approaches to get people moving Physical Activity Series 2 Executive Committee. *Lancet*, 388(10051), 1337–1348.

Rico-Gallego, C., Carrillo-Sánchez, J. L., Vargas-Esparza, G., i Poblete-Valderrama, F. (2020). Programa de intervención basado en VIVIFRIL para mejorar la funcionalidad de adultos mayores Intervention program based on VIVIFRIL to improve the functionality of older adults . *Revista Peruana de Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 7(3), 960–966.

Santaella L. F. i Delgado, M. (2003). Modificación de actitudes hacia la actividad física orientada a la salud en 4º de Primaria. *Apunts. Educ. Fís. y Deportes*, 73, 49–55.

Vallbona, C., Roura, E., Violan, M. (2007). Guia de prescripció d'exercici físic per a la salut. Barcelona: Direcció General de Salut Pública i Secretaria General de l'Esport de La Generalitat de Catalunya.

Vidarte Claros, J. A., Vélez Álvarez, Consuelo Sandoval Cuellar, C., i Alfonso Mora, M. L. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(6), 202–218.

LUDIFICAR A SECUNDÀRIA: ESCOLA D'ENGINYERES I ENGINYERS A L'IES QUARTÓ DE PORTMANY

Susana Vega Benito

RESUM

Aquest treball pretén explicar una experiència de ludificació a l'aula duta a terme a segon d'ESO a l'IES Quartó de Portmany i analitzar els resultats i l'èxit de la intenció, que no és una altra que motivar els alumnes amb els elements i les dinàmiques pròpies dels videojocs que ells utilitzen en el seu dia a dia i fer així més properes les nostres classes als seus interessos.

RESUMEN

Este trabajo pretende explicar una experiencia de gamificación en el aula llevada a cabo en segundo de ESO en el IES Quartó de Portmany y analizar los resultados y el éxito de la intención, que no es otra que motivar a los alumnos con los elementos y las dinámicas propias de los videojuegos que ellos utilizan en su día a día y hacer así más cercanas nuestras clases a sus intereses.

1. INTRODUCCIÓ

Quan parlem de ludificació o ludificar a l'aula pensem a jugar, però si busquem la definició de *ludificació* ens trobarem que ludificar consisteix a introduir elements del joc en entorns no lúdics, per la qual cosa ludificar no és jugar, és utilitzar estratègies del joc en les nostres classes i a través d'aquestes estratègies convertir situacions poc motivadores i atractives en situacions en les quals els nostres alumnes vulguin participar.

2. ELEMENTS DE LA LUDIFICACIÓ

L'objectiu principal de la ludificació és la motivació de l'estudiant. Amb la ludificació pretenem millorar els resultats i el clima d'aula i augmentar la participació dels alumnes en les tasques proposades.

No es tracta d'un model o estratègia metodològica concreta, podem utilitzar i combinar qualsevol tipus de metodologia en el nostre projecte ludificat.

El primer que hem de plantejar-nos és el motiu de la ludificació, què volem aconseguir i per a què volem ludificar, aquest seria el primer element, **l'objectiu**.

Una vegada establert l'objectiu, hem de pensar en les **dinàmiques** que durem a terme.

Les dinàmiques són l'element més abstracte de la ludificació i corresponen a les maneres d'interactuar dels nostres alumnes amb el joc i amb els altres jugadors.

Són un component fonamental, ja que entren en contacte directe amb la resposta i la interacció dels alumnes amb el sistema establert a l'aula.

Hem de considerar les dinàmiques com un element bàsic de la nostra ludificació, ja que formen part de la motivació intrínseca que pretenem aconseguir en el nostre alumnat. Són les estratègies que els mouran emocionalment, que determinaran el seu comportament en el dia a dia. Les principals dinàmiques que podem incorporar a la nostra ludificació són recompenses, competicions per a superar un repte, relacions socials, altruisme i reconeixement en el grup.

Un altre dels elements són les **mecàniques**, que són el sistema de joc, les regles i les restriccions que posarem al nostre alumnat, i que els possibiliten continuar jugant. Dins de la nostra ludificació, la mecànica que s'ha de desenvolupar podria ser la de plantejar un repte o desafiament als nostres alumnes, generar un patró que promogui les accions de l'alumnat per a aconseguir la resolució i donar-los una retroalimentació en forma de recompensa.

Des del moment en què plantegem un repte o desafiament al nostre alumnat, l'impliquem a través dels **components**, que són els elements amb els quals durem a terme les accions. Alguns exemples de components serien els avatars, els minijocs, les cartes, les recompenses, els mapes o escenaris o el progrés (que podem evidenciar, per exemple, amb col·leccions d'insígnies).

Per a posar en marxa tot això utilitzarem la **narrativa**, mitjançant la qual presentarem el projecte a l'alumnat, unirem tots els elements i tractarem de captar i mantenir l'atenció dels estudiants.

Aquesta es presenta a l'inici del projecte i pot ser en forma de presentació, d'història, de vídeo motivacional, un correu electrònic que hem rebut... En definitiva, alguna cosa que capti l'atenció i la curiositat per a començar a treballar.

3. LA NOSTRA ESCOLA D'ENGINYERES I ENGINYERS

El projecte que desenvoluparem té com a objectiu motivar el nostre alumnat, per a promoure i mantenir el seu interès, i augmentar així la seva participació per a obtenir millors resultats.

Per a això, durant el primer dia de classe mostrarem als alumnes mitjançant un vídeo motivacional qui són els enginyers i les enginyeres i quin és el seu paper en el desenvolupament del món tal com el coneixem avui.

La matèria de Tecnologia es comença a cursar a segon d'ESO, és per això que és important introduir-la entre el nostre alumnat d'aquesta manera motivadora i atractiva i despertar així en ells la curiositat per aquesta branca de coneixements i les seves possibilitats.

Funcionament de l'escola

La narrativa que els exposarem és explicar-los el funcionament de l'escola. Tots ells han entrat a formar part de la millor escola d'enginyers del món, on només accepten els més bons i han de demostrar dia a dia la seva vàlua superant reptes i missions que els portaran a dur a terme els projectes encomanats.

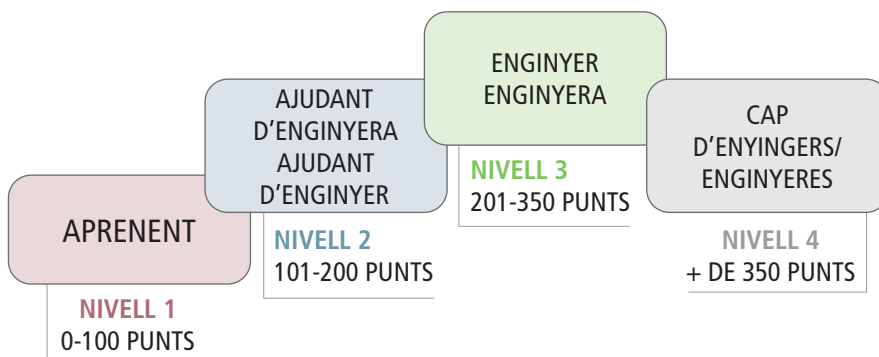


Captura de pantalla de la missió presentada a l'alumnat

Nivells dins de l'escola

L'Escola té nivells i tots els alumnes comencen en el nivell 1, que correspon a aprenents, però segons vagin progressant aniran augmentant de nivell, de manera que passaran al nivell 2, en què seran ajudants d'enginyer o d'enginyera; a continuació passaran al nivell 3, en què ja seran enginyers o enginyeres, i finalment arribaran al nivell 4, que correspon al nivell caps d'enginyers i enginyeres.

QUADRE 1. Nivells i *puntix* corresponents a cada nivell



Els nivells estan determinats pel que anomenarem *puntix*, que els alumnes van acumulant segons fan les tasques de classe i compleixen les normes de comportament i convivència a l'aula. També tenen la possibilitat d'acumular *puntix* amb preguntes espontànies i aportacions extres del dia a dia a l'aula, així com per reconeixement d'accions a l'aula.

En el següent quadre es poden observar alguns exemples d'assignació de *puntix*.

QUADRE 2. Assignació de *puntix*

2 PUNTIX

- Comportament adequat.
- Portar tot el material necessari.
- Arribar puntual a l'aula.

4 PUNTIX

- Acabar la feina a classe.
- Ajudar un company.

5 PUNTIX

- Resolució de reptes extres proposats pel professor.
 - Accions que mereixen un reconeixement especial.
-

Aquests *puntix* s'aniran acumulant en un full de càlcul en què l'alumnat podrà comprovar-los i veure el nivell en el qual es troba.

L'objectiu de la recompensa amb *puntix* és inicialment la motivació extrínseca que a poc a poc s'anirà convertint en intrínseca, ja que l'alumnat anirà adquirint una sèrie d'hàbits que el portaran a millorar els resultats acadèmics, a millorar la relació a l'aula amb els companys, a socialitzar, a sentir-se útil ajudant els altres i a adonar-se que l'esforç sempre té bons resultats.

El nivell en el qual es troben els alumnes serà reconegut mitjançant la col·lecció d'insígnies. En el cas dels aprenents i els ajudants, la insígnia és comuna a tots, però a partir del nivell 3 els alumnes podran crear la seva pròpia insígnia amb la seva emoticona gràfica (o emoji) personalitzada.

El primer dia de classe tot l'alumnat rebrà la seva insígnia d'aprenent. Aquesta es lliurarà en forma d'adhesiu per a la portada de la seva llibreta i en forma de pin perquè puguin posar-lo a l'estoig o a la motxilla. Segons vagin progressant s'anunciarà a classe la pujada de nivell d'aquells alumnes que ho hagin aconseguit i els lliuraran les insígnies corresponents.

En el següent quadre es poden veure exemples d'insígnies comunes per als nivells 1 i 2 i d'insígnies personalitzades per als nivells 3 i 4.

QUADRE 3. Mostra d'insígnies**Tecnix i botiga virtual**

A més dels *puntix* a través dels quals l'alumnat rep el reconeixement i va pujant de nivell per a anar mantenint la motivació, establirem per als diferents nivells i el treball realitzat el pagament en forma de monedes virtuals, que anomenarem *tecnix*. Aquests *tecnix* seran lliurats als alumnes quan facin les tasques de classe, els exàmens, els treballs i les altres activitats d'aula.

Totes aquestes tasques portaran associades un pagament, que estarà establert depenent del nivell en el qual es trobi l'estudiant.

Amb aquests diners virtuals i a través de la botiga creada amb aquest efecte, els alumnes podran adquirir vals recompensa, bé per a ells mateixos o bé per a ajudar els seus companys.

Aquests vals els atorgaran, per exemple, el dret a llevar una pregunta de l'examen, obtenir una pista per a la resolució de reptes, treballs o preguntes d'examen, obtenir temps extra per al lliurament d'un treball, realitzar activitats de repàs a través de jocs d'escapada (*escape rooms*) o, fins i tot, elegir activitats lliures consensuades amb tota la classe.

Els *tecnix* poden utilitzar-se com ells vulguin, de manera individual, o aportant una part cadascun. Poden servir en benefici propi o per a ajudar un company. D'aquesta manera es pretén fomentar la solidaritat, la relació entre iguals i el treball en equip.

QUADRE 4. Assignació de tecnix segons el nivell en el qual es trobin

Vida a l'Escola

La vida a l'Escola es manté amb cors de vida, simulant la vida dels videojocs. Aquestes vides poden perdre's en cas d'acumulació de conductes contràries al bon funcionament de l'aula o per reiterades faltes de treball i implicació en els projectes de grup.

Les tasques a l'Escola estan enfocades al treball en grup, en què cadascú pugui aportar allò que millor sap fer i possibilitar així l'aprenentatge entre iguals. És per això que les accions, el treball i el comportament afecten tot el grup.

A fi de mantenir la motivació i la responsabilitat de pertinença al grup, en cas que un alumne perdi alguna vida, la resta dels integrants del grup haurà de pagar una penalització en forma de *puntix*, o bé fer ús de la botiga virtual per a comprar la vida del seu company. Això requereix que ells valorin quina és la millor opció, negociïn i adoptin la millor solució, ja que no totes les pèrdues de vida suposen la mateixa penalització.

4. CONCLUSIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

La intenció d'aquesta proposta de ludificar el curs no és una altra que la d'oferir als alumnes un entorn amable i divertit en el qual sentin que han de superar-se dia a dia, en el qual inicialment i mitjançant instruments de motivació extrínseca —com poden ser les recompenses en forma de punts, diners virtuals o insígnies col·leccionables— que els aportin reconeixement grupal els portem a poc a poc a adonar-se que l'adquisició d'hàbits de treball els ajuda a assolir la meta que s'han proposat.

D'aquesta manera, aconseguiran una motivació intrínseca, que és la que pretenem mantenir en el temps, ja que gradualment l'efecte de les recompenses externes es dilueix i necessitem que vegin i reconeguin els resultats, que el treball i l'esforç els porta a aconseguir el que volen i que, per tant, la seva motivació final sigui aquesta.

Els resultats de la proposta han estat bastant satisfactoris, l'alumnat hi ha participat activament i s'ha sentit motivat en tot moment per l'adquisició de nous nivells, la col·lecció de les seves insígnies i la possibilitat d'adquirir recompenses a la botiga virtual.

Un factor que m'ha cridat l'atenció ha estat el clima col·laboratiu d'ajuda i suport que es genera entre ells, que ajudar un company inicialment tingui una recompensa, reclamada per ells en un primer moment, s'ha convertit en una cosa habitual a l'aula i la recompensa material ha passat a un segon pla i ha prevalgut la satisfacció personal i el fet sentir-se útil en un camp o destresa en què destaquen.

El fet que cada alumne o alumna tingui un punt fort i pugui ajudar els seus companys i aquests li ho reconeixin i valorin ha estat un punt important que s'ha de destacar en l'experiència.

La ludificació augmenta la motivació de l'alumnat, el qual es troba més actiu durant el procés d'aprenentatge, en què es converteix en protagonista i així augmenta el grau de compromís.

Aquesta activació i compromís també es veu reflectida en els docents: el fet de veure l'alumnat motivat, actiu i compromès en el projecte fa els docents més actius creatius i compromesos a l'aula.

Una de les recompenses ofertes als alumnes ha estat la possibilitat d'acudir com a experts a grups de nivells inferiors a col·laborar amb el professorat en l'explicació de continguts o activitats que ells ja havien treballat. En aquest cas, no hi ha hagut recompensa externa i, no obstant això, han participat de forma molt activa i motivats en aquesta mena d'activitats, fet que ens evidencia la importància del reconeixement i la motivació que suposa la socialització i la comunicació entre iguals.

Moltes vegades el nostre alumnat se sent frustrat perquè no assoleix uns resultats concordes a l'esforç o el temps invertit. És per això que mitjançant la ludificació aconseguim que vegin que obtenen una recompensa, que el fet de fallar, d'equivocar-te o de no fer-ho perfectament no impedeix de poder obtenir resultats i anar progressant. Aquesta manera de fer feina els anima a continuar i a treballar amb ganes i motivats, de manera que, en primer lloc, es desenvolupa un bon clima de treball a l'aula i s'obtenen millors resultats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cordero, C. Gamificación en el aula (6a edició actualitzada) [MOOC]. <https://enlinea.intef.es/courses>.

Segura-Robles, A., i Romero-García, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educar*, 56(2), 475-489. [<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104>]

SMSEMmx. *Norberto Cuartero. Gamificación del aula*. [Arxiu de vídeo]. <https://youtu.be/ZeJlb2-rOP8>

Tema 6: Creación de contenidos, mobile learning y gamificación en el aula. Gamificación. Máster de Tecnología Educativa y Competencias Digitales de la UNIR.

S'OLIVERA, LA HISTÒRIA D'UNA ESCOLA

Lola Ferrer Pujol

RESUM

La intenció d'aquest escrit no és altra que donar a conèixer la realitat actual d'un centre d'educació infantil i primària, i el camí que hem fet per arribar fins aquí. Som conscients que encara ens queda molt camí per fer, moltes coses per aprendre, moltes hores per invertir, però sabem que amb un claustre en el qual no faltin la il·lusió i les ganes de millorar cada dia pels nostres infants, el camí serà més fàcil. Serà un camí en el qual sempre ens trobarem acompanyats i emparats pels nostres companys, les famílies i els mateixos infants.

RESUMEN

La intención de este escrito no es otra que la de dar a conocer la realidad actual de un centro de educación infantil y primaria, y el camino que hemos recorrido hasta llegar al día de hoy. Somos conscientes de que nos queda mucho camino por recorrer, muchas cosas que aprender, muchas horas que invertir, pero sabemos que con un claustro en el que no falten la ilusión y las ganas de mejorar cada día por nuestros alumnos/as, el camino será más fácil. Será un camino en el que siempre estaremos acompañados por los compañeros, las familias y los propios alumnos.

CONTEXT

Situem-nos abans de començar. Ens trobam a l'illa d'Eivissa, al municipi de Santa Eulària, encara que la nostra escola està tocant al municipi de Vila. Som una escola de doble línia (al voltant de 450 alumnes). Comptam amb una plantilla de 30 mestres, dels quals un 90 per cent són fixos, per la qual cosa varia poc any rere any el dibuix que tenim del claustre de professors (sí que hi pot haver algunes substitucions de mestres que demanen comissions de serveis, baixes o excedències per maternitat). Sense aquest equip de mestres, l'escola no rodaria de la mateixa manera. Cadascun dels membres del claustre aporta alguna cosa que el fa sentir-se part del projecte de centre.

Al poble hi ha una altra escola de tota la vida. L'any 2005, pel creixement d'habitatges i de població, vàrem inaugurar el CEIP S'Olivera. D'això fa ja 17 anys. Aquell setembre de 2005, un grup de mestres il·lusionats i amb moltes ganes d'aprendre vàrem arribar a S'Olivera: un edifici nou, buit i sense cap tipus de personalitat, per tal de crear un centre amb identitat pròpia.

El primer curs tan sols teníem infants d'educació infantil. Érem una escola petita, on des de l'inici s'ha respirat un clima familiar, on els mestres coneixien tots els infants i on hi havia un contacte quotidià amb les famílies. A mesura que varen anar passant els anys varen anar pujant els cursos, per la qual cosa vàrem tardar 6 anys

a tenir l'escola plena. Això ens va facilitar el fet de poder desenvolupar el nostre projecte a poc a poc, repensant l'educació que volíem per als nostres infants.

Nosaltres vàrem veure allí l'oportunitat de fugir del sistema tradicional implantat a la majoria de les escoles i obrir un nou camí cap a la construcció d'una nova escola, on el respecte a la diversitat, les inquietuds i les motivacions de l'alumnat, així com la relació amb les famílies, fossin els nostres pilars. Imaginàvem una escola on acompanyar l'afectivitat i les relacions dels nostres infants. Imaginàvem un aprenentatge vivencial i actiu a través de materials manipulatius, en una diversitat d'agrupaments. Desitjàvem un espai educatiu envoltat de natura, amb el qual els infants poguessin aprendre a conviure-hi i a respectar-la. Volíem un centre que acompanyàs les famílies en els seus processos de criança per tal de cuidar el desenvolupament dels nostres infants. I així vàrem posar tots els nostres esforços per fer-lo realitat.

Hem de dir que en aquests anys hem provat, ens hem equivocat, hem canviat, hem implantat i hem evolucionat, sense perdre de vista mai els pilars dels quals us parlàvem abans. Som una escola en constant canvi gràcies a l'autoavaluació i l'autoexigència, una escola que treballa per tal de donar resposta als canvis socials que vivim actualment, i així poder oferir al nostre alumnat allò que necessita per a un desenvolupament global. Encara que no sempre hem tingut tan clar com ara (després de molts d'anys d'escola) el que volem, sí que hem tingut sempre clar el que no volem, i a partir d'aquí se'ns obre un ventall de possibilitats que curs rere curs anam descobrint. Podríem dir que la creativitat, el respecte cap a la diversitat, el treball en equip, el sentit crític, l'autonomia, la reflexió i el diàleg són l'essència del nostre dia a dia.

EL MOTOR DE L'ESCOLA

Per poder dur endavant aquest projecte, han fet falta moltes hores de diàleg, imprescindibles per arribar al punt on ens trobam:

- Un claustre implicat al màxim i que cregui en la filosofia del centre.
- Un claustre que estigui disposat a formar-se i informar-se constantment per tal d'anar avançant en el nostre camí.
- Famílies implicades en el projecte de centre, que confiïn en el professorat i en la nostra manera de fer.
- Famílies amb ganes de participar en la vida escolar dels seus fills i filles.
- I el més important, alumnes amb il·lusió, ganes d'aprendre, de compartir, de créixer, de viure la seva educació com un procés actiu i vivencial, del qual ells són la part més important.

Encara que quan es va obrir l'escola l'alumnat que rebíem era majoritàriament d'Eivissa, ja que l'altra escola estava molt arrelada al poble i nosaltres érem nous,

teníem una metodologia molt desconeguda encara i estàvem molt a prop de la ciutat d'Eivissa, actualment ja estam integrats dins la comunitat que ens envolta, amb la qual cosa s'ofereix a les famílies d'aquesta població dues escoles diferents perquè cada una tingui l'opció de triar aquella que més s'acosti a la seva manera d'entendre l'educació.

Fins que va arribar la pandèmia, l'escola tenia jornada partida. Era l'única escola pública de tota l'illa que oferia aquest horari. Això feia que un 95 per cent del nostre alumnat fes ús del servei de menjador, amb la consegüent feina organitzativa del servei (la mitjana d'alumnes que quedaven a dinar era de 420).

En acabar l'escola, moltes de les famílies quedaven al pati amb els seus fills a beure i a compartir moments amb altres famílies i amb mestres que també quedaven, cosa que feia que l'ambient fos molt familiar, que el grau de coneixement entre nosaltres fos molt gran i que compartíssim tots molt més que experiències basades únicament en l'horari escolar.

El claustre de professors també quedava en la seva majoria a dinar al centre, amb la qual cosa es creaven moments de compartir experiències i vivències molt potents i distesos.

A partir d'ara se'ns presenta un nou repte, ja que a partir del curs 2022-2023 l'horari del centre passarà a jornada contínua, després del procediment pertinent, i ens agradaria mantenir l'ambient acollidor i familiar que es respirava amb la jornada anterior. Haurem de cercar espais de trobada, moments en què les famílies i els mestres es trobin i comparteixin lleure i experiències.

RECORREGUT METODOLÒGIC DEL CENTRE

Si bé és cert que la nostra metodologia no té un nom concret, està basada en estudis de neuroeducació i diferents corrents pedagògics que avalen que l'emoció i l'aprenentatge han d'anar junts perquè aquest darrer esdevingui vertaderament significatiu per als alumnes.

Com ja hem explicat abans, vàrem obrir el centre amb quatre grups d'educació infantil (dos de 3 anys, un de 4 anys i un de 5 anys). El primer gran repte que vàrem tenir va ser adequar el centre per a poder treballar amb els infants de manera cooperativa, lúdica i globalitzada.

Per això vàrem organitzar racons i vàrem fer diverses formacions i visites a centres de la Península que treballaven amb aquesta metodologia.

En acabar un curs, avaluàvem el que havia funcionat i el perquè i el que no havia funcionat per tal de millorar-ho. D'aquesta manera, any rere any vàrem anar modelant el nostre centre: la nostra metodologia, la implicació que volíem de

les famílies, els assessoraments i les formacions que calia fer per tal de millorar la nostra feina amb els infants....

Amb els anys, dels racons vàrem passar als ambients, que fèiem a educació infantil i primer cicle de primària.

A partir de segon cicle, el pes més important del dia a dia el tenien (i el segueixen tenint) els projectes de treball (que ja s'havien introduït a educació infantil i primer cicle fent projectes curts i amb molta motivació per part dels alumnes). També s'organitzaven racons intercicle en aquelles hores en què es comptava amb més d'un mestre de suport, i un dia a la setmana, tallers amb tots els alumnes de primària.

ON ENS TROBAM ARA?

L'organització del centre, ara que ja ha passat la pandèmia i les seves restriccions, és la que esmentam en el punt anterior.

AMBIENTS A EDUCACIÓ INFANTIL

A educació infantil l'entrada és en calma: les famílies poden accedir a les aules a acompanyar els infants i estar una estoneta amb ells fins que tots, 3, 4 i 5 anys, van als ambients, que, el dia anterior, ha triat cada infant. En aquests espais es troben alumnes de totes les aules i el mestre responsable de l'ambient és qui, després de parlar-ne a les reunions de cicle, prepara les propostes que els infants es trobaran per jugar; d'aquesta manera es treballen els objectius que s'han marcat.

Les propostes que dissenyam per a cada ambient estan pensades per tal que una mateixa proposta tingui moltes possibilitats, tantes com infants hi ha, per donar resposta als diferents nivells maduratius. Els infants poden actuar, observar, experimentar, construir, inventar, imaginar, compartir, relacionar-se, emocionar-se i interactuar amb els altres. Cal dir que les propostes dels diferents ambients no són fixes i varien segons la setmana o el trimestre. Sent conscients del que necessiten, dissenyam propostes per tal de potenciar l'autonomia, la motricitat global i la fina, la creativitat, la imaginació, les relacions interpersonals..., tenint com a eix transversal el joc entès com una activitat lliure, natural i espontània i, per tant, una necessitat vital i una eina per al desenvolupament integral dels infants.

Aprofitam i arreglam tots els espais dels quals disposam al centre per organitzar aquests ambients: des de les claraboies fins als passadissos o la casa del conserge, i hem reconvertit també les aules durant aquest temps en un ambient determinat.

Després dels ambients, els infant retornen al seu grup de referència amb el seu tutor. Fan assemblea de retorn dels ambients en què cada un explica el que ha fet, amb qui, si li ha agradat...

La resta del matí estan amb el seu grup de referència i fan psicomotricitat, anglès i racons d'aula o de nivell, en què les propostes són diferents de les que troben als ambients.

El valor de les relacions socials entre els alumnes és un fet primordial per a nosaltres. Els acompanyam perquè aquestes relacions siguin obertes i respectuoses amb els infants de tota l'escola.

AMBIENTS I PROJECTES A PRIMER CICLE DE PRIMÀRIA

Els ambients són uns espais d'aprenentatge molt potents per donar resposta a les diferents necessitats dels infants i així respectar els seus ritmes d'aprenentatge. Oferim també ambients a primer i segon per tal de donar continuïtat a la metodologia amb la qual han crescut des que han arribat a l'escola i no viure un canvi brusc d'etapa. Igual que als ambients d'infantil, els infants també troben material literari i audiovisual variat relacionat amb les propostes que s'ofereixen. Els alumnes disposen d'una llibreta en què van anotant cada dia a quin ambient han anat, poden escriure què han fet, amb qui han jugat, què és el que més o menys els ha agradat, apuntar idees per a la pròxima vegada que vagin a l'ambient, aferrar una fotografia que els hagi fet la mestra i explicar el moment... Les propostes dels diferents ambients conviden a plasmar el resultat final o a registrar alguna dada significativa sobre la proposta que han duit a terme.

D'altra banda, aquests dos cursos de primària són una primera presa de contacte amb el treball per projectes, que és una manera de fer feina molt motivadora de per si, que els ajuda en el desenvolupament de la lectoescriptura, ja que és el moment maduratiu per a fer-ho, sempre d'una manera respectuosa, seguint els diferents ritmes.

SEGON I TERCER CICLE DE PRIMÀRIA

A partir de tercer curs l'horari dels infants gira al voltant del treball per projectes. D'aquesta manera, els infants aprenen a aprendre cercant informació, contrastant-la, fent un buidatge del més important, seleccionant-la, resumint-la, classificant-la. Consideram els projectes de treball com una eina per conèixer i interpretar la realitat de manera globalitzada i no fragmentada, a partir de temes que interessin i inquieten els infants. Partim dels seus coneixements previs per construir nous conceptes, procediments i actituds significatives i per sobre de tot funcionals, necessaris per a la vida quotidiana, des del compromís del grup de tirar endavant un projecte, treballar en equip, proposar idees, donar opinions argumentades, reflexionar i ser creatius.

Al centre buscam que la relació de l'escola amb els coneixements sigui sempre vivencial. Cada curs acadèmic és una aventura en què els projectes de treball són diferents any rere any. Hi ha projectes més llargs i altres de més curts, però sempre tenen una finalitat: des de respondre a alguna pregunta curiosa fins a fer una conferència, exposició, construir alguna cosa... Les possibilitats són infinites i cada curs ens sorprenem més.

QUÈ MÉS FEIM A L'ESCOLA

Les assemblees, els cercles restauratius i l'educació emocional formen part del nostre dia a dia, a tota l'escola, des dels més petits de 3 anys fins al més grans. Així reforçam la pertinença a un grup, a més de tot el que suposa escoltar els altres, respectar idees diferents de les nostres, argumentar-les, arribar a acords i prendre decisions de grup.

D'altra banda, oferim cada dijous uns tallers que varien cada any segons les destreses i les motivacions dels mestres, com poden ser: bricolatge, costura, cuina, expressió corporal, macramé, hort i jardineria, robòtica, lindy-hop, ràdio, enquadernació japonesa, informàtica, crítica de cinema, art, solidaritat... Per poder assistir als tallers, els infants han d'emplenar i firmar un contracte en el qual es comprometen a assistir a dos tallers durant el curs acadèmic. En aquest contracte han d'indicar l'ordre de preferència dels tallers dels quals desitgen formar part. Els mestres encarregats dels tallers els proposen tasques que tenen una continuïtat en el temps, tot i que els mateixos infants també poden fer propostes per dur a terme.

QUÈ FEIM ELS MESTRES

La metodologia se centra en la mirada cap als infants i el reconeixement dels seus sabers. El paper dels mestres en el procés d'aprenentatge dels infants se centra a dissenyar les propostes, guiar, ser presents, observar, fer preguntes per reflexionar i convidar a experimentar, despertar interès i desig per aprendre, promoure l'autonomia i dotar els alumnes de recursos tant escolars com per a la vida.

COM ENS ORGANITZAM AL CENTRE

A l'hora d'organitzar-nos, a principi de curs, per fer els horaris dels grups classe, així com els dels mestres, intentam aprofitar al màxim els recursos humans dels quals disposam, amb la finalitat de reduir ràtios i comptar amb la presència de dos mestres a l'aula sempre que sigui possible i així poder dur a terme una vertadera inclusió i atenció a la diversitat.

Quant als espais, disposam d'horaris setmanals per a cada un dels espais comuns, perquè els diferents grups es puguin apuntar per reservar l'espai sempre que ho necessitin. Tenim horaris de la sala d'art; les biblioteques; quan queden buides, les aules de cada grup; el gimnàs; els ordinadors i el racó de ràdio.

L'AVALUACIÓ

En relació amb l'avaluació, hem fet un camí llarg per arribar on som ara, i seguim plantejant-nos molts d'interrogants, de manera que puguem arribar a trobar la manera en què l'avaluació formi part realment del procés d'aprenentatge dels infants.

L'alumnat ha de ser conscient dels processos i les actituds que s'avaluen, ha de formar part d'aquesta avaluació i ha de saber on és i què li fa falta per arribar a adquirir els objectius que els mestres ens hem marcat per a cada un d'ells.

Al centre omplim les qualificacions del GestIB, ja que són prescriptives, però aquesta no és la informació que volem que arribi als infants. Per això, hem creat els nostres propis informes, en què l'avaluació que es fa de cada un dels infants és totalment qualitativa. En aquests informes es té en compte la part emocional, actitudinal i de relacions dels infants, tant entre ells com amb els mestres.

L'alumnat és conscient dels processos i les actituds que s'avaluen, ja que els hi donam a conèixer a principi de curs i els hi anam recordant sempre que cal. A més a més, els fem partícips de la seva avaluació a través de rúbriques, que sovint són ells mateixos els que les creen.

També hem posat en marxa aquest curs el Pla personal de l'alumne, en què cada un d'ells es marca uns objectius que ells mateixos decideixen durant una conversa individualitzada amb el tutor, i aquests objectius fan referència a l'àmbit personal, l'àmbit de coneixement i l'àmbit social. Aquest pla es va revisant amb els infants per veure si han aconseguit els objectius marcats i poder-se'n plantejar de nous per poder avançar en els tres àmbits. La nostra intenció és fer extensible a les famílies aquesta avaluació i que elles tinguin un espai en què aportar i proposar aspectes que els fills han de millorar o fites que els fills han d'aconseguir.

ALGUNS PROJECTES EN ELS QUALS HEM PARTICIPAT

L'escola és un centre compromès amb el medi ambient, per la qual cosa participam en diferents projectes relacionats amb aquest tema. Formam part també de la Xarxa d'Escoles Ecoambientals de l'illa.

Igualment participam en diferents projectes i activitats destinades a despertar en els infants la solidaritat, com poden ser curses solidàries, apadrinament d'un

infant de l'Índia a través de la Fundació Vicent Ferrer, formam part de la xarxa de Fons Pitiús...

Hem participat en diferent activitats d'atenció plena (*mindfulness*) per tal de fer els infants conscients del seu cos, els seus pensaments i el seu entorn.

Treballam el conflicte com a part integral de la convivència i la resolució dels mateixos conflictes des de les pràctiques restauratives.

Al centre disposam d'un racó de ràdio, on els infants graven programes d'interès per als seus companys.

Comptam, sempre que ens ajudi a millorar l'aprenentatge dels infants, amb la participació d'experts que ens ajuden a donar forma als projectes, o bé a informar-nos i resoldre dubtes sobre els projectes. Hem comptat al centre amb la visita de Manu San Félix, expert biòleg marí que ha dedicat la seva vida a la investigació i la cura de la natura; hem tingut, a través de plataformes digitals, contacte directe amb científics de l'Antàrtida per resoldre els dubtes dels infants; han vingut pintors a motivar els infants envers l'art, etc.

UNA ESCOLA EN CONSTANT EVOLUCIÓ. MESTRES EN CONSTANT FORMACIÓ

Per tal de seguir millorant i oferir els millors espais d'aprenentatge al nostre alumnat, invertim temps a parlar i intercanviar opinions sobre allò què feim, com ho feim i com podem millorar, sempre des de la crítica constructiva, tot i que, com ja sabeu, el temps passa volant i no en tenim prou.

Els cursos de formació, les tardes de debat pedagògic entre el claustre, les visites a altres centres, les lectures pedagògiques i l'acompanyament entre iguals són bàsics perquè l'escola evolucioni i segueixi el camí que ens hem marcat i que ha d'anar dirigit a fer dels nostres alumnes els veritables protagonistes del seu aprenentatge.

Les famílies del centre són una part essencial d'aquest aprenentatge. Les portes sempre estan obertes per a elles i participen en les activitats que duim a terme, com ambients, excursions, conferències, tallers, projectes, festes... D'aquesta manera viuen l'escola com nosaltres l'entnem i confien en el projecte educatiu del centre.

I ARA, QUÈ VINDRÀ?

El proper curs es presenta com un any de canvis: canvis per l'entrada en vigor de la LOMLOE, però també perquè, després de 17 anys al capdavant d'aquest projecte, de l'equip humà que formam S'Olivera, deix pas a un equip més jove,

amb experiència i molts d'anys amb nosaltres, i amb moltes ganes de continuar i millorar aquest projecte de centre que vàrem començar fa ja molts de cursos.

Segur que l'experiència serà enriquidora per a tothom i que l'escola seguirà creixent en tots els sentits.

“A L'ESCOLA, ENTRE TOTS I TOTES, ANAM CONSTRUINT UNA HISTÒRIA, UNA CAPSA DE VIDA ON TOTS I CADA UN DELS QUE HEM PASSAT PEL CENTRE DEIXAM UNA EMPREMTA”

L'APRENTATGE COOPERATIU I EL DISSENY UNIVERSAL D'APRENTATGE COM A MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Nieves Tobaruela Mendoza

RESUM

L'atenció a la diversitat s'ha convertit en un element prioritari del nostre sistema educatiu. Els models d'escoles inclusives, entenen la diferència com una oportunitat d'aprenentatge, i situen la metodologia com un dels pilars bàsics per aconseguir-lo. Investigacions recents posen en evidència les importants contribucions del treball cooperatiu i el disseny universal d'aprenentatge com a eines que permeten donar resposta a la diversitat de l'alumnat des d'un enfocament inclusiu, a més d'afavorir l'adquisició de valors i actituds que milloren la convivència i faciliten un millor desenvolupament competencial de tot l'alumnat. L'article mostra les principals contribucions d'aquestes dues metodologies com a mesures d'atenció a la diversitat i presenta una proposta d'implementació a l'aula al segon cicle d'educació infantil.

RESUMEN

La atención a la diversidad se ha convertido en un elemento prioritario de nuestro sistema educativo. Los modelos de escuelas inclusivas entienden la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y sitúan la metodología como uno de los pilares básicos para conseguirla. Investigaciones recientes ponen en evidencia las importantes contribuciones del trabajo cooperativo y el diseño universal de aprendizaje como herramientas que permiten dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo, además de favorecer la adquisición de valores y actitudes que mejoran la convivencia y facilitan un mejor desarrollo competencial de todo el alumnado. El artículo muestra las principales contribuciones de estas dos metodologías como medidas de atención a la diversidad y presenta una propuesta de implementación en el aula en el segundo ciclo de educación infantil.

1. INTRODUCCIÓ

Venim d'un context marcat per una pandèmia mundial que ha deixat múltiples seqüeles psicològiques i emocionals els darrers anys en els nostres infants. La darrera memòria (curs 2021-2022) de l'Institut per la Convivència i l'Èxit (Convivèxit) revela que les consultes de les escoles per malestar emocional, depressió i idees suïcides s'han triplicat (12,3%). Per la seva banda, els casos d'assetjament escolar reportats són 119, dels quals 53 estan relacionats amb alumnes amb necessitats educatives de suport específic (NESE), 25 amb l'aspecte físic de l'estudiant, 16 amb el gènere o per violència masclista, 13 amb la diversitat sexual o de gènere i 12 amb una qüestió cultural o de religió, a més de 65 casos de ciberassetjament.

Com demostren les dades, el col·lectiu més vulnerable és l'alumnat amb NESE. La darrera Jornada d'Educació Inclusiva, organitzada per la Conselleria d'Educació de

les Illes Balears a través del Servei d'Atenció a la Diversitat, reporta l'increment de casos, amb un total de 6.481 alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). Això significa que gairebé un 4% del total d'alumnat de les Illes Balears presenta alguna discapacitat, retard maduratiu o trastorn. Tot aquest impacte ha fomentat que els centres educatius posin especial atenció a treballar de manera prioritària la cohesió de grup, la reconstrucció de les relacions socials, l'educació social i emocional, la comunicació i les pràctiques restauratives, posant especial èmfasi en els programes i les metodologies encaminats a atendre la diversitat a les aules.

2. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT: L'ESCOLA INCLUSIVA COM A VALOR D'ENRIQUIMENT

En aquest context, l'**atenció a la diversitat** dins el marc de l'escola inclusiva ha pres cada vegada més importància en les darreres dècades en el nostre sistema educatiu. El model d'educació inclusiva respon a un debat internacional iniciat en la Conferència Mundial sobre l'Educació que va tenir lloc el 1990, i té en la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) el punt de partida, ja que va proposar una educació a l'abast de totes les persones, incloent-hi les seves diferències i diversitats. A partir d'aquest punt es reconeix per primera vegada que l'escola ordinària ha de i pot proporcionar una bona educació a tots els alumnes, independentment de les seves diferents aptituds (Marín Perabá, 2019). A les Illes Balears no va ser fins al Reial decret 334/1985, de 6 de març, d'ordenació de l'educació especial, i fonamentalment en la dècada dels noranta amb la LOGSE (1990), quan el nostre sistema educatiu va començar a integrar models més inclusius a les aules (Lata Doporto i Castro Rodríguez, 2016).

El concepte d'**educació inclusiva** sorgeix com a manera de superar les desigualtats que presentaven els models educatius de normalització i integració del segle passat i va un pas més enllà en un intent per evitar la segregació dels infants i amb l'objectiu de portar a terme un procés d'ensenyament-aprenentatge adequat a cada alumne, en què és el mateix model el que s'adapta a l'estudiant i no a l'inrevés. Com assenyala Ainscow (2001), professor d'Educació de la Universitat de Manchester, "la integració porta implícit el concepte de reformes addicionals, la realització de les quals és necessària per a acomodar els alumnes considerats especials o diferents en un sistema escolar tradicional i inalterat".

L'educació inclusiva sorgeix de reconèixer l'educació com un dret per a tothom, d'una banda, i de considerar la diversitat com un valor educatiu essencial per a la transformació dels centres educatius, de l'altra. Segons el que estableix l'article 13 del Decret 71/2008, tot l'alumnat, amb independència de les especificitats individuals o de caràcter social, té dret a una educació adequada a les seves necessitats i característiques. Aquesta visió està directament relacionada amb el concepte d'equitat i la necessitat de garantir l'accés a oportunitats educatives a tota la població, independentment de la seva ètnia, gènere o manera d'aprendre (Marín Perabá, 2019). Així doncs, mitjançant la inclusió es persegueix brindar a les persones amb alguna condició especial (permanent o transitòria) les mateixes

oportunitats que tenen tots els ciutadans per a accedir al procés educatiu (Soto Calderón, 2003).

Per tant, podem dir que l'escola inclusiva és aquella que acull tot l'alumnat i que es compromet a dur a terme totes les actuacions necessàries per assolir una educació eficaç per a tots i totes, siguin quines siguin les seves característiques personals, psicològiques o socials. Aquesta perspectiva passa pels següents principis bàsics (Martín i Mauri, 2011):

- La diversitat de l'alumnat en les seves diferents dimensions és un valor i s'han de reconèixer totes les necessitats educatives derivades d'aquesta diversitat.
- Qualsevol alumne/a pot experimentar dificultats per aprendre en un moment o un altre de la seva escolarització.
- Les dificultats educatives són resultat de la interacció entre les característiques de l'alumne/a i el currículum que l'escola li ofereix.
- Els sistemes d'ajuda i suport han d'estar disponibles per a tot l'alumnat que ho necessiti durant la seva escolarització.
- La inclusió social es prepara en la inclusió escolar.
- El professorat ha d'assumir la responsabilitat del progrés de tot l'alumnat, sense exclusions, i, per tant, s'han d'organitzar sistemes de suport perquè puguin portar-ho a la pràctica.

Per la seva banda, Sánchez Palomino (2002) defineix l'escola inclusiva com "una escola per a tots on s'enfoca la diversitat com un valor enriquidor". Aquesta descripció es formula sota la premissa que cada infant és únic i diferent, apreciament la **diversitat com un valor d'enriquiment i aprenentatge** en si mateix. Com argumenten Maté Calleja (1996) i Pujolàs Maset (2012), la interrelació entre diferents persones permet la creació de moltes més oportunitats de replantejament d'estructures cognitives, la qual cosa propicia major nombre de situacions que equilibren i desequilibren individualment i grupal i augmenten així substancialment les possibilitats d'aprenentatge dels alumnes.

En paraules d'Ainscow (2001), "les escoles inclusives són escoles per a tots des de les quals s'enfoca la diversitat com un valor enriquidor". Segons l'autor, l'escola inclusiva es caracteritza per:

- No exercir la discriminació, en tractar-se d'una escola per a tots.
- Considerar les diferències com a aspectes enriquidors del grup.
- Adoptar la flexibilitat curricular per garantir una resposta adequada a les diferències.
- Perseguir una educació de qualitat.

Com podem veure, sota els principis d'una escola inclusiva, la diversitat es valora com una font d'enriquiment i aprenentatge. Cada infant presenta diferents ritmes de maduresa, estils d'aprenentatge, capacitats i aptituds que el fan únic i diferent. La presència de tota aquesta diversitat a les aules constitueix una font d'enriquiment personal i aprenentatge en si mateixa gràcies a les experiències compartides. Educar en la diversitat, per tant, implica concebre l'educació de manera àmplia, oberta i flexible, dissenyant activitats d'aprenentatge i avaluació que respectin els diferents ritmes evolutius i estils d'aprenentatge, atenent les diferències personals que es donen a l'aula tant per alt (altes capacitats, infants talentosos, etc.) com per baix (retards maduratius, dificultats d'aprenentatge, etc.). D'aquesta manera, tal com assumeixen Booth, Ainscow i Black Hawkins (2002), en el context d'una escola que atén la diversitat cal esperar l'existència de barreres d'aprenentatge (individuals i col·lectives) que exigeixin la posada en pràctica de metodologies adequades tant a l'aula com al centre que permetin donar resposta a tota aquesta diversitat. A continuació es presenta l'aprenentatge cooperatiu com a mesura encaminada a aquest fi.

3. L'APRENENTATGE COOPERATIU (AC) COM A MESURA D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Com hem vist, l'atenció a la diversitat en l'àmbit educatiu suposa un dret i una obligació de tota la comunitat educativa. En aquest sentit, l'escola inclusiva representa el mitjà més eficaç per a combatre les idees discriminatòries i desigualtats, ja que permet crear comunitats que acullin obertament tothom (Pujolàs i Lagos, 2011).

Per la seva banda, les investigacions psicopedagògiques constaten la importància de la interacció social com un element fonamental que facilita l'aprenentatge i el desenvolupament de la capacitat intel·lectual dels alumnes. Referents de la talla d'Ainsworth o Bowlby ja anunciaven la importància de les relacions significatives entre iguals com un aspecte clau per al creixement personal i social dels infants en la mesura que els permet construir la seva pròpia personalitat a través de la descoberta dels altres (Ainsworth et al., 1978). Igualment, Bandura (1987) en la seva teoria de l'aprenentatge social fa ressaltar la importància de l'aprenentatge entre iguals com la manera innata en què aprenen els infants.

Una manera de garantir la interrelació amb els altres i l'entorn és la que proposa l'aprenentatge cooperatiu (AC), ja que permet la interacció amb els iguals a través de diverses formes d'agrupaments (parelles, equips, gran grup, internivell, intranivell...; Riera Romero, 2011). En paraules de Ferreiro Gravié i Calderón Espino (2006), "l'aprenentatge cooperatiu implica agrupar els alumnes en equips petits i heterogenis per a potenciar el desenvolupament de cadascun amb la col·laboració dels altres membres de l'equip". Per la seva banda, Traver (2011) defineix aquesta metodologia com "l'ús didàctic del treball en equips reduïts dins l'aula, generalment de composició heterogènia, emprant una estructura de l'activitat que assegui al màxim la participació equitativa de tots els membres

d'un equip i la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que aprenguin – cada un fins al màxim de les seves capacitats i potencialitat– els continguts de les diferents àrees curriculars i tot això aprenent, a més a més, a treballar en equip”. Així doncs, es tracta d'una metodologia en la qual els/les estudiants treballen en grups reduïts per a maximitzar el seu aprenentatge, cosa que afavoreix el desenvolupament de la competència social, la inclusió i la reducció de l'assetjament escolar. En aquestes estructures de treball cooperatiu, destaquen diferents característiques (Pujolás, 2012):

- Els alumnes formen petits equips de treball per ajudar-se i animar-se a l'hora d'aprendre.
- S'espera que cada estudiant aprengui el que li ensenyen i contribueixi que també ho facin els seus companys.
- L'estudiant aconsegueix aquest objectiu només si els altres ho aconsegueixen.

Per les diferents característiques exposades, resulta més que evident que es tracta d'una metodologia útil per atendre la diversitat de l'alumnat (Riera Romero, 2011), especialment tenint en compte que:

- L'aportació de cada alumne compta i és indispensable per assolir els objectius del grup.
- La feina de cada un dels membres de l'equip és valuosa i el professorat pot guiar aquesta aportació segons les capacitats de l'alumnat perquè, per tant, sigui rellevant i sigui valorada pel grup.
- Tot l'alumnat té la capacitat de participar en les tasques i els rols que l'afavoreixen segons les seves característiques, per tal de desenvolupar al màxim les seves potencialitats.
- Aconsegueix que tot l'alumnat treballi uns mateixos continguts i, segons l'alumne, el professorat en pot guiar o adaptar l'exigència o els objectius.

Estracta, per tant, d'una metodologia activa que cerca crear una interdependència positiva de finalitats afavorint l'autonomia i retornant el paper protagonista a l'alumnat situant-lo en el centre de l'aprenentatge. Per aquest fet, l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que pot servir de base per treballar de manera més inclusiva dins els centres educatius, en la mesura en què tots els membres que conformen l'equip de treball són igual de rellevants i necessaris a l'hora d'assolir els objectius acordats i atorgant-los la possibilitat d'implicar-se en l'activitat a través dels diferents càrrecs que han de desenvolupar.

En definitiva, com destaquen Gisbert i Gelabert (2008), la cooperació suposa una estratègia instruccional per a l'educació inclusiva pel fet que les diferències entre els alumnes són un requisit imprescindible per a l'aprenentatge. No només la diversitat dins l'equip és necessària per a l'establiment de relacions d'ajuda mútua, sinó que també valora positivament les diferències dels alumnes i en treu un

profit pedagògic. Així, organitzant els equips sempre de manera heterogènia, els alumnes tenen més oportunitats d'aprenentatge, aprofitant els continguts treballats a les tasques proposades, les aportacions i coneixements dels seus companys i l'ajuda que poden oferir a altres membres de l'equip. És per tot això que l'AC està recomanat pel Moviment Internacional per l'Escola Inclusiva com una estratègia per a l'atenció a la diversitat (Duran Gisbert i Blanch Gelabert, 2008).

Si més no, no hem de caure en l'error de considerar la metodologia cooperativa com l'única eina que es pot utilitzar en un projecte educatiu inclusiu. Aquest posicionament seria contradictori amb la teoria en la qual se sustenta l'educació inclusiva, que justament cerca la introducció de recursos variats de treball que facilitin la diversitat d'experiències per arribar a les múltiples formes i estils d'aprenentatge. De fet, la posada en pràctica de qualsevol metodologia comporta fer front a possibles reptes. Vet aquí la importància que el docent sigui capaç de seleccionar què és el que més li convé per al desenvolupament de cada proposta didàctica, la qual pot anar des de la integració de diferents formes de treball a l'ús d'una que pugui ser la més idònia (Sharan, 2014). A continuació es presenta el disseny universal d'aprenentatge (DUA) com una proposta complementària a la metodologia de treball cooperatiu (TC) com a mesura d'atenció a la diversitat.

4. DISSENY UNIVERSAL D'APRENENTATGE (DUA): UNA PROPOSTA D'INNOVACIÓ EDUCATIVA COMPLEMENTÀRIA A L'AC




Una alternativa en matèria d'innovació educativa complementària a l'AC consisteix a incorporar els principis del **disseny universal de l'aprenentatge (DUA)** al context educatiu. Es tracta d'una pedagogia emergent que permet proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de representació, d'acció i d'expressió i formes d'implicació en la informació que se li presenta. La seva principal característica és que fomenta processos pedagògics que siguin accessibles per a tothom mitjançant un currículum flexible que s'ajusta a les necessitats i als diferents ritmes d'aprenentatge (Figuerola, Ospina i Tuberquia, 2019).

Actualment, i amb més importància des de la recentment aprovada Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, d'educació (LOMLOE), sembla indispensable oferir en el context educatiu múltiples situacions d'aprenentatge que puguin donar resposta als diferents estils d'aprenentatge que presenten els alumnes (sensorial o intuïtiu, visual o verbal, actiu o reflexiu, seqüencial o global), com estableix el model de les quatre dimensions de l'aprenentatge de Ferder-Sivelmar (1988).

En aquest sentit, la neurociència educativa ha permès evidenciar com es comporta el cervell durant el procés d'aprenentatge. Concretament, els estudis de Rose i Meyer (2000) han descobert que el cervell està compost per mòduls o regions especialitzats en diferents aspectes de la realitat (forma, color, olor...) que s'activen de manera simultània per processar la informació. S'ha vist que

aquests mòduls presenten diferències entre les persones quant a la grandària i l'espai que ocupen. Aquestes diferències suposen una evidència neurocientífica de la diversitat de l'alumnat en relació amb l'aprenentatge. Sembla evident pensar que, si no hi ha dos cervells totalment iguals, no hi haurà dos alumnes que aprenguin de la mateixa manera.

Seguint aquesta línia, els investigadors del Center for Applied Special Technology (CAST) van poder establir que, dins la complexa xarxa cerebral, hi ha tres tipus de subxarxes que intervenen de manera predominant en el procés d'aprenentatge el funcionament de les quals és diferent en cada alumne. Així, trobarem estudiants que reconeixen i processen millor la informació per la via auditiva que per la visual i viceversa. Altres alumnes seran bons a dissenyar estratègies, però no a executar-les o avaluar-les. Hi haurà alumnes que aprendran millor mitjançant assaig-error, mentre que uns altres assimilaran millor els continguts de manera vicària (a través de models). De la mateixa manera, no tot l'alumnat es motivarà d'igual manera i presentarà diferències en la manera d'implicar-se en el seu propi aprenentatge (CAST, 2011).

		
<p>Xarxes de reconeixement. Què aprenem?</p>	<p>Xarxes estratègiques. Com aprenem?</p>	<p>Xarxes afectives. Per què aprenem?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Oferir diferents tipus de materials (naturals, de plàstic, inespecífic, joguines...). • Presentar les propostes que els fem de diferents maneres (explicació oral, suport visual, possibilitat de manipulació...). • Creació d'ambients o racons amb material divers que l'infant pugui escollir. • Situar els materials a l'abast dels infants. • Explicar contes i històries i cantar cançons utilitzant diversos suports. • Aportar informacions a través de canals diferents: visual, auditiu, tàctil... • Recordar allò que s'ha fet (amb la veu, fotografies, objectes...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar temps a cada infant per dur a terme les propostes, els jocs... • Tenir material suficient que permeti el joc en paral·lel, el joc en grup... • Respectar els interessos dels infants, deixar-los triar entre diferents propostes. • Respectar la lliure elecció de com desenvolupar la proposta (en grup, en petit grup, sol, amb l'adult). • Permetre que l'infant faci les coses a la seva manera i no d'una manera determinada. • Permetre i facilitar la creativitat. • Pensar en l'espai com un element educador. Tots els espais de l'escola han de fer possible el desenvolupament de les capacitats de l'infant. • Donar oportunitat per desenvolupar diversos tipus de joc: motriu, sensorial, simbòlic, manipulatiu, heurístic... 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva de l'educador. • Materials agradables, situats de forma atractiva i en bon estat de conservació. • Escolta activa. • Donar a l'infant seguretat per tal que es pugui expressar lliurement. • No fer comparacions entre infants. • Respectar la manera de ser i de fer de cada infant. • Mostrar que confiem en les possibilitats dels infants. • Deixar que els infants siguin els protagonistes de les propostes que oferim. • Mantenir un clima d'aula tranquil i afectiu. • Valorar la creativitat i els progressos dels infants. • Utilitzar el reforç positiu. • Variar les propostes quan deixen de ser atractives.

La identificació d'aquestes tres xarxes cerebrals, al costat de l'evidència de la variabilitat interpersonal en el seu funcionament, va establir les bases sobre les quals es va construir el marc del DUA per al context escolar. La mateixa pàgina del Servei d'Atenció a la Diversitat del Govern de les Illes Balears (GOIB) estableix que el "el currículum que es crea seguint el marc del DUA és dissenyat per atendre les necessitats de tots els estudiants, fent que els canvis posteriors, així com el cost i temps vinculats als mateixos siguin innecessaris. El marc del DUA estimula, per tant, la creació de dissenys flexibles des del començament, que presenten opcions personalitzables permetent a tots els estudiants progressar des d'on ells siguin i no des d'on nosaltres imaginem que han de ser" (CAST, 2011).

L'aplicació de models DUA en el currículum suposa, d'una banda, trencar amb la idea de l'alumnat amb discapacitat i sense, en la mesura que reconeix que tots els estudiants aprenen de manera única i que oferir diferents alternatives per accedir a l'aprenentatge beneficia tot el grup classe i, d'altra banda, suposa desplaçar el focus de la discapacitat cap als mitjans (Burgstahler, 2011), ja que un currículum que no aporta múltiples recursos d'accés a l'aprenentatge serà discapacitat, en la mesura que no permeti a tot l'alumnat accedir-hi. Així doncs, el DUA es presenta com un model d'ensenyament que té en compte la diversitat de l'alumnat i té com a objectiu aconseguir una inclusió efectiva, minimitzant així les barreres físiques, sensorials, cognitives i culturals que pugui haver-hi a l'aula, i amb l'AC representen dues potents eines pedagògiques complementàries que permeten disminuir barreres i afavorir l'accés a l'aprenentatge de tots els alumnes en el context escolar, com veurem a continuació d'una manera més pràctica.

5. UNA EXPERIÈNCIA DUAL DE TC I DUA COM A MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

A continuació es mostra la implementació del TC seguint el programa CA/AC (cooperar per aprendre / aprendre a cooperar) de la Universitat de Vic, coordinat per Pujolàs i Lago (2011), complementat amb propostes que responen als principis del DUA, en un grup d'infants de 6è d'educació infantil (5-6 anys) format per 20 alumnes amb diferents necessitats educatives. Entre aquesta diversitat podem trobar un infant amb perfil TDA-H (trastorn d'atenció amb hiperactivitat), dos infants amb diagnòstic de DEA (dificultats d'aprenentatge), una nina d'incorporació tardana (IT) i possible trastorn per dislèxia, una nina derivada per condicions personals i emocionals que presenta dificultats de llenguatge (TGL) i un infant amb diagnòstic de TEA (trastorn d'espectre autista).

En primer lloc, vam començar la formació dels **equips base** d'aprenentatge seguint el criteri de l'heterogeneïtat (en gènere, ètnia, interessos, capacitats, motivació, rendiment, autonomia...). Prèviament, havíem identificat els diferents perfils d'alumnes presents a l'aula, tot distribuint-los en tres columnes: els més capaços de donar ajuda, els més necessitats d'ajuda i la resta dels alumnes. Seguint aquest

principi aconseguim que cada equip base, format per un conjunt d'entre 4 i 5 infants, reproduïxi de manera al més fidedigna possible la diversitat present a l'aula i a la societat. Aquest equips romandran fixos, tant com sigui possible, tot el curs, ja que difícilment aprendran a treballar en equip si no tenen l'oportunitat de superar els possibles conflictes que sorgeixin entre aquell grup d'infants.

Una vegada establerts els equips base, vam procedir a dur a terme els tres àmbits d'intervenció a través dels quals s'articula i implementa el treball cooperatiu:

L'ÀMBIT D'INTERVENCIÓ A

Inclou totes les actuacions relatives a la cohesió de grup i és la base perquè funcionin la resta dels àmbits. L'objectiu és afavorir el coneixement entre els infants, els vincles, la pertinença al grup, la confiança i la cohesió entre els equips, la qual cosa repercutirà en el gran grup afavorint un bon clima d'aula. Algunes de les propostes que vam dur a terme són jocs cooperatius, dinàmiques de grup, activitats de confiança, propostes d'educació emocional i pràctiques d'atenció plena (*mindfulness*), entre d'altres. De fet, són múltiples les dinàmiques de cohesió de grup segons la finalitat que perseguim (presentar-nos, conèixer-nos, apreciar-nos, confiar en l'altre, comunicar-nos assertivament, consensuar...). A continuació, presentarem algunes de les que millors resultats han donat en el nostre grup durant el segon cicle d'infantil (3-6 anys).

- **“Qui soc?”**: convidem els infants a mostrar qui són posant al seu abast múltiples materials i recursos que ho permetin. Així, per exemple, els oferim miralls perquè puguin autoretratar-se directament al mirall, els facilitem diferents tècniques plàstiques com aquarel·les, ceres, pintura de dits, plastilina, fang, els deixem que surtin al pati a dibuixar-se directament o la silueta a terra, ja sigui amb guixos o pinzells remullats en aigua. Després els convidem a explicar davant de la resta dels companys qui són i quines coses els agraden, tot mostrant la seva representació. Amb aquesta



Dinàmica “Qui soc?”

dinàmica no només treballem la presentació, sinó també l'autoimatge ajustada i positiva, el sentit d'identitat i pertinença al grup, el fet d'apreciar-nos, habilitats de comunicació i escolta activa, etc. A més, com podeu veure, vam adaptar diferents dinàmiques de treball cooperatiu de l'àmbit A complementades amb els principis del DUA per tal d'oferir a tots els infants la possibilitat d'accedir al coneixement des de múltiples fonts i triar la manera amb què se sentin més segurs a l'hora d'expressar-se per tal d'atendre la diversitat.

- **Sessió d'atenció plena i teranyina / la pilota, “què m'agrada de mi” / “què m'agrada de tu?”**: amb tot el grup asseguts en rotllana, els convidem a un moment de calma i introspecció en què els demanem que pensin un aspecte

te positiu d'ells mateixos (en la versió "què m'agrada de mi") o d'algun company (en la versió "què m'agrada de tu"). Després, tots asseguts al voltant d'un paper continu posem un ou dur i gotes de pintura. Els infants, d'un en un, o bé diuen el seu nom i una característica que els agradi d'ells mateixos o bé diuen el nom del seu company/a i allò que més els agrada d'ell/a. D'aquesta manera es va creant tota una xarxa que representa els vincles que ens uneixen. Per tal d'arribar a tots els infants, oferim imatges visuals reals d'animals, jocs de l'aula, famílies, infants jugant, etc., que els facilitin l'expressió oral. Altres versions d'aquesta dinàmica seria passar una pilota, un peluix o un cabdell de llana.



Dinàmica teranyina versió
amb pintura

- **“Agrupa’t!”:** amb tot el grup classe i al pati, fem cercles de diferent grandària a terra. Imaginem que som a la mar i que de sobte venen els taurons i ens hem de posar fora de perill pujant a la barca pirata. Només hi podrà pujar el nombre d'infants que diu la mestra i no poden sortir del cercle. Així provoquem el contacte físic amb diferents companys, afavorim els vincles en un moment distès de joc, la pertinença al grup i, a més a més, treballem el comptatge. Altres adaptacions d'aquesta dinàmica són emprar cercles o papers de diari.

És important mencionar que aquestes dinàmiques s'han de fer al llarg del curs i de les etapes entrelaçades amb les propostes de la resta dels àmbits d'intervenció per tal d'assegurar-nos que els infants van adquirint cada vegada més confiança i sentit de pertinença al grup. Per tant, els àmbits d'intervenció no responen a etapes que s'han d'anar passant, sinó més bé és la consecució de totes al llarg del temps el que permetrà que el treball cooperatiu sigui vertaderament una eina d'ensenyament-aprenentatge. Per acabar, cal aclarir que les dinàmiques poden dur-se a terme entre els mateixos membres de l'equip i també en gran grup.

ÀMBIT D'INTERVENCIÓ B

Abraça totes les actuacions caracteritzades per l'ús del *treball en equip com a recurs per a ensenyar* competències i sabers bàsics. Consisteix a organitzar les propostes d'activitats d'una manera determinada per tal d'assegurar al màxim la *participació equitativa* i la *interacció simultània* (Kagan, 1999) de tots els infants, alhora que adquireixen els continguts curriculars a través de l'ajuda i la col·laboració mútua.

Cada any a la nostra escola celebrem la Setmana Cultural, en la qual organitzem propostes relacionades amb la temàtica del centre, que, a més a més, està relacionada amb el nom de la classe. Enguany les Maduixes Eivissenques (grup

presentat a l'inici d'aquest apartat) van decidir aprendre més sobre aquesta fruita, així que vam portar a terme 4 grans propostes (preguntes d'investigació, trasplantar maduixes a l'hort de l'escola, una sortida a la botiga i fer batut de maduixa) a través d'una estructura cooperativa molt interessant: equip d'experts. L'**estructura equip d'experts** consisteix a crear un equip nou format per un integrant de cadascun dels equips base que, momentàniament, se separa de l'equip de referència per a convertir-se en l'expert d'una tasca concreta. El seu principal avantatge és que permet que tots els alumnes adquireixin els coneixements a partir de l'experiència viscuda pel company expert en la matèria.

Per tal de determinar quin integrant de l'equip conformaria cada equip d'experts i, per tant, quina proposta portaria a terme, vam fer un sorteig, que va resultar molt emocionant. Una vegada conformats els equips d'experts, vam començar les propostes:

1. Preguntes d'investigació sobre les maduixes.

Per tal de conèixer més sobre les maduixes, vam demanar als equips base que pensessin una pregunta per conèixer alguna cosa que els agradaria saber sobre aquesta fruita. La consigna era que només podia ser una pregunta i ens havíem de posar d'acord entre els 4-5 membres de l'equip. Per dur-ho a terme proposem l'**estructura 1-2-4**,



Estructura 1-2-4

lloc que cada membre de l'equip pensés sobre què li agradaria investigar, per després, per parelles, posar-se d'acord donant arguments de per què investigar sobre una o l'altra i, per acabar, presentar les dues propostes restants a l'equip i decidir entre els quatre membres quina seria finalment la pregunta d'investigació, una vegada acordada i consensuada per tot l'equip.

Una vegada cada equip base va tenir la seva pregunta, vam procedir a escriure-les a un full mitjançant l'**estructura full giratori**, en la qual primer un infant comença escrivint una paraula i després passa el full al company del costat perquè continuï la següent paraula fins que tinguin la frase al complet. En aquesta estructura es pot veure clarament les funcions o rols que desenvoluparia cada encarregat i que explicarem amb més detall a l'àmbit d'intervenció C. Així, per exemple, el *secretari*



Estructura del full giratori

aniria a cercar el material necessari, l'*ajudant* ajudaria perquè ho escrigués correctament, el *coordinador* diria qui seria el següent a qui tocaria escriure i controlaria que tothom hi col·laboràs, el *moderador* s'asseguraria que tothom està atent realitzant la tasca i que el to de veu és l'adequat (en cicles superiors també s'encarrega de controlar el temps) i, per acabar, el *portaveu* és el que demana els dubtes al mestre i actua com a representant de l'equip.

Una vegada escrita la pregunta, es va enviar a casa per tal d'implicar les famílies en el projecte. Vam donar llibertat perquè cada infant portés la seva resposta, ja fos escrita, dibuixada, explicada a través d'un vídeo, etc., per tal de donar accés a l'aprenentatge des de múltiples fonts seguint els principis del DUA. A continuació, seguint novament l'**estructura 1-2-4** per equips base, van posar en comú les seves respostes fins a arribar a una única resposta ben completa. Finalment vam crear un plafó on cada membre va aferrar la pregunta i la resposta del seu equip base i la va explicar a la resta dels experts. Aquesta explicació, juntament amb la resta de les propostes que veurem a continuació, es va anar gravant en vídeo per després projectar-lo a tot el grup classe i oferir així diferents materials i recursos per accedir a l'aprenentatge, tal com proposa el model DUA.



L'equip d'experts trasplantant la maduixa del seu equip base

2. **Trasplantam maduixes.** Cada equip base disposava d'una planta que ens disposàvem a trasplantar a l'hort de l'escola, però, com que totes eren molt paregudes, vàrem decidir que li posaríem un nom. Per tal d'arribar a un acord vam emprar l'**estructura del grup nominal**, que consisteix a fer una ronda en què cada nin diu el nom que li agradaria fins que tothom hi hagi dit la seva. Després el grup decidirà les tres propostes que més li agradin i finalment es triarà la més votada entre aquestes. Una vegada creades les targetes, tot el grup classe vam sortir a l'hort i, ara sí, només l'equip d'experts d'aquesta proposta (un de cada equip base) foren els que van trasplantar les maduixes del seu equip mentre la resta observava. Com veureu, el grup d'experts facilita molt la tasca d'organització i optimització de temps i recursos, mentre que tots podem accedir a l'aprenentatge. Finalment, per equips base van poder observar com havia quedat i van regar la seva planta.

3. Sortida a la botiga. Per poder fer el batut de maduixa necessitàvem anar a la botiga i abans d'això fer una llista de la compra. Així doncs, per equips base, vam emprar l'**estructura del bolígraf al mig**, que consisteix a deixar el material al mig (ningú no el pot tocar) i parlar sobre què han d'escriure, de manera que tothom hagi entès la tasca, posar-se d'acord en qui començarà i qui s'encarregarà d'escriure cada paraula. Una vegada s'hagin posat d'acord, podran començar la feina. A continuació, es va organitzar la sortida a la botiga només amb l'equip d'experts d'aquesta proposta (5 alumnes), que van ser els encarregats de comprar els ingredients necessaris per al seu equip.



L'equip d'experts durant la sortida a la botiga

4. Fem batut de maduixa. Per fer el batut de maduixa, en primer lloc, vam confeccionar un barret de xef per al company expert que faria el batut i després vam escriure la recepta emprant l'**estructura del full giratori**, en què cada infant escrivia un pas que calia seguir mentre la feina anava passant d'un company a l'altre fins a completar la tasca. Finalment, l'equip d'experts es va reunir per elaborar el batut i van ser els encarregats de servir-lo al seu equip base. Una deliciosa recompensa després d'una àrdua feina!



L'equip d'experts fent el batut de maduixa

Cal mencionar que, després de cada proposta elaborada per l'equip d'experts, fèiem l'**estructura parada de tres minuts**, en la qual l'expert comparteix amb el seu equip base l'experiència que ha dut a terme, així com els aprenentatges i els coneixements que ha adquirit. Aquesta estructura també permet plantejar dubtes o preguntes, i compartir-los entre els membres; dubtes que poden resoldre's en el mateix equip o potser necessitaran exposar-los al mestre a través de l'encarregat que fa de *coordinador*.

Com hem vist, les estructures cooperatives permeten treballar les competències curricular proposades al-



Estructura parada de tres minuts

hora que els alumnes adquireixen habilitats de treball en equip, resolució de conflictes, autonomia i responsabilitat en la feina, etc. Per la seva banda, també integrem els principis del DUA, en la mesura que oferim diferents materials, recursos i mitjans per accedir al coneixement a partir de propostes diverses que garanteixin la participació i la inclusió de tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves necessitats individuals, estil d'aprenentatge o interessos.

ÀMBIT D'INTERVENCIÓ C

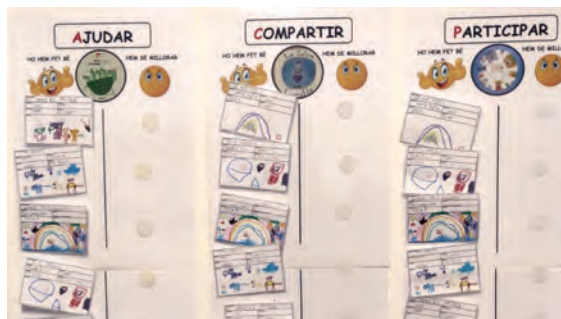
Parteix de la base que l'aprenentatge cooperatiu, a més d'un recurs per a ensenyar competències o sabers bàsics, constitueix un *contingut que s'ha d'ensenyar* en si mateix. Aprendre a treballar en equip implica adquirir una sèrie de continguts *transversals*, com són l'escolta activa, el respecte, la solidaritat, la tolerància, el diàleg o la negociació, entre d'altres.

Perquè el treball en equip sigui eficaç, el primer que els alumnes han de tenir clar són els **objectius** que es persegueixen: aprendre i ajudar-se a aprendre (*interdependència positiva de finalitats*). A la nostra escola prioritzem tres objectius que s'han d'aconseguir i que introduïm a través de contes que els permeten empatitzar amb les vivències dels personatges i els ajuden a comprendre i identificar aquests conceptes. La relació d'objectius i contes que proposem és la següent: *ajudar*, a través de contes com *Gireu la tortuga*, *De què fa gust la lluna* i *El caragol Ferriol i l'herba del poliol*; *compartir*, amb els contes *Peix irisat*, *La fruita és meva* i *La zebra Camilla*, i, per acabar, *participar*, amb el conte *Sopa de carabassa*.

També és important conèixer els diferents **rols o càrrecs** que han de desenvolupar per poder dur a terme les propostes amb responsabilitat i de manera equitativa (*interdependència positiva de rols i tasques*). Aquests càrrecs sorgeixen de la necessitat d'organitzar-nos. Solem introduir-los després de proposar-los la primera tasca en equips cooperatius i reflexionar sobre com ha anat. Aquesta primera activitat sol provocar múltiples discussions per voler ser els primers a escriure o per anar a cercar el material. D'aquesta manera, provoquem la necessitat que vulguin organitzar-se per encarregats, que aniran canviant setmanalment. A més a més, visionem els vídeos *Treball cooperatiu: pingüins*, en contrapartida a la coneguda escena dels animals en estampida d'*El Rei Lleó*, i contem el conte *La millor sopa del món*, que permeten reflexionar sobre com ens agradaria més conviure i la necessitat d'establir càrrecs. Així, acordem els diferents encarregats: *secretari* (cerca el material i reparteix), *ajudant* (ajuda el que fa la tasca), *moderador* (supervisa que tots hi participin i controla el to de veu), *portaveu* (representa l'equip i demana els dubtes al mestre) i, en cas d'un grup de 5, el *coordinador* (organitza qui comença).

Una vegada introduïts els objectius i els encarregats, continuem creant les **targetes dels equips** (imatge 14), que serveixen per identificar cada equip base, determinar quins en són els integrants i dibuixar un logotip que els representi. A més, aquestes targetes són un bon recurs a l'hora d'avaluar si han complert els objectius i poder situar la seva targeta en l'espai "ho hem fet bé" o "necessitem millorar" del plafó cooperatiu. Justament l'avaluació de com l'equip ha desenvolupat la tasca coopera-

tiva durant una proposta seria el que anomenem **diari de sessions** (imatge 15). Els infants reflexionen si s'autoavaluen decidint quins aspectes han de millorar. Quan s'han realitzat diversos diaris de sessions, podem establir un **pla d'equip** (imatge 16), que és un document en què s'estableixen els objectius d'equip, així com els compromisos personals de cada membre. Aquest pla d'equip es revisa cada 15 dies aproximadament i va canviant segons els objectius i els compromisos nous que es vagin proposant. Tots aquests documents de l'equip juntament amb les tasques escrites que vagin realitzant al llarg del curs quedaran guardades al **quadern de l'equip**, que és una carpeta física que conté el conjunt d'evidències de l'aprenentatge que ha adquirit cada equip base.



Diari de sessió

6. CONCLUSIÓ

Atès que en el món actual els canvis se succeeixen cada vegada amb major rapidesa, la transformació de les relacions socials dins el marc de la globalització i la multiculturalitat fa que l'única constant en qualsevol situació educativa sigui la diversitat. L'escola inclusiva es presenta com una resposta que no només reconeix sinó que valora l'heterogeneïtat de l'alumnat en centrar-se en el desenvolupament de les potencialitats de cadascú, i no en les seves dificultats. L'atenció a la diversitat, d'acord amb la mateixa naturalesa de l'expressió, implica la generació d'experiències educatives compartides entre l'alumnat que conviu a l'aula, que el porten a adquirir competències que li permetin aconseguir el ple desenvolupament.

Sota aquesta idea, resulta fonamental incloure en les propostes educatives d'aula metodologies que facilitin la inclusió de les necessitats i les potencialitats de tot l'alumnat. Com hem vist, dues metodologies que des dels moviments de l'escola inclusiva es consideren d'especial rellevància per les seves aportacions al procés d'ensenyament-aprenentatge són el TC i el DUA; una per les possibilitats que ofereix a l'hora d'adquirir els continguts a partir de la convivència amb altres persones que, en funció de la diversitat inherent a l'ésser humà, aprenen, opinen o actuen de manera diferent; i l'altra perquè, atès que aquesta diversitat és un fet demostrat en la mesura que cada cervell és únic i aprèn de manera diferent, resulta fonamental oferir múltiples possibilitats d'accés als coneixements per poder garantir que tot l'alumnat hi pugui arribar, independentment de la seva condició o estil d'aprenentatge.

En qualsevol cas, la inclusió ha de partir d'una anàlisi contextualitzada de caràcter col·lectiu, en la qual s'impliqui tota la comunitat educativa (famílies, docents, directores, alumnes, etc.). La història dirà quin granet aportarà l'escola en tot aquest procés de canvi cap a un món més humà, igualitari i inclusiu.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. *ResearchGate*.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., i Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Patterns of attachment A psychological study of the strange situation*.

Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology*.

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (S.L.U. Espasa).

Burgstahler, S. (2011). Universal Design: process, principles and applications. *Seattle (EE. UU.): DO-IT, University of Washington*.

CAST (Center for Applied Special Technology). Texto completo (versión 2.0). (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Apr.*

Duran Gisbert, D., i Blanch Gelabert, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 12, núm. 1.

Felder, R., i Silverman, L. (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería. *Ing. Educación*, 78 (7), 674-681.

Ferreiro Gravié, R., i Espino, Calderón, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender. *Sevilla: Trillas*.

Figuroa, L., Ospina, M., i Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Revistas Academia: Inclusión y Desarrollo*, 1 (6).

Johnson, D., i Johnson, R. (1994). Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. New York. Teachers college Press. (4ª ed.).

Kagan, S. (1999). Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Lata Doporto, S., i Castro Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 Nu, 1085-1101.

Marín Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, volumen 5.

Martín, E. i Mauri, T. (2011). Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Graó.

Maté Calleja, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*.

Paloma-Gavilán. (2001). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 85. Graó, Barcelona.

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolás, P., i Lago, J. R. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. *Orientación Educativa y Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza*. Barcelona: Graó. (pàg. 121-142).

Pujolás, P., i Lagos, J. R. (2011). El programa CA/AC (Cooperar per aprendre/ Aprendre a cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Universitat de Vic.

Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 123-149.

Rose, D. H., i Meyer, A. (2000). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sánchez Palomino, A. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 225-248.

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30 (3), 802-807.

Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista electrónica.

Traver-Martí, J. A., González-Pérez, V., i García-López, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Revista Estudios sobre Educación*. Universidad de Navarra.

DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES MITJANÇANT UN PROGRAMA DE MÚSICA INTEGRAT. EL CAS DEL CEIPIEEM SON SERRA

Llorenç Gelabert Gual

Víctor Alejandro Sánchez Azanza

Noemy Berbel Gómez

RESUM

El Centre Integrat d'Educació Infantil, Primària i Ensenyaments Elementals de Música (CEIPIEEM) Son Serra de Palma és l'únic centre de titularitat pública a les Illes Balears que ha combinat alumnat d'itinerari integrat i no integrat a les mateixes aules. A partir d'aquesta singularitat el nostre estudi analitza el grau d'adquisició de la competència lingüística i matemàtica comparant els resultats d'ambdós itineraris. S'han analitzat, concretament, els resultats de les proves de nivell realitzades a quaranta alumnes de quart curs d'Educació Primària a les àrees de matemàtiques, llengua catalana, llengua castellana i llengua anglesa. A més d'això, es van recollir enquestes sobre l'índex socioeconòmic i cultural de les famílies. Els resultats de les proves de nivell mostren diferències entre tots dos itineraris, i destaquen sempre els de l'itinerari integrat de música per sobre de la resta en les quatre competències avaluades. Un cop comprovat que l'índex socioeconòmic i cultural de les famílies no és un element que condicioni aquests resultats, som optimistes quant a les potencialitats d'una pràctica musical freqüent, si bé cal ser prudents a l'hora d'afirmar que existeixi una relació de causalitat entre el fet de cursar estudis integrats de música i la millora de les competències no específicament musicals.

RESUMEN

El Centro Integrado de Educación Infantil, Primaria y Enseñanzas Elementales de Música (CEIPIEEM) Son Serra de Palma es el único centro de titularidad pública en las Illes Balears que ha combinado alumnado de itinerario integrado y no integrado en las mismas aulas. A partir de esta singularidad, nuestro estudio analiza el grado de adquisición de la competencia lingüística y matemática comparando los resultados de ambos itinerarios. Se han analizado, concretamente, los resultados de las pruebas de nivel realizadas a cuarenta alumnos de cuarto curso de educación primaria en las áreas de matemáticas, lengua catalana, lengua castellana y lengua inglesa. Además, se recogieron encuestas sobre el índice socioeconómico y cultural de las familias. Los resultados de las pruebas de nivel muestran diferencias entre los dos itinerarios, destacando siempre los del itinerario integrado de música por encima del resto en las cuatro competencias evaluadas. Una vez comprobado que el índice socioeconómico y cultural de las familias no es un elemento que condicione estos resultados, somos optimistas en cuanto a las potencialidades de una práctica musical frecuente, si bien cabe ser prudente a la hora de afirmar que existe una relación de causalidad entre el hecho de cursar estudios integrados de música y la mejora de las competencias no específicamente musicales.

INTRODUCCIÓ

La simultaneïtat cronològica de l'escolarització obligatòria, compresa entre els sis i els setze anys, amb els estudis reglats de música, tant de grau d'ensenyaments elementals com de grau professional, dificulta en molts casos la possibi-

litat de compatibilitzar ambdós itineraris. Existeixen, per això, centres que escometen de forma integrada tots dos àmbits, adaptant-los a un mateix espai físic i a una mateixa franja horària. Aquesta integració comporta, a més a més, una adaptació substancial del currículum i una major coordinació per part de l'equip docent, compost per professorat d'ensenyament general i professorat especialista de música.

Atenent les directrius legislatives vigents en el moment de la seva creació, que emanaven de la LOGSE i la LOE¹, i que l'actual LOMLOE també contempla, existeixen a dia d'avui quatre centres integrats reconeguts d'Educació Infantil i Primària i ensenyaments elementals de música a l'àmbit territorial de les Illes Balears —CEIPIEEM Son Serra, CEIPIEEM Simó Ballester, CC Escolania de Lluc i CC Sant Josep Obrer II— i un centre integrat privat d'Educació Infantil, Primària, Secundària, Batxillerat i ensenyaments elementals i professionals de música —Àgora Portals International School—. El funcionament d'aquests centres amb titularitat pública es regulen des de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de la CAIB, que estableix anualment les instruccions específiques de cadascun.

El CEIPIEEM Son Serra, objecte del nostre estudi, és un centre de titularitat pública que des de l'any 2006, en que s'inicià el projecte pilot, oferia a l'alumnat dos possibles itineraris: integrat de música i no integrat. Al capdavall, es tracta de l'únic centre d'aquestes característiques a l'Estat espanyol que ha permès integrar alumnes d'ambdós itineraris dins un mateix grup classe. Si bé des del curs 2016-2017 el centre ha iniciat un procés d'adaptació completa a l'itinerari integrat de música, la nostra anàlisi incideix, per la singularitat esmentada, en les inferències d'una pràctica musical regular i reglada en el grau d'adquisició de competències no específicament musicals. Així doncs, s'han analitzat els resultats d'unes proves de competència lingüística i matemàtica efectuades a alumnes del centre i d'ambdós itineraris, integrat i no integrat de música. La literatura científica existent en aquesta línia d'estudi ens convida a pensar que l'alumnat que incorpora una pràctica musical ben seqüenciada i regular a la seva vida quotidiana pot millorar el seu rendiment en matèries i competències no específicament musicals.

1. La referència normativa que regula la creació i el funcionament d'aquest tipus de centres ens remunta a la LOGSE, que va abordar per primera vegada, en el context d'una reforma del sistema educatiu, una regulació extensa dels ensenyaments musicals. A l'article 41 feia referència explícita als centres integrats: "Les administracions educatives facilitaran a l'alumnat la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments de música o dansa i els de règim general. Amb aquesta finalitat s'adoptaran les mesures de coordinació oportunes respecte a l'organització i ordenació acadèmica d'ambdós tipus d'estudis, que inclouran, entre d'altres, les convalidacions i la creació de centres integrats". La LOE, de l'any 2006, assenyala a l'article 47 que les administracions educatives facilitaran la possibilitat de cursar simultàniament els ensenyaments artístics professionals i l'educació secundària. Es podran adoptar, per això, les mesures d'organització i ordenació acadèmica oportunes que inclouran, entre d'altres, les convalidacions i la creació de centres integrats. Quant a l'organització dels estudis esmentats, a l'article 48 s'estableix que els ensenyaments elementals de música tindran les característiques i l'organització que l'administració educativa competent determini.

És remarcable, en la línia de la hipòtesi plantejada, un estudi similar on s'analitza el grau d'adquisició de la competència lingüística i matemàtica a l'Institut Escola Artístic (IEA) Oriol Martorell de Barcelona; un centre públic d'ensenyaments artístics de música i dansa amb un currículum integrat dels ensenyaments de règim general —en aquest cas Educació Primària, ESO i Batxillerat— i els propis d'ambdues disciplines, que inclouen el grau d'ensenyaments elementals de música i dansa i el grau professional. Una vegada realitzades les proves de competència lingüística i matemàtica, els resultats obtinguts per part de l'alumnat de l'IEA Oriol Martorell foren superiors als resultats de la mostra global de la resta de centres de Catalunya. Si bé a les conclusions els autors no estableixen una relació de causalitat directa, molts són els indicis que apunten a la influència de la música en l'adquisició de competències no específicament musicals (Andreu, Godall, 2012).

EL VALOR DE LA FORMACIÓ MUSICAL

Entenem que pot haver-hi consens en que el gran valor de la música rau en la seva pròpia essència sonora i en el valor estètic i musicològic del seu llegat històric. Això no obstant, el possible abast transversal, més enllà de l'estètica esmentada, és una qüestió ben tractada en diverses i variades línies de recerca. S'han dut a terme, al llarg dels darrers anys, un gran nombre d'estudis que analitzen les potencialitats de la música en un sentit més ampli i interdisciplinari. Aquests estudis, emmarcats la majoria en l'àmbit educatiu, incideixen bàsicament en els beneficis que pot aportar la pràctica musical a nivell físic, emocional, socioafectiu, cognitiu i fins i tot terapèutic.

En el camp de la interculturalitat, el gran nombre de nacionalitats present a les nostres aules, i la varietat lingüística que els representa, demana la presència de processos comunicatius que enforteixin els nexes d'unió entre educands. En aquest context, la música compta amb enormes potencialitats a l'hora de transmetre emocions i sentiments, i és ben coneguda la seva capacitat d'influir en el nostre estat d'ànim. Consegüentment esdevé un element de comunicació intercultural de fort abast on la percepció de la contrapart, inicialment assimilada com a forana i en alguns casos acompanyada de prejudicis, passa a convertir-se en igual i lliure d'estereotips. A través de pràctiques grupals ben corrents a l'aula de música —corporal, vocal, instrumental o la combinació de totes o alguna d'elles— es crea un espai d'acostament on apareixen llaços d'interdependència difícilment assolibles per mitjà d'altres àrees de coneixement, amb l'objectiu final de transmetre un missatge musical col·lectiu. L'ensenyament de la música facilita, doncs, la creació de ponts i la transmissió d'elements culturals i enforteix l'eficiència comunicativa amb l'interlocutor, tant pel que fa a coneixements lingüístics com a trets distintius de cada cultura. A més a més, es posa en valor allò que la resta del grup pot aportar, entenent així la música com a mitjà idoni de comunicació i de gran utilitat per a l'adquisició de la competència social de l'alumnat. Les activitats musicals, a nivell interpretatiu o bé lligades a la impro-

visació i la composició, enteses des de la perspectiva cooperativa, contribuïran també al seu desenvolupament socioafectiu (Bernabé, 2012; Bermell, Alonso i Bernabé, 2016). Semblantment, l'estudi dut a terme per Kim i Yoon (2015) amb 87 alumnes d'una universitat de Corea del Sud que van assistir a classes de música de diverses cultures durant un semestre, conclou que aquests joves van millorar la comprensió i tolerància vers la cultura aliena —antecedents socials, històrics i culturals de diverses ètnies— i van ampliar el seu bagatge i formació musical a través de noves lletres, sons, ritmes i llenguatges harmònics, eixamplant així les seves perspectives musicals.

Pel que fa a les capacitats cognitives hi ha un gran nombre de treballs que analitzen les potencialitats de la música a aquest nivell. En l'àmbit de la neurociència, Miendlarzewska i Trost (2014) mostren la influència positiva d'una formació i pràctica musical habitual en el desenvolupament del cervell. Les neuroimatges efectuades revelen canvis plàstics al cervell de músics adults, encara que no especifica si es deuen a una intensiva pràctica musical o a altres factors. Altres estudis, com el de Schellenberg i Peretz (2007), conclouen que la pràctica musical millora la funció executiva i avalen la tesi que la formació musical millora la intel·ligència en general.

En l'àmbit de la competència lingüística, tractada també al nostre estudi, una àmplia evidència empírica recollida durant els darrers anys indica que l'entrenament musical pot millorar la capacitat lectora i fonològica. En aquest sentit, un estudi elaborat per la Universitat McMaster (Canadà) amb cent infants d'entre 4 i 5 anys, va concloure que una certa habilitat en la percepció i execució musical està relacionada amb una consciència fonològica més gran i un desenvolupament primerenc de la lectura (Anvari, Trainor, Woodside i Levy, 2002). Aquesta correlació entre mecanismes a nivell auditiu i cognitiu és recolzada per estudis previs com els d'Atterbury (1985), en què infants de 7 a 9 anys amb un nivell baix de lectura manifestaven clares dificultats en la discriminació tonal; el de Lamb i Gregory (1993), en què es relacionaven el grau de discriminació del to amb la consciència fonètica en infants de 4 i 5 anys; o l'estudi de Douglas i Willats (1994), que conclou que només la discriminació rítmica afecta l'habilitat lectora. Segons Tierney i Kraus (2013), els circuits neuronals i cognitius necessaris per al desenvolupament de la lectura se solapen amb aquells que s'encarreguen de l'execució musical. En la mateixa línia es manifesten Patel i Iversen (2007) en relació amb l'associació de les habilitats lingüístiques i musicals. Aquest estudi confirma la relació entre l'habilitat musical i la seva influència en l'habilitat lectora i la producció fonètica d'una segona llengua.

Existeixen també estudis que assenyalen correspondència entre la competència matemàtica i la musical. Un grup d'investigadors de la Universitat de Texas va analitzar els efectes de la introducció d'activitats musicals a la classe de matemàtiques i de com podien influir en l'assoliment d'aquesta darrera competència (An, Capraro i Tillman, 2012). Aquest estudi es va fer amb 46 infants de primer i tercer curs d'Educació Primària. Partint de la premissa que els

mètodes tradicionals d'ensenyament de les matemàtiques no han aconseguit els resultats globals esperats en els darrers temps, l'estudi proposa una aproximació a partir d'activitats amb música integrada. El professorat participant dissenyà i dugué a terme les seves pròpies sessions utilitzant diferents activitats musicals associades a contingut concrets. Cinc setmanes després de la seva implementació els estudiants van demostrar millores estadísticament significatives a gairebé totes les avaluacions. Aquest resultat indica que les lliçons de matemàtiques integrades a la música van influir positivament en la competència de l'alumnat. Comprovem aleshores l'efecte motivant de la pràctica musical i la capacitat de facilitar l'aprenentatge de les matemàtiques de manera agradable, rellevant i més significativa i connectada a la vida quotidiana dels infants. Destaquem, en la mateixa línia argumental, l'estudi d'An, Kulm i Ma (2008) que treballa les habilitats matemàtiques a partir de la composició i la creació musical, o la proposta didàctica de Johnson i Edelson (2003) dirigida al treball de les matemàtiques a partir de les figures rítmiques convencionals i no convencionals. Destaca també Giráldez (2007) les relacions existents entre música i matemàtiques en paràmetres com la mètrica musical, la proporcionalitat, escales i intervals, les sèries harmòniques, l'acústica i certs aspectes de les composicions musicals.

CEIPIEEM SON SERRA

Com s'ha esmentat, el CEIPIEEM Son Serra és un centre d'Educació Infantil i Primària de titularitat pública que integra els ensenyaments elementals de música. Des de l'any 2003 compta amb sis unitats reconegudes d'Educació Infantil i dotze unitats d'Educació Primària (Resolució del Conseller d'Educació i Cultura de 5 de febrer del 2003, BOIB núm. 20, de 13 de febrer). L'any 2006, per iniciativa de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, es va fer el primer pas per la posada en funcionament d'un projecte pilot que pretenia integrar els ensenyaments elementals de música a l'ensenyament primari. En el marc de la LOE es va autoritzar al CEIP Son Serra impartir aquest nivell formatiu (Resolució de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius de dia 22 de juny de 2006, BOIB núm. 95, de 6 de juliol). Un cop finalitzada la primera promoció d'alumnes que van cursar els estudis elementals de música, el Departament d'Inspecció Educativa va dur a terme una avaluació molt favorable sobre la implementació del pla pilot i determinaren la consolidació definitiva del projecte (Resolució del Conseller de Cultura de 30 de juliol de l'any 2010, BOIB núm. 127, de 31 de agosto).

Localitzat al barri de Son Serra-La Vileta de Palma (Mallorca), compta amb un perfil d'alumnat representatiu del nivell socioeconòmic de la zona, malgrat que, per la singularitat del seu projecte educatiu, es tracta d'un centre de zona única d'escolarització. Hi predominen les famílies de classe treballadora des de mitjans del segle passat, amb la inclusió de nous perfils socials al llarg dels darrers anys. Això és degut a l'increment poblacional de les últimes dècades fruit de l'expansió urbanística experimentada a la perifèria de la ciutat, visualitzada en la proliferació

d'habitatges unifamiliars i, per tant, de nous equipaments públics. Tot i això, resulta destacable el percentatge d'estrangers residents a la zona, catorze punts per sota de la mitjana del municipi de Palma (Ajuntament de Palma, 2012).

Des de la consolidació del model integrat, el centre ha dut a terme accions formatives i de sensibilització musical a l'alumnat d'Educació Infantil i dels dos primers cursos d'Educació Primària per tal d'establir una base sòlida de cara a l'inici del grau d'ensenyaments elementals de música. L'inici d'aquest grau s'ubica al tercer curs d'Educació Primària i s'allarga fins al sisè curs. Així doncs, l'alumnat de l'itinerari integrat compagina els estudis obligatoris amb els quatre cursos dels ensenyaments elementals de música. És remarcable el fet que les dues línies contemplades a cada curs, com ja s'ha dit anteriorment, inclouen alumnat d'ambdós itineraris, integrat i no integrat. Es tracta, doncs, de l'únic centre d'aquestes característiques a l'Estat espanyol que ha contemplat aquesta possibilitat.

No obstant això, en el curs 2016-2017 el centre inicià un procés d'adaptació global a l'itinerari integrat que s'engegà al nivell de P3 d'Educació Infantil. Tot i que, com ja s'ha dit, l'inici del grau d'ensenyaments elementals de música coincideix amb el tercer curs d'Educació Primària, el centre contemplà, en el marc d'aquesta adaptació global a l'itinerari integrat, una major i millor implementació de continguts als nivells previs per tal que l'alumnat assoleixi una base musical sòlida de cara als nous reptes musicals. Aquesta formació s'inicia a partir d'una sensibilització musical en forma de tallers musicals i moviment creatiu en l'etapa d'Educació Infantil. Posteriorment, en les dos primers cursos d'Educació Primària ja s'inclouen tallers d'instruments i sessions de llenguatge musical i cant coral.

Concretament, pel que fa a noves matèries curriculars en el marc d'aquest procés d'adaptació global a l'itinerari integrat engegat en el curs 2016-2017, es varen incloure 1,5 hores de Música i Psicomotricitat a la setmana i 1 hora de Música i Moviment en el cas de P3. En el 2017-2018, pel nivell de P4 es contemplaven 2 hores de Música i Moviment. Pel nivell de P5, 2 hores de Música i Moviment i 0,5 hores de Taller d'Instruments (2018-2019). Pel primer curs d'Educació Primària s'establiren 2 hores de Música i Moviment/Llenguatge musical, 1 hora de Cant Coral, 1 hora de Classe Col·lectiva i mitja hora de d'Instrument (2019-2020). En el segon curs d'Educació Primària es contemplaren les mateixes hores i especialitats que al curs anterior (2020-2021). En el curs següent (2021-2022) s'ha incorporat la primera promoció amb matrícula completament integrada amb el grau d'ensenyaments elementals de música, coincidint amb el tercer curs d'Educació Primària. Es preveu que en el curs 2024-2025 tot l'alumnat del centre realitzi de forma exclusiva aquest itinerari. El repartiment d'hores i matèries per a tots els cursos del grau inclou: 2 hores de Llenguatge Musical a la setmana, 1 hora de Cant Coral, 1 hora de Classe Col·lectiva, 1,5 hores de Conjunt Instrumental i 1 hora d'Instrument.

Actualment, 248 alumnes realitzen els ensenyaments de música integrats al CEI-PIEEM Son Serra, que disposa de 17,5 jornades de professorat del cos música i arts escèniques —incloent un cap d'estudis adjunt i 3 coordinacions de depar-

tament— i 2 mestres del cos d'Educació Primària i especialitats de música. Es compta, doncs, amb un total de 23 professors/es de música en un claustre de 57. L'horari del centre s'adapta a la inclusió de forma continuada tant de les matèries pròpies dels estudis de règim general com de les específiques dels ensenyaments elementals de música. Per això, comprèn una franja horària seguida de 9 hores, de 8.30 a 17.30 hores, que es veu reduïda a 5 en el cas d'Educació Infantil, de 8.30 a 13.30h. Per altra banda, en el curs 2021-2022 s'imparteixen 11 especialitats d'instrument: clarinet, flauta travessera, trombó, trompa, saxòfon, violí, viola, violoncel, contrabaix, piano i percussió.

MÚSICA I COMPETÈNCIES BÀSIQUES NO ESPECÍFICAMENT MUSICALS

Es van aplicar, en el marc del nostre estudi, les proves d'avaluació de diagnòstic per a 4t curs d'Educació Primària elaborades per l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE), dependent de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Aquest organisme s'encarrega de confeccionar els models de les proves per a l'alumnat que acaba 4t curs d'Educació Primària i 2on curs de l'ESO. Així mateix, l'IAQSE organitza l'aplicació, el procés de recollida de resultats de les proves i de resposta dels qüestionaris, i l'explotació i difusió de les dades. La seva utilitat principal és la reflexió i l'anàlisi dels resultats, per part dels centres, amb la finalitat de millorar el funcionament, els processos d'ensenyament i aprenentatge, i el grau d'assoliment de les competències bàsiques previstes al currículum. Els referents teòrics per elaborar les proves de diagnòstic es consensuen amb les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol i segueixen els preceptes conceptuals d'avaluacions internacionals, especialment de PISA, i el de l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa (INEE), dependent del Ministeri d'Educació i Formació Professional.

Les competències avaluades a la prova diagnòstica de 4t curs van ser la comunicació lingüística (català, castellà i anglès) i la matemàtica. Cadascuna de les proves constava de diversos models que incloïen diferents preguntes o ítems de resposta tancada (escala entre un i set) i oberta (70% de preguntes de resposta tancada i 30% obertes, aproximadament). Les proves de competència en comunicació lingüística en català, castellà i anglès, van ser presentats mitjançant tres models. Els models diferents de cada competència compartien una part comuna (un mínim de catorze ítems o preguntes que es repetien als tres models) i una part específica (la resta d'ítems, diferents per a cada model). Les proves de competències en comunicació lingüística van avaluar habilitats diferents (comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita) i processos cognitius d'expressió escrita (ortografia i estructures gramaticals) i de comprensió oral i escrita (obtenció d'informació, interpretació i reflexió/avaluació). Aquestes proves de competència es van elaborar i presentar en diferents formats segons la seva conveniència: registres en àudio per avaluar la comprensió oral, i proves escrites per avaluar la comprensió lectora i l'expressió escrita. Les proves de competència matemàtica es van presentar mitjançant quatre models, cadascun amb dotze

ítems comuns i la resta específics (dotze ítems més per model). Aquest procediment de construcció de la prova va permetre abastar tot el currículum sense necessitat que tot l'alumnat hagués de contestar totes les preguntes. La part comuna i el tipus d'anàlisi realitzat va permetre comparar les puntuacions obtingudes. Es van avaluar diferents blocs de continguts (números i operacions, mesura, geometria, tractament de la informació) i diferents processos cognitius (reproducció, connexió i reflexió).

Per altra banda, es va administrar un qüestionari socioeconòmic elaborat per l'IAQSE als pares dels participants implicats a l'estudi. L'índex socioeconòmic i cultural (ISEC) es va calcular a partir d'informació del context social, cultural i econòmic en què es troben immersos els alumnes, atenent factors com el nivell d'estudis dels pares i mares, de les seves professions, del nombre de llibres a casa, de les expectatives d'estudi de l'alumnat i dels recursos materials disponibles per a l'estudi. Aquest qüestionari va ser construït a partir dels utilitzats en avaluacions de diagnòstic anteriors, obtinguts a partir dels que habitualment es fan servir en altres avaluacions estatals (Avaluació General de Diagnòstic de l'INEE) i internacionals (PISA, PIRLS-TIMSS, etc.).

L'aplicació de les proves de competència es va realitzar d'acord amb les instruccions generals i específiques establertes per a cada prova i la correcció es va dur a terme per part l'equip investigador implicat a l'estudi. Un cop finalitzat el procés de correcció de les proves, els resultats es van enviar a l'IAQSE. En aquest organisme es va dur a terme una anàlisi de les dades basada en la Teoria de Resposta a l'Ítem que té en compte la dificultat de cada pregunta, i s'utilitza com a punt de referència la mitjana del centre en cada competència respecte a la puntuació mitjana de l'alumnat de la comunitat autònoma. Així, es va obtenir el rendiment dels alumnes en una escala de puntuacions de mitjana 500 i desviació típica 100. Les puntuacions de l'alumnat en aquesta escala representen el grau en què cada alumne assoleix la competència. Com més gran és la puntuació obtinguda, més gran és el grau d'assoliment. Per acabar, l'IAQSE ens va retornar les puntuacions tipificades de les quatre proves de competència juntament amb la puntuació de l'ISEC. L'escala de les puntuacions de l'índex socioeconòmic té una distribució normal, però en aquest cas de mitjana zero i desviació típica un.

De cara a l'anàlisi de les dades, s'han tingut en compte els resultats obtinguts a les proves en funció del grup d'infants que pertanyen o no al grup integrat de música i a l'índex socioeconòmic i cultural. Les puntuacions dels participants del grup de l'itinerari de música integrada van ser significativament superiors a les dels seus companys de l'itinerari de música no integrada a totes les assignatures. En concret, el grup de música integrada va obtenir millors puntuacions mitjanes a les proves de llengua castellana, llengua catalana, llengua anglesa i matemàtiques. A més a més, no es van trobar diferències al nivell socioeconòmic (avaluat mitjançant l'ISEC) dels pares dels participants d'ambdós grups.

A TALL DE CLOENDA

L'objectiu d'aquest estudi va ser comparar els resultats de les proves de competència lingüística (llengua catalana, llengua castellana i llengua anglesa) i matemàtica d'alumnes que compartien grup classe en el moment de realitzar-lo —si bé des del curs 2016-2017, com ja s'ha esmentat anteriorment, el centre ha iniciat un procés d'adaptació completa a l'itinerari integrat de música—, i, per tant, tots els continguts curriculars de quart curs d'Educació Primària excepte un: seguir, o no, un itinerari de música integrada. El fet que el CEIPIEEM Son Serra fos l'únic centre integrat de música a l'Estat espanyol on s'inclouïen alumnes de tots dos itineraris a les mateixes aules, ens va permetre comptar amb una mostra on l'única matèria no comuna era precisament la música, a diferència de la resta de centres d'aquesta tipologia que únicament inclouen l'itinerari integrat i en molts casos amb prova d'aptitud prèvia. Escau tornar a destacar l'estudi d'Andreu i Godall (2012) en què s'analitzava el grau d'adquisició de competències bàsiques a l'alumnat de l'IEA Oriol Martorell de Barcelona. En aquest cas, es tracta d'un centre integrat de música i dansa, on la meitat de l'alumnat cursa un extens currículum de música i la resta de dansa. La diferència, respecte a la mostra del nostre estudi, rau en el fet que la totalitat d'alumnes de l'IEA Oriol Martorell realitza estudis integrats, bé siguin de música o dansa, amb el requisit, a més a més, d'haver de superar una prova d'aptitud prèvia a l'ingrés al centre. Això contrasta amb la realitat del CEIPIEEM Son Serra, on l'alumnat no havia de realitzar aquesta prova d'aptitud prèvia i on convivia ambdós itineraris a les mateixes aules. En aquest cas, la mostra ens va permetre visualitzar més encara la influència de la música en l'evolució acadèmica de l'alumnat, ja que tothom compartia espai i temps al llarg de gran part de la jornada escolar, amb la diferència de les hores dedicades a la música.

Els resultats de les proves de diagnòstic realitzades van mostrar que l'alumnat que pertany a l'itinerari de música integrada va obtenir millors puntuacions en totes les competències bàsiques avaluades respecte a l'alumnat de l'itinerari de música no integrada. En la mateixa línia, nombrosos estudis previs van reportar millores en els resultats acadèmics d'individus que participaven a classes musicals amb assiduitat. Destaca el cas d'un estudi dut a terme a Florida (EUA) amb alumnes de tercer grau, on es van constatar efectes significativament positius sobre el rendiment en lectura i les matemàtiques a partir d'un programa de formació instrumental aplicat a aquestes matèries (Cardarelli, 2003). Aquesta millora es pot observar també en altres contextos i edats. Un estudi que incloïa sessions musicals a la classe de lectura i escriptura d'infants preescolars, amb edats compreses entre els 4 i 5 anys, evidencià millores en les dues facetes (Register, 2001). Altres estudis esmentats anteriorment en aquest article aporten també resultats a la línia del nostre.

Una possible explicació que justifica el major grau d'adquisició de les competències lingüístiques en alumnes que realitzen estudis de música rau en que l'entrenament musical facilita el processament del to i del llenguatge.

Alguns resultats revelen efectes de transferència positius entre tots dos dominis cognitius (Magne, Schön i Besson, 2006). Quant a la influència en les habilitats lectores, alguns estudis han establert relacions entre el processament auditiu superior d'infants amb entrenament musical i la millora en aquest àmbit (Banai i Ahissar, 2013).

En referència a la competència matemàtica hem esmentat anteriorment estudis com An, Capraro i Tillman (2012), que plantejava l'ensenyament de les matemàtiques en infants d'edat escolar a partir d'activitats amb música integrada associades a continguts concrets i amb resultats positius. An, Kulm i Ma (2008) proposaven un treball a partir de la composició i la creació musical; i, Johnson i Edelson (2003) a partir de figures rítmiques convencionals i no convencionals. Giráldez (2007) plantejava el treball a partir de paràmetres com la mètrica musical, la proporcionalitat, escales i intervals, sèries harmòniques, acústica i certs aspectes de les composicions musicals. Finalment, Schlaug, Norton, Overy i Winner (2005) contemplaven la seva influència en habilitats matemàtiques, com ara la comprensió de proporcions o fraccions.

En síntesi, els resultats del present estudi mostren que la influència de la pràctica musical és beneficiosa per a l'obtenció i el desenvolupament de les competències lingüístiques i matemàtica. A més, sembla que l'impacte positiu de l'entrenament musical sobre el grau d'adquisició d'aquestes competències no està vinculat al nivell socioeconòmic dels alumnes. Per tant, som optimistes quant a les potencialitats d'una pràctica musical més gran, si bé cal ser prudents a l'hora d'afirmar que hi hagi una relació de causalitat entre el fet de cursar estudis integrats de música i la millora en les competències lingüístiques i matemàtica.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ajuntament de Palma (2012). Dades per a un diagnòstic dels barris de Palma. Districte de Ponent, maig 2012. Elaborat per l'Àrea de Benestar Social, Immigració i Participació Ciutadana.

An, S. A., Kulm, G. O., Ma, T. (2008). The effects of a music composition activity on Chinese students' attitudes and beliefs towards mathematics: An exploratory study. *Journal of Mathematics Education*, 1(1), 91-108.

An, S., Capraro, M. M. & Tillman, D. A. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1), n1.

Andreu, M., Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202.

Anvari, S., Trainor, L., Woodside, J., Levy, B. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.

Atterbury, B. W. (1985). Musical differences in learning-disabled and normal-achieving readers aged seven, eight and nine. *Psychology of Music*, 13, 114-123.

Banai, K. & Ahissar, M. (2013). Musical Experience, Auditory Perception and Reading-Related Skills in Children. *PLoS ONE* 8(9), e75876.

Bermell, M.A., Alonso, V., Bernabé, M. (2016) Impacto de la educación musical para la competencia social en Educación Infantil. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 81, 104-128.

Bernabé Villodre, M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación*, 24-2, 107-127.

Cardarelli, D. M. (2003). *The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for third grade student*. University of Central Florida, Retrospective Theses and Dissertations, 780.

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears (2014). Avaluació de diagnòstic 2012-2013. 4t d'Educació Primària, Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

Douglas, S., Willats, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17, 99-107.

Fucci Amato, R. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. *Opus Goiania*, 13(1), 75-96.

Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonía*, 41, 49-57.

Johnson, G., Ederson, R.J. (2003). Integrating music and mathematics in elementary classroom. *Teaching Children Mathematics*, The National Council of Teachers of mathematics, 9(8), 474-479.

Kim, M., Yoon, M. (2015). Research on the Multicultural Music Education at the College Level. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(1), 290-299.

Lamb, S. J., Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 13-27.

Magne, C., Schön, D. & Besson, M. (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience* 18(2), 199-211.

Miendlarzewska, E, Trost, W. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in neuroscience*, 279.

Patel, A.D., Iversen, J. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, 11(9), 369-372.

Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40, 389-404.

Register, D. (2001). The Effects of an Early Intervention Music Curriculum on Prereading/Writing. *Journal of music therapy*, 38(3), 239-248.

Schellenberg, G., Peretz, I. (2007). Music, language and cognition: unresolved issues. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 2.

Schlaug, G., Norton, A., Overy K. & Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Ann. New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230.

Tierney, A., Kraus, N. (2013). Music Training for the Development of Reading Skills. *Progress in Brain Research*, 207, 209-241.

LES ESCOLES DE MÚSICA, UNA MIRADA INTEGRAL

Esther Pons Barro

Andreu Cardona Mir

RESUM

Dues dècades després de l'aprovació de la LOGSE, encara hi ha dubtes i incerteses sobre el paper que han de tenir les escoles de música a les societats actuals. Aquest article pretén donar una visió sobre la missió que han de tenir aquests centres i com han de consolidar un model de funcionament obert a tota la ciutadania, per convertir-se en referents culturals i educatius dels municipis.

RESUMEN

Dos décadas después de aprobarse la LOGSE, aún existen dudas e incertidumbres sobre cuál es el papel que tienen que desempeñar las escuelas de música en las sociedades actuales. Este artículo pretende dar una visión sobre la misión que tienen que tener estos centros y cómo tienen que consolidar un modelo de funcionamiento abierto a toda la ciudadanía, para convertirse en referentes culturales y educativos de los municipios.

1. INTRODUCCIÓ

La Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE) va suposar un punt d'inflexió en l'existència de les escoles de música al nostre país. A part d'entrar en altres aspectes d'una importància cabdal, com, entre d'altres, la presència de la música en l'ensenyament de règim general o els aspectes més específics dels diferents graus (elemental, mitjà i superior) dels estudis professionalitzadors, la Llei va posar damunt la taula la necessitat de revalorar les escoles de música i atorgar-los un paper més rellevant dins el conjunt de l'ecosistema de l'ensenyament musical.

Des de l'aprovació de la Llei, ara ja fa 32 anys, les escoles de música han experimentat una evolució extraordinària i s'han convertit en peces bàsiques de les polítiques de les administracions locals, que no les veuen com a obligatòries en termes competencials, però sí imprescindibles en termes de benestar social, cultural i educatiu.

La idea majoritàriament estesa en bona part dels països europeus és que la música ha de formar part del creixement integral de les persones, que la societat necessita tenir a l'abast centres d'ensenyament musical de qualitat, propers, oberts al conjunt de la ciutadania, amb l'objectiu d'aconseguir que un major nombre de persones tinguin una educació musical de base que els permeti gaudir de la pràctica musical com un element més del seu creixement personal.

En aquest plantejament els ensenyaments professionalitzadors no es cursen fins a més endavant, en edats d'inici dels estudis universitaris, i es reserven per a aquelles minories que volen fer de la música la seva professió.

Per tant, les escoles, amb aquesta aposta decidida de la LOGSE, es desenvolupen amb una vocació d'universalitat i d'element transversal que procuri benestar en múltiples àmbits de les societats modernes.

L'existència d'una formació adreçada al músic aficionat, al músic sense aspiracions ni projeccions professionals, que viu i practica la música des d'una vessant purament d'oci i entreteniment i que vol formar-se per poder viure millor la seva passió, havia estat durant molts anys només accessible per a una minoria.

Una gran part dels músics aficionats es concentraven en la música popular i posteriorment també en la música considerada moderna, que per elaborar-la i executar-la podien requerir graus d'especialització instrumental menys exigents.

Per tant, mancava, i aquest va ser un dels factors que històricament ha diferenciat l'educació musical del nostre país en relació amb altres països d'Europa, la possibilitat d'accés universal a uns ensenyaments específics per enriquir la formació tant musical com d'habilitat instrumental. Aquest era un dels grans reptes que havíem d'assolir com a país.

Donar aquesta formació al gruix de la ciutadania, per proporcionar una cultura musical més àmplia, havia de ser i és un dels objectius principals de les escoles de música.

L'escola de música, l'escola de proximitat, té la finalitat de crear, de promoure, de consolidar i de donar les eines necessàries per facilitar l'existència del músic aficionat format. El músic aficionat amb una bona formació ha esdevingut clau per a la millora de tot l'ecosistema musical, inclosos els aspectes relatius a la professionalització del músic, aspectes que ja queden fora de les responsabilitats directes que tenen les escoles de música.

En un món canviant, que requereix una constant immediatesa, en què la ciutadania reclama contínuament espais de formació, d'entreteniment i d'oci, les escoles de música assoleixen el repte de democratitzar la pràctica artística. Ja no és tan sols que l'engranatge social i els poders institucionals garanteixin un accés universal a la cultura, al coneixement, a les manifestacions artístiques com a purs espectadors. És una passa més enllà, més ambiciosa, que és la de posar les eines necessàries perquè el ciutadà o la ciutadana visqui la cultura des del paper del creador, del protagonista. Viure l'expressió artística practicant l'art.

Per tant, l'ensenyament musical per a tothom ha de garantir necessàriament poder donar resposta de qualitat als reptes següents:

1. Un ensenyament adequat per a les diferents edats de l'alumnat.
2. Un ensenyament que atengui les diferents aptituds.

3. Una oferta diversificada, que doni resposta a tots els interessos musicals dels alumnes.
4. Un accés a l'ensenyament garantit per a famílies amb pocs recursos econòmics.
5. Un ensenyament que tingui un retorn social important a la ciutadania.

2. UN ENSENYAMENT ADEQUAT PER A LES DIFERENTS EDATS DE L'ALUMNAT

Sortosament, l'educació musical ha estat de les poques expressions artístiques que ha comptat amb un espai mínimament digne en els centres d'educació infantil, primària i secundària. Però la suma que ha suposat l'oferta de les escoles de música ha enriquit, i no d'una manera simbòlica, el creixement dels infants.

Un dels grans valors de l'ensenyament a les escoles de música és l'ensenyament a edats primerenques. Amb l'oferta per a aquestes edats s'obre un escenari poc explorat en èpoques anteriors. És l'espai idoni per aprofitar i desenvolupar els múltiples corrents pedagògics que neixen i dominen l'ensenyament musical durant el segle XX (Willems, Orff, Kodaly o Dalcroze, entre d'altres). Aquests corrents faciliten que l'escola de música plantegi uns ensenyaments de qualitat adequats a aquestes edats. Es generalitza l'inici dels ensenyaments musicals als 3-4 anys i fins i tot s'exploren experiències pedagògiques musicals adreçades a nadons i també a dones en etapes de gestació.

L'educació musical primerenca esdevé, d'aquesta manera, un dels pilars bàsics de les escoles de música. El desenvolupament del sentit del ritme, l'entonació, l'educació de l'oïda, l'expressió corporal o l'escolta activa es viuen a través del joc i sempre d'una manera sensorial i de vivència. Els infants experimenten, ballen, canten, escolten, creen, exploren, toquen. Per tant, juguen alineant-se amb la seva essència més elemental i la seva manera de relacionar-se amb el món. És mitjançant el joc, en aquest cas musical, que aprenen i creixen. És un moment vital per potenciar també la creativitat dels alumnes, aspecte que no s'ha de perdre en cap de les etapes formatives posteriors.

Paral·lelament al joc i de manera inconscient, desenvolupen tot un món sensorial que posa les bases que garanteixen el seu aprenentatge futur i el gaudi per la música.

L'etapa de preadolescència i adolescència és el gran repte per a les escoles de música. L'heterogeneïtat d'interessos, d'aptituds o d'actituds presents en aquesta etapa formativa exigeixen als centres tenir la capacitat suficient per donar una resposta eficaç a la gran diversitat existent. A part de la complexitat intrínseca d'aquesta etapa de la vida, l'escola ha de saber analitzar i atendre les diferents inquietuds i situacions que viu l'alumnat adolescent: aquell que demostra un interès en la participació en la vida cultural del poble, el qui és a l'escola per tenir

un element més de socialització, el que té passió per la música, el que té possibles perspectives de futur professionalitzadores, aquells que només volen formar part d'algun grup, els que volen gaudir d'un aprenentatge sense la pressió d'haver de complir amb programes preestablerts o els que opten per una educació individualitzada... La diversitat en aquesta etapa és més gran que mai i, per tant, el repte es multiplica.

És un moment en què ja no venen per decisió dels pares, sinó que són ells els que poden decidir si continuen o no una formació que no és obligatòria i que demana constància i esforç. La creixent administració del seu propi temps, a mesura que es van fent adults, fa augmentar la possibilitat d'abandonament i per açò és vital que les escoles sàpiguen gestionar una motivació especialment irregular en aquestes edats.

D'altra banda, i en aquesta etapa de creixement, pren una especial rellevància, és vital, que l'escola de música sigui conscient del seu paper privilegiat com a centre educador. El professorat, en la seva condició adulta amb qui els adolescents mantenen una relació individual majoritàriament amb una periodicitat setmanal, s'ha de convertir en un referent. Han de ser adults que saben escoltar, que saben entendre i que saben acompanyar i guiar. Adults que miren i veuen el seu alumnat com a persones en creixement, amb les seves inseguretats, pors, fortaleses, inquietuds i necessitats. És una etapa clau del seu desenvolupament personal i el professorat de l'escola de música ha de saber tenir un paper destacat en aquest acompanyament.

El pilar bàsic sobre el qual s'ha de sustentar el plantejament d'ensenyament que ofereixen les escoles de música en aquesta etapa és la música en grup, la música de conjunt. L'escola de música ha de potenciar els seus conjunts, tant instrumentals com vocals, i ha de possibilitar a tot l'alumnat poder fer música en grup: grups de cambra, orquestres, bandes, combos, corals, big bands...

Vertebrar l'escola al voltant del grup dona vida i situa la música en el lloc que li correspon i que no és altre que una expressió artística eminentment social. Des d'aquesta perspectiva s'han de considerar les classes individuals com l'element que reforça i potencia tot aquest aprenentatge grupal.

Com ja s'ha dit, les edats primerenques esdevenen el gran potencial per a les escoles de música i l'etapa adolescent és un dels seus principals reptes. En canvi, per a la ciutadania adulta, l'escola de música suposa una gran oportunitat. La mancança de formació que moltes persones han patit anys enrere es veu palliada i compensada, en l'actualitat, amb la presència i l'oferta de les escoles de música, les quals, amb una oferta que no limita l'edat, es nodreixen actualment d'un nombre significatiu de persones adultes. Tant hi podem trobar persones que no van tenir l'oportunitat quan eren petites o joves com aquelles que recuperen i complementen una formació que ja van tenir a la seva joventut. Hi trobem ciutadans que formen part d'un grup coral del poble i en els quals es

despertin les ganes d'aprendre més per poder entendre millor allò que canten; gent que no s'apropa a l'escola només per una inquietud cultural, sinó també per una necessitat d'oci i entreteniment; pares/mares que inicien la seva formació musical paral·lelament als seus fills, per poder fer-los un millor acompanyament o, fins i tot, per compartir una afició.

La formació al llarg de la vida és un dels distintius més potents de l'estat del benestar. Per tant, que l'escola de música sàpiga donar resposta a aquesta diversitat de motivacions és una gran contribució a una bona qualitat de vida.

3. UN ENSENYAMENT QUE ATÉN LES DIFERENTS APTITUDS

L'escola de música no ha de perdre de vista la seva condició de servei públic. Des d'aquesta òptica, els centres han de ser capaços de respondre a les diferents demandes de formació i les diverses velocitats d'aprenentatge. A una escola de música tota la ciutadania hi té el mateix dret d'accés i no es poden establir, en cap cas, cribratges de cap tipus, com així s'estableixen en l'accés a altres tipus d'ensenyament. La idiosincràsia de ser uns ensenyaments no reglats facilita que puguin conviure diferents programes d'aprenentatge. Aquí rau una de les grans riqueses i alhora un dels grans reptes de les escoles de música, que no és altre que la seva capacitat d'adaptar-se i ser efectives per als múltiples ritmes i formes d'aprenentatge de la ciutadania. L'escola ha de treballar amb tot l'alumnat que s'hi apropa, tengui les capacitats que tengui, i també amb aquells col·lectius que necessiten un ensenyament més específic i als quals l'escola de música ha d'estendre la mà: usuaris de centres de salut mental, persones amb diversitat funcional, gent amb necessitats especials, centres de gent gran...

En aquest sentit, és primordial que les direccions de les escoles de música siguin conscients de la importància de vetllar per la creació d'aliances amb entitats, fundacions i centres de salut que treballen amb aquests col·lectius. La creació d'aquesta xarxa comunitària dins el mateix poble o ciutat unifica i potencia una vertadera integració social.

4. UNA OFERTA DIVERSIFICADA, QUE DONI RESPOSTA A TOTS ELS INTERESSOS MUSICALS DELS ALUMNES

Tradicionalment, els centres d'educació musical s'havien orientat a l'ensenyament de música clàssica, deixant de banda la música popular i la música considerada moderna, que s'aprenia en altres espais, no formatius, i d'una manera més autodidacta o transmesa de generació en generació.

La situació ha canviat extraordinàriament les darreres dècades. Ha estat un dels grans triomfs de les escoles de música: posar en situació d'igualtat formativa altres estils musicals oblidats al llarg de la història més recent. Aquestes

tendències musicals hi han entrat amb força per la gran demanda i l'acceptació que generen aquests estils i, també, per la implantació d'uns estudis superiors homologats que, fins fa pocs anys, no existien. Així i tot, l'escola de música ha de saber detectar les inquietuds que es van originant al seu voltant. El gran ventall de possibilitats musicals existents al món i la convivència freqüent de diferents cultures en un mateix poble han de ser motiu per crear ofertes noves i renovar-se constantment.

Els diferents itineraris d'aprenentatge que el centre planteja a l'alumnat han de preveure aquesta diversitat i han de possibilitar la flexibilitat suficient perquè un alumne gaudeixi de tota aquesta riquesa. No enriqueix molt més que un estudiant de violí també pugui fer un taller de percussió africana o un curs de gòspel? O que un alumne de guitarra elèctrica pugui fer cor i percussió corporal? Tenir itineraris oberts i flexibles amplia exponencialment la qualitat de la formació i l'aprenentatge.

5. UN ACCÉS A L'ENSENYAMENT GARANTIT PER A FAMÍLIES AMB POCOS RECURSOS ECONÒMICS

Un dels aspectes més complexos de la gestió de les escoles de música possiblement resideix en la seva viabilitat econòmica. Tots els factors exposats anteriorment plantegen un model d'escola altament ambiciós: escola flexible, escola oberta, escola propera, escola social, escola que ofereix diversitat, integradora i de qualitat. Tots aquests factors requereixen, indubtablement, un personal qualificat i aquest fet només és possible quan el centre pot oferir unes bones condicions que permetin una mínima estabilitat laboral i econòmica.

Un bon finançament d'una escola de música s'ha de sustentar indubtablement en un suport ferm de les administracions. L'aposta que les administracions han de fer ha de ser decidida i duradora i les escoles de música no poden dependre de la voluntat puntual d'un determinat equip de govern. Les escoles de música són un bé comú i s'han d'entendre des d'aquesta perspectiva. Evidentment, són les administracions locals, com a titulars dels centres, les que hi han d'apostar amb més convicció, però, sense el suport econòmic potent de les administracions superiors, la viabilitat d'aquests models d'escola és difícil d'aconseguir. Quan les administracions autonòmiques fallen en el seu paper, el perill és que la sostenibilitat econòmica recaigui en unes quotes elevades per a l'alumnat, fet que impossibilita garantir l'accés a totes aquelles famílies amb pocs recursos econòmics. La responsabilitat que tenen les administracions de fer un bon ús dels doblers públics hauria de despertar la suficient consciència entre la classe política per entendre que, amb un mínim d'ajudes estables, la repercussió que aquestes tenen en la ciutadania és molt gran.

En el document de les Jornades de les Escoles Municipals de Música, impulsades pel Ministeri d'Educació l'any 2010, es fa referència al model de finançament

“europeu”, en què les matrícules de l'alumnat cobreixen el 33% del total del pressupost i el restant 66% queda cobert per les administracions (repartit entre ajuntaments i administracions superiors). A Espanya hi ha hagut governs de determinades comunitats autònomes que sí que han assumit aquesta corresponsabilitat en el manteniment de les escoles de música no reglades.¹

Si les administracions responen, tant la local com l'autonòmica, les escoles de música poden establir quotes més assequibles i, a més a més, tindran prou capacitat econòmica per garantir-hi l'accés de la ciutadania amb rendes més baixes mitjançant possibles sistemes de beques i/o ajuts.

La societat ha demostrat i demostra any rere any que valora i cerca aquest model d'ensenyaments no reglats de la música i la dansa. És necessari que les administracions ho vegin i ho reconeguin i estiguin a l'alçada d'aquesta realitat.

6. UN ENSENYAMENT QUE TENGUI UN RETORN SOCIAL IMPORTANT A LA CIUTADANIA

Amb aquesta voluntat d'arribar a una gran heterogeneïtat d'alumnat, l'escola de música ha esdevingut quelcom més que un centre d'estudis musicals, i aquest fet s'ha de traduir, indubtablement, en un retorn social ric. La implicació i la presència del centre en la vida quotidiana de la ciutat han de ser constants, tant en actes culturals com en activitats o esdeveniments purament socials.

Queda enrere el concepte gairebé antiquat del centre d'estudis musicals l'alumnat del qual només ofereix un retorn a la resta de la ciutadania amb concerts d'un format molt estandarditzat, en què existeix una barrera significativa entre intèrpret i públic. L'escola de música ha de treballar per poder oferir un retorn molt més divers i plural. És important formar part dels actes que conformen la vida d'un poble, ja siguin tradicions o festes culturals o populars. També és enriquidor treballar amb els altres espais culturals de la ciutat, com biblioteques o altres escoles o espais d'art, i també amb centres educatius, d'infantil, primària o secundària, amb els quals es poden establir aliances molt interessants. I, evidentment, cal mantenir un bon programa social, organitzant actuacions i activitats en centres assistencials.

Amb aquest caire actiu i participatiu, l'escola s'erigeix en un element vertebrador i bàsic del projecte de ciutat, ajudant a teixir comunitat i afavorint, per tant, la cohesió social.

Les escoles de música de Menorca

Actualment, a Menorca hi ha 8 escoles municipals de música, una a cada municipi de l'illa, que ofereixen exclusivament ensenyaments no reglats. El total

1. Guía de las escuelas municipales de música. FEMP-Ministerio de Educación. 2010. Pàg. 52

d'alumnes és d'uns 1.835, cosa que suposa un percentatge aproximat del 2% de la població resident a Menorca durant l'hivern, percentatge molt destacable i que indica l'alt grau d'acceptació que tenen aquests estudis entre la població menorquina.

De les 8 escoles, la meitat són de gestió directa, amb el professorat contractat directament pels ajuntaments, i l'altra meitat, de gestió indirecta, amb una externalització del servei.

Les dues darreres dècades les escoles de música han tingut un impuls important a Menorca i s'han anat adaptant a l'evolució i la varietat que la mateixa societat necessita, demana i espera. D'aquesta manera, no només hi ha escoles de música que també ofereixen dansa i fins i tot arts escèniques com a concepte més genèric i tenint una visió més àmplia de les arts, sinó que també, i cercant complir amb els objectius d'ampliar l'oferta amb tothom i per a tothom, hi ha escoles que ja tenen molt integrat oferir serveis tan importants com musicoteràpia, tallers de llarga durada amb centres de diversitat funcional i de salut mental i assistencial i una aliança amb serveis socials de la ciutat oferint una educació menys exclusiva i més integral.

Quant al finançament, i sense entrar en detalls concrets de cada escola, en què trobaríem petites diferències, els centres se sustenten principalment amb aportacions similars entre administracions locals i usuaris. El Consell Insular ha apostat, especialment des de 2015, per un suport creixent a les escoles, oferint ajudes econòmiques directes als ajuntaments, assumint despeses per formació contínua de professorat, i amb la implantació recent d'unes línies d'ajuts a les famílies usuàries amb menys recursos. D'altra banda, el Govern de les Illes Balears, malgrat tenir transferides les competències d'educació i regular per decret l'existència d'una xarxa d'escoles de música reconegudes, ha ignorat durant una dècada aquesta realitat creixent. Així i tot, des de fa dos cursos i després d'una insistent demanda del sector, ha recuperat una línia d'ajuts per al sosteniment de les escoles de música reconegudes.

Malgrat tot, queda lluny encara aconseguir arribar a un sosteniment més equilibrat entre usuaris, administracions locals i administracions insulars/autonòmiques i una de les conseqüències d'aquest suport insuficient de l'Administració autonòmica a l'ensenyament no reglat és la precarietat laboral del professorat, els sous baixos i la incertesa en la majoria dels centres.

En l'horitzó queden, així, reptes importants per assolir. L'esmentat sosteniment econòmic i uns bons equipaments i infraestructures per a totes les escoles han d'estar garantits a les polítiques locals i autonòmiques. Això podria facilitar que, internament, es pugui mantenir la capacitat d'autoexigència per continuar observant els canvis socials que es produeixen i adaptar-s'hi oferint sempre el que la ciutadania necessita. El camí és engrescador i, si el sabem recórrer, la societat ho agrairà i se'n beneficiarà.

RETALLS DE PAPER PINTAT: EL LLEGAT PEDAGÒGIC DE PIERRE DUQUET

Pere Capellà Simó

RESUM

El dibuix retallat conforma, actualment, una pràctica habitual a les escoles, gràcies a la recepció dels «gouaches découpées» del pintor Henri Matisse (1869–1954). Altrament, aquest mitjà ja fou àmpliament explorat per la pedagogia artística reformadora de la primera meitat del segle XX. Al llarg d'aquestes línies n'analitzam un dels manuals més transcendents: *L'enfant imagier. Découpages-collages* (1956), de Pierre Duquet (1918–1998).

RESUMEN

El dibujo recortado conforma, actualmente, una práctica habitual en las escuelas, gracias a la recepción de los «gouaches découpées» del pintor Henri Matisse (1869–1954). Por otra parte, este medio ya fue ampliamente explorado por la pedagogía artística reformadora de la primera mitad del siglo XX. A lo largo de estas líneas, analizamos uno de los manuales más trascendentes dedicados al recortable: *L'enfant imagier. Découpages-collages* (1956), de Pierre Duquet (1918–1998).

1. PREFACI

L'any 2014, la Tate Modern de Londres i el Museu d'Art Modern de Nova York (MoMa) varen acollir una mostra dedicada a una de les línies d'experimentació més remarcables del pintor Henri Matisse: els «gouaches decoupées» (Buchberg et al., 2014). Els tallers pedagògics organitzats al voltant de l'exposició varen esdevenir l'estímul de nombroses experiències didàctiques i pràctiques escolars, desenvolupades amb el propòsit d'acostar l'univers de l'artista als infants. La revaloració dels retalls de paper pintat a les escoles es perfila, tanmateix, com un viatge d'anada i tornada. Al llarg d'aquestes línies, si més no, maldarem per apuntar de quina manera Matisse va explotar un mitjà visual que ja era ben present a les escoles reformadores de començament del segle XX. En concret, ens proposam analitzar aquesta pràctica escolar a partir d'un manual monogràfic, *L'enfant imagier. Découpages-collages*, publicat a Suïssa el 1956 per un pedagog quasi oblidat, Pierre Duquet, el qual aquí aspiram a valorar de nou.¹

2. DIBUIXAR AMB LES TISORES

Henri Matisse va traspasar a Niça el 3 de novembre de 1954. Deu dies més tard, la portada de la revista *Paris Match* reproduïa una de les darreres fotografies de l'artista, en cadira de rodes, retallant un full de paper pintat. Al peu de la imatge,

1. La traducció catalana dels fragments citats és nostra, a partir de la segona edició en francès (Duquet, 1959).

aquesta activitat és presentada com «la darrera forma del seu art» (*Paris Match*, 294, 1954).

Fora d'alguns assajos puntuals, Matisse va concebre els «gouaches découpées» el 1941, arran d'una arriscada operació quirúrgica de la qual mai no es va restablir del tot. La consagració a l'art del retall també coincideix en el temps amb l'impacte en l'ànim de l'artista de la detenció de l'esposa i la filla, Amélie Parayre i Marguerite Matisse, a mans de la Gestapo. Tot sembla indicar que aquest cúmul de circumstàncies adverses varen empènyer Matisse a reduir els seus mitjans expressius als papers i les tisores. Fos com fos, durant la darrera dècada de la seva vida, Matisse va culminar prop de 300 dibuixos retallats que conjuguen, motiu a motiu, un cant a l'existència que emergeix de superfícies esqueixades de color. En alguns casos, els va concebre com a obres definitives; en altres, com a projectes per a llibres il·lustrats, tapissos, decoracions ceràmiques, vitralls...

Tècnicament, els fulls de paper s'havien pintat amb dues capes perpendiculars de guaix i, un cop eixuts, Matisse hi retallava tot tipus de formes. Ara bé, aquestes formes no havien estat abans dibuixades, sinó que el pintor les improvisava en el moment de retallar-les: és a dir, dibuixava amb les tisores. La raó per la qual Matisse va servir-se de papers acolorits a mà era una reflexió sobre el procés de pintar. En concret, volia invertir la concepció tradicional de la pintura aplicada sobre un dibuix previ. Els «gouaches découpées» han d'entendre's, per tant, com un clam a l'autonomia del color, una fita que Matisse ja havia vindicat els anys del fauisme, a inicis de segle (Buchberg et al., 2014).

Cal no oblidar, al capdavant, que la tècnica que Matisse va explotar es deriva d'un art popular estès arreu del món. Com a exemples: l'art del Jianzhi, a la Xina; el «papel picado», de Mèxic, o els seus nombrosos equivalents als països eslaus. A partir del segle XVIII, amb la moda de les siluetes, molts artistes, entre els quals trobam el pintor romàntic Philipp Otto Runge i l'escriptor Hans Christian Andersen, varen començar a fer-ne (Bordes, 2007, pàg. 270-273). L'afinitat d'aquesta tècnica amb les ombres xineses va determinar que, ràpidament, fes entrada en la cultura visual infantil. En són un exemple les il·lustracions per a l'edició de *Cinderella* de 1919, d'Arthur Rackmann (Evans, 1919), i el film d'animació *Thumbelina*, de la realitzadora Lotte Reiniger, estrenat el 1954 (Happ, 2018), any del traspàs de Matisse. A més a més, la pràctica del retall és inherent en l'art del collage, inaugurat per l'avantguardisme.

3. SOTA L'OMBRA DE FRÖBEL

En el camp educatiu, és a Friedrich Fröbel a qui devem la valoració dels retalls de paper acolorit. Com se sap, Fröbel va idear un programa de dibuix la novetat del qual residia en dos aspectes fonamentals. D'una banda, el seu programa responia a una educació general i no específicament artística, basant-se en la consideració del dibuix com una capacitat humana universal. De l'altra, el

de Fröbel fou el primer programa escolar de dibuix que va superar la pràctica exclusiva de la delineació per tal d'abraçar el llenguatge de la forma amb tota la seva extensió, desenvolupat en el pla o en l'espai, monocrom o a color, per mitjà de traços o retalls. Ben mirat, la presència dels papers de color entre el material didàctic fröbelià esdevé tan recurrent i idiosincràtica com la dels mateixos «dons» o blocs de fusta. En concret, els va integrar en una suma de cinc «ocupacions» distintes: el trenat, el teixit, el retall, el plegat i l'encolat (Bordes, 2007).

Prohibida a Prússia el 1852, la pedagogia fröbeliana va adquirir tanmateix un ressò internacional gràcies a l'acció divulgativa dels seus seguidors. D'altra banda, l'expansió del model Fröbel i, de retruc, del seu material didàctic, va coincidir amb el desenvolupament de les tècniques d'impressió amb color, les quals varen capgirar per sempre la cultura visual d'Occident. De fet, a la fi del segle XIX, tant la premsa il·lustrada com la impressió de làmines cromolitografiades varen contribuir a difondre la moda d'un nou entreteniment: la confecció domèstica de *scrapbooks* o àlbums de retalls (Bordes, 2007).

En aquest marc, els primers manuals escolars consagrats al dibuix retallat varen veure la llum a banda i banda de l'Atlàntic. En són un exemple *Story Telling with the Scissors* (1899), de l'educadora nord-americana Mary Helen Beckwitt, o el segon volum del tractat *Vom Spiel zur Arbeit*, publicat a Alemanya per Hans Kappler el 1911 (Kappler, 1911). Beckwitt, concretament, apuntava que el retall de papers de color permet familiaritzar els infants amb la representació sintètica de la forma; a més a més, reconeixia que el fet de poder canviar l'emplaçament de les figures sobre el pla esdevenia un avantatge a l'hora d'introduir els principis de la composició (Beckwitt, 1899, pàg. 4-6).

Malgrat aquests precedents, la introducció definitiva dels retalls de paper pintat a les escoles va tenir lloc durant l'època d'entreguerres, a partir de l'acollida del model del pedagog txec establert a Viena Franz Cizek i del seu volum *Papier-schneide und Klebearbeiten* (1914), el qual fou traduït a l'anglès el 1927 (Cizek, 1927). Paral·lelament, a França, la tècnica que ens ocupa fou vindicada per l'editorial Flammarion com un mitjà per acostar els principis de l'art modern a la infantesa a través de l'edició de llibres retallables, creats en bona part per artistes russos com Natalie Parain —*Ronds et carrées* (1932)— i Serge Wischnevsky —*Jeux des formes* (1932).

A l'Estat espanyol, el paper retallat es va consolidar com a pràctica escolar i, alhora, com a joc educatiu, durant l'època republicana. Elisa López Velasco no va dubtar a incloure'l a *La práctica del dibujo en la escuela primaria* (1933), alhora que l'editor madrileny Juan Ruiz publicava tres quaderns amb el títol *La pintura por el recorte* (1934). Com tantes altres pràctiques reformadores, els retalls de paper pintat foren revalorats de bell nou pels moviments de renovació pedagògica sorgits a la fi de la dictadura. El manual de referència d'aquells anys fou, en molts sentits, *Los recortes pegados en el arte infantil* (1962), la traducció castellana, editada a l'Argentina per l'editorial Kapelus, de *L'enfant imagier*, de Pierre Duquet.

4. DUQUET

L'enfant imagier fou publicat el 1956 per l'editorial suïssa Delachaux & Niestlé. Es tractava d'un dels primers volums de la col·lecció *Techniques de l'Éducation Artistique*, dins la qual es van editar les primeres contribucions de l'inclassificable Arno Stern. De fet, ambdós van escriure, a quatre mans, altres dos volums de la col·lecció: *Du dessin spontane aux techniques graphiques* (1958) i *À la conquête de la 3^e dimension* (1962). Altrament, mentre que la trajectòria de Stern ha gaudit —malgrat els seus nombrosos detractors— d'un ampli ressò internacional (Freire, 2007), el mestratge de Pierre Duquet ha restat pràcticament en l'oblit.

Nascut accidentalment a Niça el 1918, tant les seves arrels familiars com el curs de la seva biografia es concentren a l'antiga regió de la Picardia. Traspassat el 1998, els seus descendents en conserven un arxiu personal que aplega obra plàstica, literària, un corpus notable de contribucions, tant acadèmiques com divulgatives, relatives a la llengua picarda, i una relació no menys nombrosa de publicacions pedagògiques. Aquesta última branca del fons fou inventariada, sota la direcció de Bruno Poucet, per un grup d'estudiants de Ciències de l'Educació de l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Amiens.² Així mateix, el setembre de 2019, la galeria Résonances, ubicada al municipi normand Le Tréport, va acollir una primera exposició dedicada al seu llegat pedagògic la qual, malauradament, va restar oberta al públic al llarg d'un únic cap de setmana (Guide Journées du Patrimoine, 2000, pàg. 8).

Per contra, durant la segona postguerra mundial, Pierre Duquet va esdevenir un dels educadors d'art més respectats de França. Encara més, la seva obra pedagògica, que va assolir una projecció internacional, fou desenvolupada a l'escola comunal de Creuse, un municipi del departament de Somme de menys de 200 habitants, en el qual Duquet va exercir entre 1945 i 1954. El 1951, Duquet va participar com a ponent en el seminari de la UNESCO, celebrat a Bristol, «The Teaching of Visual Arts in General Education» (Ziegfeld, 1954, pàg. 41-45), durant el curs del qual es va orquestrar la creació de la Internacional Society for Education through Art (Insea). A Bristol, Duquet va coincidir amb figures de la talla de Jean Piaget, Herbert Read i Viktor Lowenfeld i, també, amb Henri Matisse, reconvertit en educador i en un dels ponents més aclamats d'aquelles jornades (Ziegfeld, 1954, pàg. 21).

5. L'INFANT IMATGER

El 1956, any de la publicació de *L'enfant imagier*, Pierre Duquet exercia a l'École Primaire Petit Saint Jean d'Amiens. En el volum inclou, tanmateix, tota una suma d'experiències didàctiques desenvolupades a Creuse des de 1945. A les acaballes

2. Extraïem aquesta informació de la pàgina web <<https://gillion.pagesperso-orange.fr/duquet.html>>.

del conflicte bèl·lic, Duquet era un mestre tot just sortit del presidi (Guide Journées du Patrimoine, 2000, pàg. 8). De fet, l'àmplia acollida del dibuix retallat a les escoles no pot deslligar-se del marc de restriccions dels anys posteriors a la Segona Guerra Mundial. Duquet, si més no, reconeix la dificultat d'impartir tallers de pintura a les escoles, a causa del nombre elevat d'alumnes en una classe, de la manca d'infraestructures i, especialment, de pressupost. Al capdavant, presenta *L'enfant imagier* com una alternativa econòmica al manual *Aspects et technique de la peinture d'enfants*, d'Arno Stern (Duquet, 1959, pàg. 5).

Amb tot, *L'enfant imagier* respon a la voluntat de Duquet d'assolir dos objectius: presentar un conjunt de tècniques simples i progressives que s'ajustin, igual que la pintura, als diferents estadis de desenvolupament de l'expressió plàstica, i estudiar el valor d'aquestes tècniques tant des del punt de vista estètic com educatiu (Duquet, 1959, pàg. 5).

5. 1. Duquet i l'autoexpressió

En matèria d'art, la pedagogia reformadora de començament del segle XX va apostar per la substitució de la còpia d'estampes per pràctiques de dibuix del natural. En el cas de França, aquest canvi es va concretar en l'anomenat «mètode intuïtiu» de Gaston Quénioux, esdevingut oficial el 1909 (D'Enfert, 2021). A les acaballes de la Segona Guerra Mundial, però, les apostes a favor d'un nou model que prescrivia el dibuix de memòria i l'alliberament de l'infant creador de tota influència externa van adquirir un abast internacional. L'assaig *Education through Art*, de Herbet Read (1943), escrit a Londres sota els bombardejos de l'aviació alemanya, fou apuntat com el text capdavanter de la nova manera de gestionar les trobades entre l'art i l'educació. En una referència indirecta al text citat, Pierre Duquet afirma sense embuts: «Allò que era educació per a l'art és, sobretot, educació a través de l'art» (Duquet, 1959, pàg. 9).

A tots els efectes, Duquet abandera el model autoexpressiu afirmant que «l'infant és un ésser fràgil i influenciable. Cal no malmetre'l, ni traïr la seva vocació de creador de formes i harmonies amb l'afany de convertir-lo en un copista hàbil o en un adult prematur» (Duquet, 1959, pàg. 8). Tanmateix, Duquet, avançant-se a les crítiques al model sorgides durant la dècada dels setanta, s'afanya a advertir els perills d'una mala interpretació dels seus principis pedagògics, car «llibertat no vol dir desordre i anarquia» (Duquet, 1959, pàg. 70).

Com bona part dels seus contemporanis, Duquet distingeix dos grans estadis en el desenvolupament de l'expressió plàstica, que coincideixen amb els que, en l'àmbit francòfon, Georges-Henri Luquet (1927) havia anomenat «realisme intel·lectual» i «realisme visual». Duquet es refereix al primer estadi com «l'edat de les creacions espontànies» i, al segon, com «l'edat dels coneixements artístics» (Duquet, 1959, pàg. 9). *L'enfant imagier* es concentra en l'edat de les creacions espontànies, la qual s'allarga fins als 10 anys. Segons Duquet, no és fins a partir d'aquest moment «que podem parlar d'ensenyament artístic», amb el benentès

que l'infant sols «podrà abordar els problemes estètics des d'un angle didàctic» si durant l'etapa anterior s'ha lliurat intensament a la creació espontània (Duquet, 1959, pàg. 9). Ara bé, l'espontaneïtat consentida a l'infant menor de 10 anys es limita a l'aspecte formal —és a dir, a la lliure resolució de la forma i el color—, la qual cosa no exclou el coneixement de les tècniques ni eximeix l'educador d'intervenir en el procés creatiu. En resum, Duquet s'adreça als mestres amb aquests termes:

En reaccionar contra els mètodes tradicionals, alguns mestres cauen en un excés contrari. N'hi ha prou, creuen, de posar l'infant en contacte amb els materials i deixar que s'espavili tot sol. Durant un cert temps, la criatura s'entretindrà, però aviat se'n cansarà. Aquell “fes el que vulguis” és un principi negatiu. Precisament aquí és on apareix el rol de l'educador. L'infant rares vegades crea sol. Ha de menester l'ambient del grup o del taller i, sobretot, de la presència d'un educador que l'ajudi, el compregui i l'encoratgi. A cop de preguntes i no de consells, d'ànims i no de crítiques, sempre incitant però mai imposant, l'educador adopta, per als alumnes, el rol de confident, de guia i de conseller tècnic.

La seva tasca és essencial, car li pertoca activar amb preguntes la imaginació de l'infant, desvetllar-li la confiança en ell mateix, alliberar-lo dels prejudicis i del rubor, protegir-lo dels altres i emmenar-lo a fer-se fort i a superar-se. (Duquet, 1959, pàg. 73).

5. 2. Tècniques i desenvolupament

Duquet adverteix que «cada material, cada tècnica, té qualitats i exigències pròpies que en condicionen l'ús» (Duquet, 1959, pàg. 10). A partir d'aquesta constatació, la introducció d'una tècnica artística a l'escola es justifica en les accions espontànies de l'infant que cada material concret contribueix a desenvolupar. Per tot plegat, qualsevol programa d'educació artística ha d'alternar, en el cas de la figuració plana, la pràctica del dibuix i la pintura. Seguint les observacions d'Arno Stern, Duquet associa el dibuix a la resolució de formes per mitjà de línies de contorn i la pintura a la notació per mitjà de taques de color, ço és, a la «forma vista des de l'interior» (Duquet, 1959, pàg. 14). En aquest sentit, el paper retallat esdevé un substitut idoni de la pintura per tal com estimula la introducció precoç de l'infant en la representació sintètica de superfícies, en la percepció dels espais i, en definitiva, en el domini de la composició.

Tanmateix, una de les aportacions principals de *L'enfant imagier* és el disseny d'un programa graduat d'activitats sensorials, ajustat al desenvolupament del dibuix espontani, que culmina en el collage i les seves derivacions. Les primeres activitats del programa es consagren al «plaçage», una acció preliminar i efímera, assajada per Fröbel i propera a determinades solucions futures del *land art*, que consteix a crear figures per mitjà de la disposició eventual d'elements de la natura (pedres, fulles, llavors, etc.) sobre una superfície. En aquestes activitats,

Duquet ja observa una evolució progressiva dels motius resoltos per mitjà d'un contorn envers les siluetes (Duquet, 1959, pàg. 18).

Succeeixen els «plaçages», els collages realitzats mitjançant fragments de paper esqueixat, de diari o de seda (Duquet, 1959, pàg. 21), una tècnica artística que, aquells anys, ja comptava amb la pintora Lee Krasner entre els seus exponents més notables (Robertson, 1986). La justificació d'aquesta variant del dibuix retallat recau en el risc de l'ús de tisores per part dels més petits, però sobretot en la importància de manipular directament el material i en l'estímul de l'habilitat manual (Duquet, 1959, pàg. 18).

El dibuix retallat per mitjà de tisores culmina el programa de Duquet. Tot i així, esdevé un punt d'arribada i un punt de partida. Seguint l'exemple de Matisse, Duquet hi va descobrir un ventall sensible de derivacions artístiques aplicables a l'escola.

5. 3. Derivacions artístiques

En la variant del paper esqueixat, el collage a l'escola pot transcendir els límits tradicionals del quadre de dimensions reduïdes i esdevenir un mural o un mosaic (Duquet, 1959, pàg. 26-29). Un cop familiaritzat, l'infant, amb l'ús de les tisores, les possibilitats d'explorar nous mitjans es multipliquen. Duquet s'estén en la pràctica dels vitralls de paper. Consisteix a retallar, en un full de color negre, els espais corresponents a la figura, o bé al fons, per després encolar el resultat en un vidre, prèviament decorat amb múltiples esqueixos de papers translúcids de colors (Duquet, 1959, pàg. 30-36). Aquesta pràctica, invertida, dona lloc a les ombres xineses. No endebades, «el treball tendeix a fragmentar el personatge en taques separades de color. L'ombra xinesa en recompon la forma, concedeix rellevància a la taca expressiva» (Duquet, 1959, pàg. 37). De retruc, l'infant pot descobrir l'art de la silueta i de la possibilitat de servir-se'n com a plantilla en la tècnica de l'es-tergit o de retallar-les formant una sanefa (Duquet, 1959, pàg. 38-39).

D'altra banda, Duquet s'afanya a transcendir l'ús del paper per tal de transferir les tècniques apreses al món del tèxtil. Si més no, dedica 12 planes del volum als «*tapis collés*», realitzats amb feltre retallat i encolat (Duquet, 1959, pàg. 43-64). Tampoc no descuida les derivacions tridimensionals del retall. Tanmateix, un dels aspectes més interessants del volum és la insistència en la «transposició» (Duquet, 1959, pàg. 67-68), és a dir, en l'aprenentatge que resulta de versionar una mateixa obra en una altra tècnica o material i, també, en una escala distinta.

Metodològicament, Duquet prescriu que els educadors estimulin els infants a variar constantment la mida del suport de les seves creacions (Duquet, 1959, pàg. 10). De la mateixa manera, convida els infants a alternar la representació de memòria o d'imaginació amb l'observació del natural. Ben mirat, insisteix en el fet que el dibuix d'observació es pot resoldre també per mitjà del collage (Duquet, 1959, pàg. 66). Un altre aspecte destacat és la diferència entre el collage directe

o el que es fa a partir d'un dibuix previ. Aquesta darrera variant no consisteix a retallar un contorn traçat, sinó a retallar directament però amb la possibilitat de fer-ho observant una forma ja resolta amb el llapis. Fet i fet, el collage indirecte inaugura el darrer gran valor del llegat de Pierre Duquet: l'aposta pel treball cooperatiu (Duquet, 1959, pàg. 55).

6. A MANERA D'EPÍLEG

El 1959, Delachaux & Niestlé va llançar la segona edició francesa de *L'enfant imagier*. Tres anys més tard, el 1961, el Musée des Arts Décoratifs de París, sota la direcció de François Mathey, va inaugurar la mostra Henri Matisse. Les grands gouaches découpées (Mathey, 1961). Es tractava de la primera exposició monogràfica dedicada a una de les expressions més notables de l'art del segle XX, la punta de llança d'un procés de reconeixement que culminaria el 2014, en les dues mostres esmentades al començament d'aquestes línies.

Contràriament, les aportacions dels mestres en la forja d'aquest nou mitjà, el dibuix retallat, resten sovint velades, així com les aportacions generals de l'Escola Nova en la definició de moltes de les formes visuals de l'art del segle XX. Per tot plegat, el llegat de Pierre Duquet esdevé una font constant de relectures. Full a full, *L'enfant imagier* illumina el valor pedagògic dels retalls vibrants d'un temps suspès que adesiara reneix entre el desconhort o la barbàrie.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Hellen Beckwith, H. (1899). *Story Telling with the Scissors*. Nova York: Milton Bradley.

Buchberg, K.; Cullinan, N.; Hauptman, J. eds., (2014). *Henri Matisse: The Cut-Outs*. Londres/Nova York: Tate Modern, Museum of Modern Art.

Cizek, F. (1927). *Children's Coloured Paper Work*. Viena: Schroll.

D'Enfert, R. (2021). Gaston Quénioux et la réforme de l'enseignement du dessin au début du XXe siècle en France, *Educació i Història*, 37, pàg. 53-82.

Duquet, P. (1962). *Los recortes pegados en el arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

Duquet, P. (1959). *L'enfant imagier. Découpages-Collages*. Neuchâtel: Delac-haux-Niestle.

Evans, C. S. (1919). *Cinderella*. Filadèlfia: J. B. Lippincott.

Freire, H. (2007). «Arno Stern: el trazo de la memoria», *Escritura e Imagen*, 3, pàg. 117-209.

Guide Journées du Patrimoine. Le Tréport: destination Le Tréport, 2000.

Happ, A. (2018). *Lotte Reiniger: Schöpferin einer neuen Silhouettenkunst*. Tübingen: Stadtmuseum Tübingen.

Kappler, H. (1911). *Vom Spiel zur Arbeit*. Chemnitz: Martin & Fischer.

López Velasco, E. (1933). *La práctica del dibujo en la escuela primaria*, 3 vol. Madrid: Espasa Calpe.

Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. París: Félix Alcan.

Mathey, F., ed. (1961). *Henri Matisse. Les grandes gouaches découpées*. París: Musée des Arts Décoratifs.

Ortiz, J. (1934). *La pintura por el recorte*, 3 vol. Madrid: Juan Ortiz.

Parain, N. (1932). *Ronds et carrés*. París: Flammarion.

Read, H. (1943). *Education through Art*. Londres: Faber and Faber.

Robertson, B. (1986). *Lee Krasner, Collages*. Nova York: Robert Miller Gallery.

Stern, A. (1956). *Aspects et technique de la peinture d'enfants*. Neuchâtel: Delac-haux-Niestle.

Stern, A.; Duquet, P. (1959). *Du dessin aux arts graphiques*. Neuchâtel: Delac-haux-Niestle.

Stern, A.; Duquet, P. (1962). *A la conquête de la 3^e dimension*. Neuchâtel: Delac-haux-Niestle.

Wischnevsky, S. (1932). *Jeux des formes*. Paris: Flammarion.

Ziegfeld, E., ed. (1954). *Education and Art*. Lausana: UNESCO.

TRANSFORMAM ELS ESPAIS PER TRANSFORMAR LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Magdalena Jaume Adrover

Marta Llompart Villalonga

Maria A. Riera Jaume

RESUM

Davant els nous reptes educatius ens hem de plantejar el redisseny dels espais perquè estiguin al servei de la construcció de projectes educatius compromesos amb el canvi. Partim del convenciment que la transformació dels espais impulsa també la transformació educativa i que els espais són fonamentals per crear contextos adequats per a l'aprenentatge i el benestar. Al llarg de la història hem vist com els principals corrents pedagògics han donat a l'espai, el mobiliari i els materials un paper rellevant en el seu pensament educatiu: Froebel, Freinet, Decroly, Montessori, les germanes Agazzi, la pedagogia de Reggio Emilia, Emmi Pikler..., i tants d'altres.

RESUMEN

Ante los nuevos retos educativos nos tenemos que plantear el rediseño de los espacios para que estos estén al servicio de la construcción de proyectos educativos comprometidos con el cambio. Partimos del convencimiento de que la transformación de los espacios impulsa también la transformación educativa y de que los espacios son fundamentales para crear contextos adecuados para el aprendizaje y el bienestar. A lo largo de la historia hemos visto como las principales corrientes pedagógicas han dado al espacio, el mobiliario y los materiales un papel relevante en su pensamiento educativo: Froebel, Freinet, Decroly, Montessori, las hermanas Agazzi, la pedagogía Reggio Emilia, Emmi Pikler..., y tantos otros.

PRESENTACIÓ

El GAEB, Grup per a l'Assessorament i la Innovació en Àmbits Educatius pel Benestar: Pensar els espais mirant els infants, és un grup de recerca associat a l'IRIE, Institut de Recerca i Innovació Educativa (UIB-GOIB), format actualment per vuit professionals implicades en la formació inicial i mestres dels dos cicles d'educació infantil. Els objectius del grup són:

- Impulsar processos de canvi en els centres a partir de la introducció de millores en el disseny de l'espai ambient.
- Reflexionar i experimentar la reorganització i la transformació dels espais educatius com un element catalitzador dels processos d'innovació educativa i afavorir espais d'anàlisi, diàleg i reflexió sobre l'experiència de transformació i canvi.
- Acompanyar i assessorar els centres educatius en el disseny, la implementació i l'avaluació d'entorns educatius promotors del benestar i l'aprenentatge.
- Promoure dinàmiques formatives perquè cada centre activi la transformació dels espais a través de processos de cocreació.

- Organitzar conjuntament amb altres agències formatives (CEP, IRIE) cursos i seminaris de formació relacionats amb la temàtica.
- Avaluar i difondre els resultats dels processos de canvi derivats de la implementació del treball per ambients d'aprenentatge.

Des del curs 2015-2016 el grup ha acompanyat més de 60 centres educatius (des d'escoles 0-3 fins a centres de primària) en la millora i la transformació dels seus espais; amb alguns s'ha fet un seguiment de tres i quatre cursos. El projecte que plantejam s'estructura en tres o quatre fases i es desenvolupa al llarg de tres cursos escolars: fase d'aproximació, fase d'implementació, fase de consolidació-avaluació i fase de comunicació. La nostra intenció és donar suport en aquest procés de canvi sense determinar models estandarditzats, sinó ajudant els equips educatius a engegar aquesta reflexió, com a base per a una millora compartida que es pugui anar consolidant. La mirada i la retroacció (*feedback*) provinent de formadors externs resulta un element fonamental per facilitar que els processos d'innovació esdevinguin processos de recerca acció permanent en el centre.

Els temes sobre els quals reflexionam amb els centres s'organitzen a partir dels blocs següents:

1. Detecció de necessitats del centre i plantejament d'objectius del canvi.
2. Pensar els espais mirant les capacitats i competències dels infants.
3. Definir paràmetres de qualitat de l'espai ambient.
4. Establir criteris per dissenyar els espais o ambients d'aprenentatge, definir zones i microespais.
5. Disseny de propostes i escenaris preparats per a l'aprenentatge.
6. Mirada estètica als espais, a les propostes i als materials.
7. El rol de l'adult en el treball per espais d'aprenentatge.
8. L'observació i l'avaluació dels espais creats i dels processos dels infants.
9. La documentació per donar visibilitat als processos i als aprenentatges.
10. La comunicació amb les famílies.

INTRODUCCIÓ

L'espai dona suport al projecte i línia metodològica del centre i la seva transformació planteja, alhora, un canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge: en el rol docent, el rol de l'alumne, les dinàmiques d'aula i les relacions de la comunitat educativa.

Com assenyalen Olivos et al. (2021, p. 47), hi ha una relació directa entre ambient, desenvolupament i aprenentatge que afavoreix la millora cognitiva en cada una de les etapes del creixement. La neuroeducació (Bueno, 2016) ens confirma que aprendre amb plaer allibera dopamina en diverses parts del cervell. Aquest neurotransmissor està directament implicat en processos que augmenten la plasticitat neuronal, com ara l'atenció i la motivació. D'aquí que els aprenentatges promoguts des del plaer romanguin més temps a la memòria i siguin més fàcilment aplicats en contextos reals. Educar té molt a veure amb la capacitat de seduir. Seduir amb experiències d'aprenentatge que ajudin a comprendre el món i els seus problemes i la recerca de solucions.

La neuroarquitectura aplicada a l'educació (Mora, 2013) proposa crear entorns d'aprenentatge que tinguin presents el sentit emocional de l'entorn, les proporcions de l'espai, la il·luminació, la ubicació i la relació amb l'exterior. En aquesta línia es van ampliant les recerques que cerquen la relació entre les característiques dels espais, l'estrès i l'estat anímic; la relació entre els espais amplis i el pensament creatiu o el poder que té la natura per estimular l'atenció o la curació després de les malalties. En l'estudi *Clever Classrooms* (Barret et al., 2015) es van analitzar 27 escoles d'educació primària en tres localitats diferents d'Anglaterra. Els edificis escolars eren diferents entre si –amb construccions des de 1900 fins a l'any 2000– i en els resultats es va detectar una millora del 16% en el progrés dels alumnes en funció de les bones característiques ambientals de les aules.

PROCESSOS DE RECERCA ACCIÓ AMB ELS CENTRES

En el següents punts desenvoluparem algunes de les idees i reflexions que sorgeixen en aquests processos.

a. La transformació dels espais impulsa un canvi en la mirada educativa i les actituds docents

Els espais mai no són neutres: darrere la manera d'organitzar els espais d'una escola hi ha una determinada concepció del que és ser infant i de com entenem els processos d'ensenyament-aprenentatge. Els espais parlen de nosaltres, de la nostra mirada envers l'educació, del paper que creim que ha de desenvolupar l'escola i de la imatge d'infant que el sosté. Els espais són un llenguatge silenciós que determina conductes i afavoreix relacions. Ser capaços de llegir entre línies, albirar i analitzar què s'amaga darrere la nostra manera d'organitzar les aules i els espais comuns és la primera passa per iniciar aquest procés de reflexió i anàlisi.

Si veritablement la nostra imatge d'infant és la d'un infant capaç i cocreador de cultura, llavors els nostres espais hauran d'estar a l'altura d'aquest paradigma. Hauran de ser espais on els nins i les nines puguin demostrar aquesta autonomia, puguin explorar el món per descobrir les seves potencialitats i reflectir la riquesa intrínseca que porten a dins. Si partim d'aquestes premisses, haurem d'apostar

per escoles on els infants siguin els veritables protagonistes del seu procés d'ensenyament-aprenentatge i on el coneixement es construeix a partir de la mateixa acció, i que esdevinguin escoles que fomentin el joc, l'exploració, la relació, l'autonomia i la creativitat.

A les reflexions amb els equips docents trobam també dilemes i tensions per definir quin ha de ser el rol del mestre en aquests espais on l'infant és el protagonista de l'acció educativa. Què fa el mestre si l'espai és autosuficient per si mateix? L'espai pot realment substituir l'adult? Coincidim amb Loris Malaguzzi quan ens parlava ja en els anys 80 de l'ambient com a tercer educador. Atesa la rellevància que cobren els espais, el mobiliari i els materials, el mestre ha de saber dissenyar contextos de qualitat amb criteris clars. L'espai necessita un projecte i una línia educativa i la presència activa de l'adult per suggerir, provocar i compartir els aprenentatges des d'una relació dialògica amb el grup i amb cada un dels infants. Segons Duarte (2003, p. 101), "el docent és el que defineix un clima estimulant, realitza preguntes desafiantes, propicia el feedback, l'ajuda necessària als seus alumnes i afavoreix la seva autoconstrucció d'aprenentatges".



EEI Verge de la Salut (Palma)

En aquesta nova conceptualització de l'espai entenem que la tasca dels mestres no és tant presentar i transmetre coneixements com crear espais que propiciïn relacions d'aprenentatge compartit.

Però no basta canviar de lloc els mobles o comprar-ne de materials nous, es tracta de crear espais de diàleg i relació on els infants es puguin reunir entre ells i a la vegada connectar amb els adults de referència, espais on els adults siguin accessibles i visibles per als infants, on els nins i les nines puguin interactuar entre ells a través del joc.



CEIP Sa Joveria (Eivissa)

Sofàs, cadires i taules petites que es puguin moure amb facilitat, coixins, plataformes de fusta, estands amb rodes..., aquests són exemples d'un mobiliari que ens permet flexibilitzar i moure l'espai en funció d'allò que volem que succeeixi allà. Els mestres han de cercar l'equilibri entre els espais que fomenten el moviment i aquells que afavoreixen el descans,

entre els espais d'intimitat i els espais per estar junts. És tasca dels adults saber valorar la quantitat justa de material perquè no interfereixi en el joc. Un excés de material pot saturar i limitar les eleccions dels infants, i poc material implica que els nins perdin l'interès amb facilitat o sigui font de conflicte entre ells.



CEIP Verge de Lluç (Palma)

No perdre l'interès dels nins implica observar i fer canvis a l'espai. És imprescindible analitzar, escoltar, després suggerir i provocar perquè noves idees germinin. Això pot suposar recol·locar un material, afegir-hi quelcom, introduir-hi un llibre, un element provocador o distorsionador, fer una proposta nova que obri nous camins. Però no és sols una qüestió de treure-hi, moure-hi o afegir-hi un material, a vegades és una pregunta feta en el moment idoni, un comentari o paraula deixada a l'aire, una imatge..., que pot produir nous canvis, generar curiositat, sorpresa, fer sorgir l'interès dels infants. Això suposa tenir un paper actiu dins l'espai. Saber quan i com intervenir sense interferir-hi, com assenyala Goldschmied (1998), és tot un art no sempre fàcil de posar en pràctica. Aquesta justa mesura entre una actuació que ajuda a fer créixer el joc o s'interposa resolent quelcom que l'infant podria descobrir per si mateix és una de les claus del rol del mestre en aquests nous escenaris d'aprenentatge.

És important no convertir els espais en llocs simplement de trànsit per als infants, on els nins espipellen i van tastant d'aquí i d'allà sense aprofundir en cap proposta. Hem d'aconseguir propostes de joc que convidin a concentrar-se, a anar més enllà d'un joc purament exploratori, que cerquin la complexitat. Això suposa pensar i dissenyar molt bé allò que oferim, però també implica una determinada actitud per part de l'adult que acompanya els infants en l'espai, una actitud proactiva, present i disponible, que quan és necessari proposa i estira.

En la tasca dels mestres hi ha una part més palpable que té a veure amb pensar i muntar l'espai i les propostes de joc, i una part més subtil que implica crear un ambient de confiança i serenor dins aquest espai. Marcar els límits, mantenir un cert ordre físic però també mental i emocional, que doni harmonia al lloc i al grup, és crear un "ambient" d'aprenentatge.

Els mestres han de ser grans observadors, saber veure i llegir entre línies quins neguits, dubtes i qüestions s'oculten en el quefer diari dels alumnes. La seva tasca és molt més que mirar i assentir, és saber entreveure en el transcurs d'una conversa, el desenvolupament d'un joc, en les preguntes que suren a l'aire, cap on ha d'estirar el fil per fer créixer una idea i que esdevingui un procés d'aprenentatge ric i profund. El mestre és un provocador que convida a cercar, propo-



CEIP Robines (Binissalem)

sa reptes, genera conflicte cognitiu, qüestiona, crea connexions... La seva feina és saber teixir i embastar històries, estirar el fil per fer xarxa, saber quan quelcom d'allò que passa dins el grup pot ser l'inici o la llavor d'un projecte d'aprenentatge compartit.

Ser mestre implica acompanyar, agombolar, acaronar. Implica pensar i repensar les propostes, els materials, el disseny dels espais. Implica ajudar a crear sentiment de pertinença, de comunitat. Implica gestió d'emocions, de relacions, de conflictes, sense oblidar que som els referents culturals dels nostres alumnes.

L'escola hauria de ser la porta d'entrada dels nostres infants al món de la cultura i el coneixement. Hem de despertar el desig d'aprendre, el desig d'entendre el món. Poder arribar a manejar les eines que ens permeten interpretar, reinterpretar i analitzar el món suposa compromís, exigència i complexitat.

b. L'espai mirall de la nostra intencionalitat i identitat educativa

En les transformacions que acompanyam, un tema que ens mereix una reflexió important és com cercar la coherència amb la forma que donam als espais. Com ho podem fer perquè els espais *parlin* del nostre context i territori, que diguin qui som i mostrin la nostra mirada educativa vers la infància, l'escola i l'aprenentatge.

Ens hem de demanar si l'escola està realment connectada amb el territori, si la riquesa cultural de l'entorn es fa present i si els significats simbòlics de la comunitat hi tenen lloc. A vegades, visitam escoles on es fa difícil reconèixer aquests



CEIP Verge de Lluç (Palma)

signes d'identificació territorial i cultural, on sembla que la comunitat i el barri queden exclosos del projecte de centre. Això és degut al fet que moltes vegades no ens arrisquem a cercar la nostra diferència, cercam seguretat en altres experiències educatives que hem visitat, emmirallades per una estètica.

Tots tenim l'experiència d'anar creant lligams i vincles simbòlics amb els espais que van conformant la nostra

forma d'estar en el món i com van quedant a la nostra memòria individual i col·lectiva. L'arquitecte Juhani Pallasmaa (2014, p. 42) parla d'una arquitectura que enllaça els éssers humans amb el món; des d'aquesta mirada, entén l'espai arquitectònic

com un espai existencial, un espai viscut i no només un espai físic i estètic. “La arquitectura fortalece la experiencia existencial, el sentido de cada uno de ser-en-el-mundo, y esto constituye fundamentalmente una experiencia fortalecida del yo”. De la mateixa manera, els infants i els adults que habiten els espais de l'escola estableixen una relació emocional amb ells que genera un sentiment de pertinença a l'entorn. El geògraf humanista Yi Fu-Tuan (1974, p. 13) ens parlava del concepte de *topofilia* com aquesta relació afectivoemocional que cream amb els espais i que lliga els éssers humans a aquells llocs amb els quals, per una raó o l'altra, ens sentim identificats. Deia que “habitar” implica, fonamentalment, “pertànyer”, estar afiliat.

Veim en el dia a dia a les escoles com els infants van habitant i territorialitzant els espais que senten com a propis, i és des d'aquest sentiment d'estima i pertinença amb els llocs propers i familiars que els infants es podran fer persones compromeses amb l'entorn, amb la seva protecció i transformació.

Parlam d'escoles capaces de generar identitat, de generar sentiment de pertinença, escoles que deixen empremta en el seu entorn i vesteixen les seves parets en el fet viscut dins i fora. Escoles que s'arrelen al territori que habiten, transparents i creadores de cultura democràtica. Escoles que fugen dels estereotips –estandarditzats i homogenis–, escoles amb història pròpia.

c. Mosaic multiforme d'escenaris per a l'aprenentatge

Des d'una visió ecològica sistèmica, tot l'espai de l'escola és un ambient on es viu i educa, tot l'espai promou experiències i aprenentatges. L'espai ambient entès des d'aquesta perspectiva crea connexions riques i diverses, on se succeeixen múltiples relacions, espais dotats d'una gran fluïdesa i permeabilitat horitzontal i vertical.



EEl Verge de la Salut (Palma)



Scuola dell'Infanzia Marino Marini (Pistoia, Itàlia)



EEl Son Roca (Palma)

Esta idea de ámbito, como constelación sistémica espacio-temporal de la realidad formada por conexiones que se codeterminan, supone una urdimbre estructural y organizativa entre diversos elementos que *ambientalizan* al ser humano. Lo acogen en una red de relaciones que suponen un campo de posibilidades creativas de expresión y de comunicaciones múltiples (Hoyuelos, 2005, p. 170).



CEIP Verge de Lluc (Palma)

Així, hem ajudat a transformar els passadissos dels centres en espais per al treball autònom i treball cooperatiu, o els passadissos s'han convertit en espais constructius o espais biblioteca.



Escola d'infants Son Roca (Palma)

També hem transformat menjadors, a l'escola 0-3, en espais multifuncionals, on podem trobar l'espai laboratori per a l'experimentació i manipulació sensorial, l'espai de joc de la cuina o l'espai artístic.

La idea és dissenyar contextos preparats que estimulin la creativitat i l'autonomia de pensament dels alumnes, que siguin flexibles i modulars per adaptar-se a metodologies actives i col·laboratives. Són moltes les opcions d'organització que podem trobar, però cal reflexionar i donar sentit a cada una. Obrir aules? Convertir tota l'escola en ambients d'aprenentatge? Quins ambients es volen generar? Amb quins criteris? Quines condicions han de tenir aquests espais per gene-

rar aprenentatges, benestar i relacions? Aquestes són algunes de les preguntes que és necessari fer-se.

Si pensam l'escola com un sistema orgànic que va canviant i transformant-se segons les necessitats i els interessos dels infants i la vida de l'escola, es poden plantejar maneres diferents per adequar els espais a cada una de les etapes en funció del moment i les dinàmiques dels grups; espais inclusius on cada infant pot trobar el seu repte d'aprenentatge, obrint-se així un mosaic multiforme d'escenaris.



CEIP Robines (Binissalem)

Es importante que la arquitectura invite a las relaciones e interconexiones entre los sujetos y las cosas. Relaciones que deben ser cualificadas a través de una estética funcional y formal. Así, el espacio conforma una especie de red, un tejido que permite rescatar valores educativos en la lectura interpretable de la propia arquitectura (Hoyuelos, 2005, p. 177).

En l'aprenentatge basat en projectes i problemes es poden crear espais que afavoreixin el treball autònom i cooperatiu. Espais que permetin als alumnes cercar informació, debatre, reflexionar, compartir o representar amb diferents llenguatges els coneixements apresos. Espais on l'art, la cultura i la ciència hi són presents.



CEIP Verge de Lluc (Palma)

En el treball per espais d'aprenentatge o ambients especialitzats els infants troben propostes i materials per treballar diferents continguts i competències de cada una de les àrees. L'estructura dels ambients d'aprenentatge ens permet superar les limitacions de l'espai aula, multiplicar les possibilitats d'exploració i acció de l'infant i propiciar múltiples relacions que afavoreixin la creació d'una comunitat de convivència i aprenentatge. Segons Duarte (2003, p. 102), els ambients d'aprenentatge són aquells espais que "possibiliten la comunicació i les



CEIP Verge de Lluc (Palma)



CEIP Sa Joveria (Eivissa)



CEIP Sa Joveria (Eivissa)



CEIP Verge de Lluc (Palma)

relacions amb altres persones, ofereixen materials i activitats que estimulin la curiositat, la capacitat creadora i el diàleg, permetin l'expressió lliure d'idees, interessos, necessitats i estats d'ànim de tots." Parlem, per tant, d'un espai potenciador d'aprenentatges, d'interaccions socials i interpersonals.

Els ambients potencien la creativitat i la participació dels infants en els seus processos d'aprenentatge:

Podríamos decir que la finalidad de la creación de un ambiente de aprendizaje es promover que los niños sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en un ambiente que sea estimulador, creativo y participativo donde los niños actúen pero también reflexionen sobre su propia acción desde una posición activa y competente y que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas que lo habitan (Riera, Ferrer i Ribas, 2014, p. 25).

Però, com assenyalava Meritxell Bonàs, de l'escola El Martinet: "No fem ambients com a metodologia, l'escola és un ambient d'aprenentatge [...] estem a l'escola dins d'un ambient que s'ha creat perquè puguem estar al màxim de bé aprenent i, per tant, desenvolupant-nos en dimensions diverses" (Estrades, 2016 p. 39). En aquests espais o ambients d'aprenentatge, l'aula de referència es pot convertir en un ambient especialitzat que es posa al servei de tots els grups. Espais organitzats per zones o microespais amb propostes i reptes diversos.

A les escoles d'infants 0-3 també es poden dissenyar laboratoris compartits. Cada vegada hi ha més escole-

tes que ofereixen espais de joc, experimentació o de moviment fora de l'espai del grup que enriqueixen el desplegament de les competències de l'infant; així, trobam l'espai de llum i ombra, el laboratori artístic, el de moviment o el d'experimentació.



Escola d'infants Verge de la Salut (Palma)

d. Repensar l'estètica dels espais educatius

La pedagoga i atelierista de Reggio de l'Emília Veia Vecchi (2013) entén l'estètica com a activadora de l'aprenentatge, perquè, si l'estètica promou la sensibilitat i la capacitat de connectar coses molt allunyades entre si i si l'aprenentatge té lloc a través de noves connexions entre elements diferents, l'estètica pot considerar-se com un important activador de l'aprenentatge.



Escola d'infants Son Roca (Palma)

Loris Malaguzzi denominava activadors de l'aprenentatge a aquells processos que provocaven una "vibració estètica", la capacitat de seducció de la qual augmentava el plaer i la percepció sensorial. Activadors de l'aprenentatge que sustenten un tipus de coneixement que no es limita únicament a la formació, sinó que estableix també una relació sensible amb les coses. Des d'aquesta afirmació ens podem demanar quin lloc ocupen els canvis estètics en els processos d'aprenentatge.

Assmann (2002, p. 29) assenyala que aprendre és un procés creatiu que s'autoorganitza, per això necessitam espais inconformistes i vibrants que ens permetin meravellar-nos, crear sorpresa i aprendre. Diu Assmann que és necessari recuperar la pedagogia de la pregunta i la pedagogia de la complexitat. Podem

pensar també espais complexos, harmònics, acollidors i seductors que han de pensar-se per a cada context i en relació amb les persones que els habiten. És important que els arquitectes i l'Administració educativa apostin per edificis escolars que no siguin només funcionals, sinó també estètics i innovadors. Encara manca aquest diàleg entre pedagogia i arquitectura per adequar els edificis educatius a les necessitats que té l'escola i per aportar al mateix temps una sensibilitat estètica.



CEIP Verge de Lluc (Palma)

El viatge hacia la infancia es un posible camino hacia la humanización de la arquitectura, concebida no como mera y única respuesta funcional a unas necesidades, sino como manera de articular la relación del hombre con su entorno; una arquitectura de experiencias ricas, de percepciones sensibles, de espacios vinculados emocionalmente y que permitan una apropiación de los lugares mediante el juego (Eslava i Tejada, 2005, p. 59).



CEIP Puig de na Fàtima (Puigpunyent)

A les escoles, les nostres intervencions estètiques s'han d'iniciar moltes vegades amb petits gestos com fer algun canvi en el mobiliari que permeti una major flexibilitat. Cercar un equilibri harmònic i cromàtic per no saturar perceptivament els espais o revisar la qualitat del material. Però, com assenyala la dissenyadora Katia Mandoki (2008), l'estètica és una actitud quotidiana que ens duu a seleccionar determinats objectes i materials o a tenir cura en la presentació de les tasques i les propostes educatives.

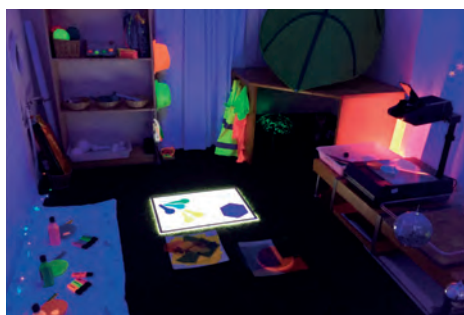
La estètica es una actitud cotidiana, empàtica y sensible con el entorno, un hilo que conecta las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones

en las que se percibe armonía y cuidado, placer para la mente y para los sentidos. (Vecchi, 2013, p. 15)

Els arquitectes italians Ceppi i Zini (1998) en la seva obra ja parlaven d'incorporar experiències sensibles en el disseny dels espais. No podem oblidar que els infants aprenen quan poden veure, tocar, manipular, acariciar i recórrer superfícies, textures i materials, modelar, construir i reconstruir variades formes i textures. En aquest sentit, fan propostes per dissenyar *paisatges* cromàtics, olfactius, lumínics i matèrics que contribueixen a l'aprenentatge dels infants. Per a ells, les variacions perceptives són sinònim d'una bona qualitat pedagògica de l'ambient. Una experiència concreta en aquesta línia que s'està implementant en algunes escoles és el laboratori o espai de llum i ombres o el laboratori sensorial, entre d'altres.



Escola d'infants Son Roca



Escola d'infants Verge de la Salut (Palma)

Una escola amable és un territori on els matisos dels paisatges lumínics, cromàtics, sonors, polisensorials i tàctils componen l'aire de l'escola que es respira. Un àmbit d'objectes no estructurats, d'evocacions *ready-made* dadaistes, que els nins disposen en combinacions complexes.



Escola d'infants Sant Ferran (Formentera)

REFLEXIONS PER CONTINUAR

Cuidar l'espai per cuidar la vida, les relacions i l'aprenentatge



Escola d'infants Son Roca

A partir de la nostra experiència veim que posar atenció en el disseny i l'organització dels espais és una manera també de cuidar la vida dels infants. Assmann (2002, p. 32) planteja que no és possible aconseguir aprenentatge si no hi ha connexió amb la vida dels qui aprenen. Un ambient és pobre i descontextualitzat quan no permet als infants connectar-se amb la vida, ja que conèixer i comprendre el món

està en funció de la vida mateixa. En aquest sentit, la biopedagogia (Medina, 2017) ens parla de com els processos de vida i els processos d'aprenentatge formen part de la mateixa realitat i es donen simultàniament: "es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos" (cit. a Devia, 2018, p. 182).



CEIP Robines (Binissalem)

Des d'aquesta perspectiva, afavorir el joc i recuperar els espais exteriors són objectius que cal tenir presents en les decisions que es prenen. Cada vegada més, les escoles incorporen espais de joc, especialment a l'etapa d'educació infantil, on els infants despleguen el seu potencial creatiu i expressiu.

La pandèmia, per exemple, ens ha assenyalat de manera clara que és urgent recuperar el contacte amb l'entorn natural per al nostre benestar físic i psicològic. Caldria posar especial atenció al disseny dels jardins i espais de joc a l'aire lliure per renaturalitzar les nostres escoles.



Escola d'infants Son Roca (Palma)

S'ha de reinaugurar la mirada amb l'entorn per a veure'l com a espai educatiu, una aula a l'aire lliure, un material pedagògic que tenim a l'abast. Afavorir la comprensió dels recursos estètics i

pedagògics que ofereix la terra i les relacions sostenibles amb la natura, per aplicar-los a l'aula de les escoles d'infantil i primària i secundària, impulsant la consciència de la interdependència dels éssers humans amb la terra i la comunitat per connectar-se amb els valors ecosocials: intel·ligència emocional, corresponsabilitat, llibertat, inclusió.



CEIP Puig de na Fàtima (Puigpunyent)



Sortides al barri del CEIP Verge de Lluc

L'ecosistema de l'escola hauria de privilegiar l'harmonia, la serenitat, el benestar i l'alegria. Definir les escoles sota aquestes qualitats sintonitza amb un discurs sobre el benestar de les persones que hi cohabituen: "El propósito último de los escenarios educativos gira alrededor de promover la vida, aumentar el bienestar, las emociones, el convivir." (Devia, 2018, p. 188).



Escola d'infants Son Roca (Palma)

L'escola hauria de garantir el benestar físic, relacional, emocional i cognitiu dels alumnes, espais on *estar-hi bé*, on sentir-se a gust en tots els sentits. En aquest *estar-hi bé* els mestres tenen un paper fonamental. La seva feina passa per ser capaços de generar contextos d'aprenentatge que cobreixin totes aquestes necessitats de manera transversal, mirant els infants com a éssers complets i complexos, observant-los des de la seva globalitat. Un benestar que reconeix cadascuna de les persones, que dialoga entre allò que és íntim i allò que és públic, entre allò que és personal i allò que és social. Quan pensem en la distribució dels



Escola d'infants Son Roca (Palma)

espais serà important concebre espais d'intimitat i espais comunitaris, espais per al treball individual i altres per al treball compartit.

Com exposa la filòsofa Camps (2021), cuidar significa atenció al detall, empatia, proximitat, paciència, tendresa, comprensió i alegria. L'espai també forma part d'aquest nou paradigma més humanista que s'ocupa de fomentar una ètica de la cura. Entenent que posar atenció al disseny i organització dels espais és també

una forma de cuidar el benestar de les persones que els habiten i només des d'aquest *estar bé* els infants poden aprendre i desenvolupar-se.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Asmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Barret, P., Zhang, Y., Davies, F. i Barret, L. (2015). *Clever Classrooms, Summay report of the HEAD Project*. Manchester: University of Salford.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, V. (2021). *Tiempos de cuidados: Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Cabanellas, I., i Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Ceppi, G, Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Devia, J (2018). "La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje". *Rev. Praxis & Saber* - Vol. 9, Núm. 21, Septiembre - Diciembre.
- Duarte (2003). "Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual". *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 33, Núm. 1.
- Hoyuelos, A. (2005). "La escuela, ámbito estético educativo". Eslava i Cabanellas, ed., *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó
- Estrades, A. (2016). *La construcció de la cultura de l'espai a l'escola El Martinet*. TFG Grau d'Educació Infantil, any acadèmic 2015-16
- Goldschmied, E. (1998). *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Mandoki, K. (2008). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Mèxic: Siglo XXI Editores.
- Mora, F. (2013). *NEUROEDUCACIÓN: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Riera, M., Ferrer, M., Ribas, C. (2014). "La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones". *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2).
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Editorial Morata.
- Yi-Fu Tuan (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina.

COS I GÈNERE: PROJECTES TRANSVERSALS DES DE L'ART CONTEMPORANI

Eva Cifre Moré

José Antonio Vega Cuesta

RESUM

En aquest article presentam el programa “Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani” des de la mirada de les dues institucions que l'han gestat i posat en marxa, Es Baluard Museu d'Art Contemporani de Palma i el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut. Es tracta d'un projecte formatiu per a professorat de secundària amb un component imprescindible de transferència a l'aula. Sota la modalitat de formació intercentres, exposam com hem dissenyat i desenvolupat el programa, la importància de les temàtiques treballades (cos-gènere-performance), la seva estructura, la xarxa de col·laboracions i participacions teixida al llarg de les diferents edicions del programa i les possibilitats i els reptes de futur.

RESUMEN

En el presente artículo presentamos el programa “Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani” desde la mirada de las dos instituciones que lo han gestado y puesto en marcha, Es Baluard Museu d'Art Contemporani de Palma y el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut. Se trata de un proyecto formativo para profesorado de secundaria con un componente imprescindible de transferencia en el aula. Bajo la modalidad de formación intercentros, exponemos cómo hemos diseñado y desarrollado el programa, la importancia de las temáticas trabajadas (cuerpo-género-performance), su estructura, la red de colaboraciones y participaciones tejida a lo largo de las diferentes ediciones del programa y las posibilidades y los retos de futuro.

INTRODUCCIÓ

“Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani” és una proposta formativa llançada per Es Baluard Museu i el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, adreçada a docents d'educació secundària que vulguin abordar de manera transversal i interdisciplinària el gènere i les pràctiques artístiques contemporànies. El projecte té una doble vessant, ja que, a més de la formació continuada del professorat, inclou el disseny de la transferència a l'aula i la seva aplicació pràctica amb l'alumnat, i es desenvolupa al llarg d'un curs escolar.

Aquesta formació es va iniciar el curs 2016-2017 i es desenvolupa any rere any, així que avui té ja una trajectòria de cinc edicions. Amb aquest programa, Es Baluard Museu consolida la línia formativa per a docents duta a terme des dels seus inicis, tractant en aquesta ocasió el gènere com un tema transversal, de gran rellevància i necessari per ser abordat especialment en l'adolescència a partir de l'art contemporani. El CEP de Palma, per la seva banda, a través de la modalitat de formació intercentres promou el contacte entre diferents centres

educatius i propicia la feina reflexiva entre el professorat, així com proporciona eines i recursos en temes de cos, gènere i art contemporani per poder treballar amb el seu alumnat a les aules.

En aquesta formació es vinculen qüestions de gènere amb el llenguatge artístic de la performance, ja que el cos és el principal mitjà d'expressió, amb la qual cosa s'obrin noves possibilitats expressives dins les pràctiques artístiques contemporànies, sovint no explorades en l'activitat docent. La formació acaba amb el disseny i l'execució d'una performance, sovint a l'espai públic, per part de l'alumnat participant.

PRESENTACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ D'ES BALUARD MUSEU

Es Baluard Museu d'Art Contemporani de Palma fou inaugurat el 30 de gener de 2004. Està ubicat a l'entorn patrimonial del baluard de Sant Pere, part de les



Visita taller de l'alumnat a Es Baluard Museu

antigues murades de Palma, i alberga una col·lecció que inclou més de 780 obres datades entre final del segle XIX i l'actualitat. Comprèn els principals artistes i moviments que han confluït i conflueixen a les Illes Balears, posats en relació amb el context artístic nacional i internacional.

L'Àrea d'Educació i Programes Públics del Museu es remunta al moment mateix

de la inauguració de la institució. Malgrat que, en un primer moment, la nostra actuació se centrava bàsicament en els centres escolars i en les famílies, l'estabilitat i la maduresa que va tenir l'equip durant molts anys ens van possibilitar, amb el temps, ampliar i diversificar el nostre àmbit d'acció. Ens obrírem, per tant, a diferents col·lectius i territoris, més enllà de l'edifici del Museu, i a la creació de projectes en col·laboració en què intervenen diferents agents, no només de l'àmbit cultural i educatiu, sinó també del social i sanitari. Treballam en la investigació de noves fórmules d'actuació que puguin donar resposta a la diversitat de necessitats i d'interessos de la nostra societat. Feim feina en xarxa i hi implicam diversitat d'agents. La nostra tasca, en aquest teixit, se situa des d'una perspectiva crítica i reflexiva que ens permeti créixer i esbossar projectes futurs.

La vessant educativa de l'Àrea, des de la qual emmarcam aquest article, està vinculada a grups escolars, familiars, gent gran, malalts mentals, grups de dones i grups de migrants, entre d'altres. Entenem el Museu com un espai comunitari i

la ciutadania com a portadora de coneixement. Potenciam el treball horitzontal i dialògic amb els diferents col·lectius a través de les pràctiques artístiques contemporànies que, per a nosaltres, són eines de creació de cultura, coneixement i experiències compartides.

La metodologia basada en l'escolta i el diàleg, la col·laboració i l'horitzontalitat, i el treball a partir de les pràctiques artístiques contemporànies, enteses com una eina d'aprenentatge i de reflexió, són els motors de la feina desenvolupada des del departament.

Els continguts a partir dels quals generam els diferents programes giren al voltant de la programació expositiva del Museu, la seva col·lecció permanent, la mateixa història del lloc, el seu entorn patrimonial, les necessitats dels col·lectius i les comunitats amb els quals col·laboram, entre d'altres.

Com a institució museística d'art contemporani, les pràctiques artístiques contemporànies són la nostra matèria primera. Ens movem, per tant, en l'àmbit de l'educació artística. Entenem els diferents projectes que generam com a processos artístics i culturals, i els elaboram "a partir de l'art", com deia Sturm (2007). Una obra, exposició o pràctica artística constitueix el punt de partida per generar processos de discussió i apropiació diversos. Aquest procés requereix una actitud artística o generada a partir de l'art que impliqui totes les parts participants (educadors, alumnat, docents, mediadors socials, col·lectius diversos..., segons cada projecte). Posam en relació els continguts que treballa el Museu, els i les participants i les seves necessitats a partir de pràctiques artístiques, i entre tots i totes generam processos i continguts nous que responen a les necessitats detectades a l'inici del projecte en qüestió i als objectius marcats.

A partir de l'art contemporani reflexionam sobre el món que ens envolta, ens relacionam amb les seves problemàtiques, fomentam l'esperit crític i reflexiu i generam estratègies que ens permetin imaginar nous futurs possibles.

PRESENTACIÓ DEL CEP DE PALMA

El Centre de Professorat de Palma Jaume Cañellas Mut forma part de la xarxa pública de centres de formació del professorat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. És el centre més gran de tots quant a tipologia de centre i àmbit d'actuació, ja que dona resposta formativa a més de 230 centres de l'àmbit territorial de Palma, Marratxí i Lluçmajor. Aquest curs escolar 2021-2022, les nostres actuacions queden emmarcades a partir de l'aplicació del Pla Quadriennal de Formació Permanent del Professorat (PQFPP) 2020-2024, que suposa una continuïtat del pla anterior amb elements d'incidència en aspectes clau per a la transformació dels centres educatius, com és potenciar la formació permanent del professorat en els seus centres educatius i promoure la creació d'equips impulsors, entre d'altres. Significa també un aprofundiment en les lí-

nies estratègiques de formació ja marcades al pla anterior de formació, que les reajusta perquè s'adaptin més a la realitat que vivim a tota la comunitat educativa.

La composició de l'equip pedagògic del CEP de Palma és de 10 persones, inclosa la direcció del centre.

La formació en el centre esdevé la modalitat de formació prioritària, al mateix temps l'objectiu final és la transferència de la formació a l'aula i al centre. Seguint aquesta línia de treball, la funció principal dels centres de professorat és promoure el desenvolupament professional del professorat per mitjà de la dinamització de la formació permanent contextualitzada en la pràctica professional, especialment a partir de la formació en els mateixos centres educatius.

El model de formació vol potenciar el paper actiu del professorat, que passa a ser el protagonista del seu propi aprenentatge. La formació impartida de manera col·lectiva i en el centre de treball té com a objectiu introduir canvis i innovacions que millorin els resultats acadèmics, el benestar del professorat, la seva cohesió com a equip i la motivació de l'alumnat.

Prioritzant els programes que tenen el focus en la **formació en centres**, n'hi ha de tres tipus:

a) **FORMACIONS DE CENTRE (FdC)**. Modalitat de formació dels centres educatius, consistent en activitats formatives lligades a projectes globals de millora dels centres que combinin la millora de la gestió, la innovació pedagògica, la formació i l'avaluació. *Actualment no donam resposta amb aquesta modalitat formativa.*

b) **FORMACIONS EN EL CENTRE (FeC)**. Modalitat de formació en els centres educatius, adreçada als equips educatius dels centres i que constitueix una eina de suport al projecte educatiu del centre en el marc de processos d'innovació educativa.

c) **FORMACIONS INTERCENTRES (FiC)**. Modalitat de formació per als centres o intercentres i formació entre iguals, dirigida al professorat de diferents centres educatius que comparteixen projectes d'innovació similars o els volen implementar.

Aquesta darrera és la que treballem en el projecte de formació conjunt "Cos i gènere" amb Es Baluard Museu.

JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE PER PART D'ES BALUARD MUSEU

Com ja hem exposat, els museus d'art contemporani són espais idonis per, a partir de les pràctiques artístiques contemporànies enteses com un mitjà a través del qual reflexionar sobre nosaltres mateixos i el món que ens envolta, aprendre

a relacionar-nos amb el que no entenem, a tractar amb allò que és diferent, tot desenvolupant l'esperit crític. Amb aquests objectius l'Àrea d'Educació i Programes Públics d'Es Baluard Museu programa regularment activitats adreçades als centres educatius. Es tracta d'un ampli programa de visites i tallers, adaptat a cada nivell o cicle i elaborat tenint en compte el currículum escolar. S'aposta per la interdisciplinarietat i el treball dels continguts transversals i es posa especial esment a dissenyar programes en què pugui participar tot tipus d'alumnat. L'objectiu no és la transmissió de coneixements canònics de la disciplina d'història de l'art, sinó establir un diàleg amb els grups. D'aquesta manera, les obres de la col·lecció serveixen perquè els estudiants reflexionin sobre el seu entorn i les qüestions que els interpel·len i afecten.

Tenim la convicció que des del Museu podem aportar gran quantitat d'eines i recursos que poden enriquir el dia a dia a l'escola i obrir la porta a altres maneres de fer i d'aprendre. I és amb aquesta convicció que volem establir una relació més llarga i duradora amb els centres educatius, més enllà de les visites puntuals al Museu. Per això, al llarg de la nostra trajectòria, hem desenvolupat diferents projectes a llarg termini com el reconegut "Cartografiem-nos", en el qual durant vuit cursos escolars (2006-2014) vam treballar amb centres educatius de primària al voltant del concepte de territori.

El nostre objectiu és que la comunitat docent pugui veure en el Museu i en les pràctiques artístiques contemporànies eines per al seu treball diari a l'aula. La nostra intenció és aconseguir crear una comunitat de professors que desenvolupi la seva tasca a llarg termini a partir de l'art contemporani, sigui quina sigui la seva àrea o matèria. Amb aquesta intenció de posar el focus d'atenció en el professorat, neix la col·laboració amb el CEP de Palma Jaume Cañellas Mut i després de diferents activitats formatives es gesta i consolida "Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani", amb el seu doble itinerari de formació per al professorat i de transferència a l'aula.

Després de l'experiència en educació primària volíem crear vincles amb centres d'educació secundària, els quals sovint és més difícil que s'aproximin al Museu, a causa de la seva estructura organitzativa. Si amb "Cartografiem-nos" havíem treballat el territori, ara ens disposàvem a treballar qüestions de gènere a través de la performance com a llenguatge artístic. Des del departament educatiu sempre havíem tingut presents les qüestions de gènere a l'hora de dissenyar les nostres activitats i programes, i ja el 2013 la investigació en aquesta matèria es va convertir en una de les línies programàtiques d'Es Baluard Museu. De manera transversal i a través de multiplicitat d'accions, s'han creat des d'aleshores diferents estratègies per abordar més profundament els gèneres i els transgèneres, que amb les seves diversitats (feminismes, noves masculinitats, transfeminisme, queer...), taules rodones, projectes artístics i educatius s'encabiren en aquesta investigació temàtica que abordà la institució i en la qual, dins l'àmbit de l'educació formal, es troba "Cos i gènere".

JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE PER PART DEL CEP DE PALMA

Des del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut i conjuntament amb Es Baluard Museu entenem les pràctiques artístiques contemporànies com una eina interdisciplinària i transversal per reflexionar sobre el món que ens envolta tot fomentant l'esperit crític.

Normalment, a les aules hi ha aspectes que no es treballen o als quals es dedica poc temps, ja que es consideren poc importants o desconeguts per als docents, sobretot quan abordam temes com prejudicis, feminismes, homosexualitat, gènere, entre d'altres. I vam trobar que des de la formació permanent del professorat havíem de proporcionar eines i mecanismes per dotar els docents de recursos per poder afrontar aquests temes amb normalitat a les aules.

El fil conductor ha estat el treball des de les pràctiques artístiques. Al projecte formatiu hem volgut donar importància a l'educació artística donant visibilitat i moments de trobada entre el professorat d'aquesta matèria per posar en valor la importància del treball artístic a les aules, no només com a finalitat sinó des del procés i la transversalitat. De la mateixa manera també hem volgut impulsar la necessitat de treballar les qüestions de gènere des de totes les matèries. Des del CEP hem volgut potenciar l'art i les expressions artístiques des de la formació del professorat com a pilar important dins la nostra oferta formativa.

Aquest curs 2021-2022 hem llançat la cinquena convocatòria de la formació intercentres "Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani". Els centres que participen en la FiC són l'IES La Ribera, IES Berenguer d'Anoia i CIFP Son Llebre, amb un total de 18 docents i 4 aules, i es fa la transferència a diferents nivells: primer d'ESO, primer de batxillerat artístic i primer curs del cicle formatiu de grau superior d'Integració Social.

La FiC és de caràcter teoricopràctic. Combina una sèrie de sessions formatives per a docents amb altres de treball a l'aula que es materialitzen en activitats específiques de transferència que es duen a terme amb l'alumnat i es concreten en performances realitzades pels diferents grups a l'espai públic.

La transferència és un dels aspectes fonamentals de la formació de docents dins l'oferta formativa del CEP de Palma, ja que és un punt clau i necessari dissenyar la proposta que es vol dur a l'aula contextualitzada dins la seva realitat. Aquesta és una de les fases més engrescadores de la formació. Es tracta de dissenyar activitats i/o estratègies per dur-les a terme a l'aula, basades en les idees que hem incorporat a les que ja teníem i que estan emmarcades en els objectius de millora acordats a l'inici de la formació. Definim, així mateix, les evidències que recollirem per poder compartir amb els companys l'experimentació que hem fet a l'aula, així com les performances dissenyades.

EL PROJECTE I LA IMPORTÀNCIA DEL TREBALL EN XARXA

“Cos i gènere: projectes transversals des de l'art contemporani” és un programa dissenyat i coordinat en xarxa entre Es Baluard Museu i el CEP de Palma, amb la participació i la col·laboració de diverses entitats. Neix de la necessitat de treballar més enllà de les parets de la institució cultural, en el cas del Museu, i d'elaborar una proposta on es creuin i retroalimentin els discursos i els sabers en matèria de gènere dels contextos del Museu i de l'escola, per produir conjuntament un aprenentatge significatiu. Es focalitza des d'una perspectiva col·laborativa i transdisciplinària per permetre una experiència educativa horitzontal i permeable, en què s'escolten totes les veus i en què la negociació constant és la base del projecte. Ofereix als centres educatius i, sobretot, al professorat una eina imaginativa per treballar el gènere amb l'alumnat.

En el complex engranatge del programa hi participen:

- El CEP de Palma, que s'encarrega de dissenyar i llançar la convocatòria, canalitzar les inscripcions i fer el seguiment i la difusió de l'activitat. També coordina les intervencions dels ponents externs de la formació, condueix les sessions inicials, de seguiment i finals de la formació i acompanya el grup de docents participants en tot el procés. Durant la formació i al final d'aquesta promou moments d'autoavaluació entre els docents i d'avaluació per tal de regular el procés de formació.
- L'Àrea d'Educació d'Es Baluard Museu, que participa amb el seu equip educatiu com a docents en les sessions al Museu, tant d'alumnat com de professorat, amb l'assessorament individualitzat als i les docents participants en les diferents parts del projecte, facilita mitjans, recursos i referents per dur a terme els diferents projectes pràctics amb les i els alumnes. Facilita també les vies per a la visibilització pública i la difusió dels projectes.
- L'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB), que participa en el projecte mitjançant la implicació del seu professorat en les sessions de formació sobre la teoria i la pràctica de la performance.
- Els centres educatius: hi participen quatre centres de secundària o centres integrats de formació professional cada curs escolar, amb un equip conformat per docents de diferents assignatures que comparteixen un mateix grup classe.
- Formadors externs per a les sessions de gènere amb el professorat i de cos i gènere als centres educatius amb l'alumnat.

• El fil conductor del projecte: gènere i performance

Tot el procés formatiu se centra en qüestions de gènere i les treballam a partir dels propis cossos aproximant-nos al llenguatge artístic de la performance.

Com ja hem esmentat, és necessària i imprescindible la presència de les qüestions de gènere en tot l'itinerari educatiu, i especialment a l'adolescència, i que els i les docents tinguin eines per afrontar les diferents situacions i diversitats de les aules. Amb aquesta formació les volem treballar des de la creació i l'art contemporani i des dels propis cossos, ja que el cos és un element clau que uneix els conceptes de gènere i performance.

Pretenem reflexionar i desconstruir el concepte de gènere, ser conscients dels convencionalismes forjats per la cultura de la representació occidental i fugir-ne. Conèixer com aquests convencionalismes han estat imposats i naturalitzats des d'un esquema unidireccional i vertical per part de les hegemonies dominants. L'objectiu és que, com més ens hi familiaritzem, més els podrem subvertir, en aquesta ocasió a través de l'expressió artística.

La pràctica artística a la qual vinculam aquestes qüestions de contingut és la performance, per ser la pràctica artística que utilitza el propi cos com a mitjà d'expressió.

La performance és acció, és "aquí i ara" i amb la performance no es juga a "representar" sinó que "presentam" els nostres cossos i llançam un missatge que volem sigui rebut pel públic. Com apunta Esther Ferrer al catàleg *En quatre moviments*, editat per Es Baluard Museu amb motiu de la seva exposició el 2012: "El meu cos,

en el cas de l'acció, és un poc com una eina de treball, un estri, un objecte que jo puc manipular..."; "surts al món i veus el que veus, que no t'agrada, els drames de l'emigració, el sexisme [...] reaccions perquè no pots no fer-ho, perquè el que veus no t'agrada [...] Tinc ganes de cridar i com que ets artista, aquest crit surt en forma d'obra".



Sessions de cos al centre

ca, sigui important rebre també sessions de cos al llarg del procés formatiu per conèixer-ne les seves possibilitats expressives.

D'aquí que, en esdevenir el cos el principal mitjà d'expressió de la nostra pràctica,

Posam especial atenció en el fet que la performance final sigui dissenyada per l'alumnat participant a través dels seus interessos i inquietuds i de les eines rebudes durant el projecte. Que el "crit" del qual parlava Esther Ferrer sigui un "crit" propi, un "crit" sobre el que els interessa o preocupa o una eina d'expressió d'allò que volen reafirmar.

En tot aquest procés tant docents com alumnes participants s'aproximen en diferents sessions a referents de l'art contemporani que abracen tant el llenguatge de la performance com les qüestions de gènere en les seves pràctiques.

El fil conductor d'aquest projecte formatiu, gènere i performance, s'emmarca dintre de la proposta d'uns objectius molt concrets que tant al llarg de la formació com al final avaluem per tal de millorar i enriquir-los, i alhora estan totalment lligats amb els continguts que ens hem plantejat treballar al llarg de la formació intercentres. D'aquesta manera propiciem un marc atractiu per a l'apropament de l'alumnat a l'art contemporani elevant-ne el capital cultural, cosa absolutament necessària, atesos els escassos recursos dedicats des de l'àmbit de l'educació formal a donar accés a la cultura contemporània.

Sempre es posa el focus en el disseny de la transferència a les aules, que en aquest cas és la materialització de la performance final per part de cada centre educatiu.

• Destinataris

La formació s'adreça a professorat de secundària en actiu, de qualsevol àrea o matèria. Es posa èmfasi especial en el fet que els participants d'un mateix centre siguin docents d'àrees diferents i a la vegada que comparteixin un mateix grup d'alumnes. Serà amb aquest grup d'alumnes compartit amb qui es durà a terme la transferència a l'aula de la formació i serà aquest grup qui participarà en les fases del projecte adreçades a l'alumnat i que durà a terme el projecte final de performance.



Sessió de formació de professorat: art contemporani i gènere a Es Baluard Museu

El projecte té una forta vinculació amb el currículum de l'educació secundària en general, ja que es treballa amb l'art contemporani per afrontar una qüestió tan transversal com és el gènere.

• Objectius

- Entendre el museu i l'art contemporani com a eines i recursos útils per a la pràctica docent a l'aula.
- Descobrir les potencialitats de les pràctiques artístiques contemporànies per ser treballades des de la transversalitat i la interdisciplinarietat des de qualsevol àrea o matèria.

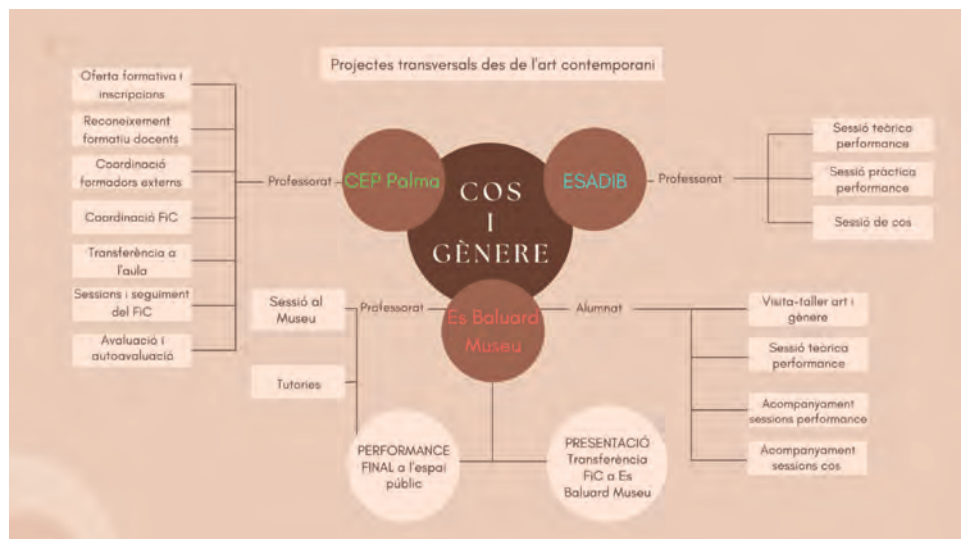
- Propiciar un marc atractiu per a l'apropament de l'alumnat a l'art contemporani.
- Abordar el gènere des de les diferents àrees i de manera transversal.
- Treballar a partir del cos i acostar-se al llenguatge de la performance dins les pràctiques artístiques contemporànies, entenent-ne les possibilitats expressives.
- Oferir un espai de reflexió, col·laboració i intercanvi d'experiències que faciliti la introducció de pràctiques educatives des de l'art contemporani als centres educatius.
- Facilitar estratègies perquè l'alumnat experimenti per si mateix el procés creatiu i artístic.
- Crear una comunitat de professorat estable que desenvolupi la seva tasca a partir de l'art contemporani.
- Fomentar la formació, la participació i la interrelació del professorat de diferents centres educatius que comparteixen projectes d'innovació similars o els volen implementar.

• Continguts

- Introducció al gènere: construcció social i cultural històrica (el repte del gènere: subvertir la manera tradicional, trobar identitat pròpia; ordre social i representació).
- Els estereotips: entre el prejudici social i l'expectativa social (representació: accés i participació social; cultura *selfie* i la problematització del cos).
- Sexualitat i democratització cultural (la hipersexualitat de les dones en els mitjans; l'erotització de la violència contra les dones).
- Gènere des de l'art contemporani (la col·lecció d'Es Baluard Museu, pràctiques d'artistes feministes des dels anys 70).
- La performance (concepte de performance i performativitat; història de la performance; els elements de la performance).

• Estructura

L'estructura del programa és complexa, a causa de l'important nombre d'agents que hi participen així com dels diferents escenaris que hi prenen part. Combinam sessions d'horabaixa per a tot el grup de professorat participant amb accions als centres educatius i al Museu amb la participació també de l'alumnat. S'estableix, per tant, un doble itinerari, el de la formació del professorat dintre de la FiC, d'una banda, i el de cada equip docent al seu centre amb l'alumnat, de l'altra. De les sessions amb el professorat, n'hi ha unes de més dedicades a treballar els continguts de la formació específicament i altres d'enteses com a espai de trobada, reflexió i diàleg dels docents que comparteixen el seu procés al mateix centre.



Cronograma de la formació:

HORES DE PONÈNCIA AMB FORMADORS EXTERNES
SESSIONS PRESENCIALS AL CEP O AL MUSEU CONJUNTES FIC
VISITA AL MUSEU AMB ELS ALUMNES (SESSIÓ INDIVIDUAL DE CADA CENTRE)
SESSIONS AL CENTRE AMB ELS ALUMNES: treball del professorat des de les diferents matèries, sessions d'art contemporani, sessions de cos i gènere i disseny de la performance
PRESENTACIÓ I REALITZACIÓ DE LA PERFORMANCE
GOOGLE CLASSROOM (tasques virtuals realitzades pel professorat)

Sessió	Tipus de sessió
0	Videoconferència amb un representant de cada centre per explicar la FIC, el programa i els compromisos dels participants.
1a	Presentació de la FIC. Ens coneixem i compartim inquietuds. Disseny conjunt de la formació.
2a	Sessió de gènere.
APLICACIÓ VIRTUAL	Temps dedicat a fer que els i les docents de cada centre pensin sobre com poden treballar el gènere des de la seva assignatura i iniciïn el disseny d'una unitat didàctica al respecte.
3a	El gènere des de l'art contemporani. Punt de partida: programació expositiva d'Es Baluard Museu i ampliació amb altres exemples.
4a i 5a	Sessió de caràcter teòric i pràctic sobre performance.
APLICACIÓ VIRTUAL	Tasques de preparació de la visita al Museu.
VISITA AL MUSEU APLICACIÓ	Visita taller al Museu amb els alumnes.
APLICACIÓ CENTRE	Tutories individualitzades amb els equips docents de cada centre per tal de dissenyar el treball posterior amb els alumnes, així com el paper que hi té cada un dels professors implicats.

Sessió	Tipus de sessió
APLICACIÓ CENTRE	Sessions de cos, gènere i d'art contemporani.
APLICACIÓ VIRTUAL	Temps dedicat a enriquir el pla de treball general presentat anteriorment.
6a	Sessió conjunta de seguiment: - Compartir les tasques creades per cada centre entre tot el grup de participants. - Resoldre dubtes que puguin anar sorgint en el disseny de les activitats.
7a	Sessió de seguiment i inici de disseny de performances amb les formatores de cos al centre.
CENTRE Presentació de la transferència	Sessió pública de visibilització del treball realitzat. Execució de la performance, sovint a l'espai públic.
8a	Sessió final d'avaluació de la formació i del treball realitzat. Compartim totes les performances.
TROBADA	TROBADA FINAL DE TOTS ELS CENTRES PER COMPARTIR ELS DIFERENTS PROJECTES PERFORMÀTICS.

• Metodologia

La formació intercentres es treballa des d'una perspectiva de cooperació i un enfocament transdisciplinari per permetre una experiència educativa horitzontal i permeable, en què s'escolten totes les veus presents al projecte: docents, alumnes, educadors i formadors, i en què la negociació continuada és la base del projecte.

La FiC és de caràcter teoricopràctic i combina sessions formatives per a docents amb altres de treball a l'aula que es materialitzen en activitats concretes que es duen a terme amb l'alumnat i que tenen al final del projecte una visibilització pública. Preveu un 30% de ponència externa.

L'entorn virtual Google Classroom s'utilitza al llarg del procés per compartir materials, notícies i diferents iniciatives, així com per fer tasques en línia.

• Transferència als docents i a l'aula

Es fa una proposta d'aplicació a l'aula des de cada centre que treballa conjuntament un mateix projecte en què l'eix conductor és el gènere i l'art; tot des de les diverses matèries del professorat participant.



Treball de gènere a l'aula

A més a més de tractar-se d'una iniciativa interessant per als i les docents de **l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica** pel fet que es treballa des d'allò que és performàtic i des del camp de les arts escèniques, altres assignatures que es poden vincular de manera molt directa amb aquest projecte són, entre d'altres:

a) **Biologia**, perquè s'hi tracta de la qüestió del gènere des del punt de vis-

ta biològic i es pot veure que determinades preconcepcions sobre el binomi sexe-gènere són infundades i fruit de prejudicis socials.

b) **Geografia i Història**, en què es poden seguir estudiant els esdeveniments físics i socials tant del present com del passat analitzant-los des d'una perspectiva de gènere, com també es poden mirar de rescatar veus de dones que han estat significatives en el seu temps.

c) **Música**, ja que, a més d'estar estretament lligada a les arts escèniques i de tenir una forta presència en l'adolescència, és un gran canal de transmissió i producció de valors socials, i el gènere és una qüestió que hi és molt present.

d) **Llengües Catalana, Castellana i estrangera**, ja que són vehicles de comunicació verbal i escrita, imprescindibles en les fases de plantejament, disseny i comunicació del projecte desenvolupat.

Finalment, es crea una performance que es compartirà amb la resta dels centres i la comunitat educativa.

• **Avaluació i autoavaluació dels docents**

Al llarg del tot el procés de formació incloem diferents moments per avaluar la feina feta durant el projecte. Propiciam moments d'autoavaluació entre els docents sobre les pràctiques realitzades i els continguts de la formació. A part d'aquesta avaluació de procés, s'inclou una avaluació final a la sessió de cloenda, en què es valoren els continguts de la formació, les vivències del mateix professorat respecte a les fases del projecte, l'estructura de la formació i els reptes que ha suposat pel centre. De la mateixa manera, incloem una avaluació de les vivències de l'alumnat durant el procés i, des de cada un dels centres, els equips docents dediquen moments per a l'avaluació de la participació i la resposta del seu alumnat. Per acabar, també es llancen propostes de continuïtat.

Paral·lelament i al llarg de tota la formació, Es Baluard Museu, el CEP de Palma i l'equip de formadors externs fan una avaluació de procés per tal de reconduir situacions i dissenyar noves estratègies perquè el projecte es desenvolupi d'una manera enriquidora per a tots els membres participants.

• **Memòria de les edicions realitzades**

Al llarg de les diferents edicions d'aquest projecte hi hem anat implicant una gran varietat de professorat, equips directius i alumnat. Fins ara hi han participat docents d'assignatures tan diverses com Biologia, Tecnologia, Llengua i Matemàtiques, fins i tot d'altres potser més esperades com Educació Visual i Plàstica, Teatre o Música. La diversitat de l'alumnat també és palesa a cada edició, ja que hem treballat majoritàriament amb centres públics, alguns de concertats i un centre de menors, de diferents barris de la ciutat de Palma i de diversos pobles de Mallorca. També hem tractat amb grups diversos, des dels primers cursos de l'ESO fins a batxillerat artístic, l'Escola de Disseny o cicles formatius.



Performance final a l'espai públic

El contingut de les performances realitzades s'ha centrat en algun dels aspectes de les temàtiques de gènere abordades al llarg del procés de treball. Cada grup s'ha decantat per transmetre un missatge concret segons els seus interessos i inquietuds, i així trobam que s'han abordat qüestions com els rols, els estereotips, els prejudicis o la violència masclista, entre d'altres.

1a edició. 2016-2017

Escola Superior de Disseny, IES Ses Estacions, IES Santanyí, IES Binissalem i IES Guillem Colom Casanoves.

2a edició. 2017-2018

IES Can Balo, IES Joan Maria Thomàs, IES Josep Sureda i Blanes i IES Guillem Sagrera.

3a edició. 2018-2019

IES Politècnic, IES Son Pacs, IES Santa Maria i IES Sineu.

4a edició. 2019-2020

IES Madina Mayurqa, IES Joan Alcover, IES Son Ferrer i Col·legi Es Liceu.

La quarta edició del projecte es va veure afectada de ple per la crisi de la COVID-19. La formació s'havia iniciat normalment durant el mes d'octubre amb les sessions de professorat, però es va decretar l'estat d'alarma i es va confinar el país en el moment en què estàvem desenvolupant sessions amb l'alumnat i es començaven a perfilar les temàtiques de les performances dels diferents grups. Aquest fet va fer necessària una adaptació en línia del projecte mante-

nint-ne els objectius inicials: el treball i l'expressió a partir del propi cos incidint en les qüestions de gènere que interpel·len l'alumnat i de les quals ens vol fer partícips.

El resultat va ser el vídeo coral "La pell no té nom", amb la participació de tots els centres implicats, sota la coordinació de Lluqui Portas.

Durant el curs 2020-2021 no fou possible reprendre una nova edició del projecte a causa de la situació pandèmica que vivíem i dels protocols interns que establiren els centres educatius que no feien viable un projecte en què les entrades i sortides del centre i la relació amb diversos agents dins i fora del centre és un element primordial.

5a edició. 2021-2022

IES La Ribera, IES Berenguer d'Anoia, CIFP Son Llebre.

Edició en curs en el moment d'escriure l'article.

Podeu veure una selecció de les performances finals de les quatre primeres edicions a l'enllaç següent:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL--pOENC-LsDfiBXDVAMnj1CBdU0XzSPZ>

• Reptes de futur i propostes de continuïtat

El treball continuat amb diferents grups docents que s'ha duit a terme a partir de les diverses edicions del projecte ha propiciat anar teixint progressivament una xarxa de professionals implicats i preocupats per la qüestió del gènere a la nostra societat i, en particular, per com es pot abordar aquesta temàtica des de les pràctiques educatives del dia a dia a les aules.

La bona acollida i l'experiència d'aquesta formació va fer que, en la tercera edició d'aquest programa, durant la sessió d'avaluació final, el grup de participants ens proposàs seguir la relació establerta mitjançant la continuació d'activitats formatives orientades a aquesta qüestió. Diversos docents van plantejar la seva necessitat i ganes de continuar formant-se en aquesta direcció, manifestant que aquesta vegada preferirien implicar-se en una proposta amb un caràcter més reflexiu i de recerca.

Recollírem la proposta i llançarem una convocatòria per al curs 2019-2020, a la qual es podria acollir tot el professorat que hagués participat en alguna de les tres edicions anteriors de "Cos i gènere". En aquell moment es va conformar un grup de 12 docents de les matèries més diverses. La idea era que aquest grup de recerca podria anar creixent curs rere curs, en sumar-s'hi professorat participant de les noves edicions del programa. Desafortunadament, el "Grup de recerca docent: cos i gènere" no va poder començar a causa de la crisi de la COVID-19. És un repte que tenim pendent de reprendre de cara al curs vinent, 2022-2023.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Amengual Quevedo, Irene. *A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más*. Gijón: Ediciones Trea, 2015.

Bauzà Medrano, Aina. "L'educació als museus d'art contemporani. El cas d'Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma". A: *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2011*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya, 2011.

Bauzà Medrano, Aina. *Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària*. Palma: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 2010.

Surm, Eva. "A partir de l'art" A: Rodrigo, Javier. *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. Palma: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 2007.

Esther Ferrer. En quatre moviments. Palma: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma, 2012 (catàleg d'exposició)

ELS OBJECTIUS DE DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE (ODS) I L'AGENDA 2030 APLICATS A L'ÀMBIT EDUCATIU UNIVERSITARI

Judit Vega Avelaira

RESUM

Des que l'ONU va aprovar l'Agenda 2030 i va definir els 17 ODS, s'han realitzat nombrosos estudis i generat constants debats en diferents àmbits de la societat. No obstant això, avui dia, es constata una evident desinformació de la població en general sobre el tema. Com és possible aconseguir un objectiu, si no tenim coneixements suficients al respecte? Aquest treball pretén reflexionar sobre els ODS, analitzar els problemes actuals per a aconseguir-los, definir estratègies i mostrar exemples de com posar-los en pràctica en l'àmbit universitari, partint d'una conscient conscienciació personal i una aplicació col·lectiva. O viceversa.

RESUMEN

Desde que la ONU aprobó la Agenda 2030 y definió los 17 ODS, se han realizado numerosos estudios y generado constantes debates en diferentes ámbitos de la sociedad. Sin embargo, a día de hoy, se constata una evidente desinformación de la población en general sobre el tema. ¿Cómo es posible conseguir un objetivo, si no tenemos conocimientos suficientes al respecto? Este trabajo pretende reflexionar sobre los ODS, analizar los problemas actuales para alcanzarlos, definir estrategias y mostrar ejemplos de cómo ponerlos en práctica en el ámbito universitario, partiendo de una consciente concienciación personal y una aplicación colectiva. O viceversa.

L'Agenda 2030 és un pla d'acció per a les persones, el planeta i la prosperitat que tracta d'enfortir la pau universal, reconeixent que l'erradicació de la pobresa en totes les seves formes i dimensions, inclosa l'extrema pobresa, és el desafiament mundial més important i és un requisit indispensable del desenvolupament sostenible. Tots els països i parts interessades, actuant de comú acord, haurien d'estar posant en pràctica aquesta Agenda. Però l'Agenda 2030 no és un projecte tan nou, sinó que ha tingut els seus precedents. Analitzem-los a continuació.

Durant el període en què va ser secretari general de les Nacions Unides (1992-1996), Butros-Ghali va proposar l'organització d'una sèrie de cimeres internacionals amb la finalitat de debatre i trobar solucions sobre els grans problemes que acuitaven la humanitat.

El seu successor, Kofi Annan (secretari general entre 1997 i 2006), va continuar amb aquesta idea, treballant en pro d'un món més equitatiu i just, centrant la seva lluita en un tema crucial en aquell moment: la sida. Aquest treball li va fer mereixedor del premi Nobel de la Pau el 2001 per la seva contribució a un món millor organitzat i més pacífic.

L'any 2000, els països membres de les Nacions Unides s'havien fixat aconseguir els objectius de desenvolupament del mil·lenni (ODM). Es tractava de vuit objectius que els estats membres de les Nacions Unides s'havien compromès a intentar aconseguir per a l'any 2015.

A aquest efecte, signen al setembre de 2000 la Declaració del Mil·lenni de les Nacions Unides, per la qual els líders mundials rubriquen el compromís de lluita contra la pobresa, la fam, les malalties, l'analfabetisme, la degradació mediambiental i la discriminació de la dona. Els ODM es deriven d'aquesta declaració. Van estipular, doncs, devuit punts, la majoria relacionats directament amb la salut, que s'intentarien aconseguir en una data fixa, el 2015, per a això es posarien en marxa polítiques específiques i accions que havien de ser necessàriament mesurables amb indicadors, per a permetre fer un seguiment sobre la base de dades reals i fefaents. ODM 1: erradicar la pobresa extrema i la fam; ODM 2: aconseguir l'ensenyament primari universal; ODM 3: promoure la igualtat entre els sexes i l'empoderament de la dona; ODM 4: reduir la mortalitat dels nens, ODM 5: millorar la salut materna; ODM 6: combatre el VIH/sida, la malària i altres malalties; ODM 7: garantir la sostenibilitat del medi ambient; ODM 8: Fomentar una aliança mundial per al desenvolupament.

Cal incidir que no tots els objectius de 2015 es van complir, fins i tot que, paradoxalment, l'esforç més gran i les millores més notables les van realitzar, contra tot pronòstic, els països més pobres, en lloc dels més desenvolupats.

En finalitzar el període de compliment d'aquests ODM, el 25 de setembre de 2015, l'Assemblea General de l'ONU va establir un nou acord mundial sobre canvi climàtic, pel qual 193 estats membres es comprometien a adoptar l'Agenda 2030, que forma part del Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament i que comprèn 17 objectius de desenvolupament sostenible (els ODS), els quals, al seu torn, inclouen 169 metes a aconseguir fins a l'any 2030.

Aquests objectius es poden resumir en cinc paraules clau, que defineixen en si mateixes el sentit de l'Agenda: persones, planeta, prosperitat, pau i aliances.

Comparant els ODM i els ODS observem dos conceptes diferents: els ODM semblen estar més orientats a millorar la vida en països subdesenvolupats o en via de desenvolupament, mentre que els ODS se'ns antullen més orientats als països desenvolupats.

Avui, l'any 2022, què sabem, realment, sobre aquestes tres inicials, ODS?, què hi ha darrere del cercle de colors, el pin que molta gent ni tan sols sap què significa? Si féssim una enquesta al carrer, és molt probable que molta gent no sabés respondre a la pregunta: sap vostè què són els ODS? Ni tan sols si preguntéssim, en lloc de les sigles, els objectius del desenvolupament sostenible. Curiosament, encara molta gent relaciona aquest pin de colors amb la bandera LGBTQ+ i, en tot cas, desconeixen la seva relació amb la sostenibilitat, de fet, ni tan sols reparen que hi ha tants fragments en el pin com objectius: 17.

En cas afirmatiu, podríem continuar preguntant quants ODS hi ha o si poden esmentar-nos-en algun. Sens dubte, disminuiria considerablement el nombre de persones que ens donessin una resposta. Ni tan sols en l'àmbit universitari, com hem pogut comprovar en un curs de formació de professors.

En general, i en el millor dels casos, la gent associa la paraula sostenible amb el medi ambient, el canvi climàtic, la cura del planeta, el reciclatge. Poques són les persones que relacionarien un treball digne, l'erradicació de la fam o l'ensenyament igualitari amb la sostenibilitat i, no obstant això, aquests són tres dels objectius.

Davant aquesta realitat de desconeixement o confusió recurrent, la més optimista creença en la seva consecució s'esvaeix. Sens dubte és impossible o, com a mínim, complicat aconseguir una cosa de la qual no tenim consciència ni saber. Fins i tot, aquesta minoria que sí que coneix, encara que sigui parcialment, se sent impotent a l'hora d'aconseguir-los, no és capaç de discernir quin o quins dels 17 objectius estan al seu abast, en què poden ajudar, què tenen per fer. D'aquesta manera, deleguen en els governadors del món, polítics i empreses la responsabilitat d'aconseguir-los.

Res més lluny de la realitat. Els ODS signifiquen una salvació i cura del planeta i de tots els éssers que el poblen, parlen de millorar l'entorn en el qual treballem, de cuidar les mars o de repartir la riquesa d'una manera en què puguem fer realitat un dret a l'aliment, a l'aigua, a la salut o a la formació universal. Són principis que van més enllà de conceptes o formulacions abstractes, advoquen per un món millor i, darrere d'ells, hi ha l'home com ésser que pensa i sent. Per això, l'obligació de complir els ODS és mundial, és de tots. És més: tots i cadascun de nosaltres podem contribuir a complir, conscientment, en la part que ens toqui, tots i cadascun dels 17 ODS.

El Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD) es va proposar mobilitzar els mitjans necessaris per a implementar l'Agenda 2030 i aquests 17 objectius de desenvolupament sostenible que estan, precisament, pensats per a ser integrats. El desenvolupament sostenible reconeix que l'erradicació de la pobresa en totes les seves formes i dimensions; la lluita contra la desigualtat en i entre els països; la conservació i cura del planeta; la creació d'un creixement econòmic continu, necessàriament inclusiu i sostenible, i el foment de la inclusió social estan lligats entre si i depenen els uns dels altres, fet en el qual estan d'acord els estats membres. Si aquests desafiaments estan connectats entre si i són interdependents, la manera com hem de treballar i les solucions que puguem aplicar han d'estar, forçosament, integrades.

Els 17 objectius de desenvolupament sostenible són: ODS 1. Fi de la pobresa; ODS 2. Fam zero; ODS 3. Salut i benestar; ODS 4. Educació de qualitat; ODS 5. Igualtat de gènere; ODS 6. Aigua neta i sanejament; ODS 7. Energia assequible i no contaminant; ODS 8. Treball decent i creixement econòmic; ODS 9. Indústria,

innovació i infraestructura; ODS 10. Reducció de les desigualtats; ODS 11. Ciutats i comunitats sostenibles; ODS 12. Producció i consum responsables; ODS 13. Acció pel clima; ODS 14. Vida submarina; ODS 15. Vida d'ecosistemes terrestres; ODS 16. Pau, justícia i institucions sòlides; ODS 17. Aliança per a aconseguir els objectius.

Insistim, els ODS estan relacionats, no es poden tractar per separat, per la qual cosa requereixen un treball conjunt enfocat cap al mateix objectiu, que és aconseguir aquesta anhelada societat millor i més justa, on l'individu i tots els éssers vius, l'entorn, la naturalesa, visquin en harmonia, on el repartiment de riqueses sigui equitatiu, on l'aigua sigui un bé comú, on treballar no sigui un privilegi, la salut sigui una prioritat i la llibertat sigui la manera natural de vida.

No ens enganyem, el fracàs fins al moment és esgarrifós i cada vegada són més les veus d'experts que es pronuncien dubtant de la seva consecució.

En l'informe de la CRUE (2017) sobre l'Agenda 2030, realitzat amb dades recollides en 2016, a la pregunta «Està la teva Universitat abordant l'Agenda 2030 de manera integral?», un 53 % dels enquestats van respondre que no i el 47 % que sí. Quant al grau d'implantació, a la pregunta «Ha adoptat la Universitat una estratègia concreta en relació a l'Agenda 2030?», solament un 5 % dels enquestats van respondre que sí, un 23 % va respondre que no i el 72 % van donar com a resposta que s'estava treballant en el seu desenvolupament.

Per part seva, en l'enquesta CRUE (2019) sobre l'Agenda 2030 realitzada amb dades recollides entre maig-octubre de 2019, a la pregunta sobre l'existència d'un pla estratègic relacionat amb el desenvolupament sostenible, solament un 24,7 % van respondre que sí, un 25,90 % que no i un 49,40 % van respondre «en desenvolupament». Com veiem, la realitat és que un 75,30 % dels enquestats seguien sense tenir encara formulat un pla estratègic, fonamental per a començar a treballar.

Si reflexionem sobre el present i el passat recent, hem constatat que una pandèmia encara virulenta va evidenciar una desigualtat en recursos, en educació, en salut, en accés a la tecnologia, va causar pèrdues d'ocupació i precarietat econòmica; ens va mostrar un planeta que ni tan sols posa una patent ni una vacuna al servei de la humanitat (que, d'altra banda, hauria de ser, fins i tot, gratuïta).

Recordem, també, que fa tan sols uns mesos ens vam estremir amb la mort d'un jove de 21 anys per una pallissa en la qual sonava, com a insult, la seva orientació sexual, Samuel.

Aquest parell d'exemples és suficient per a veure que no es compleixen, almenys, els ODS 2, 3, 8, 5, 10, 16.

Perquè un programa de desenvolupament es compleixi satisfactòriament, és necessari establir associacions inclusives (a nivell mundial, regional, nacional i local) sobre principis i valors, així com sobre una visió i uns objectius compartits

que se centrin prioritàriament en les persones i el planeta. D'altra banda, els ODS són una tasca de tots: dels països desenvolupats i no desenvolupats, dels que són a les Nacions Unides i dels que no hi són. El desenvolupament sostenible comença, doncs, en cadascun de nosaltres i els 17 objectius els hem de posar en pràctica de manera sistemàtica i en tots els aspectes de la nostra vida, és a dir, no solament en l'àmbit laboral o d'estudi, sinó en l'àmbit privat i en la nostra relació amb la societat i amb el mitjà.

Tampoc podem centrar-nos en un sol objectiu, per exemple, en el nostre cas i com que tenim una relació amb la docència, en l'ODS 4. Ni podem delegar en els nostres polítics nacionals ni en els dirigents mundials: som responsables del nostre comportament, de les nostres decisions, de la nostra ètica, i tant de nosaltres, com d'ells, depèn aconseguir aquesta agenda.

Per on comencem? Indubtablement, hem de començar pel coneixement, que és el que proposem en aquest article: saber què són els ODS i intentar mostrar com podem fer-los possibles en el nostre món universitari. Hem de ser conscients de què hem de fer i de com podem fer-ho. Urgeix planificar cursos de formació assequibles, en tots els sentits, per a tota la població, en general, i per a tots els que fem universitat, en particular (professors, PAS, estudiants).

Per a això és imprescindible continuar desenvolupant una sèrie de fases: diagnosticar els problemes que amenacen la societat (com ha fet l'ONU) o, en el nostre cas, la nostra universitat; definir els nostres objectius de desenvolupament sostenible; establir els mètodes d'implementació per a aconseguir-los; fer un seguiment. Per això és necessari que les nostres accions es mesurin a través d'indicadors.

En aquest sentit s'hi han posat en marxa tant la CRUE (Conferència de Rectors d'Universitats Espanyoles) com cada universitat del nostre país. I, per descomptat, tant la UNED com la UIB s'hi han implicat. En el cas de la UNED, s'ha fet creant l'observatori dels ODS; creant el pla d'enfortiment internacional, cooperació i objectius de desenvolupament sostenible (ODS) UNED 2021 i creant el pla estratègic UNED 2019-2022.

En el cas específic d'UNED-Illes Balears —que compta amb la doble certificació del Sistema de Garantia Interna de Qualitat en la Gestió de Centres Associats: Nivell 2 - consolidació i Nivell Carta de Serveis del Centre avalada per la ANECA—, es va traçar des de 2019 i per part de la nova directora un pla de gestió, presentat a l'equip directiu, al Consell de Centre i a la Junta Rectora i aprovat per tots ells per unanimitat, en el qual es van proposar diferents accions en tots els àmbits en els quals es va considerar que es podria progressar en aquest camí cap a l'Agenda 2030. No obstant això, en aquest curs acadèmic 2021-2022 hem fet encara més evident el compromís del nostre centre amb els ODS.

El segon pas va ser fer i publicar en la nostra web la nostra Carta de Compromís del CA amb els ODS / Declaració de política de qualitat.

En coherència amb aquesta declaració, per al curs acadèmic 2021-2022, tant en el Pla de Gestió com en cada curs d'estiu, s'especifiquen sistemàticament els ODS que intentem aconseguir a UNED-ILLES BALEARS amb cadascuna de les accions que ens proposem. Per a això, comptem amb una eina que és el SDG Compass, desenvolupada per Pacte Global de Nacions Unides, GRI (Iniciativa de Reporte Global) i WBCSD (Consell Empresarial Mundial per al Desenvolupament Sostenible) que, si bé parteix de les empreses, ens serveix de guia per a identificar els objectius de desenvolupament sostenible prioritaris per a nosaltres. Consta de 7 fases: Coneixement i comprensió dels ODS; Compromís amb els ODS; Valoració de l'Impacte del Centre Associat; Identificació de riscos i oportunitats; Definició d'Objectius; Integració d'aquests ODS; Comunicació. Com a base, també ens ha resultat de gran utilitat la guia «Com començar amb els ODS en les universitats», realitzada en col·laboració per diverses institucions entre les quals hi ha la Xarxa Espanyola per al Desenvolupament Sostenible (REDS).

Per a conèixer i entendre els ODS hem impartit un curs de formació per a professors, equip directiu i PAS. Signem el nostre compromís en l'esmentada carta, valorem l'impacte que l'aplicació de cada ODS tindria en els diferents àmbits dins d'una universitat i el que suposarien de fortalesa o feblesa aplicades a aquesta, arribant a la conclusió que podríem abastar i definir els 17; els dos últims passos són la constant implementació diària i la comunicació de resultats que informin a tots els usuaris del progrés de les nostres accions, procedint, al mateix temps, a corregir o millorar aquells punts en els quals podem aconseguir millors resultats.

Posem alguns exemples d'accions que podem realitzar en el món universitari indicant els ODS que esperem aconseguir.

Podem partir del que se suposa més relacionat amb la universitat, ODS 4, que ens parla de garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tots, tenint especialment consideració a les persones vulnerables, amb discapacitat o amb el risc d'exclusió.

Quant a la inclusió, la UNED ha estat pionera a acostar la formació superior a diversos col·lectius des del mateix moment del seu naixement fa 50 anys. D'una banda, per a les persones discapacitades, per a les quals s'ha creat UNIDIS (Centre d'Atenció a Universitaris amb Discapacitat), els fa accessibles els espais, facilita les condicions en els exàmens que s'adapten a cada cas concret i, també, fomenta la participació de col·lectius més perjudicats per la seva discapacitat. En aquest sentit, UNED-Illes Balears, el 2021, ha estat pionera entre els 61 centres de la UNED a l'Estat i els 22 internacionals a oferir un curs d'extensió completament interpretat en llengua de signes, experiència que s'ha repetit enguany amb gran èxit, per la qual cosa seguirem amb el projecte. El 2022 i si bé els nostres espais eren accessibles per mitjà de rampes, optem per eliminar totes les voreres; ens hem reunit amb l'ONCE i amb el CERMI i hem organitzat una visita perquè ells vegin les instal·lacions i ens orientin per a millorar tant els espais com per a facilitar la integració d'aquest col·lectiu a les classes tutoria i pràctiques curriculars. A més

oferim un curs d'estiu, enguany, específic sobre discapacitat, en col·laboració amb l'ONCE i hem programat per a l'exercici 2022-2023 un curs de formació de professorat i PAS sobre la discapacitat, amb la qual cosa aprendrem com millorar l'atenció, com reparar en les seves necessitats i dificultats, sensibilitzant-nos sobre els problemes del nostre món, creant consciència i promovent solucions.

Un segon col·lectiu al qual incloem i oferim igualtat d'oportunitats i el dret a l'educació és el centre penitenciari, amb el nostre programa específic, pel qual els usuaris accedeixen a l'ensenyament reglat i no reglat (curs d'accés) i realitzen els exàmens de manera presencial, a més de rebre determinades classes tutories. Ajudem els estudiants amb la cessió de llibres, aportació d'anotacions i altres materials, i els integrem a la societat a través de cursos d'estiu en els quals participen tant aquells que estan complint condemnes com el personal de la presó o gent de l'exterior.

I en un tercer exemple, esmentem en aquest apartat aquesta formació permanent al llarg de tota la vida, des de la joventut fins a la maduresa, en la qual els nostres majors, a més de poder accedir a qualsevol altre estudi, compten amb un programa específic, que és la UNED Sènior, que no sols els aporta coneixements, sinó que millora les relacions humanes i actua positivament en la seva salut, per mitjà d'un envelliment actiu. Amb aquestes accions no solament treballem el ODS 4, sinó també els ODS 3, ODS 8, ODS 10, ODS 11, ODS 16 i ODS 17.

L'oferta d'idiomes a través del Centre Universitari d'Idiomes a Distància (CUID) ens obre les portes al món, el coneixement d'una llengua és una mica més que saber un idioma, ens prepara per a accedir amb major facilitat a la creació d'aliances amb altres països, ODS 17, que també aconseguim creant aliances amb altres institucions per a optimitzar recursos (universitats, col·legis oficials, empreses, ONG, societat civil, militar) i per a la signatura de convenis de col·laboració i de pràctiques per als nostres estudiants.

Busquem oportunitats per a col·laborar i ajudar els més desfavorits. En aquest sentit el nostre centre va celebrar el Dia de la Dona i la Nena en la Ciència el 2020 (200 alumnes) i el 2022 (100 alumnes) en els col·legis de barris amb major risc d'exclusió, Son Gotleu i la Soledat, aportant tots els materials necessaris perquè els alumnes i les alumnes poguessin realitzar, ells mateixos, determinats experiments (creació d'un perfum, creació d'un desodorant) per a comprendre la importància de la física i de la química i per a ensenyar-los i donar-los seguretat en el fet que ells i elles també podran ser científics. El 2022, a més, els parlem dels ODS, posant exemples pràctics de com en un col·legi mestres i alumnes poden realitzar accions per a complir aquests 17 objectius. Els nens van poder emportar-se a casa seva el material utilitzat, l'excedent del qual va quedar a la disposició dels col·legis. D'altra banda, el 2020 vam cedir les taules i cadires que no necessitàvem al col·legi CEIP Camilo José Cela per a adaptar les aules a les exigències de la covid. Amb aquestes accions contribuïm a aconseguir els ODS 1, ODS 3, ODS 4, ODS 5, ODS 10, ODS 16, ODS 17.

A través del nostre Centre d'Orientació, Informació i Ocupació (COIE), les convocatòries de places de pràctiques extracurriculars per a alumnes matriculats, la visualització destacada en la nostra web, en la pàgina d'inici, dels recursos per a estudiants, de la pestanya de l'associació d'alumnes i titulats de la nostra universitat (Alumni), millorem l'experiència dels estudiants i la seva ocupabilitat, ODS 8.

Tenir presents els ODS és tenir en compte tots els usuaris, comunicar, demanar opinió i participació; és reconeixement a tots quants constituïm el centre.

Així un regal corporatiu, útil per la seva labor i sostenible quant a adquisició i materials, lliurat als tutors i al PAS, es converteix en alguna cosa més que un gest: d'una banda, suposa un reconeixement necessari a la seva labor; d'altra banda, és un al·licient al seu benestar i al fet que facin la seva tasca amb més illusió, si és possible. Però, a més, regalar una ampolla de cristall és una aposta per l'eliminació dels plàstics (hàbit saludable, cura del medi ambient, disminució de residus); regalar un bolígraf de paper i un llapis de fusta és apostar per materials biodegradables. I encarregar aquests objectes a una empresa de km 0 és contribuir a l'ocupació local, evitar transports i, conseqüentment, gasos contaminants. D'aquesta manera, aquest simple gest es converteix en una contribució als ODS 3, ODS 8, ODS 12, ODS 13.

Crear un ambient de treball i estudi sostenible en dos vessants són unes altres de les accions que realitzem: d'una banda, amb el respecte de totes les persones, el rebuig manifest en el nostre Pla de Gestió, any rere any, i denúncia de qualsevol mena d'opressió, delictes d'odi, discriminació, abús o *bullying*, vetllant per la igualtat de totes les persones. D'altra banda, cuidant les instal·lacions, oferint espais nets, accessibles, humanament càlids, en els quals es tinguin en compte els paràmetres que contribueixin a la cura del medi ambient, al consum responsable dels recursos energètics (ús limitat de l'aire condicionat/calefacció, il·luminació amb leds, aixetes amb temporitzador, etc.).

Les millores realitzades principalment en el centre de Palma en els últims dos anys i mig s'entenen en aquest sentit: nova sala d'estudiants, sala de professors renovada, sanejament general dels edificis i un projecte en marxa d'instal·lar plaques solars per a promoure una energia verda. Així mateix, promovem la creació d'espais verds, en la mesura que sigui possible. Plantar un jardí de roses i cinc arbres és una aposta per integrar la naturalesa en el nostre espai, i sensibilitzar en la seva cura, en el respecte al medi ambient. Posar fonts d'aigua en el centre és tenir present sempre de forma molt conscient aquest element necessari per a la vida i per al planeta, que és un bé preuat del qual no tothom disposa i que ha portat a determinar un ODS específic: l'ODS 6, que complim amb aquestes accions, així com els ODS 7, ODS 11, ODS 12, ODS 13, ODS 15, ODS 16.

Apostar per la tecnologia, mantenir en bon estat i actualitzats els nostres recursos tecnològics per a emissió de tutories, cursos d'extensió, videoconferències, etc.; millorar l'eficiència dels nostres recursos i realitzar inversions controlades orientades

a oferir les millors instal·lacions als nostres usuaris. Cedir materials que, per a nosaltres, deixen de ser competitiu per al nivell de qualitat i exigències que necessiten el nostre tipus d'ensenyament, els nostres programes i el campus virtual, però que continuen sent vàlids per a ús personal o de petits grups, és donar-los una segona vida, és compartir amb els qui ho necessiten i no poden permetre-s'ho; és, de nou, complir objectius: ODS 1, ODS 2, ODS 4, ODS 9. En aquest particular, UNED-Illes Balears ha donat equips al centre penitenciari i a l'arxiu Casa Planas.

Pensar en ODS i treballar per aquesta meta el 2030 és reflexionar sobre els problemes encara existents i treballar per la igualtat de gènere educant i sensibilitzant. Per això, en aquest centre, celebrem el Dia de la Dona i el Dia de la Dona i la Nena en la Ciència o recordem les víctimes de la violència de gènere. Però, a més, vetllem per l'equilibri entre homes i dones ponents en cursos d'extensió i estiu i professors tutors i tutores, enllaçant aquests principis amb l'ODS 5.

Quant l'ODS 14, que podria semblar difícil aconseguir des d'una universitat, també hem trobat manera d'aconseguir-ho, per exemple, a través de l'oferta de formació específica sobre el Mediterrani i els nostres ecosistemes marins, en un curs realitzat en col·laboració amb la UIB, GOB i el SOCIB, o amb la inclusió en el pla de gestió per al curs 2022-2023 d'una acció col·lectiva de tots els usuaris de la UNED per a anar a netejar una platja.

Tot això, fonamentat en els nostres dos pilars bàsics i irrenunciabls: la transparència i la igualtat d'oportunitats.

En conclusió, com es pot observar amb aquests exemples, des d'un centre associat a la UNED i des de qualsevol universitat així com des d'altres establiments d'ensenyament, podem contribuir enormement a treballar els ODS ja sigui directament, realitzant les accions necessàries nosaltres mateixos, ja sigui ensenyant, transmetent coneixement i innovant.

Què aconseguim amb tot això? Què ens aporten els ODS? En primer lloc, ens ofereixen fonts de nous finançaments orientats a la sostenibilitat i milloren l'eficiència en la gestió dels recursos. En segon lloc, projecten una imatge positiva i sostenible del centre associat. Fomenten aliances amb altres actors. Fins i tot, finalment, provoquen un augment de la demanda en oferta de formació en desenvolupament sostenible i ODS (màster, cursos d'extensió, expert universitari, etc.).

Però, per sobre de tot, ens ajuden a treballar d'una manera conscient, a crear una responsabilitat conjunta per a aconseguir una societat més equitativa i més justa en un planeta millor.

Canviem, doncs, la qüestió i preguntem-nos, responsables, què aportem nosaltres als ODS. I responguem tant individualment com col·lectivament. És el nostre compromís amb la vida, amb el planeta, amb les persones, guiat necessàriament per l'ètica i el desig del bé comú. Només així, l'Agenda 2030 serà una realitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agirreazkuenaga Onaindia, L. (2019). *Embedding Sustainable Development Goals in Education. Teachers' Perspective about Education for Sustainability in the Basque Autonomous Community*. Sustainability | Free Full-Text | Embedding Sustainable Development Goals in Education. Teachers' Perspective about Education for Sustainability in the Basque Autonomous Community | HTML (mdpi.com) [Fitxer PDF].

Annan-Diab, F. i Molinari, C. (2017). *Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals*. Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals (isiarticles.com) [Fitxer PDF].

Benavides Delgado, J.; Díaz Barba, A. i Camacho Ibáñez, J. (coord.) (2022). *ODS, las voces de la universidad y la empresa*. Editorial Kolima.

Bento, A.; da Silva Oliveira, K. D. i da Silva Pereira, R. (2019). *Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach* Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach - ScienceDirect [Fitxer PDF].

Díaz Vega, M.; Moreno-Rodríguez, R. i Gallardo-Pino, C. (2021). *La universidad española ante el ODS 4: los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión*. Dialnet-LaUniversidadEspañolaAnteElOds4-7998054.pdf [Fitxer PDF].

Domínguez Fernández (coord.) (2021). «La dimensión social de la educación Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibersociedad, en el marco de la Agenda 2030». *Análisis y Estudios*, 19.

Escobar Roca, G. (2021). *El ODS 8 y el ODS 10: Relación entre los objetivos 8 y 10*. escobar_noticias_cielo_n7_2021-1.pdf (cielolaboral.com) [Fitxer PDF].

Fernández Martínez, S. (2021). *El ODS 8 y el ODS3: implicaciones en la docencia, la investigación y la gestión universitaria*. fernandez_noticias_cielo_n7_2021-1.pdf (cielolaboral.com) [Fitxer PDF].

Gil y Gil, J. L. (2021). *El ODS 8 y el ODS 4*. www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2021/07/gil_gil_noticias_cielo_n7_2021.pdf [Fitxer PDF].

Losada Rodríguez, I. J. (2018). *El papel de la Universidad en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Editorial de la Universidad de Cantabria.

Merma Molina, G. (Coord.) (2020). «Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario». *Análisis y Estudios*, 20.

Pecci Oviedo, M. E. (2020). *Buenas prácticas hacia el cumplimiento del ODS 7 "Energía Asequible y No Contaminante"*. Vista de Buenas prácticas hacia el cumplimiento del ODS 7 "Energía Asequible y No Contaminante" (revista-ucsa-ct.edu.py) [Fitxer PDF].

Vila Merino, E. S.; Caride Gómez, J. A. i Buxarrais Estrada, M. R. (2018). *Educación, sostenibilidad y ética Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)* Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (ull.es) [Fitxer PDF].

Vladimirova, K. (2015). Exploring Links Between Education and Sustainable Development Goals Through the Lens of UN Flagship Reports - Vladimirova - 2016 - Sustainable Development - Wiley Online Library [Fitxer PDF].

PNUD Objetivos de Desarrollo Sostenible. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (undp.org).

CRUE (2019). Encuestas Universidades Españolas y la Agenda 2030 (crue.org) [Fitxer PDF].

CRUE (2017). 20180424 EncuestaODS_CRUE.pptx [Fitxer PDF].

UNED Observatorio ODS - UNED (quned.es).

UNED Plan Estratégico de la UNED 2019-2022 [Fitxer PDF].

REDS. «Cómo empezar con los ODS en las universidades» (Guía-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf (reds-sdsn.es) [Fitxer PDF].

DOCTORAT EN EDUCACIÓ A LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. RECULL DE LES TESIS DIPOSITADES AL CURS 2021-2022

Albert Cabellos Vidal

RESUM

Quin era el funcionament de les escoles religioses durant la postguerra? Com utilitza l'alumnat el temps d'esplai? Com es gestiona el talent docent? Aquestes són preguntes que poden respondre's amb les tesis del Programa d'Educació dipositades a la UIB al curs 2021-2022. Centrades en un únic context, com és el dels centres educatius, els temes tractats són ben diferents entre si, la qual cosa ens confirma que la recerca en educació és diversa, àmplia i amb múltiples perspectives.

RESUMEN

¿Cuál era el funcionamiento de las escuelas religiosas durante la postguerra? ¿Cómo utiliza el alumnado el tiempo de patio? ¿Cómo se gestiona el talento docente? Estas son preguntas que pueden responderse con las tesis del Programa de Educación, depositadas en la UIB en el curso 2021-2022. Centradas en un único contexto, como es el de los centros educativos, los temas tratados son muy diferenciados entre ellos, lo que nos confirma que la investigación en educación es diversa, amplia y con múltiples perspectivas.

1. INTRODUCCIÓ

A finals de juny del 2022, no s'havia llegit cap tesi doctoral del Programa d'Educació. No obstant això, tres tesis varen ser dipositades a principis d'aquest mes, cosa que significa que havien passat els tràmits requerits per l'Escola de Doctorat de la UIB (EDUIB) i, per tant, les tres tesis eren aptes per a la seva defensa.

Un home i dues dones són qui optaven a obtenir el títol de doctor i doctora per la Universitat de les Illes Balears: Sergi Moll Bagur, Maria Isabel Salas Sánchez i Nathalie Lietchi García. Les investigacions varen ser dirigides per la doctora Francisca Comas Rubí i el doctor Bernat Sureda García, en el cas del treball de Sergi Moll; pels doctors Josep Vidal Conti i Pere Palou Sampol, pel que fa a la tesi de Maria Isabel Salas; i, finalment, pels doctors Jaume Sureda Negre, Miquel Francesc Oliver Trobat i Alberto José Sesé Abad, en el cas de la recerca de Nathalie Lietchi.

Les tres investigacions s'emmarquen dins el context escolar, però des de diferents perspectives. Per una banda, la tesi de Sergi Moll se'n va als anys de la postguerra (1939-1945) i es planteja quins factors eren presents en la cultura escolar i en el funcionament dels centres religiosos privats de l'època. Maria Isabel Salas i Nathalie Lietchi, per la seva part, se centren en el moment actual. La primera es qüestiona com s'utilitza, i amb quina finalitat, el temps d'esplai per part de l'alumnat dels centres educatius. La segona posa l'atenció en la Gestió del Talent Docent (GTD) i en la validació d'un instrument per a poder mesurar com les institucions escolars poden potenciar les competències docents dels i les professionals.

L'educació masculina en els col·legis religiosos de la postguerra (1939-1945).

Sergi Moll Bagur

La tesi de Sergi Moll (2022) té com a objectiu «comprendre la transcendència educativa i social dels col·legis religiosos». Centra l'anàlisi en les escoles de les Illes Balears durant el període de postguerra (1939-1945), atenent no sols la seva perspectiva pedagògica, sinó, des d'una mirada més àmplia, la vessant socialitzadora i empresarial d'aquestes institucions.

A partir del mètode històric, i amb la finalitat de conèixer com es configurava el funcionament de l'escola privada de la postguerra, Moll s'endinsa tant en aquells elements propis dels centres educatius religiosos, com en els factors estructurals de l'època en la qual operaven.

Fent servir la triangulació de fonts històriques diverses, Moll conclou que la institució educativa privada de caire religiós es veia condicionada per un conjunt d'elements que la diferenciaven de manera important de la pública: una cultura escolar pròpia; les sinergies amb la cultura espiritual i corporativa de les congregacions i ordes religiosos; o el context sociopolític d'aquell moment històric. Tots aquests factors afavorien que escola, santuari i empresa es configuressin com a dimensions organitzatives dels centres educatius privats, la qual cosa permetia el manteniment de l'ordre social establert de l'època.

El patio escolar, una oportunitat para incrementar la actividad física y mejorar la convivencia.

Maria Isabel Salas Sánchez

Quant de temps passen els i les joves al pati escolar durant un curs acadèmic? I aquest temps, com s'utilitza?

Maria Isabel Salas (2022) es planteja aquestes i altres preguntes a la seva tesi. La preocupació pel creixent sedentarisme del jovent, condicionat, entre d'altres, per l'ús excessiu de les pantalles, així com els nivells d'obesitat a edats cada vegada més primerenques condueixen a posar l'atenció en aquell temps que pot ser potencialment productiu a nivell físic per l'alumnat i que pot no estar aprofitant-se.

Amb l'objectiu «d'analitzar, orientar i intervenir en diversos factors que estan relacionats amb allò que succeeix en els minuts d'esplai», Salas ofereix alguns aspectes clau que permeten millorar tant la salut com la convivència de l'alumnat més jove.

Les conclusions principals a les quals arriba Salas són que els centres educatius disposen dels elements necessaris per poder millorar la salut del jovent i que les estratègies utilitzades tenen la capacitat de millorar l'activitat física l'hora de l'esplai. Així mateix, les condicions tant d'espai com d'equipament del centre educatiu són fonamentals, i la presència de persones adultes supervidores i una intervenció durant l'esbarjo redueixen els conflictes i milloren la convivència.

Gestión del Talento Docente en España: una herramienta de medición.

Nathalie Lietchi García

El personal docent és, dins la societat, una peça clau per al desenvolupament tant acadèmic com social de l'alumnat. Que els centres educatius sàpiguen gestionar el talent dels i les mestres és fonamental per millorar el seu benestar i, per tant, perquè el seu treball sigui més eficaç.

El treball fet per Nathalie Lietchi (2022) té l'objectiu de «desenvolupar i validar una nova eina psicomètrica sobre la GTD [Gestió del Talent Docent]: el Test per a l'Avaluació de la GTD (TEGTD)».

A partir d'un mostreig intencional, Lietchi compta amb una mostra de 502 centres educatius, els quals divideix, de manera aleatòria, en dues submostres independents per fer diferents proves. Els resultats obtinguts per a la validació de l'instrument mostren que es tracta d'una eina fiable i vàlida.

Lietchi conclou que disposar d'un instrument com el TEGTD permet als centres educatius millorar la GTD, detectar aquells aspectes que no funcionen, millorar-ne el rendiment i, per tant, millorar la satisfacció dels i les professionals i l'acció educativa amb l'alumnat.

2. CLOENDA

A diferència de les tesis llegides el curs passat, i analitzades a l'article de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021* (Cabellos, 2021), en què el ventall de l'àmbit educatiu era molt obert: educació reglada, educació no formal durant la Guerra Civil, reciclatge formatiu i món laboral o educació familiar; aquest curs 2021-2022, l'atenció se centra en un únic context, el dels centres educatius.

No obstant això, els temes tractats, les perspectives i els plantejaments presentats són molt diferents i permeten observar una vegada més que l'educació té àmplies maneres d'endinsar-s'hi, d'analitzar-se i d'interpretar-se.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cabellos, A. (2021). «Doctorat en Educació a la Universitat de les Illes Balears. Tesis doctorals llegides durant el curs 2020-2021». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears (2021)*, 334-344.

Lietchi, N. (2022). *Gestión del Talento Docente en España: una herramienta de medición* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Moll, S. (2022). *L'educació masculina en els col·legis religiosos de la postguerra (1939-1945)* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.

Salas, M. I. (2022). *El patio escolar, una oportunidad para incrementar la actividad física y mejorar la convivencia* [tesi doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears.



EL MONOGRÀFIC DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ:
BONES PRÀCTIQUES EN
EDUCACIÓ INCLUSIVA

20
22

L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A LES ILLES BALEARS: ESPECIAL REFERÈNCIA A LA LOMLOE I A LA LLEI D'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

Margalida Amengual Tormo

RESUM

L'educació inclusiva no és un concepte nou al nostre ordenament jurídic. Ja la Constitució espanyola de 1978 reconeix els trets característics d'aquest model educatiu i es fa ressò dels tractats internacionals que també el recullen. Tot i el reconeixement formal de l'educació inclusiva, no sempre s'ha portat a la pràctica ni s'ha desenvolupat a la normativa sectorial. Aquest article pretén analitzar l'evolució d'aquest model i la seva implantació definitiva a partir de l'aprovació de la LOMLOE i de la Llei d'educació de les Illes Balears

RESUMEN

La educación inclusiva no es un concepto nuevo en nuestro ordenamiento jurídico. Ya la Constitución Española de 1978 reconoce los rasgos característicos de este modelo educativo y se hace eco de los tratados internacionales que también lo recogen. A pesar del reconocimiento formal de la educación inclusiva, no siempre se ha llevado a la práctica ni se ha desarrollado en la normativa sectorial. Este artículo pretende analizar la evolución de este modelo y su implantación definitiva a partir de la aprobación de la LOMLOE y de la Ley de Educación de las Islas Baleares.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article pretén posar de manifest l'evolució que el concepte d'*educació inclusiva* ha experimentat amb el temps, com s'ha recollit en els tractats internacionals i en les diferents lleis educatives de l'Estat espanyol. També s'analitzarà com s'ha incorporat aquest concepte a la legislació autonòmica, especialment després de l'aprovació de la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears.

Finalment, farem una reflexió sobre el desenvolupament de l'educació inclusiva des del punt de vista reglamentari a la nostra comunitat autònoma i els reptes que queden per assolir.

2. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA EN L'ÀMBIT INTERNACIONAL

El Ministeri d'Educació i Formació Professional defineix l'educació inclusiva com aquell procés que ajuda a superar els obstacles que limiten la presència, la participació i els assoliments dels estudiants, així com el procés d'enfortiment de la capacitat del sistema educatiu. La inclusió únicament s'aconseguirà a través dels canvis en les cultures, les pràctiques i les polítiques escolars.¹

1. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>.

Aquest concepte es fa ressò del tractament que la comunitat internacional ha fet del dret a l'educació en general. Podem afirmar, sense cap dubte, que l'educació inclusiva és un element indissociable del mateix concepte d'educació.

Així, la Declaració de Drets Humans de 1948 va establir (article 26.1) que:

Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, almenys en allò que es refereix a la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. La instrucció tècnica i professional haurà de ser generalitzada: l'accés als estudis superiors serà igual per a tots, en funció dels mèrits respectius.

I la Declaració dels Drets dels Infants de 1959 va establir (principi 7) que:

L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en la seva etapa elemental. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de la responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat.

També la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat, aprovada per l'ONU el 13 de desembre de 2006, i ratificada per Espanya el 21 d'abril de 2008, estableix (article 24) que:

1. Els estats parts reconeixen el dret de les persones amb discapacitat a l'educació. Amb la intenció de fer efectiu aquest dret sense discriminació i sobre la base de la igualtat d'oportunitats, els estats parts asseguraran un sistema d'educació inclusiu a tots els nivells, així com l'ensenyament al llarg de la vida, amb la intenció de:
 - a) Desenvolupar plenament el potencial humà i el sentit de la dignitat i l'autoestima i reforçar el respecte pels drets humans, les llibertats fonamentals i la diversitat humana;
 - b) Desenvolupar al màxim la personalitat, els talents i la creativitat de les persones amb discapacitat, així com les seves aptituds mentals i físiques;
 - c) Fer possible que les persones amb discapacitat participin de manera efectiva en una societat lliure.

2. En fer efectiu aquest dret, els estats parts asseguraran que:
 - a) Les persones amb discapacitat no quedin excloses del sistema general d'educació per motius de discapacitat, i que els infants amb discapacitat no quedin exclosos de l'ensenyament primari gratuït i obligatòria ni de l'ensenyament secundari per motius de discapacitat;
 - b) Les persones amb discapacitat puguin accedir a una educació primària i secundària inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions amb les altres, en la comunitat en què visquin;

- c) Es facin ajusts raonables en funció de les necessitats individuals;
- d) Es presti el suport necessari a les persones amb discapacitat, en el marc del sistema general d'educació, per a facilitar la seva formació efectiva;
- e) Es facilitin mesures de suport personalitzades i efectives en entorns que fomentin al màxim el desenvolupament acadèmic i social, de conformitat amb l'objectiu de la plena inclusió.

Finalment, l'Assemblea General de les Nacions Unides va aprovar el 25 de setembre de 2015 l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible, l'objectiu núm. 4 de la qual és garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge per a tothom.

D'aquest objectiu s'assenyalen, com a més destacables, els ítems següents:

4.5 D'aquí a 2030, eliminar les disparitats de gènere en l'educació i assegurar l'accés igualitari a tots els nivells de l'ensenyament i la formació professional per a les persones vulnerables, incloses les persones amb discapacitat, els pobles indígenes i els infants en situacions de vulnerabilitat.

4.6 Construir i adequar instal·lacions educatives que tinguin en compte les necessitats dels infants i les persones amb discapacitat i les diferències de gènere, i que ofereixin entorns d'aprenentatge segurs, no violents, inclusivament i eficaços per a tots.

Tots aquests principis citats coincideixen amb els plantejaments d'una educació inclusiva i dissenyada per a tots els nins i nines, que té com a eix central l'infant sobre el model educatiu, i no a la inversa; és a dir, és el model educatiu el que ha de proporcionar els recursos necessaris per fer efectiu, sense cap biaix, el dret a l'educació de tots, i no l'infant el que s'ha d'"adaptar" a l'escola normalitzada.

3. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA EN LA LEGISLACIÓ ESTATAL

Segons González Noriega (2012) i García Rubio (2017), l'educació a l'Estat espanyol ha passat, pel que fa als alumnes amb diversitat, per diverses etapes o models:

- L'exclusió, que nega el dret a aquelles persones discapacitades.
- La segregació, que si bé no nega aquest dret, cerca l'homogeneïtat a l'aula i, per tant, aquest alumne s'escolaritzarà en unitats diferenciades i separades de la resta.
- La integració, en la qual l'alumne amb discapacitat s'adapta a la resta a una mateixa aula "normalitzada".
- La inclusió, en què la persona amb dificultats té el mateix dret que la resta a compartir l'aula ordinària, amb els suports necessaris. En aquest darrer model es rebutja el concepte d'*aula normalitzada*, per avançar cap a un model integrador i diversificador.

La Constitució espanyola de 1978 reconeix a l'article 27 com un dret fonamental i, per tant, objecte de la màxima protecció, el dret a l'educació:

Article 27

1. Tothom té dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament.
2. L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals.
3. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix els pares per tal que els fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb les seves conviccions.
4. L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït.
5. Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.
6. Es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat de creació de centres docents, dins el respecte als principis constitucionals.
7. Els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i en la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en els termes que la llei estableixi.
8. Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per tal de garantir el compliment de les lleis.
9. Els poders públics ajudaran aquells centres docents que reuneixin els requisits que la llei estableixi.

Aquest dret té una connexió directa amb el dret d'igualtat, també fonamental, i regulat a l'article 14:

Els espanyols són iguals davant la llei, sense que pugui prevaler cap discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.

Per tant, el model educatiu recollit al nostre text constitucional ben bé es pot classificar amb el model inclusiu que hem definit.

Sense ànim de fer una anàlisi exhaustiva sobre les diferents lleis educatives estatals que s'han anat aprovant, es presenten seguidament els diferents models d'educació regulats a les lleis orgàniques LOE, LOMQE i LOMLOE.

3.1. La LOE

No va ser fins a l'aprovació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), que es va apostar clarament per un model integrador i inclusiu. Segons Martínez, De Haro i Escarbajal (2010), l'atenció a la diversitat suposa la superació d'un model educatiu instructiu i de transmissió per passar a un model de promoció i desenvolupament, d'escola dirigida a la qualitat, no discriminatòria, participativa, que assoleix l'heterogeneïtat com a factor d'enriquiment. En definitiva, una escola inclusiva. Entre els principis formulats en la LOE trobam la qualitat, l'equitat i la flexibilitat.

Efectivament, ja podem observar en el preàmbul que la inclusió educativa és un principi orientador de tota la Llei. Així, s'afirma que aconseguir que tots els ciutadans puguin rebre una educació i una formació de qualitat, sense que aquest bé quedi limitat solament a algunes persones o sectors socials, resulta apressant en el moment actual, que es tracta d'aconseguir que tots els ciutadans aconseguixin el màxim desenvolupament possible de totes les seves capacitats, individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, per a la qual cosa necessiten rebre una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats, se'ls ha de garantir una igualtat efectiva d'oportunitats, prestant els suports necessaris, tant a l'alumnat que el requereixi com als centres on estan escolaritzats; o que resulta necessari atendre la diversitat de l'alumnat... Es tracta, en última instància, que tots els centres, tant els de titularitat pública com els privats concertats, assumeixin el seu compromís social amb l'educació i facin una escolarització sense exclusions.

Si bé els principis indicats inspiren tot el text legal, és en el títol II de la Llei, referit a la igualtat en l'educació, quan es concreta de manera més efectiva l'educació inclusiva.

L'article 71 de la Llei, que inicia aquest títol, indica que correspon a l'Administració assegurar els recursos necessaris perquè tots els alumnes que requereixen una atenció educativa diferent a l'ordinària, per presentar necessitats educatives especials, retard maduratiu, trastorns dels desenvolupament del llenguatge i la comunicació, etc. puguin aconseguir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat. Aquest article va ser modificat per la LOMQE i la LOMLOE l'ha recuperat i hi ha afegit nous supòsits de necessitats específiques de suport educatiu, amb la qual cosa se supera així la idea tradicional que únicament les persones amb algun tipus de discapacitat eren meritòries d'un tractament diferenciat en l'àmbit educatiu. D'aquesta manera s'ha donat un contingut molt més ampli al concepte de *diversitat* que el que hi havia abans d'aquesta regulació, i que ha inspirat tota la legislació posterior.

Aquest principi té una aplicació pràctica en l'escolarització, que és l'eix central per implantar un vertader model inclusiu. La LOE disposa que l'escolarització de

l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió, i assegurarà la no-discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu. Concretament, estableix que l'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial únicament es durà a terme quan les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de l'atenció a la diversitat dels centres ordinaris. És a dir, recull el principi de l'educació inclusiva: l'escolarització de tots en aules ordinàries. I recull l'escolarització en centres d'educació especial com l'excepció a la regla general.

S'ha d'indicar que la LOE, en aquesta matèria, posa un especial èmfasi en el paper que tenen els pares i els tutors d'aquests alumnes en l'escolarització, atès que es tindran en compte les seves preferències respecte del model més inclusiu.

3.2. La LOMQE

Segons gran part del sector educatiu, aquest paradigma va quedar interromput amb l'aprovació de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat de l'educació (LOMQE).

Ja a l'exposició de motius, apartat X, es pot observar la línia conductora de la Llei, quan afirma el següent:

Les rigideses del sistema condueixen a l'exclusió dels alumnes i les alumnes les expectatives dels quals no s'adeqüen al marc establert. En canvi, la possibilitat de triar entre **diferents trajectòries** els garanteix una més fàcil permanència en el sistema educatiu i, en conseqüència, majors possibilitats per al seu desenvolupament personal i professional. La flexibilització de les trajectòries, de manera que cada estudiant pugui desenvolupar tot el seu potencial, es concreta en el desenvolupament de programes de millora de l'aprenentatge i el rendiment en el segon i el tercer curs de l'educació secundària obligatòria, la formació professional bàsica, l'anticipació dels itineraris cap al batxillerat i la formació professional, i la transformació de l'actual quart curs de l'educació secundària obligatòria en un curs fonamentalment propèdèutic i amb dues trajectòries ben diferenciades. Aquesta **diversificació** ha de permetre que l'estudiant rebi una atenció personalitzada perquè s'orienti cap a la **via educativa** que s'adapti més a les seves necessitats i aspiracions, cosa que ha d'afavorir la seva progressió en el sistema educatiu.

La LOMQE va introduir un seguit de modificacions a la LOE, entre les quals destacam especialment les distintes trajectòries que es defineixen a l'ESO, així com les distintes vies d'obtenció del títol de graduat en aquesta etapa educativa. Aquesta "segregació" anunciada a l'exposició de motius de la Llei es concreta en la redacció que va donar als articles 27, 31 i 32 de la LOE, amb canvis com la substitució de la diversitat curricular pels programes de millora de l'aprenentatge i del rendiment, condicions per obtenir el títol de graduat en educació secundària, accessos diferenciats per a batxiller o formació professional, etc.

El model que va implantar la LOMQE consistia a substituir les adaptacions curriculars per un nou concepte anomenat *programes de millora de l'aprenentatge i rendiment*. A partir d'aquí, s'estableixen diferents trajectòries per a aquells alumnes que presenten dificultats, i que podran aconseguir **o no** el títol de graduat en ESO. A més, aquestes trajectòries han d'enfocar l'alumnat als estudis de formació professional o batxillerat, segons el cas. S'ha de dir, no obstant això, que no es tracta de trajectòries aïllades entre si, atès que en tot moment l'alumne pot passar d'una a l'altra.

Un altra modificació significativa de la LOMQE en relació amb el model educatiu precedent va ser la nova redacció de l'article 84.3:

3. En cap cas hi ha d'haver discriminació per motius de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.

No constitueix discriminació l'admissió dels alumnes i les alumnes o l'organització de l'ensenyament **diferenciats per sexes**, sempre que l'ensenyament que imparteixin es desenvolupi de conformitat amb el que disposa l'article 2 de la Convenció relativa a la lluita contra les discriminacions en l'esfera de l'ensenyament, aprovada per la Conferència General de la UNESCO el 14 de desembre de 1960.

En cap cas l'elecció de l'educació diferenciada per sexes pot implicar per a les famílies, els alumnes i les alumnes i els centres corresponents un tracte menys favorable, ni un desavantatge a l'hora de subscriure concerts amb les administracions educatives o en qualsevol altre aspecte. A aquests efectes, els centres han d'exposar en el seu projecte educatiu les raons educatives de l'elecció d'aquest sistema, així com les mesures acadèmiques que desenvolupen per a afavorir la igualtat.

La redacció d'aquest article poc s'avé amb el concepte d'educació inclusiva, en la qual tots i totes comparteixen el mateix espai educatiu, en igualtat de condicions.

Els exemples exposats són un reflex del model educatiu de la LOMQE, consistent a dur a terme la separació de l'alumnat, no sols amb dificultats, sinó també l'ordinari, en funció de les expectatives o no de permanència en el sistema educatiu i altres paràmetres (sexe). Aquest model se separa de les previsions establertes al tractats internacionals i de la legislació estatal precedent.

3.3. La LOMLOE

L'objectiu principal 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 (LOMLOE), és revertir els canvis introduïts per la precedent LOMQE. Segons l'exposició de motius de la nova llei, va representar una ruptura de l'equilibri que s'havia aconseguit amb la LOE entre diferents visions i plantejaments sobre l'educació que han de

conviure necessàriament en un sistema democràtic i plural. Per això, una de les mesures introduïdes en aquest text legal és precisament derogar expressament el contingut total de la LOMQE (disposició derogatòria única).

La nova Llei, que també ha estat molt contestada per determinats àmbits de la societat i l'educació, s'estructura en un article únic amb 99 apartats que modifiquen parcialment 77 articles de la LOE, 19 disposicions addicionals i 3 disposicions finals. Incorpora 8 disposicions addicionals, 5 de transitòries, que regulen diferents aspectes del període d'implantació, 1 disposició derogatòria i 6 disposicions finals, relatives al desenvolupament reglamentari, el calendari d'implantació i l'entrada en vigor.

Els trets principals del nou text legal, pel que fa a l'educació inclusiva, són els següents:

- Equitat en l'educació

Es presta una especial atenció a l'escola rural i al fet que l'escolarització de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu ha d'estar regit pels principis d'inclusió, participació, qualitat, equitat, no-discriminació i **accessibilitat universal**.

Pretén, així mateix, enfortir les actuacions educatives davant les persones, els grups, els entorns socials i els àmbits territorials que es trobin en situació de vulnerabilitat socioeducativa i cultural.

En l'admissió d'alumnes a centres públics i privats concertats, les administracions públiques han de garantir el dret a l'educació, l'accés en condicions d'igualtat i no-discriminació i la llibertat d'elecció de centre pels pares, atesa una adequada i equilibrada distribució entre els centres escolars de l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu. Així mateix, han de vetllar per **evitar la segregació** de l'alumnat per raons socioeconòmiques o d'una altra naturalesa.

- Educació especial

Respecte a l'**escolarització** de l'alumnat amb necessitats educatives especials, la nova norma opta per la inclusió en centres **ordinaris** i reserva els centres d'educació especial per a casos d'"atenció molt especialitzada".

Així, la disposició addicional 4a 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 i que el Govern, en col·laboració amb les administracions educatives, ha de desenvolupar un pla perquè, en el termini de deu anys, els centres ordinaris comptin amb els recursos necessaris per poder atendre en les millors condicions l'alumnat amb discapacitat.

Els centres d'educació especial han d'escolaritzar els alumnes que requereixin una atenció molt especialitzada i han d'exercir la funció de centres de referència i suport per als centres ordinaris.

- Educació diferenciada per gènere

Novament aquest aspecte se separa clarament de la precedent LOMQE.

La disposició addicional 24a de la LOE es limitava fins ara a assenyalar que, amb la finalitat d'afavorir la igualtat entre dones i homes, 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 en la llei.

La nova redacció donada per la LOMLOE a aquesta disposició (així com la derogació de la redacció donada per la LOMQE a l'article 84.3) no deixa opció perquè els centres que separen els alumnes per gènere (sexe, segons la LOMQE) accedeixin als concerts educatius, en disposar que els centres sostinguts parcialment o totalment amb fons públics han de desenvolupar el principi de coeducació en totes les etapes educatives i no poden separar l'alumnat per gèneres.

3.4. Breu referència a la jurisprudència

Com és lògic, un tema que suscita tant de debat com és el de l'educació inclusiva també ha estat objecte de pronunciament per part dels jutjats i tribunals.

El poder judicial s'ha pronunciat, sense cap dubte, a favor d'un model d'educació inclusiva en el sentit indicat per la LOMLOE. I destacarem dos pronunciaments en relació amb la matèria que han estat especialment rellevants.

El primer és la Sentència núm. 4521/2017, de 14 de desembre de 2017, dictada pel Tribunal Suprem en recurs de cassació. Aquesta resolució judicial resol el recurs interposat per la comunitat autònoma de la Rioja contra la Sentència de 21 de juliol de 2016, dictada per la Sala Contenciosa del Tribunal Superior de Justícia de la Rioja, en el recurs 199/2015. El fonament de dret quart del pronunciament del Tribunal Suprem indica que, d'aquest conjunt normatiu i pel que fa al dret fonamental la infracció del qual van invocar els pares de Florian en la instància, cal deduir el règim següent:

1. Per garantir la igualtat efectiva i la no-discriminació en l'exercici del dret a l'educació dels alumnes amb una discapacitat o trastorn greu de conducta, regeixen els principis de normalització i **inclusió**, tant per a l'accés com en la permanència en el sistema educatiu.
2. La regla general és que es procuri la integració en centres **ordinaris** amb "mesures d'atenció a la diversitat", que es poden flexibilitzar en les diferents etapes educatives si és necessari. I l'excepció a aquesta regla general —

que suposa un tracte diferent justificat— consistirà en l'escolarització en unitats o centres d'educació especial només quan les necessitats d'aquests alumnes no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris.

I el fonament de dret cinquè indica que:

Del que s'ha exposat cal deduir, per tant, un mandat constitucional i legal dirigit als poders públics per aconseguir un doble objectiu: un de política social —la inclusió social de persones amb disfunció o trastorn de conducta— i un altre d'integració en el sistema educatiu. En l'aspecte educatiu, repercuteix en l'exercici d'un dret fonamental: l'accés a l'educació en condicions d'igualtat. Aquest doble mandat d'inclusió i l'efectivitat d'aquest dret exigeixen de les administracions una concreta posada de mitjans que procurin aquesta integració en el **sistema educatiu ordinari** amb les degudes adaptacions en funció de les necessitats de l'interessat, i només cal acudir al règim de centres d'educació especial si es justifica que, un cop esgotats els esforços per a aquesta integració, és procedent aquesta opció, que en aquestes condicions sí que justificaria un tracte diferent.

El segon pronunciament destacable és la Sentència del Tribunal Suprem núm. 861/2019, de 21 de juny de 2019, i també resolutòria d'un recurs de cassació interposat en aquest cas per un particular contra la Sentència de la Sala Contenciosa del TSJ de la Rioja, de 8 de febrer. El fonament setè d'aquesta Sentència cassacional es fa ressò de la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat, i indica que resulta rellevant enquadrar l'examen dels articles constitucionals partint de l'article 2 de la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat i que s'entén que, amb la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat, són les particularitats de cada cas les que han de prendre's en consideració amb vista a **l'educació inclusiva**.

4. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A LES ILLES BALEARS

El tractament de l'educació inclusiva a les Illes Balears es recull a la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, així com a totes aquelles normes de desenvolupament dictades pel Govern de les Illes Balears, anteriors o no a aquesta Llei.

4.1. Títol competencial

Segons l'article 149 de la Constitució espanyola de 1978, l'Estat té competència exclusiva sobre la regulació de les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets (l'educació ho és) i en el compliment dels deures constitucionals, així com en la regulació de les condicions d'obtenció,

expedició i homologació de títols acadèmics i professionals, així com les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució.

D'altra banda, l'article 36.2 de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears (Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer) disposa 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, graus i modalitats.

Per tant, l'aprovació de la Llei d'educació de les Illes Balears ha suposat el desenvolupament de la normativa bàsica en matèria d'educació, configurada per la LOE amb la redacció donada per la LOMLOE.

4.2. Educació inclusiva a la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears (LEIB)

L'abordatge que la LEIB fa de l'educació inclusiva és sota els mateixos principis que la LOMLOE, és a dir, drets de la infància, la inclusió, la participació, la qualitat, l'equitat, la no-discriminació i l'**accessibilitat universal**. En aquest model, tant la llei estatal com l'autonòmica opten, sense cap dubte, per un model d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris com a regla general, i en centres d'educació especial com a excepció.

En l'exposició de motius ja s'indica el model educatiu que regirà a les Illes Balears, i com a exemple, en transcrivim els aspectes més interessants:

Amb aquesta llei s'opta de forma clara per evitar les desigualtats i garantir la inclusió i la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat amb la finalitat de bastir un sistema educatiu sense exclusions que permeti l'exercici de les llibertats individuals, l'aprenentatge en el marc d'un sistema obert i inclusiu sense barres en tots els àmbits. Aquest **principi d'inclusió**, juntament amb l'atenció a la diversitat, abraça els criteris organitzatius, pedagògics, d'atenció educativa personalitzada, de recursos i de participació necessaris per promoure l'èxit educatiu garantint l'educació més adequada per a l'alumnat

[...]

Una educació de qualitat ha d'arribar a tots els alumnes, **sense exclusió**, perquè la qualitat i l'equitat constitueixen dos principis indissociables. Un dels instruments més efectius per aconseguir aquesta finalitat és una **escolarització equilibrada i equitativa** de l'alumnat que ha d'anar acompanyada d'una dotació de recursos suficient i que suposa situar els drets de la infància entre els principis rectors del sistema educatiu, segons el que estableix la Convenció sobre els drets de l'infant, aprovada per les Nacions Unides, que reconeix l'interès superior del menor, el seu dret a l'educació i l'obligació dels poders públics d'assegurar el compliment efectiu d'aquests drets, a més de suposar que es compleix amb els principis establerts en la Llei 9/2019, de 19

de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

L'educació, així mateix, ha de garantir també el compliment efectiu dels drets dels infants, joves i de la resta de persones amb diversitat funcional, d'acord amb el que determina la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat, aprovada per les Nacions Unides, especialment pel que es refereix a l'accés a una educació inclusiva.

A més, l'exposició de motius també fa referència a la igualtat entre dones i homes o a l'eix 4 de l'Agenda 2030 de la UNESCO, que és el de l'escola inclusiva.

La LEIB regula ja, d'una manera més concreta, els principis indicats en:

- Títol preliminar:

- Article 3. Recull com a principi general l'accessibilitat universal, l'equitat, la igualtat de drets i oportunitats i la cohesió social i cultural dins el marc de la inclusió educativa de tot l'alumnat. També recull l'escolarització equilibrada de tot l'alumnat entre centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics.

- Títol V, capítol II:

- Article 108. Recull la interdicció de qualsevol forma de discriminació en l'admissió de l'alumnat i l'equilibri en el procés d'escolarització.
- Article 109. La regulació del procés d'elecció d'un centre constitueix un element fonamental per assegurar la igualtat d'oportunitats
- Article 111. L'escolarització de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu s'ha de regir pel principi d'inclusió i ha d'assegurar la no-discriminació. Preferentment, aquest alumnat s'ha d'escolaritzar en centres ordinaris, dotats dels recursos humans i materials necessaris per atendre les seves necessitats. Excepcionalment, aquest alumnat es pot escolaritzar en unitats educatives especials dels centres ordinaris, en centres d'educació especial, o en la modalitat combinada.
- Article 124. L'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu ha de ser avaluat a través de sistemes accessibles per a cada cas, i en funció de les mateixes adaptacions curriculars. Aquesta és una conseqüència derivada del principi general, que és l'escolarització en centres ordinaris d'aquest alumnat.

La LEIB ha atorgat a l'educació inclusiva un tractament capital. A més dels articles indicats, que són la concreció d'una sèrie de principis recollits a tota la normativa que hem analitzat, la llei autonòmica dedica un capítol específic a l'educació inclusiva (capítol II del títol V), els trets principals del qual són:

- L'educació inclusiva té presents totes les expressions de la diversitat a les aules i de la diversitat existent en la societat, així com la valoració que se'n fa en les seves diferents manifestacions.
- S'ha de valorar la diversitat dels alumnes com una riquesa que dona suport a l'aprenentatge de totes les persones, proposant en l'activitat diària de l'aula activitats que possibilitin i assegurin la cooperació entre la diversitat dels alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge i la corresponsabilitat tant de l'aprenentatge propi com del dels altres, així com de la construcció de les relacions positives dins els grups.
- Tots els alumnes són subjectes de l'atenció educativa inclusiva i de les mesures d'atenció a la diversitat que necessitin per raons pedagògiques, amb independència de si estan escolaritzats en centres ordinaris o en centres d'educació especial, tenint en compte la voluntat de les famílies.
- L'atenció educativa inclusiva comprèn tot el conjunt de mesures, d'accions, de personal i de suports destinats a tots els alumnes, amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu i social inclusiu.

4.3. Educació inclusiva en la normativa reglamentària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears

Abans de la llei autonòmica d'educació, la Comunitat Autònoma de les Illes Balears ja havia dictat un seguit de disposicions de caràcter reglamentari que regulen com fer efectiva l'educació inclusiva, en desenvolupament de les previsions contingudes a la LOE. Totes aquestes disposicions continuen vigents en tot allò que no contradiguin el que està establert tant a la LOMLOE com a la LEIB.

Sense ànim exhaustiu, destacam el Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, que també fa nombroses referències a la inclusió educativa, la distribució adequada i equilibrada d'escolarització, la preferència de l'escolarització d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu en centres ordinaris, adaptació curricular, etc.

També es pot esmentar l'Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears, o l'Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 12 d'agost de 2009 per la qual es creen equips d'orientació educativa i psicopedagògica d'atenció primerenca.

Tot i això, la Conselleria d'Educació i Formació Professional, en el marc del desplegament de la LEIB, ha iniciat la tramitació d'un nou decret d'educació

inclusiva de les Illes Balears, que en el moment de redactar aquest article es troba en fase de consulta prèvia, al qual es pot accedir mitjançant l'enllaç següent:

https://www.caib.es/sites/participacio/ca/consulta_pravia_a_laboracia_de_normativa/contenido.do?idsite=1285&cont=142312

5. CONCLUSIONS

La normativa internacional en matèria de drets de la infància ha definit el dret a l'educació des d'una vessant àmplia i universal. Des del primer moment el concepte d'educació inclusiva ha estat indissoluble del mateix concepte de l'educació.

Si bé el nostre text constitucional ha inclòs aquests conceptes d'universalitat i inclusió, a través dels drets fonamentals a la igualtat i a l'educació, l'ordenament jurídic espanyol ha sofert múltiples regulacions educatives, en què l'educació inclusiva s'ha tractat de manera diferent i amb models diferents.

No obstant això, a partir de la LOMLOE s'ha optat definitivament per un model d'educació inclusiva fonamentat sobretot en l'escolarització de tots els nins i nines, siguin quines siguin les seves característiques, en aules ordinàries. L'escolarització en aules específiques en centres ordinaris o en centres d'educació especial constitueix una autèntica excepció.

Aquest model és el que s'ha recollit a la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, que ha donat un tractament específic a l'educació inclusiva en el títol V, capítol II, així com en la normativa de caràcter reglamentari prèvia, que s'ha d'adaptar a les previsions de la referida LEIB.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ignacio Calderón Almendros (febrer de 2021). "La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva" (www.eldiariodelaeducacion.com)

Juan García Rubio (juny de 2017). "Evolución legislativa de la educación inclusiva en España". Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Volum 10, núm. 1

María del Mar González Noriega (2012). "La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización". Anuario Facultad Derecho, Universidad de Alcalá

Rogelio Martínez Abellán, Remedios de Haro Rodríguez, Andrés Escarbajal Frutos (gener de 2010). "Una aproximación a la educación inclusiva en España". Revista de Educación Inclusiva. Volum 3, núm. 1

NORMATIVA CONSULTADA

Constitució espanyola de 1978.

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

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears.

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

Ordre del conseller d'Educació i Universitat de 22 de maig de 2019 per la qual es regula el funcionament dels serveis d'orientació educativa, social i professional de les Illes Balears.

Ordre de la consellera d'Educació i Cultura de 12 d'agost de 2009 per la qual es creen equips d'orientació educativa i psicopedagògica d'atenció primerenca.

SÓN LES AULES UEECO ESPAIS D'INCLUSIÓ?

Marta Escoda Trobat

Magdalena Vicens Martorell

RESUM

A les Illes Balears trobam alguns centres ordinaris que disposen d'espais on l'alumnat amb necessitats educatives especials que requereix una alta intensitat de suport s'agrupa per poder aprendre i progressar, són les aules que anomenam unitats d'educació especial en centre ordinari (UEECO). Els alumnes assistents, tot i estar matriculats a l'aula UEECO, estan assignats a una aula de referència, en la qual poden assistir a classes amb la resta de companys i companyes, i on a més poden participar en les activitats i celebracions del centre.

En un moment en què existeix un debat sobre la inclusió de l'alumnat de les Illes Balears, independentment de les seves capacitats, es fa necessari reflexionar sobre si és possible el treball des d'un model inclusiu amb les aules UEECO, un espai que permet aprendre i desenvolupar les capacitats de l'alumnat de manera personalitzada però on també existeix el risc d'etiquetar i segregar, minvant les possibilitats de participació i de pertinença al grup aula i al centre.

Així, partint dels principis de normalització i inclusió, aquest article fa una anàlisi d'algunes experiències internacionals i fa una comparació de l'organització d'aquestes aules per part de les comunitats autònomes estatals. Finalment reflexiona sobre aquestes aules a les Illes Balears cercant compartir la visió de futur que tenen els i les docents de les aules UEECO d'aquestes illes perquè funcionin des de models inclusius.

RESUMEN

En las Islas Baleares encontramos algunos centros ordinarios que disponen de espacios donde el alumnado con necesidades educativas especiales que requiere una alta intensidad de apoyo se agrupa para poder aprender y progresar, son las aulas que llamamos unidades de educación especial en centro ordinario (UEECO). Los alumnos asistentes, aunque están matriculados en el aula UEECO, están asignados a un aula de referencia, en la que pueden asistir a clases con el resto de compañeros y compañeras, y donde además pueden participar en las actividades y celebraciones del centro.

En un momento en el que existe un debate sobre la inclusión del alumnado de las Islas Baleares, independientemente de sus capacidades, es necesario reflexionar sobre si es posible el trabajo desde un modelo inclusivo con las aulas UEECO, un espacio que permite aprender y desarrollar las capacidades del alumnado de forma personalizada pero donde también existe el riesgo de etiquetar y segregar, mermando las posibilidades de participación y de pertenencia al grupo aula y al centro.

Así, partiendo de los principios de normalización e inclusión, este artículo realiza un análisis de algunas experiencias internacionales y hace una comparativa de la organización de estas aulas por parte de las comunidades autónomas estatales. Finalmente reflexiona sobre estas aulas en las Islas Baleares buscando compartir la visión de futuro que tienen los y las docentes de las aulas UEECO de estas islas para que funcionen desde modelos inclusivos.

INTRODUCCIÓ

Els centres educatius de les Illes Balears poden tenir, des dels anys vuitanta, aules en els centres ordinaris que s'ofereixen a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), per tal de proporcionar-los una opció més inclusiva que la modalitat de centre d'educació especial, sovint situat en un entorn més restrictiu on tot l'alumnat del centre té necessitats educatives especials. Aquesta mesura d'atenció educativa de caràcter extraordinari va destinada a alumnes amb NEE que requereixen una alta intensitat de suport associades a una discapacitat de caràcter greu i permanent, amb necessitat de suport extens i generalitzat en totes les àrees del currículum.

Amb el present article es mostra un recorregut històric, europeu, nacional i autonòmic sobre les aules d'educació especial en centres ordinaris, per entrar a analitzar aquestes *unitats d'educació especial en centres ordinaris* (UEECO) en l'àmbit de les Illes Balears.

Finalment, es reflexiona sobre com haurien de funcionar aquestes aules si la nostra societat vol que siguin una mesura que faciliti la inclusió i la participació de l'alumnat en el centres ordinaris en vistes de tenir una inclusió plena en un futur.

1. L'AULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL EN L'ÀMBIT INTERNACIONAL

La majoria de països europeus tenen alumnat amb NEE que assisteix als centres ordinaris amb els suports específics que pugui requerir en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot i això, en el moment de fer l'escolarització, es poden prendre altres modalitats, com són el centre d'educació especial (CEE) o l'aula d'educació especial dins centre ordinari, com les unitats d'educació especial en centres ordinaris (UEECO).

A **Xipre** per exemple, tenen les anomenades *unitats especials*, que inclouen alumnat amb NEE que comparteix pati amb la resta d'alumnat i on l'alumnat treballa seguint un pla d'estudis i materials diferents dels que segueixen els nins i nines de la mateixa edat del seu centre. Són alumnes que estan assignats a una aula referent, en la qual poden assistir a classes amb la resta de companys i companyes, a més de poder participar en les activitats i celebracions del centre. L'expansió de les unitats especials en els centres ordinaris a Xipre va tenir el suport a finals dels noranta de les famílies de l'alumnat amb discapacitat, especialment de les associacions de famílies de nins i nines amb autisme. Malgrat tot, les conclusions d'un estudi fet fa uns anys (Symeonidou, 2015), exposa que la majoria dels nens amb discapacitat intel·lectual s'exclouen per motius de discapacitat, ja que se'ls col·loca en entorns especials per a estudiants amb discapacitat, com ara els centres d'educació especial o les unitats especials. Tot i que el govern afirma que l'educació gratuïta està assegurada, l'evidència documental suggereix que els estudiants amb discapacitat intel·lectual tenen accés a un currículum

restringit i s'espera que adquireixin habilitats bàsiques d'autoajuda i habilitats professionals en entorns no inclusius que de vegades estan lluny de les seves comunitats.

Pel que fa a **Islàndia**, els centres i les aules d'educació especial van aparèixer gradualment durant la segona meitat del segle xx, tot i que l'alumnat amb discapacitat no va accedir als centres ordinaris en l'etapa de secundària fins a 1996. Aquestes aules vinculades a centres ordinaris es troben, generalment, en grans municipis, on s'agrupa l'alumnat en funció de diferents tipus de discapacitat, sobretot alumnat amb autisme, però també amb discapacitat sensorial o discapacitat intel·lectual severa. Un estudi sobre les vivències experimentades entre els alumnes d'educació especial escolaritzats a aules ordinàries, centre d'educació especial o aules d'educació especial en centres ordinaris conclou que l'escolarització és un poderós agent per situar aquests joves en camins molt diferents, independentment de les seves etiquetes de discapacitat, ja sigui en un camí que els condueixi a una edat adulta interdependent o en un camí dins d'un món especial per als «nins eterns» (Artiles, J.; Rodríguez, J.; Bolaños, G., 2018)

El **sistema educatiu grec** preveu la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les aules d'educació especial dels centres ordinaris denominades en el seu moment *classes especials*. Aquestes aules començaren a funcionar l'any 1985 amb l'objectiu de promoure la integració de l'alumnat amb grans dificultats per seguir el currículum ordinari. L'any 2000, es canvia la seva denominació per a les *unitats d'integració*, encara que el canvi terminològic no suposà cap avenç metodològic o organitzatiu. Boutskou (2007), citat per Artiles, J.; Rodríguez, J.; i Bolaños, G. (2018), va portar a terme un estudi qualitatiu en el qual es va examinar com els docents d'educació especial perceben el seu treball educatiu, a través de les diferents experiències viscudes, en funció de la modalitat d'escolarització en la qual havia treballat. Els mestres d'educació especial dels dos col·lectius exposen la importància del seu paper en el procés d'inclusió i també reflecteixen que, encara que a vegades es duen a terme pràctiques excloents, aquestes unitats poden ser el mitjà per fomentar la participació i les pràctiques democràtiques.

A **Portugal**, segons Echeita, G. i Simon, C. (coord), 2020, les *unitats d'ensino estructurats* s'inicien durant la dècada de 1940 a través de la Fundació Aurelio da Costa Ferreira que desenvolupa un programa on es treballa amb aules d'educació especial en centres ordinaris amb l'objectiu de preparar i formar els docents, i persegueixen educar l'alumnat amb discapacitat sense que hi hagués contacte amb la resta de l'alumnat. Fins als seixanta, l'alumnat amb NEE s'escolaritza a institucions assistencials depenents del Ministeri d'Assumptes Socials. En els setanta, les associacions de pares i mares creen molts centres d'educació especial totalment finançats per l'Estat i el 1974, a partir de la democràcia, es comencen a fer els primers passos per a la integració de l'alumnat amb discapacitat auditiva i motora en els centres ordinaris, amb suport a temps parcial o en aules d'educació especial a temps complet. Tot i això, el país ha evolucionat cap un model d'inclusió acompanyat d'una legislació que ha incorporat progressivament aspectes

inclusius sobretot a partir de la Llei d'educació inclusiva de 2018, que es feu amb un procés participatiu de quatre anys. Aquest procés d'inclusió ha tengut alguns aspectes estructurals clau: inversió en mesures d'inclusió (millora i innovació del centres), famílies i associacions actives en la reclamació de recursos per als seus fills i filles i que donen suport al procés de transformació dels CEE en centres de recursos per a la inclusió, l'enteniment que la inclusió no és un principi sinó un dret que s'emmarca en el dret a l'educació i al dret a l'equitat, i amb principis que guien la política educativa (dimensió ètica o valors, implementació de polítiques relacionades amb els centres, i pràctiques educatives). Per tant, encara que a Portugal s'han creat les condicions perquè l'alumnat amb discapacitat pugui assistir als centres ordinaris, les *unitats d'ensino estructurat* dins els centres ordinaris són percebudes pel professorat com a compartiments estancs on se situa físicament l'alumnat amb discapacitat, fomentant el contrari del que es persegueix amb la inclusió.

Itàlia fa anys que informa que té 99 % dels estudiants amb NEE que està matriculat en centres ordinaris amb el suport dels *insegnante di sostegno* (professorat de suport). L'1 % o el 2 % dels estudiants que no estan integrats en els centres ordinaris són, principalment, estudiants sords, cecs o amb necessitats de suport molt intenses i generalitzades, associades a múltiples dèficits cognitius, sensorials i físics. En tot cas, les famílies decideixen la modalitat d'escolarització dels seus fills o filles amb discapacitats. Alguns investigadors (Anastasiou, Kaufman i Di Nuovo, 2015) assenyalen que existeixen poques escoles d'educació especial, i les que hi ha estan gestionades per fundacions que, tradicionalment, feren un paper d'atenció a alumnes que no poden atendre's des de les escoles ordinàries de l'estat.

A països com **EUA**, el percentatge del temps compartit és el que s'està emprant com un indicador objectivable de qualitat del procés d'inclusió. Es Parla de *full inclusion* quan el temps compartit és d'almanco un 80 % de la jornada escolar. Tot i que algunes investigacions (Giangreco i Doyle, 2012) aclareixen que només un 80 % de l'alumnat amb NEE, respecte al 99/98 % que estan integrats, passa la major part del dia en aules d'educació general.

Els estudiants amb discapacitat intel·lectual tenen accés a un currículum restringit i s'espera que adquireixin habilitats bàsiques d'autoajuda i habilitats professionals en entorns no inclusius que de vegades estan lluny de les seves comunitats.

2. L'ÀULA D'EDUCACIÓ ESPECIAL EN L'ÀMBIT NACIONAL

2.1. Normativa estatal

La Llei general d'educació de 1970 entén l'educació especial com una modalitat específica, és a dir, com un sistema educatiu paral·lel al de l'educació ordinària, amb normes pròpies i un currículum específic diferent del general. A la pràctica

només tenen accés a aquest sistema els alumnes menys afectats que no poden seguir el ritme de l'educació ordinària, ja que l'escolarització no és obligatòria. Aquesta Llei preveu també la creació d'aules d'educació especial en centres ordinaris per als alumnes «deficients» lleugers com a mesura més avançada.

La Constitució espanyola (1978) defineix l'educació bàsica com un dret i un deure universal i gratuït, fet que suposa que tots els alumnes entre sis i setze anys, sigui quina sigui la seva situació, han d'estar escolaritzats. Per altra banda, el Reial decret 334/1985, d'ordenació de l'educació especial, defineix l'educació especial com a part integrant del sistema educatiu; s'adreça a les persones afectades per disminucions físiques, psíquiques i sensorials o per inadaptacions i estableix diferents modalitats educatives: atenció educativa primerenca, centres ordinaris en règim d'integració, centres especials o específics, unitats d'educació especial a centres ordinaris. El 1990, amb la LOGSE, l'educació especial es reconfigura, ja que estableix l'educació obligatòria per a tot l'alumnat fins als setze anys, introdueix l'educació especial dins del sistema educatiu ordinari i introdueix per primera vegada el concepte alumne o alumna amb necessitats educatives especials. De la mateixa manera, també preveu la creació d'unitats d'educació especial als centres ordinaris per a deficients lleus i centres d'educació especial per a «deficients i inadaptats greus», entenent l'aula d'educació especial com una opció d'escolarització que afavoreix la inserció social i comunitària, perquè manté el vincle amb l'entorn i la família i és més adequada que l'escolarització a centres d'educació especial.

El Reial decret 696/1995, d'ordenació de l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials, regula els aspectes relatius a l'ordenació, la planificació dels recursos i l'organització de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials temporals o permanents l'origen dels quals es pot atribuir, fonamentalment, a la història educativa i escolar dels alumnes, a condicions personals de sobredotació o a condicions igualment personals de discapacitat (sensorial, motriu o psíquica). Així mateix, aquest decret determina que les necessitats educatives dels alumnes poden ser ateses en centres específics només quan les necessitats no es puguin atendre als centres ordinaris, i en centres hospitalaris i de rehabilitació. En aquest sentit, estableix la possibilitat d'habilitar a les zones rurals aules en centres ordinaris per a l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials permanents associades a condicions personals de discapacitat que requereixin, d'acord amb l'avaluació i el dictamen realitzats pels equips d'orientació educativa i psicopedagògica, adaptacions significatives i en grau extrem a les àrees del currículum oficial que els correspongui per la seva edat i quan es consideri per això que seria mínim el nivell d'adaptació i d'integració social en un centre escolar ordinari.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), produeix un canvi qualitatiu, ja que té com a principis educatius la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies, i l'equitat com a garant de la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació, que

actua com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, posant especial atenció en aquelles que deriven de discapacitat. A més, estableix que l'escolarització de l'alumnat que presenti NEE es regirà pels principis de normalització i inclusió i se n'assegurarà la no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu. L'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial, que es podrà estendre fins als vint-i-un anys, només es durà a terme quan les necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris.

El títol II 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 inclou el tractament educatiu de l'alumnat que requereix determinats suports i atencions específiques evidenciant que el nostre sistema educatiu ha realitzat grans avenços en aquest àmbit en les darreres dècades que cal continuar impulsant. Només així es garanteix el desenvolupament de tots i totes, s'afavoreix l'equitat i es contribueix a una cohesió social més gran. L'atenció a la diversitat és una necessitat que abasta totes les etapes educatives i tot l'alumnat i, per això, la inclusió ha de ser un principi i no una mesura que correspon a les necessitats d'uns quants. Entre els principis i els fins de l'educació, s'inclou la inclusió educativa i l'aplicació dels principis del DUA, és a dir, la necessitat de proporcionar a l'alumnat múltiples mitjans de representació, acció i expressió i formes d'implicació en la informació que se li presenta.

2.2. Experiències nacionals en comunitats autònomes

Amb les premisses legislatives exposades al punt anterior, als anys vuitanta es creen en algunes comunitats autònomes aules d'educació especial als centres ordinaris que, a diferència de les unitats substitutòries tradicionals dels centres d'educació especial, estan organitzades per ser un mitjà de resposta més obert i normalitzat a l'alumne o l'alumna amb NEE permanents, perquè preveuen l'adscripció d'aquest en un grup de referència ordinari i per la possibilitat de compartir espais i experiències amb altres alumnes.

Als anys noranta es consolida aquesta modalitat. Malgrat tot, existeixen pocs estudis sobre aquestes aules en la literatura internacional i nacional. Un dels estudis existents és el de Martínez Abellan i altres (2019), que fa una comparació entre les diferents comunitats autònomes i les denominacions i característiques que existeixen entre aquestes.

Com es pot veure al Quadre 1, hi ha denominacions diferents que denoten una mirada més o menys inclusiva. La majoria de comunitats autònomes, incloses les Illes Balears, incorporen el terme *educació especial* en la denominació, la qual cosa demostra una connotació diferencial. Per altra banda, una de les visions més inclusives les observem a les «Aulas Enclave», de Canàries; «Aulas Abiertas...», de Múrcia o Extremadura, o «Aulas Estables», al País Basc. Les aules més diferenciades les trobam en aquelles que semblen dirigides específicament a alumnes amb trastorn de l'espectre autista a Madrid, Castella - la Manxa i Navarra.

QUADRE 1. Denominació de les aules UEECO per CA

Denominació	Comunitats autònomes
Unitats d'educació especial en centres ordinaris (UEECO) Unidades de educación Especial en centros ordinarios Aulas específicas de educación Especial en centros ordinarios Unidades de educación especial	Andalusia, Aragó, Astúries Cantàbria, Castella i Lleó, Castella - la Manxa, Comunitat Valenciana, Galícia, Illes Balears, La Rioja, Madrid
Aulas abiertas especializadas para alumnado con trastornos del espectro del autismo Aulas especializadas para alumnos con TEA Aulas TEA en centros preferente «Unidades de transición / TEA», de Navarra	Castella - la Manxa Madrid Navarra
Aula substitutòria de centre específic (ASCE) Aula integral de suport	Illes Balears Catalunya
Aulas Enclave Aulas abiertas especializadas generales y específicas Unidades de transición Aulas estables Aulas abiertas	Canàries, Múrcia, Navarra País Basc, Extremadura

Font: adaptació de Martínez Abellan i altres (2019).

Tot i que és cert que estar escolaritzat en un centre ordinari proporciona beneficis per a l'alumnat amb discapacitat i la resta de la diversitat d'estudiants, també és necessari evidenciar que l'existència d'una aula d'educació especial al centre ordinari no suposa que les pràctiques que es donin en aquesta aula o en aquest centre siguin inclusives. Tampoc no és garantia que es facin interaccions periòdiques entre l'alumnat de l'aula d'educació especial i la resta de companys del centre.

Alguns dels aspectes clau a tenir en compte per tal que l'alumnat pugui estar més present en la vida del centre és el lloc on s'estableixin les instal·lacions de l'aula d'educació especial, aquest fet forma part d'una estratègia per fomentar la interacció en espais i temps comuns amb la resta de persones del centre. Si l'aula s'ubica en un lloc apartat, de poc trànsit, on l'alumnat romanguí apartat, no permetrà les relacions amb altres companys ni serà visible per a la comunitat educativa. Cal intentar dur a terme una inclusió parcial o total a l'aula ordinària. Per això, també cal planificar els moments i els espais on es poden dur a terme accions inclusives amb l'alumnat escolaritzat.

Un altre dels aspectes importants a tenir en compte és la ràtio d'aquestes aules. Martínez Abellan i altres (2019) han comparat les característiques de l'alumnat i les ràtios per comunitat autònoma. Així com consta al Quadre 2, la majoria de comunitats autònomes tenen ràtios definides de màxims i mínims que es mouen entre els 3 i els 10 alumnes, tot i que n'hi ha que no estableixen aquestes ràtios; en el cas de les Illes Balears la normativa no estableix mínims però sí màxims de 7 alumnes, encara que la ràtio pot disminuir si algun dels seus integrants té una necessitat de suport generalitzada.

QUADRE 2. Característiques i ràtio de l'alumnat escolaritzat

Alumnat	Comunitat autònoma	Ràtio d'alumnes
NEE greus que no poden ser ateses mitjançant les mesures d'atenció a la diversitat requereix recursos que no poden proporcionar-se en contextos ordinaris	Astúries, Cantàbria, La Rioja, Castella i Lleó Catalunya Galícia	No s'estableix De 3 a 8 5 com a màxim, excepcionalment pot variar
Amb discapacitat, ACI Amb discapacitat intel·lectual moderada, TGD, discapacitat motriu severa o plurideficiències	Andalusia Illes Balears	3 a 5 TGD, 6 a 8 disc. sensorial, 8 a 10 mobilitat reduïda Fins a 7 pot disminuir si suport generalitzat
Requereix adaptacions que s'allunyin en grau extrem del currículum Discapacitats psíquiques greus i permanents, atenció individualitzada i currículum adaptat	Canàries Comunitat Valenciana País Basc	3 a 4 greument afectats, 4 a 5 poca autonomia, referent curricular d'ed. infantil, 6 a 8 no requereix supervisió. No s'estableix. De 4 a 5 alumnes
NEE permanents psíquiques moderades, severes i profundes, greus alteracions de la personalitat o plurideficiències Discapacitats intel·lectuals, TGD i TEA. NEE greus i permanents per discapacitat psíquica severa, pluridiscapacitat, TEA i TGD Amb discapacitat intel·lectual lleugera o mitjana, trastorns generalitzats del desenvolupament i/o trastorns greus de la comunicació	Castella - la Manxa Catalunya Extremadura Múrcia Navarra	No s'estableix De 5 a 10 alumnes De 3 a 6 alumnes 6 primer cicle d'ed. infantil, 3-5 segon cicle d'ed. infantil, 4-7 ESO i transició a la vida adulta de 3 a 7

Font: Martínez Abellan i altres (2019).

3. LES AULES UEECO I LES AULES ASCE A LES ILLES BALEARS

A les Illes Balears un 18,97 % de l'alumnat té necessitats específiques de suport educatiu i un 3,8 % presenta necessitats educatives especials, dels quals uns 700 alumnes estan matriculats en centres d'educació especial o d'aules ASCE (majoritàriament a la zona de Palma) i uns 300 alumnes estan escolaritzats amb una modalitat d'aula UEECO.

La dotació de recursos de suport educatiu als centres ordinaris es realitza segons criteris de plantilla, com ara el nombre de grups, encara que també s'augmenten segons el nombre d'alumnes amb NESE, amb NEE, segons la modalitat que ofereixen, com a aules UEECO, o segons el perfil de centre.

3.1. Normativa autonòmica

Les primeres experiències d'aules d'educació especial en centres ordinaris les trobam als anys vuitanta i poc després es van començar a dur a terme accions d'escolarització combinada, fins que el 1990 es van crear formalment les prime-

res aules d'educació especial dins dels centres ordinaris (Morueco *et al.*, 2008). Aquesta modalitat d'escolarització que depèn orgànicament dels centres d'educació especial rep el nom d'ASCE (aules substitutòries de centre específic).

Posteriorment apareixen les unitats educatives amb currículum propi a centres ordinaris que substitueixen les aules substitutòries de centre específic (ASCE) i funcionen sense dependència de cap centre d'educació especial, *unitats d'educació especial en centres ordinaris*, regulades per l'Ordre de la Conselleria d'Educació i Cultura, de 29 de gener de 2009, per la qual es regulen la creació i el funcionament de les unitats educatives amb currículum propi, que fou derogada per la Sentència 828 del Tribunal Superior de les Illes Balears, de 29/9/2010.

Actualment aquestes aules es troben regulades pel Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, i per la Instrucció 14/2019, de 29 de juliol, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa sobre l'organització i funcionament de les aules UEECO.

3.2. Funcionament de les aules UEECO

Les aules UEECO estan destinades a l'alumnat que presenta NEE especials associades a discapacitat psíquica moderada amb o sense trastorn de personalitat, a trastorns greus del desenvolupament, a discapacitat motriu severa o a plurideficiències, que han de menester suports molt individualitzats i específics, així com adaptacions curriculars significatives a pràcticament totes les àrees curriculars i estratègies educatives molt diferenciades de la resta d'alumnes. Aquest alumnat no ha de romandre en un entorn segregat, i ha de poder dur a terme un procés educatiu tant a la unitat educativa específica com dintre del seu grup ordinari de referència, amb un tutor referent i participar a les activitats del centre ordinari.

Aquestes unitats educatives formen part de l'oferta educativa i acullen l'alumnat amb la proposta d'escolarització adient, que sempre té un caràcter revocable. Són unitats que formen part del centre, el professor tutor de la qual forma part del claustre i està integrat a l'equip de suport o al departament d'orientació si està constituït.

La ràtio màxima de les aules UEECO és de set alumnes i hi poden estar escolaritzats fins als 16 anys, amb les mateixes condicions de permanència que estableix la legislació general i amb les pròrrogues previstes per a l'alumnat amb NEE. Tot i aquest nombre màxim d'alumnes aquesta ràtio pot ser menor si entre l'alumnat escolaritzat la majoria té necessitats educatives especials associades a discapacitat motriu, a autisme o a trastorn de la personalitat. I en aquells casos que s'hagi de sobrepassar aquesta ràtio el centre ha de comptar amb un recurs extra que li ha de proporcionar la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

Tal com estableix la normativa esmentada, les unitats educatives específiques a centre ordinari han de comptar amb un equip docent compost per un mestre d'educació especial o de l'especialitat de pedagogia terapèutica amb funcions de tutor i un auxiliar tècnic educatiu (ATE). Així mateix, disposaran d'un horari d'atenció d'un professional especialitzat en audició i llenguatge o especialitzat en fisioteràpia per atendre les necessitats de l'alumnat que ho requereixi. La unitat educativa pot comptar amb la participació d'altres professors del centre quan es consideri precís.

Els centres que compten amb aquesta unitat educativa seran d'atenció preferent per als equips d'orientació educativa i psicopedagògica del sector, en cas de no tenir un orientador de centre. L'orientador ha d'assistir un dia per setmana per col·laborar en el suport que requereixi la unitat educativa, sense detriment de l'atenció ordinària al centre en conjunt. Per tant, en els criteris de quota, es preveu que els orientadors de centre que atenen un centre amb aula UEECO disposen de 5 períodes més d'atenció a aquell centre.

Les aules UEECO es troben ubicades a centres ordinaris públics i concertats, d'infantil i primària i de secundària, així poden oferir dues etapes educatives: educació especial bàsica (EEB) i transició a la vida adulta (TVA).

QUADRE 3. Aules UEECO i ASCE a les Balears

Illla	N. d'aules d'EEB	N. d'aules TVA	N. d'alumnes escolaritzats en aules UEECO ¹
Mallorca	28 aules UEECO: - 12 aules a centres públics de primària - 9 aules a centres públics de secundària - 7 aules a centres concertats	28 aules de formació bàsica No hi ha aules UEECO TVA.	206
	13 aules ASCE a centres concertats	12 aules de formació bàsica 1 aula de TVA	45
Menorca	7 aules UEECO: - 4 aules a centres públics de primària - 3 aules a centres públics de secundària	2 aules UEECO TVA	32
Eivissa i Formentera	11 aules UEECO: - 6 aules a centres públics de primària - 5 aules a centres públics de secundària	1 aula UEECO TVA	31
TOTAL Illes Balears	59 aules UEECO i ASCE	53 BÀSICA 6 TAVA	315 ALUMNES

Font: elaboració pròpia.

1. En el curs 2021/2022.

Actualment les UEECO són un recurs més del centre per atendre la diversitat que es troba oberta per a qualsevol altre alumne o alumna amb NEE que requereix d'una alta intensitat de suport que, tot i que no tingui la modalitat d'escolarització a l'aula UEECO, pot gaudir de participar en activitats concretes programades dins aquesta aula, sempre que sigui afavoridor per al seu aprenentatge i desenvolupament personal.

4. LA CREACIÓ DE LA COMISSIÓ DE LES AULES UEECO

El curs 2021-22 es va dur a terme una reunió específica per als Serveis d'Orientació Educativa i Social i tutors/es d'aules UEECO, en què es varen posar en comú bones pràctiques i experiències rellevants a diferents aules UEECO de les Illes.

Els centres educatius amb aules UEECO valoren molt positivament aquests espais de trobada i a petició d'aquests professionals, el mes de juny del 2022, el Servei d'Atenció a la Diversitat va constituir per primera vegada la Comissió Tècnica d'Aules UEECO de les Illes Balears, amb la participació de docents, tutors i tutores, serveis d'orientació i equips directius d'aules UEECO.

L'objectiu d'aquesta comissió és crear un espai on poder posar en comú les necessitats sobre l'organització i funcionament d'aquestes aules, fer propostes de millora respecte a la normativa que la regula i poder compartir bones pràctiques.

Com a propostes de millora del funcionament i organització dels centres, d'aquestes reunions es va concloure:

- a. Concretar la reducció de la ràtio a la qual fa referència l'article 28.2 del Decret 39/2011, per concretar amb criteris objectius quan es du a terme una reducció de ràtio.
- b. Poder optar a una major dotació de personal de l'aula (especialista PT o ATE) per a perfil d'alumnat amb una alta dependència o amb trastorn greu de conducta, per tal de poder garantir la seva inclusió en el grup de referència.
- c. Unificar la documentació referent a l'alumnat de l'aula UEECO (informes d'avaluació, adaptacions curriculars, etc.).
- d. Oferir una major formació sobre educació inclusiva i el Disseny Universal d'Aprenentatge a l'equip directiu i al claustre dels centres educatius que disposen d'aula UEECO, per millorar la sensibilitat del claustre i afavorir la màxima inclusió de l'alumnat de l'aula UEECO en el seu grup de referència.
- e. Modificar el nom de les aules UEECO per *aules obertes*, terme més adient al model de Disseny Universal d'Aprenentatge que es vol impulsar.

- f. Poder dotar de certificació professional l'alumnat de TVA que pugui desenvolupar certes habilitats i competències professionals.
- g. Disposar d'un pressupost específic per a les aules UEECO, per tal de poder realitzar activitats i tallers terapèutics.
- h. Possibilitar la incorporació de l'alumnat de l'aula UEECO a la seva aula de referència, no només de l'aula UEECO.

7. CONCLUSIONS

Les experiències internacionals, nacionals i autonòmiques ens mostren que les aules d'educació especial dins centres ordinaris formen part d'una mesura d'atenció a la diversitat habitual.

Com s'ha vist, les diferents comunitats autònomes ofereixen alternatives similars respecte a aquestes aules, encara que difereixen en determinats aspectes com: les denominacions que reben, les característiques de l'alumnat a qui va dirigida la modalitat, les ràtios que s'ofereixen o l'edat màxima d'escolarització. Pel que fa a aquest darrer aspecte, encara que l'escolarització obligatòria finalitza als setze anys, es reflecteix un consens per continuar oferint el recurs de manera que s'allargui en el centre ordinari. Les diverses aules d'educació especial en centres ordinaris tenen una tendència cap a la inclusió, encara que la investigació existent indica que la normativa no s'ajusta a aquest propòsit. El propòsit inclusiu de la legislació queda desvirtuat o no coincideix amb la realitat social i, de vegades, és contrari als postulats inclusivius. La creació d'aquestes unitats i el suport legislatiu no les dota de caràcter inclusiu, per aquest motiu és imprescindible conèixer i creure en el model d'inclusió per potenciar les mesures d'atenció a la diversitat.

Que hi hagi una aula d'educació especial al centre ordinari no suposa que les pràctiques que es donin siguin inclusives, és a dir, que aquest alumnat participi, sigui present i aprengui amb el seu grup ordinari. El lloc on s'ubiqui l'aula UEECO pot fomentar la interacció en espais i temps comuns amb la resta de persones del centre. Si l'aula s'ubica en un lloc distant, de poc trànsit, on l'alumnat romangui apartat, no permetrà les relacions amb altres companys i companyes ni serà visible per a la comunitat educativa.

Es fa necessari plantejar si el dret a una educació inclusiva pot tenir límits en funció de segons quines siguin les circumstàncies o característiques personals dels alumnes. Aquests casos ens enfronten amb les nostres conviccions més profundes, que tenen relació amb el principi d'equitat i amb els drets de totes les persones, independentment de les ajudes que necessiten. És un tema complex i controvertit, que no té una resposta simple. A més, els drets també tenen límits, sobretot quan afecten els drets d'altres persones. En aquest sentit, és comprensible i imprescindible que dins la jornada escolar l'alumnat amb

NEE necessiti (sol o en grup d'iguals) suports especialitzats (mestres de suport de pedagogia terapèutica o d'audició i llenguatge, auxiliars tècnics educatius, fisioterapeutes educatius, etc.).

Tot i això, és important destacar que la inclusió progressiva a les Illes Balears de la modalitat d'aules UEECO dins dels centres ordinaris ha repercutit en la normalització i sensibilitat de la comunitat educativa entorn de la inclusió del seu alumnat. Aquesta possibilitat de participar en centres ordinaris ha estat eficaç quan s'ha fet de forma programada i organitzada.

A més a més, les aules UEECO han servit per millorar l'assistència de l'alumnat amb NEE de les Illes Balears als centres ordinaris. Tenint en compte que hi ha illes en les quals no existeixen centres d'educació especial, com Menorca i Formentera, o que els que existeixen es troben lluny dels domicilis familiars, com a l'illa d'Eivissa i les zones de Manacor i Inca, aquestes aules han facilitat una escolarització més propera al context d'aquest alumnat i més normalitzada.

En qualsevol cas, un cop analitzats els resultats de la nostra comunitat i amb la necessitat de personalitzar les mesures de suport per a l'aprenentatge per a tot l'alumnat amb NEE, es fa necessari incloure per a tot l'alumnat, incloent-hi el que assisteix a les aules UEECO, la implementació de mesures de suport universals, que permetin flexibilitzar el context d'aprenentatge per crear entorns educatius inclusius i dirigits a tots i totes, acompanyades de mesures addicionals que permetin ajustar la resposta educativa de forma individualitzada, flexible i temporal. En aquest context també seran imprescindibles mesures intenses (actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat de l'alumnat amb necessitats educatives especials), per ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal sumades a les mesures universals i addicionals que organitza el centre. Aquestes mesures són responsabilitat de tot l'equip docent amb la sustentació i l'assessorament dels serveis d'orientació i altres recursos especialitzats.

Com més avança el discurs dels drets humans per tot el món i les crides a la inclusió educativa i social de les persones amb discapacitat guanyen terreny, les persones amb discapacitat intel·lectual menys han de quedar segregades de l'evolució legislativa. A més a més, en lloc de definir-se per la discapacitat, s'han de caracteritzar principalment com a persones que poden rebre suport per prendre les seves pròpies decisions sobre la seva vida quotidiana i sobre el seu futur a llarg termini.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Anastasiou, D.; Kaufman, J.M. i Di Nuovo, S. (2015). «Inclusive education in Italy: description and inclusion on full inclusion». *European Journal of Special Needs Education*, (30)4: 429-443.

Artiles, J.; Rodríguez, J.; Bolaños, G. (2018). «El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios». *Revista Mendive*, vol.16, n. 4. Pinar del Río, oct.-dic. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400651

Ainscow, M. (2017). «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). 39-49.

Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, FUHEMOEI. <https://goo.gl/w36BDY>.

Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. BOIB núm. 30 de 26 de febrer de 2009.

Echeita, G. i Simon, C. (coord.) (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/d/24126/19/00>

Instrucció 14/2019, de 29 de juliol de 2019, de la directora general de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa sobre l'organització i funcionament de les aules UEECO.

Martínez Abellán, R.; Porto Currás, M. i Garrido Gil, C. F. (2019). «Aulas de educación especial en España: análisis comparado». *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>

Morueco, M.; Massanet, A.; Gómez, R.; Martínez, M.; Florit, J.; Forteza, A.; Noguera, A.; Roca, I.; Mora, C.; Roso, S.; Martínez, L. i Gómez, E. (2008). «Apoyos itinerantes para el alumnado con Autismo en Baleares: las UVAIS como Unidades de Apoyo». XIV Congreso Nacional de Autismo – AETAPI. *Comprometidos con el futuro*. 12, 13, 14 i 15 de novembre, Sant Sebastià i Bilbao.

Muntaner, J. J. (2017). «Prácticas inclusivas en el aula ordinaria». *Revista de Educación inclusiva*, 7(1). 63-79.

Symeonidou, S. (2015). «Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion». *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.

Vega, A. i Garín, S. (2012). «Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva». *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (13), 104-120.

PRÀCTIQUES AMB EVIDÈNCIA CIENTÍFICA EN LA INTERVENCIÓ DEL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA

Rafel Rosselló Amengual

Carmen Gutiérrez García

RESUM

Aquest treball pretén descriure la transformació del CCEE Princesa de Asturias. En pocs anys, ha passat de ser un centre dedicat exclusivament a persones amb síndrome de Down a ser un referent en la intervenció en alumnes amb trastorn de l'espectre autista i que, a la vegada, vol ser un centre de recursos per a persones amb TEA.

RESUMEN

Este trabajo pretende describir la transformación del CCEE Princesa de Asturias. En pocos años, ha pasado de ser un centro dedicado exclusivamente a personas con síndrome de Down a ser un referente en la intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y que, a su vez, camina hacia un centro de recursos para personas con TEA.

1. INTRODUCCIÓ

Els canvis continus que experimenta el sistema educatiu han anat configurant el que fins ara entenem com un sistema paral·lel a l'educació ordinària anomenat "educació especial".

La creació dels centres d'educació especial esdevingué una resposta adequada als alumnes que quedaven fora de la norma de l'escola ordinària. Seguint els patrons europeus, l'educació dels nins amb discapacitat es va plantejar seguint un model de segregació en funció del tipus de discapacitat. Es crearen així centres específics per donar resposta a les necessitats de nins amb síndrome de Down, trastorn de l'espectre autista, paràlisi cerebral etc.

Des de la seva creació, el CCEE Princesa de Asturias forma part de l'Associació Síndrome de Down de Balears (actualment, Fundació Asnimo). Es fundà el 1976 i fou la primera entitat d'Espanya (i la segona del món) especialitzada en síndrome de Down (SD).

Els nous coneixements en l'àmbit científic, juntament amb els processos de transformació social, amb el suport de famílies de persones amb discapacitat, obriren pas al model anomenat "integració educativa". Aquest model d'educació promovia l'escolarització conjunta de tot l'alumnat dins un mateix sistema. No pretenia, en canvi, eliminar l'educació especial, sinó que passàs a formar part del sistema educatiu ordinari.

2. L'INICI DEL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ

El centre Princesa de Asturias escolaritzava només alumnes amb síndrome de Down. Fou a partir del curs 2011-12 quan començarem a escolaritzar nins amb trastorn de l'espectre autista (en endavant, TEA). Però el punt d'inflexió en el canvi de tipologia de centre va arribar a l'inici del curs 2016-17, quan canvià l'equip directiu i es va fer una aposta clara per ser un centre específic i especialista en TEA. Aquest fet suposà un augment progressiu de la demanda per part de les famílies per escolaritzar els seus fills amb TEA al nostre centre, fins a arribar al 2019, quan les famílies de l'antic centre de referència en TEA demanaren a la nostra fundació l'absorció del concert educatiu. Així, durant el curs 2019-20, es configurà la realitat actual del nostre centre.

3. INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Des de l'inici de l'estudi de l'autisme el 1943, els equips especialistes, conscients que afrontaven un dels trastorns més greus de la neuropsiquiatria infantil, han anat aplicant tots els mitjans terapèutics vigents en cada època. Es podria dir que, en la recerca d'una cura que no arriba, s'han posat en pràctica gran diversitat de tractaments per avançar i descobrir mètodes d'intervenció eficaços. Per altra banda, aquest mateix fenomen ha fet que proliferin els mètodes no validats científicament. Els problemes derivats de la creixent repercussió dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies (especialment, Internet) han fet que ens trobem també, de vegades, amb una exageració dels resultats positius aconseguits amb l'aplicació de certes pràctiques.

Tots aquests factors han fet de la intervenció amb persones amb TEA un àmbit controvertit, gens fàcil i que ens fa dubtar a tots: famílies i professionals.

En aquest context, l'equip directiu del CCEE Princesa de Asturias ens iniciàrem en el nostre càrrec amb molta responsabilitat. Havíem de començar a treballar amb un col·lectiu difícil, amb unes famílies especialment vulnerables pel seu aïllament familiar i social, però exigents i formades. Comptàvem amb un equip de professionals, en part, no conegut i heretat d'entitats que no tenien res a veure amb la nostra filosofia de feina. Sense gaire experiència en el món del TEA, però amb molta il·lusió i amb la convicció clara que aquestes famílies ens necessitaven, iniciàrem el camí del canvi.

L'actitud dels membres del nostre equip educatiu va ser la prioritat. Moltes hores de feina dedicades a conversar junts, a reflexionar sobre els pilars bàsics que donarien sentit a la nostra feina. La formació amb els principals experts en la intervenció educativa en TEA de l'àmbit estatal també va ser decisiva.

Va ser així com vàrem anar perfilant la nostra manera de ser, la nostra essència, i com la nostra pràctica començà a basar-se exclusivament en l'evidència científica.

Els pilars fonamentals de la nostra pràctica educativa estan centrats en l'alumne i en la seva família. És per això que la nostra intervenció comença sempre amb una observació de l'alumne a l'entorn ordinari i amb una entrevista amb els pares.

— Entrevista personal

Quan una família requereix l'escolarització d'un infant al nostre centre, és el director, personalment, qui fa la primera entrevista. Els intenta oferir seguretat, els mostra el centre i els explica la nostra manera de treballar.

Després d'aquesta reunió inicial, la família s'entrevista amb l'equip tècnic assignat (logopeda, psicòleg/psicòloga i terapeuta ocupacional) per obtenir tota la informació que pugui resultar rellevant per fer feina amb l'infant. Amb les dades obtingudes, s'omple el nostre dossier, un document que recull dades significatives relacionades amb tots els àmbits.

— Pla individual

És el document que vertebrava tota la intervenció. Reflecteix el projecte de feina de tot un equip amb un alumne concret durant un únic curs escolar. És el resultat d'hores de reflexió, d'idees, de canvis i de redefinicions. Comença amb una definició de l'alumne en primera persona i en positiu, i analitza els seus interessos i reforços, així com les capacitats, prioritats i objectius de cada un dels àmbits d'intervenció.

És un document viu, en revisió constant.

— TEACCH

El mètode TEACCH (tractament i educació d'alumnat discapacitat per autisme i problemes de comunicació), contràriament del que es pensa, no és un programa ni, molt manco, un mètode de tractament.

L'objectiu principal de la metodologia TEACCH és ensenyar a viure i treballar a l'escola, a casa i a la societat d'una manera efectiva, maximitzant l'adaptació de materials i estructurant l'entorn per millorar les habilitats i les destreses funcionals de l'alumnat que l'utilitza.

El principi bàsic és un **ensenyament estructurat** amb suports visuals en diferents nivells:

- Presentar la informació amb suport visual. Les safates d'entrada i sortida i els suports visuals dels plafons individuals presenten la informació de manera clara.

- Fer servir el concepte de temps. Els cronòmetres, els rellotges, les alarmes i els temporitzadors ens permeten definir el principi i el final d'una tasca, la fan més àgil i eviten frustracions.
- Crear rutines adaptatives, funcionals i flexibles. Facilitar la comprensió de les tasques, la predicció de l'ordre.
- Treballar de manera individualitzada. La memòria de treball, l'atenció sostinguda, les funcions executives etc. són funcions cognitives que es treballen amb la tasca individual.

A partir d'aquests principis, l'aula s'organitza per racons i zones de treball, amb espais limitats, ben definits i etiquetats. D'aquesta manera, evitam espais sense estructura. És importantíssim minimitzar les distraccions visuals i auditives de l'entorn per tal de facilitar la tornada a l'activitat després d'una desconexió.

- Zona de transició: lloc on trobam l'agenda visual on apareixen els racons en els quals l'alumne farà feina durant tota la jornada escolar. En aquesta zona també hi ha els plafons amb la informació visual de la rutina diària de tot el grup classe.
- Treball 1 a 1: racó amb el treball professor-alumne. S'utilitza per introduir nous objectius. La posició de l'adult respecte al nin (al seu costat, darrere o davant) dependrà dels objectius a treballar.
- Treball independent: en aquesta zona, l'alumne troba, de manera estructurada i amb suports visuals, les tasques a fer sense la supervisió constant de l'adult.
- Zona de lleure: aquest espai es fa servir després d'haver treballat en altres racons amb activitats exigents.
- Zona de treball en grup: l'espera estructurada, els torns, les habilitats socials... són objectius que es treballen primer 1 a 1 i després s'amplien al grup.
- Zona d'autonomia personal: en aquest racó es treballen les rutines d'higiene i alimentació. Les tasques apareixen seqüenciades i clares.

— Sistemes alternatius/augmentatius de comunicació

Una de les conseqüències amb més repercussió dels trastorns de l'espectre autista són les alteracions que poden provocar en el desenvolupament del llenguatge i la comunicació. Els llenguatges alternatius i augmentatius pretenen donar suport al desenvolupament del llenguatge i, en qualsevol cas, facilitar que l'infant amb TEA trobi formes de comunicar-se amb la seva família i els cuidadors.

Per a nosaltres, és imprescindible que tots els alumnes disposin d'un sistema de comunicació. La nostra tasca és decidir el moment oportú i quin SAAC introduir. Quan parlem de tipologies de SAAC, ens referim a:

- Sense ajudes (el propi cos): lectura labiofacial, dactilologia i bimodal.
- Amb ajuda (un suport físic): objectes reals, fotografies, gest espontani, símbols, gest i/o dispositius mòbils. Els enumeram amb aquesta correlació intencionadament en tant que impliquen un grau de representació diferent, d'allò més tangible al més simbòlic.

En cada cas concret, estudiem en quin moment es troba l'alumne a escala de simbolisme, per oferir-n'hi un o un altre. Cal tenir en compte que, com a escola, posam l'alumne en el centre del procés d'aprenentatge i que mai no estandarditzam un mètode. No hi ha dos alumnes iguals i, per tant, l'ús d'un SAAC sempre anirà en concordança amb les necessitats de l'alumne en concret.

— Integració sensorial

La teoria de la integració sensorial es defineix com el “procés neurològic que organitza les sensacions del propi cos i del medi ambient, i fa possible utilitzar el cos de manera efectiva a l'entorn”.

Comprèn com els diferents sistemes sensorials influeixen en el desenvolupament i l'exercici analitzant els sistemes sensorials visual, auditiu, olfactiv, gustatiu, tàctil, vestibular i propioceptiu, donant més importància als tres darrers.

La integració sensorial es considera la base per al desenvolupament posterior en l'àmbit emocional, cognitiu, motor i comunicatiu. Podem dir que influeix de manera determinant en la participació del nin en les seves ocupacions quotidianes.

Amb una incidència de característiques sensorials atípiques d'entre el 45 i el 96% en les persones amb TEA, l'objectiu dels nostres terapeutes ocupacionals és aconseguir una resposta adaptativa dels alumnes davant els diferents estímuls de l'entorn. El comportament motor del nin ha de donar suport a la interacció amb l'ambient. Per tal de fer-ho possible, hem d'ajudar-lo a obtenir un sistema de processament sensorial adequat i funcional enfront de les seves necessitats de la vida quotidiana.

Els paràmetres del tractament inclouen el control de l'estímul sensorial mitjançant activitats sensorials.

— Tractament psicoeducatiu i farmacològic

Incloem en aquest apartat totes les teràpies de tractament conductual que influeixen en els aspectes educatius dels alumnes.

Aquestes teràpies, programes, tècniques o models de tractament poden ser diferents entre si; és a dir, existeixen tants de programes com alumnes tenim. Cada persona és diferent i el tractament que se li ofereix és totalment individualitzat. Per tant, tots els professionals i tot el sistema que es dissenya s'adapta a l'alumne i no a la inversa.

A més de la persona amb TEA, també cal considerar que les famílies tenen un paper molt important en el suport durant tota la vida. Les famílies d'infants o joves amb TEA, en comparació amb les famílies d'infants o joves amb un desenvolupament normalitzat, tenen menys qualitat de vida. Per tant, totes les intervencions que es duen a terme al centre educatiu són compartides amb la família, i ens atenim a les necessitats que les mateixes famílies ens fan saber.

Pel que fa a l'abordament de les conductes problema, cal definir que una "conducta problema" és aquella que per intensitat, durada o freqüència afecta negativament el desenvolupament personal de l'alumne, així com les seves oportunitats de participació en la comunitat. L'abordatge d'aquestes conductes s'inicia aplicant tots els mètodes amb evidència científica abans especificats.

Al nostre centre educatiu treballam de manera coordinada amb el doctor Jaume Morey, psiquiatre i expert en neurodesenvolupament. Cada setmana acudeix a la nostra escola per tal de poder observar els nins en l'entorn natural, parlar amb l'equip educatiu i passar consulta amb les famílies. Això permet, sens dubte, conèixer més bé les condicions que envolten cada un d'ells, en facilita el seguiment i optimitza els resultats.

— Espais familiars

Les famílies de les persones amb TEA són especialment vulnerables. Les conductes dels seus fills, lluny de ser enteses, normalment van acompanyades de rebuig, desconfiança i prejudicis. L'aïllament familiar i social sol anar de la mà d'aquestes famílies, i el recorregut educatiu previ a l'arribada a la nostra escola és una experiència difícil de superar. Acostumats a rebre missatges negatius referits a la conducta dels seus fills, acaben convertint-se en persones desconfiades i, en moltes ocasions, tristes i solitàries. Tornen invisibles, igual que els seus fills, i no disposen de mitjans per compartir els seus temors. La dura realitat els torna resolutius i lluitadors, experts en la problemàtica dels seus fills, vertaders tècnics en TEA..., però pares i mares!

Amb aquest context, a la nostra escola afavorim els espais per compartir amb les famílies. No pretenem oferir coneixements tècnics (en solen tenir prou), sinó moments per compartir amb altres persones que viuen la mateixa situació. Pares, germans o cuidadors habituals es reuneixen en sessions programades en les quals els membres del nostre equip educatiu (de vegades acompanyats d'experts en temes concrets) conversen a partir d'un punt de partida inicial.

4. EL CENTRE DE RECURSOS – EDUCACIÓ INCLUSIVA

Article 25, punt 5, del Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics: *Els centres d'educació especial s'han de constituir progressivament en centres d'assessorament, de serveis i de recursos especialitzats, que s'han de posar a disposició dels centres ordinaris per col·laborar en la progressiva normalització i inclusió dels alumnes en entorns educatius menys restrictius.*

Article 25, punt 6, del Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics: *Els CEE poden complementar els centres ordinaris en els serveis més específics de suport directe a l'alumne amb necessitats educatives especials de caràcter greu escolaritzat en un centre ordinari.*

Tot i que el principi d'inclusió basat en els drets humans resulta apropiat i aplicable, és necessari procedir amb cautela des del moment que no és realista pensar que tots els nins i joves poden ser atesos en els centres educatius ordinaris, particularment els alumnes amb discapacitats multisensorials greus, trastorn de l'espectre autista, dificultats d'aprenentatge múltiples i profundes o amb trastorns de conducta greus.

Per tant, és aquí on els centres d'educació especial tenim un paper molt important, perquè aportam:

- Possibilitat d'una atenció més individualitzada. La ràtio mestre/alumne és més baixa.
- Professionals amb formació específica.
- Ambients especialment adaptats.
- Equips i recursos necessaris.

Pensam que la voluntat d'inclusió ha de suposar la reorientació d'aquests serveis especialitzats i el coneixement expert a la transformació del nostre CCEE cap a centre de recursos a l'educació inclusiva (en endavant, CREI), i que s'ha d'abandonar la idea tradicional que els CCEE constitueixen un sistema d'educació paral·lel dins el sistema educatiu ordinari.

Al nostre centre d'educació especial ja hem experimentat l'inici del llarg procés de canvi, no exempt de confusió. Proposam que s'apliqui un nou marc normatiu que defineixi les nostres funcions i estableixi els nous rols per continuar avançant cap a la inclusió d'aquells alumnes que, per les seves capacitats, poden estar escolaritzats en centres ordinaris, sense oblidar-nos dels que tenen necessitats educatives greus i permanents.

D'aquesta manera, el CREI ha de ser proveïdor de serveis i programes específics per a l'educació inclusiva en:

- Intervenció:
 - Atenció especialitzada i individualitzada durant un període de temps concret.
 - Treball conjunt dins l'aula ordinària.
 - Suport adaptat a les distintes activitats.
- Assessorament per a professionals i famílies:
 - Assessorar en avaluacions especialment complexes.
 - Proporcionar estratègies metodològiques i organitzatives.
 - Fer adaptacions de l'entorn escolar.
 - Proporcionar informació sobre programes específics.
 - Col·laborar en el disseny i desenvolupament de la programació de l'alumne.
 - Facilitar suports específics en els canvis d'etapa.
 - Col·laborar en el desenvolupament del llenguatge i SAAC.
 - Assessorar els serveis educatius, els centres i els docents en les mesures i suports destinats als alumnes amb trastorns de l'espectre autista, trastorns mentals o trastorns de la conducta amb dificultats de regulació del comportament, d'interacció i d'adaptació a l'entorn escolar.
- Provisió de recursos:
 - Recerca, disseny, elaboració i preparació de materials adaptats i específics.
- Coordinació:
 - Amb famílies.
 - Amb projectes d'innovació.
- Formació:
 - Formar diferents professionals a partir de coneixements i experiències en l'àmbit teòric i pràctic.
 - Establir un espai familiar per:
 - Obrir espais de reflexió en relació amb situacions quotidianes i sobre els criteris bàsics de funcionament del grup familiar.
 - Afavorir la comunicació en el grup familiar i amb l'entorn comunitari, facilitant la creació de xarxes socials.
 - Dotar els pares i mares de recursos i habilitats que possibilitin el creixement integral dels seus fills i del grup familiar.

5. CONCLUSIONS

El nostre CCEE considera que el TEA implica una atenció especialitzada i intensiva al llarg de la vida, que els professionals han de tenir formació específica i que la intervenció educativa s'ha de centrar en cada alumne, decidint el pla d'intervenció, la modalitat d'escolarització i l'atenció familiar necessària en cada cas.

D'aquesta manera, voldríem resumir el nostre camí així:

Com érem	Com som	Cap a on anam
<p>Alumnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Centre específic de SD <p>Famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rol professional-expert Oferíem instruccions <p>Professionals:</p> <ul style="list-style-type: none"> Especialistes en SD Inexperts en altres àmbits <p>Comunitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Poca presència 	<p>Alumnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Centre específic de TEA i SD i aules ASCE <p>Famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Obertura de centre Espais familiars <p>Professionals:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formats en TEA i altres competències Formacions a altres professionals <p>Comunitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Molta presència en centres ordinaris Pràctiques en empreses ordinàries 	<p>Alumnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Centre específic de TEA i SD i aules ASCE Centre de recursos d'educació inclusiva <p>Famílies:</p> <ul style="list-style-type: none"> Model més col·laboratiu Famílies mentores (lideratge) <p>Professionals:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formació dialògica Inclusió dels nostres professionals dins altres claustres <p>Comunitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Activitats d'oci en comunitat Capacitacions d'entorns

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Capellas, N. (2014). Funció dels centres d'educació especial com a centres de referència i recursos a les escoles ordinàries. E. Carbonell (coord.), *El repte d'aprendre. Jornada tècnica l'Escola inclusiva a Catalunya* (p. 48-53). Aspasim.

Carbonell, E.; Capellas, N.; Crehueras, M.; Escudero, G. i Milian, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació.

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

División TEACCH. Manual de currículum del método de enseñanza TEACCH.

Hidalgo, M. i Vidal, L. (2019). Els sistemes augmentatius de la comunicació en els infants amb TEA. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, núm. 51 (p. 50-58).

Reial decret 334/1985, de 6 de març, d'ordenació de l'educació especial.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.

CENTRE EDUCATIU PROVEÏDOR DE SERVEIS I RECURSOS DE SUPORT A LA INCLUSIÓ: EL CENTRE JOAN MESQUIDA

Margalida Platel Vives
Javier Robles Mateos

RESUM

Amb l'objectiu de fomentar l'escolarització de tot l'alumnat als centres ordinaris, el centre educatiu Joan Mesquida, d'Aproscum Fundació, juntament amb la Conselleria d'Educació de les Illes Balears, duu a terme el primer projecte de centre educatiu proveïdor de serveis i recursos de suport a la inclusió de les Illes Balears. Gràcies a aquest projecte, els centres ordinaris reben l'acompanyament d'un servei especialitzat per ajustar la seva intervenció educativa a les necessitats de cada alumne/a.

RESUMEN

Con el objetivo de fomentar la escolarización de todo el alumnado en los centros ordinarios, el centro educativo Joan Mesquida, de Aproscum Fundació, junto con la Conselleria d'Educació de les Illes Balears, lleva a cabo el primer proyecto de centro educativo proveedor de servicios y recursos de apoyo a la inclusión de las Islas Baleares. Gracias a este proyecto, los centros ordinarios reciben el acompañamiento de un servicio especializado para ajustar su intervención educativa a las necesidades de cada alumno/a.

1. APROSCOM FUNDACIÓ I L'ESCOLA INCLUSIVA

Aproscum Fundació és una entitat social que es dedica a la prestació de suports a les persones amb discapacitat intel·lectual o del desenvolupament i a les seves famílies amb l'objectiu de promoure la seva inclusió i millorar la seva qualitat de vida. Els serveis i programes que ofereix estan pensats per donar suport a les persones en qualsevol moment del seu cicle vital (des de la infància fins a la vellesa) i en qualsevol àrea (escola, formació, feina, habitatge...), tot això, adaptant els recursos, les activitats i els suports a les singularitats de cada persona. La nostra intervenció està orientada, en definitiva, a augmentar l'autonomia de les persones, el benestar i la capacitat de participar en la societat.

Centrant-nos ja en l'àmbit educatiu, en els darrers anys s'han començat a fer algunes passes en el reconeixement del dret de participació de l'alumnat amb discapacitat intel·lectual en entorns educatius ordinaris. Principis com el de normalització, inclusió i individualització han estat assumits per la majoria de normatives, tant en l'àmbit europeu com en el nacional i l'autonòmic. De manera gradual, s'han anat produint canvis per adaptar els contextos i proporcionar els recursos necessaris per a una convivència progressiva de tot l'alumnat en condicions d'igualtat d'oportunitats.

Prova d'això és el compromís amb l'educació inclusiva que queda recollit en la recent Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, on s'esmenta que

“Una educació de qualitat ha d'arribar a tots els alumnes, sense exclusió, perquè la qualitat i l'equitat constitueixen dos principis indissociables. (...) L'educació, així mateix, ha de garantir també el compliment efectiu dels drets dels infants, joves i de la resta de persones amb diversitat funcional, d'acord amb el que determina la Convenció internacional sobre els drets de les persones amb discapacitat, aprovada per les Nacions Unides, especialment pel que es refereix a l'accés a una educació inclusiva”.

A Aproscom Fundació ens alineam amb aquest model d'escola perquè pensam que el desenvolupament de la persona amb discapacitat dependrà, en gran mesura, de la seva participació en entorns favorables i de la dotació dels suports adients. En aquest sentit, consideram que l'escola ordinària, com a entorn normalitzador, en millorarà la qualitat de vida i en fomentarà la inclusió.

Pensam que la inclusió ha de ser vista com un procés de recerca constant de les millors maneres de respondre a la diversitat de l'alumnat. La inclusió cerca la presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, i necessita identificar i eliminar les barreres per accedir-hi.

2. ANTECEDENTS DEL PROJECTE

El centre d'educació especial Joan Mesquida és una escola concertada que atén alumnes amb discapacitat intel·lectual des de l'any 1976. Està ubicat a Manacor i els seus alumnes provenen, fonamentalment, dels municipis de les comarques de Llevant, Migjorn i mancomunitat del Pla de Mallorca.

Esperonats per l'aposta per una educació inclusiva que es despenia del Decret 39/2011, d'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres de les Illes Balears, on s'assenyalava que “Els centres d'educació especial s'han de constituir progressivament en centres d'assessorament, de serveis i de recursos especialitzats, que s'han de posar a disposició dels centres ordinaris per col·laborar en la progressiva normalització i inclusió dels alumnes en entorns educatius menys restrictius”, el mes de setembre de l'any 2011, la direcció del centre va decidir engagar un procés de reconversió i, amb aquesta idea, vam elaborar un projecte que volia concretar què enteníem per “centre de recursos” i quines eren les primeres passes que havíem de fer per arribar a ser-ho.

Elements clau que necessitàvem:

- Compromís de la direcció.
- Implicació de tot l'equip.
- Suport i assessorament.
- Col·laboració de l'Administració.
- Avaluació del nostre centre i definició del mapa de ruta.

Des de llavors, s'han desenvolupat tota una sèrie d'accions per tal de preparar el centre per a aquesta reconversió.

2.1. Organització del centre

- **Lideratge:** un equip directiu compromès amb el canvi, que aposta per una escola oberta i flexible i que creu en el seu equip.
- **Equip:** de manera progressiva, s'ha anat apoderant els professionals de l'equip en la presa de decisions i en la gestió dels recursos. D'aquesta manera, s'ha aconseguit un equip més autònom, més participatiu i comunicatiu.
- **Flexibilització.** Es romp l'estructura del grup aula i del tutor/a com a únic referent. S'estableix un funcionament per cicles, on l'alumnat té diferents professionals referents, que comparteixen les tutories. S'estableix també la figura del company/a tutor/a: els i les alumnes es donen suport mutu i es faciliten situacions naturals d'aprenentatge. Es duu a terme una agrupació heterogènia de l'alumnat, la qual cosa permet desenvolupar la socialització, l'educació en valors i la responsabilitat.
- **Famílies:** s'implica les famílies en el canvi de model del centre. Se'n fomenta la participació en els diferents projectes que es duen a terme.

2.2. Canvis metodològics

- **Canvi de model:** es passa d'un model terapèutic a un model social. Els/Les especialistes intervenen a les aules, oferint suport als diferents professionals que intervenen amb l'alumne/a.
- **Projecte TAVA (Transició a la Vida Adulta):** s'inicia un programa TAVA amb tast d'oficis, on l'alumnat té l'oportunitat d'aprendre diferents oficis dins un entorn formatiu-laboral, juntament amb l'alumnat d'Aproscum Fundació que participa en altres programes formatius (programes de qualificació inicial específica, formació dual...).
- **Ambients d'aprenentatge:** s'instaura la metodologia per ambients d'aprenentatge a tot el centre i es modifica l'estructura dels espais per tal que permetin un aprenentatge més autònom i significatiu.

2.3. Formació

- **Formació:** s'organitzen diverses accions formatives per a professionals, que els ajuden en aquest procés de canvi. Metodologies inclusives en les rutines de l'aula, ambients com a mètodes d'aprenentatge, disseny universal per a l'aprenentatge...

- Coneixement d'altres experiències: es dugueren a terme visites a altres centres educatius innovadors per conèixer altres models i metodologies.
- Gestió del coneixement: s'organitzen sessions de gestió del coneixement entre professionals del centre per tal de compartir sabers i experiències sobre metodologies inclusives.

2.4. Projectes amb altres centres educatius

- Projecte Som-riu: neix amb el pretext d'expressar, a través de l'art urbà, les inquietuds d'un grup de joves del centre d'educació especial. La implicació de professionals, famílies, administracions locals, centres educatius i totes les persones que han anat col·laborant amb el projecte ha anat dibuixant i modificant l'escenari, que s'ha convertit en un projecte d'innovació educativa i sensibilització social. El projecte s'ha dut a terme a cinc municipis diferents, hi han participat més de 30 centres educatius i uns 2.500 alumnes.
- Projecte M'agrana: establírem aliances amb el CEIP Sant Miquel de Son Carrió per iniciar una experiència d'immersió d'alumnat del centre d'educació especial dins les aules del centre ordinari.
- Transformació d'aules ASCE: de forma consensuada amb els diferents equips educatius, s'han transformat les aules ASCE del Col·legi La Salle i això ha implicat la inclusió progressiva de l'alumnat d'aquestes aules en les ordinàries. Aquesta experiència ha permès que els professionals del centre d'educació especial, a més de donar suport a aquests alumnes, puguin oferir ajuda i acompanyament als professionals del centre educatiu per a la intervenció educativa amb altres infants i joves del centre.
- Assessoraments educatius:
 - Mitjançant el Servei d'Atenció a la Diversitat, participam amb els equips d'orientació dels centres ordinaris en assessoraments per valorar la modalitat d'escolarització.
 - S'ofereix assessorament i acompanyament als centres educatius amb els quals tenim alumnat compartit, tant en la intervenció educativa en aquests infants com per al foment de metodologies inclusives a l'aula.
 - Formacions a centres educatius sobre metodologies inclusives.

La progressiva transformació del centre d'educació especial ha permès tenir una organització i un funcionament més flexible i adaptat a la persona, i incorporar el model social en les nostres pràctiques diàries. D'una banda, ens trobam amb un equip més autònom i amb més capacitat de resolució i presa de decisions, així com més apoderat gràcies al treball en equip i transdisciplinari. D'altra banda, aquesta transformació ha facilitat que cada vegada les nostres accions cerquin

més un impacte en l'entorn social i educatiu ordinari per facilitar la inclusió de totes les persones.

En situació de pandèmia, es va aturar la possibilitat de dur a terme escolaritzacions combinades. Davant la proposta de matricular en aquesta modalitat nous alumnes amb altes necessitats de suport i la impossibilitat de fer efectiva aquesta opció, es va proposar de mantenir la seva escolarització als centres de referència i traslladar allà l'acompanyament del nostre equip professional. El Servei d'Atenció a la Diversitat de la Conselleria d'Educació va validar aquesta possibilitat, la qual cosa va permetre el naixement del projecte pilot de Centre de Recursos. L'abril de 2021, el Servei d'Atenció a la Diversitat va autoritzar el funcionament del Centre de Recursos per donar suport als centres CEIP Climent Serra i Servera, CEIP S'Alzinar i CEIP Ses Comes. El 2022, el projecte es va ampliar a l'IES Porreres.

3. PROJECTE: CENTRE EDUCATIU PROVEÏDOR DE SERVEIS I RECURSOS DE SUPORT A LA INCLUSIÓ

La finalitat del Centre Educatiu Proveïdor de Serveis i Recursos de Suport a la Inclusió (Centre de Recursos) és acompanyar els centres ordinaris i la comunitat educativa en la seva intervenció. Ofereix serveis i recursos especialitzats i d'assessorament per facilitar la inclusió progressiva de l'alumnat en els seus entorns. Acompanya els centres educatius en la definició de les actuacions més ajustades a les necessitats educatives de l'alumnat i en el desenvolupament de programes específics de suport a l'escolarització, en coordinació amb els equips directius dels centres i els serveis educatius.

Durant aquest primer curs (2021-2022), el Centre de Recursos d'Aproscrom Fundació ha tingut tres mestres de suport a la inclusió que han intervingut durant tota la seva jornada en quatre centres educatius, tres de primària i un de secundària (CEIP Climent Serra i Servera, CEIP S'Alzinar, CEIP Ses Comes, IES Porreres). Aquests centres educatius han tingut també el suport del tècnic/a de suport a la inclusió i dels especialistes del Centre de Recursos. S'ha ofert un suport directe a 17 infants amb necessitats de suport intensiu. S'ha ofert acompanyament i suport en relació amb altres alumnes i s'ha acompanyat els centres en el procés de millora cap a l'escola inclusiva (cultura inclusiva, mesures organitzatives, metodològiques, curriculars i de recursos).

Prestacions del Centre de Recursos

Acompanyament als centres educatius per a la transformació cap a una escola inclusiva:

- Proporcionar als centres els recursos i les eines necessàries per impulsar la transformació a través de l'actualització del projecte educatiu de centre, l'organització, les metodologies de treball i la incorporació de mesures

d'inclusió i equitat educatives, per esdevenir una organització autònoma i centrada en l'alumne/a.

- Oferir suport als centres per poder transitar des d'un model d'atenció terapèutic cap a un model social on tot l'alumnat pugui participar, aprendre, ser valorat i ser feliç.
- Fomentar una mirada positiva de l'alumnat: partir de les fortaleeses, del reconeixement com a persona de dret i de la responsabilitat dels professionals per acompanyar-los.
- Motivar pel canvi des d'un lideratge inclusiu, coneixent en profunditat la realitat del centre i partint de les fortaleeses.

Suport als equips d'orientació educativa:

- En la proposta de marc per al desenvolupament del currículum de centre.
- En l'aplicació de bones pràctiques i de pràctiques basades en l'evidència.
- En la identificació de les capacitats i habilitats de l'alumnat.
- En la detecció i modificació de barreres (cognitives, de comunicació, sensorials, físiques...) per facilitar la participació i l'aprenentatge de l'alumnat.

Suport i assessorament al professorat des de la formació i la docència compartida:

- Per conèixer models d'intervenció que fomenten la inclusió.
- Per conèixer l'alumnat i fomentar-ne la participació.
- Per dissenyar i elaborar el Pla individual de suport.
- Per crear materials didàctics i recursos educatius.

Suport i acompanyament a les famílies, partint de les seves necessitats, fomentant-ne l'apoderament i la participació.

Eixos clau de la intervenció

1. Cultura inclusiva

- Entendre la inclusió com a presència, participació i aprenentatge.
- Altes expectatives del professorat sobre l'alumnat.
- Tots els espais són educatius: patis, passadissos, entorn...
- La persona com a protagonista del seu aprenentatge.
- Entendre la diversitat com a eix central de la presa de decisions.
- Impulsar la pertinença, el respecte, la cohesió i la bona convivència.
- Escola oberta i participativa (famílies i comunitat).
- Sensibilització i formació contínua.

2. Mesures organitzatives

- Adaptar els materials a les necessitats.
- Ubicació de les aules (tenir en compte les necessitats de l'alumnat).
- Flexibilització d'agrupaments i de suports.
- Fomentar la docència compartida.
- Facilitar horaris que permetin treballar internivell i/o aules del mateix nivell.

3. Mesures metodològiques

- Disseny universal d'aprenentatge.
- Suport conductual positiu.
- Ensenyament multinivell.
- Flexibilització de metodologies, prioritzant-ne les que són actives.
- Treball i aprenentatge cooperatiu, i tutories entre iguals.
- Aprenentatge dialògic: tertúlies dialògiques, debats, exposicions, assemblees.
- Aprenentatge basat en projectes per al tractament transversal de les competències.
- Ambients d'aprenentatge.
- Aprenentatge-servei.

4. Mesures curriculars

- Avaluació psicopedagògica: incloure dades sobre metodologia i context.
- Conèixer en profunditat l'alumne/a.
- Pla individualitzat de suport educatiu. Personalització de l'aprenentatge. Evitar currículums paral·lels, ajustar-los a les característiques de cada persona.
- Priorització de continguts. Aprenentatge funcional i significatiu.
- Seqüenciació i temporalitat flexible de les competències educatives.
- Avaluació del pla individualitzat de suport educatiu.
- Repensar la no promoció/permanència un any més en el mateix curs.

5. Recursos

- Materials didàctics.
- Foment de la relació amb els companys.
- Recursos d'accessibilitat (cognitius, sensorials i físics).
- Ús o no de llibres de text. Criteris per utilitzar-los.
- Gestió dinàmica del pati.
- Altres usos dels espais del centre.
- Entorn agradable: cura i responsabilitat compartides.
- Ús de la tecnologia de l'aprenentatge i coneixement.

Professionals del Centre de Recursos

- Mestre/a de suport a la inclusió: forma part de l'equip de suport del centre educatiu i hi duu a terme la intervenció. És un membre més de l'equip docent i participa en el seu funcionament (claustres, reunions de cicle, reunions d'equip de suport...).
- Tècnic/a de suport a la inclusió: és la persona que coordina el projecte amb el centre educatiu, ofereix suport tècnic i participa en les valoracions inicials de l'alumnat amb necessitats de suport.
- Tècnic/a especialista (logopèdia, fisioteràpia...): ofereix suport específic al centre educatiu en funció de les necessitats i demandes, sempre en coordinació amb els tècnics especialistes del mateix centre.

4. METODOLOGIA

Des de l'inici de la nostra presència als centres ordinaris, hem entès que la nostra funció principal és garantir un suport professional per atendre les necessitats específiques d'acompanyament a l'alumnat. Partim en tot moment de la necessitat de conèixer la realitat dels centres educatius, la seva idiosincràsia, i ajustam sempre les nostres intervencions al moment i evolució que mostra l'equip del centre. En coherència amb el model social, també entenem que el nostre acompanyament als centres ordinaris ha de tenir com a objectiu conèixer-los, detectar-ne les fortaleses, optimitzar-ne els recursos i facilitar una progressió sempre des del seu estat i des de la seva pròpia evolució. Evitam que es pugui viure el nostre acompanyament com un servei específic entroncat en un model terapèutic. Hem de destacar que la nostra metodologia sempre està basada en el treball "amb" els professionals dels centres i no "per a" ells.

Acompanyam en la gestió dels recursos professionals. El model de paradigma de suports que compartim amb els centres educatius parteix de l'objectiu fonamental de conèixer l'alumne/a i les seves condicions. Des d'aquí, estructuram els suports professionals, materials, cognitius i contextuals per millorar l'adaptació de la persona al seu entorn i potenciar les seves oportunitats de participació i aprenentatge.

La presència diària del mestre/a de suport a la inclusió al centre és un dels trets fonamentals del nostre acompanyament. Permet compartir amb l'equip docent del centre ordinari la pràctica diària, i així poder analitzar la realitat i construir estratègies educatives conjuntes.

Aquesta immersió facilita que el/la mestre/a de suport a la inclusió pugui compartir la mirada sobre la diversitat i ser un model per a la resta de professionals en la millor comprensió de la persona. Això possibilita que la comunitat educativa conegui i compregui millor l'infant (què necessita, com es comunica, com aprèn, etc.).

El Centre de Recursos es guia per un conjunt de models de referència que sostenen i donen sentit a les pràctiques que es duen a terme:

- Model social: aquest model entén la discapacitat com una interacció entre els contextos socials on participa qualsevol persona i les seves condicions específiques. La discapacitat no és, per tant, una condició inherent a la persona, relacionada amb una condició biològica o mèdica, sinó una manca d'ajustament de l'entorn a les condicions personals. Es trasllada la responsabilitat del canvi a les persones que organitzen i gestionen els diferents contextos de participació i no a la persona amb discapacitat intel·lectual.
- Model de qualitat de vida (basat en el model de Schalock i Verdugo): l'objectiu general i principal de la inclusió educativa és millorar la qualitat de vida de les persones amb discapacitat. La qualitat de vida s'entén des d'un model multidimensional en el qual s'integren diferents components: benestar físic, emocional, material, drets, inclusió social, desenvolupament personal, relacions interpersonals i autodeterminació.
- Model d'atenció centrat en la persona (ACP): des d'aquest model es posa en relleu el respecte a les necessitats, les preferències, els valors, l'autonomia i la independència de la persona.
- Suport conductual positiu: aquest model proporciona un sistema que serveix per augmentar la capacitat que tenen els professionals per adoptar i mantenir pràctiques i estratègies per fer front a les alteracions de la regulació emocional i de conducta de les persones. El model es basa en el coneixement de la persona, el respecte als seus sistemes de valors i creences, la comprensió del seu comportament, i la modificació del seu entorn i la millora de les seves habilitats per resoldre situacions d'una manera més adaptativa. Es treballa principalment en l'àmbit preventiu, coneixent els senyals que mostren la necessitat d'ajuda; sobretot, anticipant les situacions que poden generar dificultats i intentant modificar-les per tal de facilitar l'adaptació de la persona.
- Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA): és un paradigma incorporat recentment a la normativa educativa que pretén orientar l'organització i planificació educativa en el sentit de crear, des de la base i l'estructura, una escola accessible a tots els nivells per a tot l'alumnat i responent, per tant, a les seves necessitats.

5. EXPERIÈNCIES

Tècnic de suport a la inclusió:

“L'experiència del Centre de Recursos m'ha permès incrementar l'impacte de les intervencions en l'entorn natural aprofitant els recursos naturals que

facilita el mateix alumnat del centre ordinari, alhora que també m'ha permès conèixer millor l'organització i la realitat dels equips d'orientació i de suport de les escoles”.

“La participació en el Centre de Recursos és una experiència fascinant. Poder participar del projecte, acompanyant, gaudint i sumant dins l'entorn ordinari està sent molt enriquidor, tant professionalment com personalment. Ens mostra la importància de fer equip, de rompre amb els rols tradicionals i reflexionar conjuntament per millorar la inclusió i participació dels infants a l'escola”.

Tècnic especialista:

“Com a tècnic especialista del Centre de Recursos, al principi el meu repte va ser trobar el meu lloc dins el centre ordinari. Entendre i aprendre on situar-me o com fer-ho per poder ajudar els alumnes i els professors, però, una vegada aconseguit, és un gust veure els avanços d'aquests alumnes i com el professorat compta amb la nostra ajuda”.

Mestre/a de suport a la inclusió:

“És molt gratificant poder formar part d'aquest projecte i treballar conjuntament amb l'equip del centre ordinari per donar l'oportunitat a tots els infants de gaudir, conèixer i participar en el seu municipi i entorn, prioritzant les necessitats de cada un per garantir el benestar de tots els infants”.

“Estic molt satisfet de poder fer realitat que tots els infants gaudeixin de participar del centre educatiu ordinari, amb un grup d'aula d'alumnes d'edats similars, en el seu municipi o centre educatiu de referència, i poder viure i conèixer com ho fan tots els nins i nines”.

“Formar part d'aquest projecte de Centre de Recursos m'ha permès experimentar l'oportunitat de viure l'ensenyament-aprenentatge d'un centre ordinari, en el qual he abocat els meus coneixements i propostes, acompanyant-lo cap a una mirada inclusiva de l'educació”.

Orientador de centre educatiu:

“Un aprenentatge per fer possible l'acompanyament en una dansa entre dues institucions que presentaven diferents coreografies (la mirada de l'alumne, l'organització de recursos...), però el producte final ha estat una suma d'aprenentatges, de riquesa personal i professional”.

Docent de centre educatiu:

“Sobretot directrius i propostes per atendre millor la diversitat i l'alumnat que necessita un suport d'alta intensitat”.

Directora de centre educatiu:

“Cada escola té la seva realitat i necessitat, i encaixar-ho no ha estat una tasca fàcil, encara que, llimant un poc d'aquí i un poc d'allà, el procés de treballar plegats ha estat molt positiu per al nostre centre”.

Familiar:

“La tranquil·litat i satisfacció que els nostres fills puguin participar del dia a dia del centre ordinari com la resta d'alumnat és un fet que els ha permès mantenir els vincles amb els infants del poble, i també els ha permès un procés adaptat a les seves necessitats”.

6. CONCLUSIONS

Quan ara fa ja més de 10 anys el nostre centre d'educació especial decidí iniciar un procés de reconversió cap a centre de recursos, el futur era incert. Ara, després del camí fet, després d'uns anys de debat i reflexió, de formació continuada, de canvis organitzatius i metodològics, de projectes amb altres centres educatius i, sobretot, després d'haver tastat què és esdevenir un centre de recursos, estam totalment convençuts que ja no hi ha marxa enrere.

Primer, perquè l'experiència com a centre de recursos ens ha permès constatar que el context escolar ordinari és el que ofereix més estímuls, oportunitats socials i d'aprenentatge a qualsevol alumne/a.

Segon, perquè estam preparats per acompanyar els centres educatius en aquest procés de canvi i estam engrescats a continuar amb la reflexió, l'aprenentatge i la millora contínua.

Tercer, perquè la comunitat educativa està canviant, és cada vegada més oberta, més flexible, entén que cada infant i cada jove és diferent, entén que l'educació va més enllà de l'assoliment de continguts i competències.

Quart, perquè la normativa i les administracions ens acompanyen.

I cinquè, i més important, perquè tots els infants tenen el dret d'estar escolaritzats en l'entorn ordinari, al seu barri, al seu municipi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ainscow, M. H.; Soutworth, G. i West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

Booth, T. i Ainscow, M. (2019). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3a ed.). Bristol: CSIE.

Calderón Almendros, I. i Verde Francisco, P. (2018). *Reconocer la diversidad: textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro.

Elizondo, C. (2016). Aprendizaje profundo. Aprendizaje para la comprensión. Pensamiento eficaz y procesos cognitivos. Recuperat novembre 16, 2016.

Elizondo, C. (2016, novembre 1). *Guía para elaborar un Proyecto Educativo de Centro inclusivo*. Saragossa: Espanya.

Elizondo, C. (2017, abril 5). #RevoluciónInclusiva en las aulas: Diseño Universal y paisajes de aprendizaje. Recuperat octubre 7, 2017.

Elizondo, C. (2021). *Ámbitos para el aprendizaje: una propuesta interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro.

Forés, A.; Gamo, J.; Guilén, J.; Hernández, T.; Liggioiz, M.; Pardo, F. i Trinidad, C. (2015). *Neuromitos de educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Actual.

Gómez, L. E.; Verdugo, M. A.; Rodríguez, M.; Arias, B.; Morán, L.; Alcedo, M. A.; ... Fontanil, Y. (2017). *Escala KidsLife-Down: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con síndrome de Down*. Salamanca: Publicaciones INICO.

Gómez, L. E.; Morán, L.; Alcedo, M. A.; Verdugo, M. A.; Arias, V. B.; Fontanily, Y. i Monsalve, A. (2018). *Escala KidsLife-TEA: Evaluación de la calidad de vida en niños y adolescentes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual*. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Márquez Ordóñez, A. (2021). Inclusión: acciones en primera persona.

Naciones Unidas. (2006). *United Nation's Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperat de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

Ruiz Martín, H. (2021) *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza: Educación basada en la evidencia*. Barcelona: Graó.

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO. (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.

APROXIMACIÓ A L'ÚS DE LA METODOLOGIA D'APRENTATGE SERVEI AMB ALUMNAT AMB DIVERSITAT FUNCIONAL

Maria Antònia Cantallops Alemany

Marta Font Genovart

Aina Obrador Orell

Maria Magdalena Rosselló Picó

Mar Sancho Estellers

RESUM

Aquest article detalla l'experiència del centre d'educació especial Mater amb la metodologia de l'aprenentatge servei, una proposta educativa amb utilitat social que emergeix amb força davant d'una realitat que demana una participació ciutadana compromesa i que treballi en xarxa. "Connect@ts amb la Cuina", "Art i Plàstic", "SALUTART" i "ARTLLIGAT" –duts a terme conjuntament amb el col·legi Sant Josep Obrer de Palma– són els projectes gràcies als quals s'ha aconseguit millorar la motivació, la implicació i la capacitat d'iniciativa de l'alumnat i de les persones usuàries participants.

RESUMEN

El presente artículo detalla la experiencia del centro de educación especial Mater con la metodología del aprendizaje-servicio, una propuesta educativa con utilidad social que emerge con fuerza ante una realidad demandante de una participación ciudadana comprometida y que trabaje en red. "Conectad@s con la Cocina", "Arte y Plástico", "SALUTART" y "ARTLLIGAT" –llevados a cabo conjuntamente con el colegio Sant Josep Obrer de Palma– son los proyectos gracias a los cuales se ha conseguido mejorar la motivación, implicación y capacidad de iniciativa del alumnado y de las personas usuarias participantes.

1. EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL MATER: 57 ANYS DE TRAJECTÒRIA INNOVADORA

El centre d'educació especial (CEE) Mater és una escola generalista per a infants i joves d'entre 3 i 21 anys que requereixen una adaptació curricular específica. Ubicat a les històriques instal·lacions de l'organització a la barriada palmesana de Son Gotleu –conegudes com a Centre Mater– i a la seu de Mater al municipi de Sineu, el CEE Mater forma part de la xarxa dels centres Sant Francesc d'Assís (CSFA), és membre d'Escola Catòlica de les Illes Balears i està concertat amb la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears. Amb més de 57 anys de trajectòria, l'escola de l'entitat fou un dels primers serveis que es posà en funcionament a Mater, que fou fundada per les Germanes Franciscanes Filles de la Misericòrdia amb la finalitat pionera de donar resposta sanitària i educativa a les necessitats de les més petites i vulnerables, amb els desitjos d'alleujar-ne el sofriment i de restaurar-ne la dignitat.

Mater és una organització que atén de manera integral persones amb diversitat funcional, fent front als diferents desafiaments que es presenten en la seva vida diària –des del naixement i durant tot el recorregut vital– i procurant serveis de qualitat. En l'actualitat, l'entitat ofereix suports a més de 1.400 persones i compta amb uns 450 professionals. Per desenvolupar aquest projecte, Mater s'ha implantat en diversos punts de l'illa de Mallorca.

En consonància amb la missió de l'organització, el CEE Mater pretén millorar la qualitat de vida dels alumnes –i de les seves respectives famílies–, facilitant la satisfacció de les seves necessitats, i aconseguir que tinguin una vida digna, plena i tan autònoma com sigui possible, amb l'acompanyament que calgui i la col·laboració responsable amb l'entorn. Per aquest motiu, a l'escola de l'entitat s'adquireixen habilitats acadèmiques (lectoescriptura, matemàtiques, psicomotricitat, etc.), conjuntament amb autonomia personal, considerant la persona com a centre de la seva acció, des del respecte a la seva individualitat, intimitat i dret a ser diferent.

L'atenció integral i personalitzada és un dels principals trets que caracteritzen el CEE Mater. Durant l'horari lectiu, l'alumnat treballa aspectes com la comunicació o la creativitat i aquell que ho requereix rep, també, sessions individuals de logopèdia, fisioteràpia o psicologia. Aquest enfocament és possible gràcies a la consolidació i la coordinació d'un equip educatiu i de suport (tècnic i auxiliar) multidisciplinari. A més, les distintes etapes educatives (infantil, bàsica, transició a la vida adulta i transició a la vida adulta - inserció laboral) són flexibles i responen a la casuística de cada alumne/a i no a una edat en concret. D'altra banda, l'escola fomenta un diàleg constant amb les famílies. Així, el Departament de Treball Social els proporciona suport continu, informació de qualitat i formació sobre els recursos existents.

Mater aposta per l'ús de metodologies innovadores i recursos tecnològics adaptats i per l'execució de programes i projectes especialitzats. Amb la finalitat de reduir la diferència existent avui dia, les aules de l'escola estan dotades de pissarres digitals. Aquesta acció se suma a les diverses solucions en matèria de noves tecnologies que el CEE Mater fa anys que aplica. Un exemple és el programari (*software*) Tobii, que permet que les persones amb escassa mobilitat puguin usar l'ordinador amb la mirada. Pel que fa als programes i als projectes, l'educació artística, la coeducació i l'esport adaptat marquen l'essència de l'escola de l'organització. En aquest sentit, el Club Esportiu Mater fomenta, entre altres disciplines, la pràctica de boccia. A més, per tal de promoure i practicar la inclusió social, els i les alumnes de Mater participen activament en projectes amb altres centres educatius. En aquest sentit, el CEE és pioner en l'aplicació de la metodologia d'aprenentatge servei (ApS).

La filosofia del CEE Mater impregna la tasca que s'hi duu a terme i destaca per donar importància a la senzillesa, l'acollida i la igualtat en totes les relacions. Es treballen, també, l'empatia i la generositat des de la perspectiva cristiana i solidària que defineix la congregació i s'educa en valors, com el respecte cap a la naturalesa i el medi ambient, la interculturalitat, la diversitat, la justícia i la pau.

2. LA INCLUSIÓ EDUCATIVA EN UNA ESCOLA ESPECIALITZADA

“Mater és una organització reconeguda pel seu compromís amb l'atenció integral i la inclusió social de les persones amb diversitat funcional i de les seves famílies”, aquest és un dels valors que defineixen l'organització Mater des del seu naixement.

La inclusió social són les “accions adreçades a acceptar en la societat una persona o un col·lectiu en risc o en situació d'exclusió social, la qual cosa inclou la participació plena en la vida social, econòmica i cultural de la societat en què viuen” (TERMCAT, *Diccionari de serveis socials*). I, sota aquesta premissa, els diferents serveis de Mater programen accions inclusives.

El CEE Mater, per la seva banda, fa seu aquest compromís per la inclusió social i va més enllà, treballant també la inclusió educativa.

La UNESCO defineix l'educació inclusiva en el seu document conceptual com “el procés d'identificar la diversitat de les necessitats de tots els estudiants i respondre-hi a través de la major participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i reduint l'exclusió en l'educació” (UNESCO, 2003).

El Centre d'Estudis d'Educació Inclusiva del Regne Unit, CSIE (per les seves sigles en anglès), hi afegeix un tret característic important quan indica que en el procés d'inclusió educativa “tots els infants i joves, amb discapacitat i sense, o amb dificultats i sense, aprenen junts en les diverses institucions educatives regulars amb una àrea de suport apropiada” (Sharon Rusteimer, 2002).

Ateses les definicions aquí esmentades, es troben tres conceptes clau a l'hora d'abordar la inclusió en l'àmbit educatiu: és un procés, s'adapta a cada persona i ho fa en el seu entorn natural.

Com s'aplica l'educació inclusiva en un centre d'educació especial? L'èxit de les escoles especialitzades com Mater és i ha estat l'atenció individualitzada de l'alumnat, oferint els recursos, els materials i els programes que necessita cadascun. El paper de les escoles especialitzades esdevé fonamental per donar suport, ser centre de recursos, empoderar, formar i canalitzar les diferents demandes, tant de l'alumnat com de la seva família o d'altres agents educatius. L'experiència i els coneixements adquirits al llarg de la història de Mater permeten compartir i contribuir a una societat més igual, més única i diversa.

D'altra banda, ja fa alguns anys que a Mater se cerquen maneres innovadores de treballar la inclusió i una de les que millors resultats dona és la creació de projectes seguint la metodologia d'ApS, que es desenvoluparà detalladament en els punts següents d'aquest article.

3. APRENENTATGE SERVEI COM A METODOLOGIA INCLUSIVA

Els greus problemes ambientals i socials del nostre món es fan cada vegada més evidents i urgents. L'escalfament global, les situacions de pobresa i fam d'una gran part de la humanitat, les greus desigualtats que generen guerres i fluxos migratoris, l'esgotament de molts recursos bàsics... són qüestions que només poden ser enteses des d'una perspectiva global, però que mostren les

seves conseqüències diàriament a escala local. Estam parlant de situacions que reclamen solucions inajornables. Són necessaris, per tant, nous models de desenvolupament que permetin harmonitzar les necessitats de les persones amb les del medi ambient, de la mateixa manera que és imprescindible una reformulació de l'educació, més centrada en una comprensió complexa dels problemes del món i més orientada al desenvolupament d'una participació ciutadana compromesa amb les realitats socials (García, 2009).

El panorama educatiu requereix accions preventives i d'intervenció que donin resposta a aquesta nova realitat. Aprofitar els recursos que ens brinda la comunitat, així com dur a terme accions que siguin motivadores i, en definitiva, que aconseguixin vincular-se amb les necessitats del nostre alumnat, és realment fonamental (Obrador, 2018).

Una de les dimensions que hem de tenir en compte quan xerrem de l'àmbit escolar és la comunitària. L'escola és un dels nusos més rellevants de la xarxa en un territori. En el seu interior, s'estableixen relacions d'una gran transcendència. Igualment, el mateix centre es connecta amb altres serveis de manera destacada. La realitat dels centres educatius permet aplicar el concepte de xarxa en diversos àmbits: els membres de la comunitat educativa estableixen relacions entre ells i amb altres persones de l'entorn, els centres educatius es relacionen amb altres organitzacions, etc. (Ballester, 2014). La vinculació de l'escola a la comunitat, juntament amb altres professionals i institucions, implica la incorporació de nous col·laboradors en la institució escolar (Consell Econòmic i Social, 2009). Per tant, és vital considerar la suma de nous professionals en el sistema educatiu, especialment educadors socials, tradicionalment allunyats del sistema educatiu.

Una eina molt potent de vinculació i treball en xarxa són els projectes d'ApS. L'ApS és una iniciativa educativa amb utilitat social. La seva principal aportació és vincular estretament, en una sola activitat ben articulada i coherent, dos elements que ja coneixem: aprenentatge i servei. D'una banda, l'aprenentatge millora el servei i permet donar un servei de qualitat a la comunitat i, de l'altra, el servei dona sentit a l'aprenentatge, hi aporta una experiència vital, un significat, i permet extreure nous aprenentatges, tant pel que fa als continguts, les competències i les habilitats com en relació amb els valors i el canvi d'actituds que suposa en molts de casos (Martín, Rubio, Batlle i Puig, 2010).

4. QUATRE ANYS D'APS A MATER

La tasca de l'organització Mater es desenvolupa, entre d'altres, en el context de Son Gotleu. Segons l'*Atlas de distribución de renta de los hogares*, elaborat per l'Institut Nacional d'Estadística (INE), aquesta barriada de Palma té la renda mitjana per persona (4.967 euros) més baixa de les Illes Balears i és una de les zones més pobres de tot Espanya.

El projecte d'ApS el duen a terme dues entitats, el centre concertat (CC) Sant Josep Obrer i Mater, les quals formen part de la Plataforma de Serveis i Entitats del Barri de Son Gotleu (Comissió Educativa). Aquesta iniciativa surt de l'afany de rompre les dinàmiques educatives tradicionals i obrir-se, encara més, a la barriada i a totes les entitats existents, seguint la tendència natural que sorgeix arran de la creació i la participació en la plataforma, així com de l'interès creixent per la inclusió de noves metodologies dins el barri, que són més ajustades al perfil i les necessitats dels participants.

La metodologia d'ApS permet:

- Generar un projecte cooperatiu entre diferents serveis i centres educatius del barri.
- Fer accions amb valor social afegit, de manera que "l'aprenentatge millora el servei a la comunitat i el servei dona sentit a l'aprenentatge" (Martín, Rubio, Batlle i Puig, 2010).
- Fomentar aprenentatges significatius.
- Tenir un impacte en la comunitat immediata.
- Promoure que els i les alumnes participin en tot moment en el procés, definint els objectius i activitats.
- Aplicar una metodologia inclusiva.
- Seguir una metodologia participativa, en què els següents aspectes es decideixen conjuntament:
 - Què volem ensenyar? Què necessitam per aplicar el servei?
 - A quina necessitat volem donar resposta?
 - Definir què, qui, com, quan i quant.
 - Quins seran els nostres aliats?
 - Què ens proposam fer i per a què?
 - Com ho feim?
 - Què hem après i per a què ha servit el que hem fet?
 - Retrospectiva de tot el que s'ha fet.

A continuació, es presenten els quatre projectes d'ApS que han desenvolupat, conjuntament, el CC Sant Josep Obrer i Mater: "Connect@ts amb la Cuina", "Art i Plàstic", "SALUTART" i "ARTLLIGAT".

En tots els casos, els projectes han comptat amb la participació de tres col·lectius diferents: grups aula de formació professional del CC Sant Josep Obrer, grups aula del CEE Mater i grups taller del centre ocupacional Mater. Així, en les quatre iniciatives d'ApS, s'han posat en comú diferents interessos, capacitats i motivacions, fet que ha enriquit molt les experiències.

A. Curs escolar 2018-2019: “Connect@ts amb la Cuina”

Els alumnes de segon de formació professional bàsica de Sant Josep Obrer (SJO), juntament amb l'alumnat de TAVA-IL (transició a la vida adulta - inserció laboral) i les persones usuàries de l'Agroalimentari Ocupacional de Mater, després d'haver-se conegut, decidiren fer un projecte conjunt. D'una banda, Sant Josep Obrer es feu càrrec de la creació d'una aplicació mòbil, d'acord amb criteris d'accessibilitat universal, que permetés seguir unes instruccions per elaborar diferents receptes de cuina bàsiques. D'altra banda, Mater oferí tallers de cuina i hàbits d'alimentació saludable. El projecte pretenia resoldre una necessitat social tan important com l'autonomia d'una persona a la cuina. Els aprenentatges vinculats a aquest servei van ser el desenvolupament d'aplicacions informàtiques, així com l'aprenentatge d'hàbits saludables en l'àmbit biopsicosocial.

La iniciativa se sintetitzà, principalment, en dues tasques: en primer lloc, l'elaboració de tallers de cuina i hàbits saludables i, en segon lloc, la creació d'un receptari digital a partir de la recerca feta sobre receptes de la cuina tradicional mallorquina. “Connect@ts amb la Cuina” suposà facilitar la inclusió social dels alumnes i usuaris de Mater a la comunitat, així com la cooperació entre els tres col·lectius implicats. D'aquesta manera:

1. Es donà l'oportunitat que es responsabilitzessin, participessin i prenguessin part activa de les decisions i les accions que es dugueren a terme i que tenien una transcendència sobre altres col·lectius de la comunitat.
2. Es milloraren les seves habilitats de gestió de les emocions i el concepte de si mateixos, en ser valorats per la comunitat.
3. S'ampliaren els coneixements acadèmics de totes les persones participants.

El projecte “Connect@ts amb la Cuina” fou guardonat amb el Premi a la Inclusió en la convocatòria de Premis Aprenentatge Servei 2020, els quals estan organitzats per Edebé i la Xarxa Espanyola d'Aprenentatge Servei, amb la col·laboració del Ministeri d'Educació i Formació Professional i el suport de diverses empreses, entitats socials i institucions.

B. Curs escolar 2019-2020: “Art i Plàstic”

L'èxit assolit amb “Connect@ts amb la Cuina”, duit a terme el curs anterior, motivà la possibilitat de tornar a fer un projecte d'ApS conjunt entre l'alumnat i les persones usuàries de Mater i els i les alumnes de segon de formació professional bàsica de Sant Josep Obrer. Aquest cop, l'objectiu era dur a terme un servei conjunt a la comunitat en la mateixa línia de treball de la Comissió Educativa de Son Gotleu. En aquest sentit, el plantejament inicial entre ambdós centres fou el següent.

Prèviament a l'inici de la definició del servei que havien de fer:

- Explicar la iniciativa a la resta de l'equip educatiu.
- Sensibilitzar l'alumnat de formació professional bàsica en el coneixement de les necessitats de les persones amb diversitat funcional del CEE Mater.
- Dur a terme dues trobades –una a Mater i l'altra a Sant Josep Obrer– perquè els i les participants es coneguessin entre ells mitjançant un taller de benvinguda organitzat pels participants amfitrions. A més, el fi d'aquestes primeres trobades també fou conscienciar sobre la problemàtica mediambiental.
- Dur a terme una tercera trobada al barri de Son Gotleu. S'hi van fer petits grups heterogenis, formats per alumnes i usuaris de Sant Josep Obrer i Mater. Durant aquesta jornada, els i les participants foren acompanyats per un professional, i tingué un propòsit principal: conèixer i detectar les necessitats de la barriada lligades a la problemàtica mediambiental. Es crearen comissions amb una finalitat concreta i disposaren d'un temps limitat per dur a terme l'anàlisi que els demanaren. Es va concloure la jornada amb una posada en comú de les necessitats detectades i el servei que estaven disposats a fer per pal·liar-les.

A partir del servei que es proposà, es comunicà a la resta dels membres de l'equip educatiu perquè es pogués lligar amb aprenentatges concrets per poder-lo dur a terme.

Els objectius més destacats d'"Art i Plàstic" foren:

1. Fomentar el coneixement i l'intercanvi mutu entre l'alumnat i les persones usuàries de les dues entitats.
2. Generar aprenentatge significatiu a partir de la interrelació entre diferents grups.
3. Sensibilitzar l'alumnat i a les persones usuàries en relació amb la problemàtica mediambiental.
4. Adquirir habilitats relacionades amb la detecció de necessitats.
5. Facilitar espais d'inclusió social i participació.
6. Dur a terme un projecte que repercutís de manera positiva en la comunitat de referència.

Malauradament, a causa de la irrupció de la pandèmia generada per l'expansió de la COVID-19, no es pogué dur a terme el projecte completament ni tal com estava plantejat i planificat inicialment.

C. Curs escolar 2020-2021: "SALUTART"

"SALUTART" tenia com a finalitat última la millora de la salut emocional a través de la vinculació social i l'art en el context de la COVID-19. Es va elaborar entre ambdós grups (SJO i Mater) una pàgina web en la qual els alumnes/usuaris de Mater duïen a terme vídeos relatius a la salut i l'art (manualitats, exercicis, etc.) i els de SJO dissenyaren la web on es van fer visibles els materials aportats. Se'n donà difusió a totes les escoles del barri. Finalment, es dugueren a terme unes jornades, d'una setmana de durada, de "SALUTART" dirigides per professionals de diferents àmbits (música, teatre, art, cuina).

Els objectius generals del projecte eren:

1. Donar l'oportunitat perquè els i les participants es responsabilitzessin de les decisions i accions que es dugueren a terme i que tenien una transcendència sobre altres col·lectius de la comunitat, hi participessin i en prenguessin part activa.
2. Millorar les habilitats de gestió de les emocions i el concepte de si mateixos, en ser valorats per la comunitat.
3. Ampliar els coneixements acadèmics de les persones usuàries i dels alumnes, especialment la competència digital, la competència d'aprendre a aprendre, l'autonomia i la promoció de la salut.
4. En el context de la COVID-19, generar espais d'intercanvi virtuals entre distints grups comunitaris de barri. És a dir, fer comunitat.
5. Desenvolupar la comunicació, el respecte mutu, l'atenció, entre els i les participants en l'escenificació.
6. Crear actituds d'un correcte comportament amb els altres. Saber estar. Divertir, aconseguir que se sentin feliços i contents. Gaudir amb la representació d'una jornada festiva.
7. Assolir interacció i integració d'alumnes de diferents aules.
8. Respectar i valorar les diferències.
9. Fomentar l'autoestima.

D. Curs escolar 2021-2022: "ARTLLIGAT"

L'alumnat de bàsica II-A del CEE Mater i de segon del grau bàsic d'Administració i Informàtica del col·legi Sant Josep Obrer i tres grups de persones usuàries del servei ocupacional de Mater elaboraren propostes de millora per a la plaça de

Fra Joan Alcina (Son Gotleu). En aquesta ocasió, el projecte, que rebia el nom d'“ARTLLIGAT”, partia de la iniciativa de l'Ajuntament de Palma de dur a terme obres de rehabilitació d'aquesta plaça.

La primera passa del projecte fou que els i les participants es coneguessin. A causa de les restriccions sanitàries, aquesta primera presa de contacte es va fer a través d'un intercanvi de cartes.

La segona passa va ser recollir informació respecte al que la gent de la barriada volia i necessitava tenir en aquesta plaça. Per això, es feren diferents activitats per tenir una bona recollida: observació de l'espai i de les seves necessitats, enquestes als veïnats/ades de la barriada i, finalment, preguntes a l'alumnat dels centres educatius sobre què li agradaria que hi hagués a la plaça i què és el que més li agrada del seu barri.

Finalment, s'organitzaren tres trobades. Durant aquestes trobades, els participants es pogueren conèixer en persona i construir les maquetes a través d'un procés participatiu, creatiu i artístic, que dirigí l'artista Victòria Garcia Masdeu. S'emprà material reciclat i tot el procés va quedar recollit en un dossier que es feu arribar a l'Ajuntament de Palma perquè ho tingués present a l'hora de realitzar les obres de rehabilitació de la plaça. També es va dur a terme una activitat de millora puntual d'aquesta plaça en què es van transferir els dibuixos que ens feu arribar l'alumnat dels centres educatius de la barriada a un mur de la mateixa plaça.

Per acabar, tingué lloc un acte de cloenda a la plaça de Fra Joan Alcina, on els i les participants en el projecte pogueren exposar les maquetes al batle de Palma, José Hila, i a diferents representants del consistori palmès. A més, es va lliurar el dossier amb tota la informació del que es demanava. Finalment, pogueren berenar tots plegats mentre la coral de Mater harmonitzava la diada a través de les seves veus. El final de l'acte consistí en el repartiment de diplomes a cada un/a dels participants per agrair l'esforç en el projecte.

Els objectius més destacats d'“ARTLLIGAT” foren:

- Promoure la participació activa de la comunitat educativa per millorar l'entorn més immediat: el seu barri.
- Identificar les necessitats de la barriada, canalitzar les visions de diferents grups per conformar una visió comuna d'allò que volien.
- Generar una intervenció amb un impacte social en positiu.
- Traslladar les necessitats detectades per part de la comunitat educativa i dels veïns del barri a l'Ajuntament de Palma perquè es tinguin en consideració en el procés de remodelació de la plaça.

- Fomentar espais d'inclusió de les persones amb diversitat funcional amb altres col·lectius a través de l'exercici dels seus drets com a ciutadans de ple dret.

Reforçar els serveis de neteja i la il·luminació, habilitar mobiliari –com ara, taules i bancs– i una zona per a animals, incloure-hi un carril i pàrquing per a bicicletes, un quiosc i un àmbit esportiu o reformar l'actual parc infantil són algunes de les peticions que els i les alumnes i els i les usuaris exposaren als responsables de l'Ajuntament de Palma, a qui, a més, reivindicaren la necessitat que la plaça esdevingués un espai accessible cognitivament i motriu, eliminant les barreres existents.

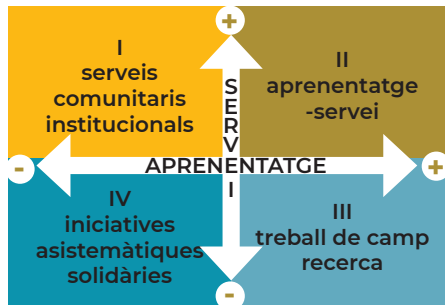
5. CONCLUSIONS DE LES EXPERIÈNCIES

Aquest tipus d'iniciatives surten de l'afany de rompre les dinàmiques educatives tradicionals i obrir-se, encara més, a la barriada i a totes les entitats existents. En aquest sentit, es posa de manifest que, a través de la metodologia d'ApS, es milloren la motivació i la implicació de l'alumnat i/o de les persones usuàries, així com la capacitat d'iniciativa. La participació en aquest tipus de projectes és major respecte a altres activitats que no són tan estimulants per a ells i elles. De fet, l'ApS provoca canvis molt significatius, tant en l'estructura dels serveis com en el professorat/monitors i alumnat/usuaris, passant per l'entorn comunitari de referència.

Aquestes pràctiques compleixen els requisits d'ApS, entre els quals podem destacar (Vázquez, 2015):

- La promoció d'experiències en què el protagonisme se centra en qui ofereix i rep el servei i no en el professorat. S'actua com una resposta a una necessitat expressada per qui viu la situació.

FIGURA 1: Quadrants de l'aprenentatge i servei



- S'atenen necessitats reals, fomentant l'aprenentatge holístic, integral i vivencial.
- Hi ha una connexió amb els objectius curriculars. Cal diferenciar aquesta metodologia d'altres estratègies educatives també de tipus experiencial, com són els treballs de camp, les iniciatives solidàries o el servei comunitari.
- L'execució del projecte és clau a l'hora d'oferir oportunitats per a l'aprenentatge de la responsabilitat social i de les competències curriculars.
- La reflexió té un paper imprescindible en la qualitat del procés formatiu com a element transversal.

Un altre aspecte clau dels projectes abans esmentats és que empren l'art com a llenguatge universal. D'aquesta manera, es fa possible que es pugui "llegir" independentment del seu nivell socioeducatiu i cultural. En concret, per a persones amb diversitat funcional, en què hi ha més dificultats comunicatives, l'ús d'aquest llenguatge facilita la seva inclusió a través de la pràctica d'ApS. Per tant, la utilització de l'art com a llenguatge d'expressió directa i com a eix transversal del projecte és una característica pròpia de les experiències mencionades. A més, comptar amb artistes col·laboradors, gràcies a la línia de treball de subvencions, aporta un valor afegit als projectes.

Un altre element que voldríem destacar en aquestes experiències és el fet que, dins del mateix projecte d'ApS, es dona un aprenentatge i un servei mutu, en què l'alumnat del CC Sant Josep Obrer coneix el col·lectiu de persones amb diversitat funcional, alhora que les persones usuàries i els alumnes de Mater se senten inclosos dins un grup extern al centre (fet, malauradament, poc habitual en el seu dia a dia).

Atès que el protagonisme se centra en qui ofereix i rep els serveis, es fan molt importants els aspectes següents:

- Promoure un reconeixement al llarg del procés a través del vincle amb el professional, així com les celebracions finals i la legitimació per part de l'Administració. De fet, en el darrer projecte, "ARTLLIGAT", mitjançant el lliurament de diplomes i la presència de l'Administració i de figures representatives, es veu clarament l'experiència gratificant i motivadora, que els aporta importants aprenentatges, la qual cosa suposant un impacte molt positiu en la seva autoestima i autoconcepte.
- El reconeixement públic té beneficis diversos: cap a l'alumnat, cap als professionals implicats i, especialment, envers la imatge del barri.
- Quan el que es fa té una rellevància i un impacte en l'entorn, el grau de satisfacció, autorealització i millora de l'autoestima és notablement significatiu.

En aquest sentit, el projecte que sembla sorgir fluidament requereix una preparació prèvia molt rellevant en la qual es posen a punt els espais de trobada i els diferents grups participants, fet que suposa una feina intensa de coordinació. Sense aquesta preparació prèvia, no es podria aconseguir un intercanvi real i positiu entre els alumnes/usuaris dels diferents serveis.

En aquest darrer punt, és imprescindible fer menció de la importància del treball en xarxa entre ambdues entitats, així com ampliar les col·laboracions amb altres. Aquest fet és clau i es pot afirmar que hi ha hagut una evolució molt positiva respecte a altres anys, ja que es compta amb, de cada vegada més, noves aliances. Aquest fet també suposa una major coordinació i alhora aporta un valor afegit enriquidor, en afavorir noves sinergies professionals. A manera de resum, i seguint en aquesta mateixa línia, podem dir que la coordinació s'ha basat en dues línies:

- Coordinació interna entre el professorat i altres professionals implicats per establir els aprenentatges que s'havien d'assolir.
- Coordinació externa entre les dues entitats i amb altres per poder temporitzar les accions que s'havien de dur a terme, així com, també, planificar els recursos necessaris.

Fent un repàs a l'evolució de l'ApS al llarg d'aquests anys, s'observa una maduresa i consolidació de la pràctica d'ApS a través de l'experiència, emparada pel treball en xarxa en el barri. Constatam que aquesta metodologia genera un canvi radical en la forma d'aprenentatge, en sortir de les aules i els centres i experimentar la vida fora i donar significat i sentit a allò que s'aprèn des de l'emoció. A més a més, es vincula l'aprenentatge a la pràctica diària i a la programació curricular dels alumnes.

Finalment, és bàsic que les institucions i els equips directius donin suport a aquest tipus d'iniciatives i s'hi comprometin, perquè es puguin consolidar. Un dels objectius que ens plantejàvem en la darrera experiència era estendre la metodologia d'ApS dins el barri, formant els professionals en aquesta matèria i motivant-ne la participació en futures iniciatives. La idea per al pròxim any és generar sinergies de cooperació a través d'accions formatives en ApS que fomentin la pràctica, l'organització d'equips i l'elaboració d'iniciatives per poder dur-les a terme.

Aquest model alternatiu d'ensenyament resulta ser més adequat per al perfil de joves i persones usuàries d'ambdós centres, ja que es promouen elements bàsics de participació, sensibilització en aspectes socials i vinculats a la diversitat funcional i noves formes d'aprenentatge diferents de les tradicionals. Aquestes metodologies demostren ser models a seguir per part de la comunitat educativa del barri i, en concret, de la Comissió Educativa, que tracta d'implementar línies de feina comunes en les escoles i els centres de Son Gotleu.

AGRAÏMENTS

Les autores d'aquest article volen aprofitar aquestes línies per agrair la feina, l'esforç i la dedicació de les persones particulars, les entitats i les institucions públiques que han fet possible l'execució dels distints projectes d'ApS de Mater i el col·legi Sant Josep Obrer. Unes gràcies especials a l'Ajuntament de Palma, la Plataforma de Serveis i Entitats del Barri de Son Gotleu i, per descomptat, als participants i als professionals implicats.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L. (2014). *Los retos sociales y educativos actuales de la escuela*. A March, M. X., i Orte, C. (coord.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 85-104). Barcelona: Ediciones Octaedro.

CES (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*.

García, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.

Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família; TERM CAT, Centre de Terminologia (2010). *Diccionari de serveis socials*. TERM CAT, Centre de Terminologia. <https://www.termcat.cat/es/diccionaris-en-linia/118/fitxa/ODM1MzI5>

Martín, X., Rubio, L., Batlle, C., i Puig, J. M. (2010). *¿Qué es aprendizaje servicio?* A Martín, X., i Rubio, L. (coord.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio* (15-24). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Obrador Orell, A. (2018). Memòria de treball de final de grau: *L'educador social als centres de secundària: una proposta d'intervenció comunitària*. Universitat de les Illes Balears.

SERVICE-LEARNING 2000 CENTER (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, CA.

Sharon Rusteimer (2002). *Inclusion Information Guide*. CSIE Centre for Studies on Inclusive Education.

UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Documento conceptual*. Unesdoc Biblioteca Digital.

Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13 (19), 193-212. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

UTOPIA O CANVI DE MIRADA: EL CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL SON FERRIOL

Antònia Alemany Sorell

Francesc Santamatilde Andreu

Laura Rodríguez Villar

RESUM

Mitjançant el diàleg entre dues persones, pretenem donar a conèixer la realitat d'un dia qualsevol al CEE Son Ferriol. Feim evident que la inclusió no depèn només de les mesures o recursos que s'hi destinen, sinó que hi entren en joc moltes més variants segons la realitat de cada centre. Volem transmetre la nostra experiència plena d'assajos i errors, que ens han duit a tenir una mirada transversal i inclusiva dels nostres alumnes i sobretot una mirada de futur; en la mesura que es pugui, volem que s'incorporin a la societat sent competents i autònoms.

RESUMEN

Mediante el diálogo entre dos personas pretendemos dar a conocer la realidad de un día cualquiera en el CEE Son Ferriol. Evidentemente que la inclusión no depende solo de las medidas o recursos que se destinan, entran en juego muchas más variantes según la realidad de cada centro. Queremos transmitir nuestra experiencia llena de ensayos y errores, que nos han llevado a tener una mirada transversal e inclusiva de nuestros alumnos, y sobre todo una mirada de futuro; en la medida de lo posible queremos que se incorporen a la sociedad siendo competentes y autónomos.

—Bon dia! Havia quedat amb la directora a les 8.30 hores!

A la porta principal em reben un drac de paper i un conjunt d'instruments propis d'una banda de rock, envoltats de panells informatius sobre sexualitat, igualtat, delegats d'aula, ofertes de treball i formació, i moltes altres coses que seria molt llarg d'explicar.

—Per favor, la directora?

—No ho sé, he de repartir el correu del *Conejo Veloz* —em contesta un allot amb una gorra d'un conill a la carrera.

Mentre s'allunya el *carter*, un flux d'alumnes va i ve amb *assumptes per fer* i se senten expressions com “quants queden a menjador?”, “els papers del *bocata?*”, “avui hem de muntar l'escenari a les 11!”, “ens queda aplanar el minigolf!”.

Davant meu una pissarra de bar m'informa dels entrepens de la setmana, amb *l'especial de divendres: calamars amb maionesa*.

També puc llegir que a la mateixa cafeteria hi ha *concert de Las Piñas*.

No sé gaire bé què fan en aquesta escola, sembla un desgavell.

A la meua és impossible! Els alumnes han de ser a l'aula i tots en fila, d'altra manera seria un caos. Potser com que són pocs? Així, jo també... o no? Perquè clar, d'on treuen el temps per fer matemàtiques, llengua, ciències? Bar, concert, correus? Com ho fan? Per què ho fan?

Deu ser la ràtio? Ràtio més baixa, millor atenció, més individualitzada.

Però al professorat li és igual perdre el temps en bars i concerts? Què pensen? Què volen ensenyar?

Una veu em treu de les meves quimeres.

—Disculpau, podeu passar! Aquest alumne us acompanyarà on és la directora.

—Moltes gràcies! —el meu acompanyant em guia amb un somriure.

Així com travessam la primera porta veig un gran passadís ple de tot tipus de coses: peces de construcció en calaixos i prestatgeries (legos, fustes, estructures, joguines, etc.); més endavant, no us ho podeu imaginar, el *calaix desastre* que hi ha acaramullat pels racons d'aquesta banda de passadís: una màquina de cosir, un maniquí, cartrons, tela, quadres, pintures, tisores, xarxes, roba... Per favor! La pregunta era inevitable.

—Què és tot això?

—Tot això és Fusionart—em diu l'amfitrió. La setmana que ve em toca venir a aquest espai.

Travessam la següent porta, i un recinte molt guapo ens rep amb unes lletres vermelles ben grosses: "Espai TED".

—Espai TED? Què és això? —L'alumne, una mica angoixat per la meua pregunta, trasllada la resposta als seus companys.

—Ho saben ells! —I m'assenyala uns dels seus companys, que reparteix entrades als assistents a una espècie de conferència.

—Què feu?

—Una conferència.

—I els tiquets?

—Per als que hi estan apuntats. —M'indica amb el dit cap a un panell blanc, on hi ha un títol, un autor i un horari amb un llista de gent, que més aviat semblen jeroglífics. Els alumnes van entrant i agafant lloc. La conferència està a punt de començar.

Sembla que els alumnes a totes hores entren i surten d'algun lloc. Ningú no es preocupa d'aquest fet ni demana "on vas?", "d'on vens?"; sembla un fet quotidià, quasi entrenat. Puc observar amb curiositat que en molts de racons hi ha sofàs, taules i prestatgeries amb informacions i reunions d'alumnes amb mestres, molta

conversa i moltes preguntes sobre com es fan les coses, bé i malament, i sobretot per què? Trob que són preguntes ambicioses. I si les coses surten malament, on hi ha el benefici?

Aprofitaré l'entrevista amb la directora per esbrinar on hi ha el *perquè*.

No trobam la directora. No m'estranya, aquí sembla que ningú no està quiet enlloc. Ara el camí està obstaculitzat per un grup d'alumnes davant una mestra i un panell blanc ple d'una xarxa de fletxes i paraules al voltant de dues expressions que criden l'atenció "problema" i "sense solució", aquestes dues s'enfronten a "què fer amb l'avorriment".

—Com va?

—Bé —em respon la mestra—. Estam pensant.

Puc llegir entre tot el grup de paraules "camp de golf", "piscina", "circuit de motos".

—Han de triar! —Torna a dir-me la mestra—. Pensar i triar.

—I si trien circuit de motos?

—L'hauran de fer.

—Com? —Insistesc.

—No ho sé.

—És possible fer-ho? —Repetesc.

—Ho hauran de descobrir —em respon convençuda la mestra.

No puc deixar d'imaginar la meua aula de 30 alumnes pensant a fer un circuit de motos al pati. No ho sé, no ho sé...

—I quan feu matemàtiques, llengua o ciències? —La mestra em mira i diu:

—Quan mesuren, quan compten, quan trien els materials de construcció, quan dibuixen, quan calculen els preus. Però sobretot quan pensen, s'equivoquen, tornen a pensar, rectifiquen, tornen a pensar i decideixen. Si pot ser en grup i amb acords millor. Ho han de fer ells sols —i afegeix la mestra—: Amb la nostra ajuda, però no cal dir-ho tot, veritat?

A la fi arrib on hi ha la directora, que dona ordres, com si fos un capità de vaixell enmig del Mediterrani.

—Joan, la caixa dels doblers! Ainhoa, compta els entrepans! N'hi ha qualcun de vegetal? Enceneu les cafeteres!

El meu acompanyant m'abandona, sense acomiadar-se, i sols em diu que va a l'escenari, avui actua. Abans d'arribar aquí m'ha confessat que ell ha escrit les

lletres de les cançons, l'han ajudat a "l'espai d'espectacles" i ha fet hip-hop i rap. És un dels membres de Las Piñas.

—He arribat a l'alçada de la directora i no sé per on començar: ràtios, horaris, metodologia, avaluació, formació, objectius, projecte educatiu, èxits, expectatives, entrebancs, inclusió, etc.

Vull començar per alguna cosa òbvia.

—Aquí teniu ràtios molt baixes?

—Efectivament, és fonamental per atendre la diversitat, sense aquest component la qualitat de l'ensenyament-aprenentatge baixa. No és nou.

—Quin horari és aquest on sembla que cadascú fa el que vol?

—Cadascú no fa el que vol, tothom fa alguna cosa ni més important ni menys que una altra, i cada cosa té el seu temps, tot ha de ser incliusiu, l'escola ha de ser un edifici amb les portes prou grans perquè hi entri tothom, i no fer adaptacions amb rampes i ascensors, potser cal emprar el famós *temps* per pensar com estalviar-les. Així que partim d'una idea simple: "tot el que hem de fer a l'escola és aprendre", si l'enfocament és transversal, qualsevol moment és idoni per treballar continguts instrumentals, actitudinals o emocionals. L'escola ha de ser una *experiència* a temps complet. Res d'això no té sentit si perdem de vista que l'alumne és el protagonista, ni lents ni ràpids, ni llests ni dispersos, tots i totes han de tenir espai per pensar, expressar i manifestar, per això els horaris no són tan importants. Això no fa l'organització d'aquest *temps* més simple, al contrari, és més complexa. Són moltes variables per controlar i reconduir cap a l'aprenentatge significatiu i sobretot útil per als alumnes.

—Però vós teniu en compte que no a totes les escoles es pot fer el que aquí feu amb el temps?

—És evident que no! El problema no és si es pot fer o no, sinó per què intentar-ho? I per què no fer-ho? L'escola necessita noves maneres d'entendre-la si vol canviar. Els canvis grans comencen amb petites iniciatives, allò de fer canvis locals per començar a canviar-ne altres de globals, però cal començar, experimentar i provar. Nosaltres no donam lliçons, cada centre ha de trobar el seu camí. Els reptes solen ser quimeres molt *personals de cada centre*, el moviment es demostra amb el moviment; altra cosa no serveix de res.

—Sembla que la metodologia és per a vosaltres un element preminent del vostre treball?

—És *l'element*, la pedra angular de tot aquest *edifici*, és la que permet dotar el nostre centre d'un caire incliusiu. Sense ella és impossible, no cal perdre el temps en altres invents; hi és tot i no existeix una fórmula infal·lible; aquí funciona, i al mateix lloc un any després l'has de canviar, el que sí que hem volgut construir és una espècie de magatzem de totes les metodologies, i emprar-les com les eines d'un operari, ara aquí i ara allà, totes són vàlides si ens permeten atendre

l'alumnat, a tots i totes, no un percentatge sí i un altre no; l'escola al servei de l'alumnat, no l'alumnat al servei de l'escola.

—Sona tot molt utòpic?

—Sí, és veritat, el que volem fer poden semblar utopies, però darrere hi ha un treball de creure, de reflexió, de formació, de frustració, d'errades, de fracassos i satisfaccions. No som un model de res, cada centre ha de trobar el seu camí, si una escola creu que ho fa bé, perfecte. Si l'Administració educativa creu que tot està bé, genial! Si el Claustre entra i surt de les aules content amb la seva feina, fantàstic! Si les escoles de primària i secundària són inclusives i tothom hi té cabuda, qui som nosaltres per qüestionar-ho? Però no estariem ara tenint aquesta conversa si fos així. Per tant, alguna cosa s'ha de fer. Una *utopia* ?... Per alguna cosa haurem de començar.

—Què em podeu dir dels recursos personals amb els quals compta el centre?

—No és un tema qüestionable, sens dubte els centres necessiten més recursos. Alhora que ha d'existir un *contracte* a canvi. Formació i normativa, compromisos, Administració-escola. De res serveix dotar els centres de nous recursos si paral·lelament no hi ha una revisió dels documents institucionals en què hi hagi una reconstrucció de tots els elements curriculars. L'escola inclusiva no són sols recursos, és un canvi de mirada molt atrevit en comparació a l'actual. Parlar d'inclusió no és parlar d'intencions, d'experiències en congressos, és canviar el món. Fer-ho a consciència, al detall. La inclusió no és "curricular" com fins ara, ha de ser social. L'escola ha de fer-la efectiva, és una institució socialitzadora, transmissora de valors, construeix les persones que ocuparan els nostres llocs al món. Per això tots els alumnes hi han d'estar feliços, segurs, amb un paper junt als seus companys i companyes, membres de l'aula, i és responsabilitat de l'escola i l'Administració amb l'ajuda de les famílies i tots els serveis implicats que així sigui. Hi hem fet moltes voltes, la inclusió per a nosaltres és pensar primer en aquells alumnes que no estan a la part més alta de la campana de Gauss, sinó en aquells que estan a la part més baixa. Programam pensant en ells i sorprenentment amb aquesta mirada podem arribar a satisfer les necessitats de la resta.

Fins aquí la nostra humil aportació a l'Anuari. Hem intentat transmetre la nostra realitat, una experiència inoblidable que ha estat el viatge cap una escola més realista, més inclusiva, utòpica si es vol, en som conscients. No sempre ha estat així. Hem recorregut el camí de la innovació sense pretendre-ho. I seguim en aquest camí.

Com tots els canvis importants a la vida, el nostre ve donat per una autèntica crisi d'identitat com a Claustre, cadascun amb una intensitat diferent, però la sensació que alguna cosa no anava bé era patent. I com sempre quan ens posam mans a l'obra per veure què fem amb les nostres *crisis*, ens adonam que estam plens d'inseguretats, i hem de decidir les passes fonamentals per canviar. Ara tot està expressat de manera resumida, però han estat anys, i encara estam aprenent a

caminar, però ja ens atrevim a pegar *bots* i a fer *petites carreres*, i a continuació hem de cercar un punt d'equilibri per continuar:

Formació, formació i més formació!

Reflexió, reflexió i més reflexió!

Acords, acords i més acords!

Organització, organització i més organització!

Inclusió, inclusió i més inclusió!

Inclusió *social* a l'aula, és a dir, afavorir i aconseguir el benestar de qualsevol alumne a dins. Com? Creant moments i activitats d'aprenentatge en què el protagonisme no sigui el currículum, sinó ser feliç, sentir-se bé, sentir-se bé amb altres persones que em respecten i comparteixen amb mi l'experiència. I fer aprenentatges que els seran útils, els serviran en la seva vida, fomentant l'autonomia de treball i decisió. Es pot permetre això el món de l'educació avui en dia? S'ho vol permetre? Això és la inclusió, i com més vegades ho repetim més inclusiva serà l'escola.

En massa ocasions l'escola *s'expressa* amb un *llenguatge* que els alumnes amb més dificultats no entenen, com ens passaria a qualsevol de nosaltres si aterràssim a una classe de qualsevol institut on empenen una llengua estrangera de la qual no som capaços d'entendre res, quina seria la nostra reacció? Doncs, encara que pugui costar d'assimilar, això passa davant nosaltres.

Si algú ha imaginat l'escola inclusiva com una aula on la diversitat de l'alumnat aprèn el currículum, amb PT, amb AL, amb ATE, amb físios, etc., pot estar segur que llavors sí que està perseguint una utopia; si en canvi veu una aula on tota la diversitat del seu alumnat viu una experiència positiva, satisfactòria i compartida, llavors pot estar ben segur que es pot aconseguir.

—On queda l'Administració en tot aquest entramat d'idees?

—Doncs, al millor lloc de tots, on es prenen les decisions, just on diu "lideratge", on es posen els mitjans i les normatives. Però no es podran deslliurar de totes les preguntes i inseguretats que a tots i totes ens assalten quan parlem d'inclusió.

20 ANYS D'ASSOCIACIONISME: PER UNA EDUCACIÓ EQUITATIVA, DE QUALITAT I EN IGUALTAT D'OPORTUNITATS. COMENÇAMENTS I OBJECTIUS PRIORITARIS DE DISFAM

Araceli Salas

RESUM

Amb aquest article es pretén fer un repàs del treball realitzat al llarg dels últims 20 anys de Disfam. Des de la seva fundació, a finals de 2001, l'Associació Dislèxia i Família ha treballat de manera ininterrompuda per vetllar pels drets de les persones amb dislèxia i altres dificultats específiques d'aprenentatge, apostant de manera seriosa per la formació del professorat i les famílies, i donant a conèixer aquest trastorn d'aprenentatge que afecta mínim el 10 % de la població mundial.

RESUMEN

A través de este artículo se pretende hacer un repaso del trabajo realizado a lo largo de los últimos 20 años de Disfam. Desde su fundación a finales de 2001, la Asociación Dislexia y Familia ha trabajado de forma ininterrompida en velar por los derechos de las personas con dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje, apostando de forma seria por la formación del profesorado y las familias, así como dando a conocer este trastorno de aprendizaje que afecta a mínimo el 10 % de la población mundial.

1. INTRODUCCIÓ

L'Associació Dislèxia i Família neix a Palma el desembre de 2001 per la necessitat d'un grup petit de famílies amb fills i filles amb dificultats específiques d'aprenentatge. Totes buscaven respostes, ajudes i eines per a poder acompanyar els seus fills durant l'etapa educativa, tant a casa com al col·legi.

Aquesta necessitat va fer que una de les mares acudís a un mitjà de comunicació per a sol·licitar un espai on poder contar el que els estava passant i, d'aquesta manera, donar-ho a conèixer i realitzar una crida per a veure si sorgien altres famílies amb vivències i característiques similars.

Posteriorment a aquesta entrevista a la ràdio, van aparèixer altres tres famílies que es van posar en contacte i van començar a ajuntar-se per a conèixer-se millor i compartir experiències.

Tot d'una, totes es van adonar que passaven per problemàtiques molt similars i que era urgent vetllar pels drets dels seus fills i filles i començar a trobar professionals especialitzats, així com entaular una via de comunicació amb diferents administracions, entre d'altres mesures.

Aquest grup de famílies va decidir constituir una associació, ja que existien massa fronts i massa buits legals. Disfam (Associació Dislèxia i Família) comença a caminar.

2. PRIMERES NECESSITATS DE L'ALUMNAT AMB DEA

Els començaments sempre solen ser complicats, perquè les famílies es troben amb massa necessitats i a vegades pot ser difícil reconèixer quines són les veritables prioritats.

Al principi era molt important envoltar-se de professionals que tinguessin experiència en aquest camp, perquè poguessin assessorar les famílies, treballar conjuntament amb les administracions corresponents i trobar solucions reals per al procés d'aprenentatge d'aquest col·lectiu, basat en l'equitat, així com proporcionar un espai on poder assessorar les famílies afectades i oferir la nostra labor als centres educatius.



Foto 1. Primera reunió de Disfam amb el Ministeri d'Educació del Govern d'Espanya per negociar la inclusió de les DEA a la LOE

Un dels nostres primers reptes va ser fer visible aquest col·lectiu en la Llei orgànica d'educació, exigint una llei que emparés l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge (DEA), ja que, fins a aquesta data, no n'existia cap sobre aquest tema.

Després de posar en marxa una campanya sobre aquesta necessitat, calia buscar també la complicitat de diferents persones i diputats del Congrés que donessin suport a aquest projecte, fer infinites gestions parlamentàries i també al Senat, així com diferents reunions amb el Govern d'Espanya i més concretament amb el

gabinet de la ministra d'Educació. Per primera vegada, el 2006 aconseguim, amb l'esforç i treball de tots, que una Llei orgànica d'educació esmentés les dificultats específiques d'aprenentatge en els articles 71 i 72, donant així cobertura legal i obligació de realitzar les adaptacions a l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge.

3. LA FORMACIÓ COM A EINA INDISPENSABLE PER A LA CORRECTA ATENCIÓ DEL COL·LECTIU AMB DEA

Congrés Nacional

Fruit de la falta de formació en la matèria, l'any 2004 es va decidir organitzar el I Congrés Nacional de Dislèxia a Palma. Ponents de diferents països europeus van

ser els encarregats, aquesta primera edició, d'abordar les dificultats específiques d'aprenentatge i d'explicar tots els avenços que s'havien dut a terme en diversos països, amb l'objectiu de poder usar aquestes pràctiques d'èxit a Espanya.

Es va decidir que el Congrés Nacional de Dislèxia fos un esdeveniment bianual al qual poder portar ponents de diversos llocs del món, que poguessin aportar a la nostra comunitat una formació d'excel·lència i adaptada a les necessitats de cada moment.

Aquest 2022 se celebra la que ja serà l'onzena edició del Congrés Nacional de Dislèxia, que ara també és iberoamericana, perquè amb el format híbrid donem la possibilitat a totes les persones de parla espanyola que també puguin formar-se en aquesta matèria tan transcendental per a l'educació del segle XXI. L'any 2021, en plena pandèmia i confinament, hi van participar més de 5.000 persones d'unes 15 nacionalitats diferents.



Foto 2. Congrés Nacional de Dislèxia

A la web congreso.disfam.org es poden trobar els diferents ponents que han participat en les diverses edicions del Congrés Nacional de Dislèxia i la informació detallada del programa de l'11è Congrés de Dislèxia que es duu a terme els dies 18, 19 i 20 de novembre del 2022.

Jornades

Si bé els congressos es porten a terme de manera bianual, els anys imparells s'aprofiten per a realitzar petites jornades de reciclatge o temes més concrets tant a Balears com a la resta del territori espanyol.

En els últims tres anys i aprofitant les oportunitats que ens brinden les noves tecnologies, realitzem els tallers de manera oberta per a qualsevol persona de parla hispana que desitgi aprofundir en la formació dels trastorns d'aprenentatge.

Tallers

A Disfam tenim tres tipus de tallers que duem a terme durant tot l'any.

Taller de sensibilització, dirigit als professionals de l'àmbit educatiu.

Aquest taller es realitza en els centres educatius que així ho sol·liciten a Disfam. Té una durada d'1 hora i 30 minuts. El seu objectiu prioritari és sensibilitzar els professionals sobre l'alumnat amb DEA, oferir recursos per a dur a terme una detecció precoç i proporcionar estratègies i eines per a les bones pràctiques. És realment important canviar la mirada i posar-nos en la pell dels nostres alumnes. Amb el taller busquem que els professionals puguin conèixer, però també *entendre*, el que viu l'alumnat amb DEA.

Taller de normalització, dirigit a tot l'alumnat.

Aquest taller es duu a terme a les aules, i té una durada de 45 minuts.

Considerem que és imprescindible realitzar-lo abans del disseny de l'adaptació metodològica i/o d'accés individualitzada que necessitarà l'alumne per a poder aprendre en igualtat de condicions que la resta dels seus companys. Els objectius prioritaris són: empoderar l'alumnat amb DEA, sensibilitzar el grup classe, treballar l'empatia, evitar l'assetjament escolar, normalitzar les diferents maneres d'aprendre i proporcionar recursos i eines per a una millor autonomia.

Taller d'assessorament, dirigit a les famílies.

Aquest taller es duu a terme a les associacions de mares i pares dels centres educatius que així ho sol·liciten. Té una durada d'1 hora i 30 minuts.

L'objectiu prioritari és proporcionar la informació indispensable perquè les famílies puguin conèixer els temes més importants per a realitzar un bon acompanyament durant les diferents etapes educatives.

A Disfam estem convençuts que el treball en equip és la millor opció. Quan professionals, famílies i alumnat van de bracet, el recorregut és molt més senzill i té millor evolució. Les famílies han de ser les primeres a assessorar-se i formar-se per a poder realitzar un bon acompanyament a casa, tant a nivell educatiu com a nivell emocional.

Tots junts hem de formar part de la solució i això comporta una gran responsabilitat; així, les famílies i professionals són part responsable i activa del procés educatiu dels seus fills i alumnat.

Prodislex, eina per a la detecció d'alumnat amb dislèxia i altres dificultats específiques d'aprenentatge i actuació amb ell

A Disfam érem molt conscients de la necessitat que tenien els professionals de l'àmbit educatiu per a poder detectar l'alumnat amb DEA i actuar en conseqüència. Moltes de les publicacions i material estaven en llengua estrangera i això era una gran barrera per a poder tenir un referent a l'hora de buscar eines, estratègies i recomanacions per a l'alumnat.

Prodislex sorgeix l'any 2010 quan sis professionals que ja col·laboraven de manera altruista amb la nostra associació decideixen reunir-se una vegada per setmana per a donar forma al que seria el primer protocol de parla hispana. La idea era crear un material senzill i pràctic, de fàcil maneig, per a fer servir durant tota l'etapa educativa i també durant l'FP en totes les aules, des de l'etapa infantil fins al batxillerat.

Aquest protocol ha estat avalat per la Conselleria d'Educació i per la Universitat de les Illes Balears. Es pot descarregar de manera gratuïta a través de la nostra web i ja ha aconseguit nombroses descàrregues. També està sent utilitzat per les famílies i diferents professionals de l'àmbit sanitari, per a poder dur a terme les derivacions oportunes.

4. DISFAM EN TEMPS DE PANDÈMIA I CONFINAMENT

Creació d'INFODIS

Amb l'arribada de la covid-19 i el confinament, ens vam adonar que era més que necessari posar a disposició de les famílies i professionals una eina fàcil amb la qual poder assessorar les diferents consultes de com abordar l'educació a distància i amb aquestes característiques tan excepcionals.

És per tot això que des de Disfam, al costat de la Federació Espanyola de Dislèxia, es va crear una línia nacional de suport sobre la dislèxia, amb una numeració única per a tot el territori espanyol i que atenia de manera telefònica i via WhatsApp en el número 691 018 018.

A través d'aquest canal no tan sols es van atendre consultes, sinó que també es va habilitar la possibilitat d'accedir a eines gratuïtes durant el confinament per a totes aquelles famílies que desitgessin treballar amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

Disdomingos

En començar el confinament, vam tenir moltes demandes de famílies, una miqueta desbordades per la situació que vivien a les seves cases. Tot això ens va fer replantejar com podíem ajudar i aportar el nostre gra de sorra a una situació que era molt frustrant per a moltíssimes famílies.

D'aquesta necessitat de sentir-nos tots connectats i acompanyats, malgrat les circumstàncies, van néixer els Disdomingos. Un taller en línia a través de Zoom dirigit a nens i nenes amb DEA per a poder conèixer-se entre ells, parlar de les seves necessitats, compartir experiències de la seva etapa educativa a casa, i també ajudar a normalitzar les diferents situacions que cadascun d'ells vivia durant el confinament, així com servir d'espai per a parlar de dislèxia i reforçar els seus potencials.

D'aquesta manera, ens trobàvem cada diumenge a la tarda nens i nenes de diferents nacionalitats, i a poc a poc es va anar teixint una complicitat i confiança entre ells i també entre les seves famílies, les quals, en finalitzar el taller amb els nois i noies, tenien un temps dedicat a ells per a poder compartir idees, recursos, necessitats, pors i dubtes.

Disfriendly

En temps de pandèmia i davant la impossibilitat de dur a terme els tallers de normalització en els centres, a causa de la covid-19, creem un taller en línia per a poder continuar amb la nostra labor a les aules. Aquest projecte està centrat en les aules de 1r d'ESO, ja que com que és en línia prioritzem els nois i noies que ja dominaven més aquesta forma de treball a través de les diferents plataformes. Disfam presentà el projecte Disfriendly a les diferents conselleries d'Educació de cada comunitat autònoma.

L'objectiu principal d'aquest projecte era poder acostar, malgrat les circumstàncies per la pandèmia, el taller de normalització als centres.

En aquest taller es buscava empoderar l'alumnat amb DEA, reforçar-los l'autoestima, presentar la diversitat com a font de riquesa cultural i educativa, fomentar l'equitat i normalitzar les dificultats i també les fortaleces del nostre col·lectiu oferint eines per a l'aprenentatge en igualtat de condicions.

4. 20 ANYS DE DISFAM

Aquest recorregut no ha estat fàcil però sí fructífer. Quan començarem a recórrer-lo, no ens haguéssim imaginat mai arribar fins aquí. Vint anys després seguim presents, fent balanç de tot el que hem après i dels assoliments també aconseguits.

Tots els avenços porten amagats darrere hores de treball, persones increïbles que han aportat el seu coneixement i el seu temps lliure, famílies que han cregut en nosaltres i que també han sumat les seves energies i forces per anar de bracet, voluntaris amb dosis de passió encaminades a millorar les vides de les persones amb dificultats d'aprenentatge.

Tot el que hem viscut, tant negatiu com positiu, ha valgut la pena i Disfam creix i continuem tenint la gran sort i honor de poder aconseguir i treballar pels somnis i drets de moltes persones amb dislèxia.

Som conscients que encara queda molt camí per recórrer i desitgem continuar comptant amb el vostre suport per a poder continuar enderrocant barreres que entorpeixen vides i somnis.

Nosaltres continuem creient en els nostres somnis i en els vostres, i tal vegada el nostre millor somni és que algun dia ja no siguem necessaris, perquè el coneixement, la ciència i la raó hauran guanyat a la ignorància que tant de mal fa als nostres nens, adolescents i adults amb DEA.

Gràcies i més gràcies a tots els que treballem diàriament a casa, a les vostres aules, a la universitat, a les administracions, per fer possible el que alguns, cada vegada menys, creuen impossible: una educació per a tots i totes, de qualitat i que respecti l'aprenentatge de tots els nens, inclosos els nostres.

Necessitem mestres i professors formats que entenguin i coneguin, necessitem eines a les nostres aules que ajudin que tots puguin aprendre en igualtat de condicions, necessitem que tots i totes formem part de la solució.

Necessitem donar valor a la creativitat, a la fantasia, i necessitem que el sistema educatiu ajudi els seus alumnes a conèixer les seves habilitats, els seus potencials i, sobretot, un sistema educatiu que converteixi l'aprenentatge en un camí on ningú se senti ferit per haver d'aprendre i on els records de la infància i del col·legi vagin lligats a l'amor, el respecte i la il·lusió.

Per tot això, la vostra ajuda continua sent imprescindible i de tot cor us donem les gràcies per recórrer aquest camí junts amb nosaltres.

Continuarem treballant de la mà, professionals, famílies i administracions, per a vetllar els drets fonamentals del nostre col·lectiu. Ells són els veritables protagonistes d'aquests 20 anys, ells són el nostre motor, ells són el nostre futur, ells són el millor que ens ha passat.

5. FÒRUM INTERNACIONAL DE TRAMUNTANA

Amb motiu del 20è aniversari de Disfam, celebrarem un fòrum internacional al qual vam posar el nom de Tramuntana, perquè és un referent de la nostra illa, en la qual va començar la marxa d'aquest gran projecte.

Els objectius d'aquest fòrum eren reunir autoritats educatives de tots els països iberoamericans per a compartir les bones pràctiques dels últims vint anys de feina en aquesta matèria.

Els acords i les conclusions als quals es va arribar després de dos dies de treball van ser els següents.

Per a continuar avançant és de vital importància la unió d'esforços entre societat civil i institucions en nom de l'expressió de necessitats i el plantejament de solucions. Totes dues realitats no es poden separar i no poden anar per camins diferents si es vol aconseguir la meta del reconeixement dels drets fonamentals de les persones amb dificultats específiques d'aprenentatge.



Foto 3. Visita a l'Assemblea General a la Sala de Drets Humans de les Nacions Unides de Ginebra

Cal aconseguir incloure en l'agenda de les entitats internacionals els problemes que sofreixen les persones amb dificultats específiques d'aprenentatge i aconseguir que, en cooperació amb els diferents agents polítics i socials, es treballi per a la seva solució.

Els legisladors nacionals i regionals, secundats i assessorats per les entitats civils i per experts, han de crear estructures normatives estables que garanteixin els drets internacionalment reconeguts en el dia a dia, prioritàriament en l'àmbit educatiu, però sense limitar-s'hi,

sinó obrint el ventall a tots els aspectes generals de la vida.

Les administracions públiques, en constant cooperació amb les entitats civils, han de desenvolupar normatives realistes i eficaces perquè les normes nacionals i internacionals no es dilueixin i donin compliment als mandats que aquestes comporten.

Els tractats internacionals incorporen un concepte ampli de discapacitat centrat en les barreres que els entorns suposen per a les persones i no en les dificultats com a tals; per tant, les normatives internes han de donar cabuda i aplicar l'obligatorietat del principi general directament vinculant d'accessibilitat universal com a rector del sistema.

La formació inicial i contínua dels agents implicats en els diferents àmbits, molt especialment en l'educatiu, és la base prioritària sobre la qual ha de girar l'activitat de l'administració. Aquesta formació ha de ser especialitzada i

estar basada en el coneixement científic, portat a l'entorn específic on s'hagi d'implementar.

En igual sentit, és important visualitzar en tots els nivells el que significa i comporta tenir dificultats específiques d'aprenentatge. Només des del coneixement, l'empatia i la comprensió es mouran els engranatges de la societat del futur. Especialment importants són les campanyes sensibilitzadores i la presència del tema en l'agenda política i la dels mitjans de comunicació.

En l'àmbit educatiu es necessita un canvi de paradigma i de plantejament que derivi en un autèntic model inclusiu i de disseny universal, que arribi a les aules i no es quedi només en bones intencions. Cal repensar els processos, les estructures i els models pedagògics d'expressió dels coneixements, així com els sistemes d'avaluació. El canvi no ha d'incloure solament eines noves, sinó que ha de comportar una modificació actitudinal per a fer possible una autèntica personalització de l'educació.



Foto 4. Imatge del Fòrum Internacional Tramuntana

S'ha d'incorporar, com més aviat millor, un sistema de beques que ajudi a superar les desigualtats econòmiques i socials dels nens i nenes amb dificultats específiques d'aprenentatge. D'una altra manera, les famílies que no poden fer-se càrrec de les intervencions que el sistema educatiu no cobreix queden abocades al fracàs, a l'abandó i a l'exclusió social.

Cal iniciar una col·laboració estreta amb el sistema de salut públic, perquè garanteixi el diagnòstic primerenc i el tractament de les persones amb dificultats específiques d'aprenentatge, sense deixar-les a l'atzar de la seva pròpia capacitat econòmica.

Les dificultats específiques d'aprenentatge són una barrera d'interacció, no sols en l'àmbit educatiu (encara que aquest sigui prioritari), sinó en molts altres entorns de la vida als quals s'ha d'estendre la intervenció administrativa. Per a això cal operar de manera multisectorial i multidisciplinària, si es vol arribar a la seva eliminació en tots els àmbits.

6. DISFAM I IBEROAMÈRICA

Des dels inicis de Disfam, i amb el pas dels anys amb la incorporació de les noves tecnologies com a ús habitual, ens han anat arribant consultes de tots els països del món, i amb una alta demanda dels països americans en els quals l'espanyol és llengua vehicular.

El fet que les eines, programes i projectes que Disfam ha anat posant en marxa fossin compatibles amb qualsevol persona que parlés el mateix idioma, ens va portar a plantejar obrir les portes a crear delegacions en altres territoris per a poder contribuir en tots els països que ho sol·licitessin, tal com fem en el nostre.

Avui dia, Disfam compta amb delegacions en la majoria dels estats iberoamericans i, a través d'una Comissió Iberoamericana de Dislèxia, tant ministeris d'Educació com famílies treballen de manera coordinada per a dur a terme projectes i programes en la mateixa línia de treball.

7. SERVEIS I PROGRAMES

En aquest apartat, resumim els nostres projectes, programes i serveis més destacats.

Assessorament

Des de Disfam s'ofereix un dia a la setmana, perquè tots aquells professionals, famílies i persones amb dificultats d'aprenentatge puguin informar-se de primera mà, amb especialistes en la matèria.

Diagnòstic

A Disfam disposem d'una unitat de diagnòstic per a nens, adolescents i adults.

El diagnòstic és una peça clau en el procés de poder aportar solucions i estratègies encertades i adequades per a cada cas, així com obtenir respostes a les situacions que s'estan donant en el col·legi i a casa o en l'àmbit laboral.

Disfriendly

És la marca per a reconèixer aquells espais que són amigables amb les persones amb dislèxia i altres dificultats específiques d'aprenentatge (DEA).

Des de Disfam, en col·laboració amb OIDEA i FEDIS, s'estan duent a terme una sèrie d'accions i activitats dirigides a institucions, professionals, centres docents i la comunitat educativa en general amb la finalitat de garantir que aquests espais assegurin la igualtat de condicions i oportunitats de les persones i alumnat amb

dislèxia i altres DEA. Tots aquells espais que contribueixin amb les persones amb dislèxia i altres DEA formen part, a partir de març, d'una base de dades i un mapa en el qual apareixen tots els espais amigables dels països iberoamericans.

DISCAMP

Trobada de nois i noies amb dislèxia en el qual es realitzen activitats lúdiques per a persones amb trastorns d'aprenentatge. Incentiven que puguin conèixer persones de les seves mateixes característiques per a compartir experiències i empatitzar amb iguals.

8. LES NOSTRES METES I OBJECTIUS DE CARA A L'AGENDA 2030

Per finalitzar ens agradaria ressaltar l'índex de les metes dels Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030, que tenen relació directa amb la nostra labor i treball: la meta 3.5, de prevenció i tractament dels abusos de drogues i alcohol; la meta 4.1, relativa a garantir la qualitat de l'educació primària i secundària; la meta 4.2, d'assegurar l'accés i la qualitat de l'educació preescolar; la meta 4.6, d'assegurar l'alfabetització i el coneixement d'aritmètica; la meta 4A, de millora de les instal·lacions educatives inclusives i segures; la meta 4B, d'augment de beques per a l'ensenyament superior; la meta 4C, de millorar la qualificació dels docents; la meta 8.6, de reducció dels joves sense treball ni estudis; la meta 8B, de desenvolupament de l'estratègia mundial per a l'ocupació juvenil i la meta 10.3, de garantir la igualtat d'oportunitats.

CCEE SANT JOSEP: UN TREBALL EN PRESENT, UN OBJECTIU DE FUTUR

Tomeu Mercadal Silva

Noeli Capellà Camacho

Ramón Priego Chacón

Miquel Porcel Barea

M. Jesús Díez Soler

Daniel Angulo Tur

Antoni Guasch Marí

Miguel Ángel Felipe Ramos

RESUM

Aquest treball pretén exposar la proposta i l'experiència educativa del CCEE Sant Josep amb caràcter retrospectiu, de present i de futur.

RESUMEN

El trabajo pretende exponer la propuesta y experiencia educativa del CCEE Sant Josep con carácter retrospectivo, de presente y de futuro.

1. INTRODUCCIÓ

Amadiba és una entitat que atén persones en situació de vulnerabilitat i dona resposta a curt termini a les necessitats bàsiques que requereixen una atenció immediata. Després d'anys atenent persones amb discapacitat i, posteriorment, menors sense discapacitat però en risc d'exclusió social, es va detectar que no es cobria un dret bàsic d'aquests infants i adolescents: el dret a l'educació.

2. ELS INICIS DEL CENTRE EDUCATIU DE SANT JOSEP: MARC INSTITUCIONAL I LEGAL. NORMATIVA.

L'ONU, SOBRE ELS DRETS DELS INFANTS

D'ençà de la publicació de la Convenció sobre els drets de l'infant per part de l'Assemblea General de les Nacions Unides (ONU) el 1989, no hi ha dubte sobre quins són els drets bàsics dels menors, en els quals incloem el dret a l'educació. Resumint-ne els articles 28 i 29, "tots els infants tenen dret a una educació gratuïta i obligatòria, i l'aplicació de la disciplina escolar ha de respectar la dignitat del menor". L'article 23 especifica que els nins i nines amb qualsevol mena de discapacitat tenen el dret de rebre una educació especial, amb la finalitat d'aconseguir la seva autosuficiència i la integració activa dins la societat. A més, a l'article 24 de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat (ONU, 2006) es reconeix el dret de les persones amb discapacitat a l'educació sense discriminació, basant-se en la igualtat d'oportunitats, la qual ha de ser inclusiva en tots els àmbits. Encara que ja d'anys enrere coneixem aquests drets i en som conscients, l'entorn escolar té dificultats per fer-los efectius, com evidencia l'Estudi sobre la situació dels nins i nines amb discapacitat a Espanya (Campoy, 2013).

3. EL DRET A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA I LA TRANSFORMACIÓ DELS CEE EN CENTRES DE RECURSOS PEDAGÒGICS (CRP)

És important especificar que una educació inclusiva de qualitat no només consisteix en el dret d'ensenyament dins un centre ordinari, sinó que també suposa que tots els nins i nines han d'exercir aquest dret en igualtat de condicions, sense patir cap mena de discriminació en funció de les capacitats de cada un. Això també significa entendre la transformació dels CEE en CRP de suport, perquè els infants amb discapacitat puguin realment obtenir una educació de qualitat als centres ordinaris i en igualtat de condicions amb la resta d'alumnes (Campoy, 2013).

4. FONAMENTS TEÒRICS DE LA INCLUSIÓ EDUCATIVA EL 2017: L'ORIGEN DEL CCEE SANT JOSEP

Si bé en el moment de la presentació del projecte actual la normativa d'aplicació pretenia dirigir-se cap a una inclusió real de tot l'alumnat, els seus postulats teòrics encara representaven estructures insuficients. La diferenciació i selecció d'alumnes en funció d'etiquetes provinents d'altres àmbits es concreta en la coexistència de dos currículums diferenciats: l'ordinari i el de l'alumne NEE. En aquest sentit, Ainscow, Booth i Dyson (2006; citats a Muntaner, 2012) proposen que la inclusió educativa ha de promoure, dins el context d'una escola ordinària, l'aparició d'aquests tres esdeveniments:

1. La presència completa de l'alumnat en tots els contextos i activitats en el seu grup de referència.
2. La participació integral de l'alumnat en totes les situacions d'aprenentatge amb el seu grup de referència.
3. El progrés de tot l'alumnat d'acord amb les seves capacitats.

Muntaner (1999) insisteix en el fet que la inclusió efectiva requereix un canvi en la mentalitat del professorat, personal d'administració i famílies; per tant, s'ha de conduir a un replantejament de les pràctiques del procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquesta adaptació a les necessitats dels alumnes s'ha de veure amb normalitat i no com un fet excepcional. Només així marcarem el pas definitiu per a aquest canvi, el qual es basarà en tres pilars bàsics:

1. De l'homogeneïtat a l'heterogeneïtat de l'alumnat.
2. De les dificultats de l'individu a les barreres del context.
3. De la intervenció compensatòria al suport normalitzat a la diversitat.

5. EL DRET A UNA EDUCACIÓ DE QUALITAT

Aquest canvi d'actitud ha de centrar la mirada en l'alumne i no en el seu diagnòstic, que té per premissa bàsica la seva presència en entorns ordinaris i que l'acull centrant-se en la detecció i l'eliminació de les barreres cap a la participació i l'aprenentatge (Booth i Ainscow, 2002). Llabrés, Muntaner i De la Iglesia (2019) posen èmfasi en el fet que el dret a una educació de qualitat ha de basar-se en un fort compromís de l'escola i l'Administració i, sobretot, en la idea que en la inclusió no hi ha graus.

6. EL PARADIGMA PREVENTIU I PROACTIU

La tasca educativa ha de servir d'instrument per construir una societat més inclusiva i, per això, requereix un paradigma preventiu i proactiu en comptes d'intervencions reactives enfocades a redreçar les dificultats una vegada que ja s'han manifestat.

7. SOL·LICITUD, CONSELLERIA I FAMÍLIES

Amadiba va néixer l'any 1995 com a resposta a una necessitat: atendre de manera integral les persones amb discapacitat intel·lectual.

L'objectiu principal era millorar la seva qualitat de vida, però la realitat és que aquest propòsit, el qual hauria de ser una prioritat per a les institucions, va trobar únicament Amadiba per resposta. Una resposta d'una entitat sense ànim de lucre que sorgeix de les famílies que coneixen i entenen les necessitats de la persona amb discapacitat.

Els darrers anys hem anat cobrint les necessitats residencials d'un conjunt de nins amb discapacitat, els quals provenien de l'illa d'Eivissa. Aquests nins estaven matriculats als CCEE de Mallorca; no podien ser atesos a la seva illa de residència a causa de les seves necessitats assistencials i per la gravetat de les seves conductes. El motiu principal era la inexistència d'un recurs específic que els pogués atendre. Les famílies d'Eivissa sol·licitaren a Amadiba la creació d'una xarxa de serveis que pogués garantir els drets d'atenció dels seus fills a la seva illa. Cal destacar, però, que moltes d'aquestes famílies es varen veure obligades, per la gravetat de la situació, a enviar els fills a Mallorca. Per tant, les infraestructures del CCEE Sant Josep es varen posar en marxa sense el consens total de la comunitat educativa i la premsa local. Per aquest motiu, som conscients que un centre d'educació especial no és un centre inclusiu al 100%, però és una transició cap a aquesta inclusió, com també un concepte prou complex i extens per elaborar-lo, és a dir, la transició cap a un sistema educatiu inclusiu.

8. EL MODEL QUE PLANTEJA SANT JOSEP

El model de CCEE que es planteja a l'escola Sant Josep, destinat a alumnes amb discapacitat, també té per objectiu donar suport als centres ordinaris i treballar amb els nins i nines perquè puguin compartir jornades amb els centres ordinaris de referència i, fins i tot, retornar-hi sempre que sigui possible.

9. RECONÈIXER LA COMPLEXITAT: EL QUE ÉS BONIC ÉS DIFÍCIL

El dret a l'educació és el camí de l'esperança; suposa una via a la participació activa dins el context vital en què es desenvolupa la persona, és el lloc habitat individualment i col·lectivament on es presenta i es representa el món amb un ampli ventall de possibilitats. És el reconeixement a la importància de cadascun dels seus membres, a la cura col·lectiva, a la vida plena i inclusiva; en definitiva, el lloc que habita. El context d'un centre educatiu és la comunitat i el seu alumnat, que representa la participació, les possibilitats, i que contribueix al desenvolupament emocional, econòmic, social i mediambiental de proximitat. Així doncs, un context que possibilita oferir entorns d'aprenentatge segurs, no violents, inclusius i eficaços.

Sant Josep és un centre d'educació especial que té com a objectiu central fer un treball de transició que faciliti la inclusió educativa de l'alumnat als centres ordinaris, proporcionant respostes curriculars i organitzatives, aportant un disseny de contextos sense barreres. En aquest sentit, hem de destacar els punts següents:

1. Que els camins d'inclusió són diversos.
2. Que la inclusió educativa suposa també una inclusió afectiva, emocional, familiar i social.
3. I que, perquè l'escola sigui inclusiva, ha de transcendir el mateix espai físic i desenvolupar el seu projecte educatiu dins el context sociocomunitari del qual és part de manera activa, dinàmica i participativa. Un procés en què l'escola es converteix en un element transformador de la realitat.

El col·legi Sant Josep treballa amb la comunitat del municipi i participa, també, en l'intercanvi i trobada amb altres claustres educatius i els seus alumnes generant una sinergia d'educació circular on es poden desenvolupar les competències bàsiques i els objectius curriculars. Aquestes són algunes de les claus que defineixen el nostre projecte educatiu: ser conscients que l'aprenentatge pot succeir en qualsevol moment i en qualsevol lloc, un repte professional basat en la intencionalitat educativa dels seus professionals i en el treball sociocomunitari per transcendir els límits físics del recinte escolar.

El nostre col·legi és un espai educatiu on cada dia un grup de persones diferents es troben, creen i conviuen. L'equip professional està format per mestres, auxiliars tècnics educatius, psicòlegs, especialistes en comunicació i conducta, equip d'orientació, servei d'atenció a la diversitat, així com visites trimestrals programades amb la responsable de psiquiatria infantil d'Eivissa. Per tant, som un equip professional que treballa amb la perspectiva que va des d'allò que és global al que és més concret, individualitzant la intervenció educativa en claus pedagògiques que responguin a les necessitats de cada estudiant. La diversitat del nostre alumnat conflueix cada dia dins el recinte escolar, també amb una enorme diversitat d'interessos que es comparteixen i que s'obren pas a través de les dinàmiques escolars dels diversos recursos públics o privats que hi ha al municipi. El petit comerç és una aula interactiva oberta on poden desenvolupar les habilitats matemàtiques, comunicatives i de convivència comunitària. La biblioteca pública és la finestra oberta del saber, la imaginació i les normes de convivència. La cafeteria de la barriada suposa un espai per fer, de vegades, la nostra immersió comunitària. La piscina i les instal·lacions esportives, el lloc on continuarem ampliant les nostres capacitats físiques, la nostra salut i benestar al costat de les nostres veïnes i veïns, proposant hàbits de vida saludables i aplicant valors de superació i esforç. Les nostres veïnes i veïns ens ajuden a incrementar el sentit de comunitat: viure, convida, escoltar-nos i atendre'ns.

10. EL NOSTRE ALUMNAT AMB TRASTORN GREU DE LA CONDUCTA

L'alumnat atès al CEE presenta NEE amb caràcter greu i permanent, normalment associades a altres discapacitats. Els aspectes que caracteritzen el nostre alumnat són: alteracions en la comunicació i el llenguatge, en l'alimentació i la deglució, alteracions motrius, trastorns sensorials i trastorns cognitivoconductuals i d'aprenentatge.

11. L'ALUMNAT I LA CONDUCTA DESADAPTADA. ENTORNS ADAPTATS, CLAU PER A UNA MILLORA DE LA QUALITAT DE VIDA

La conducta és considerada com l'expressió de la interacció entre una persona i el seu entorn (Castillo, 2016). Dit això, la gran majoria de conductes disruptives que presenten els alumnes són causades per un dèficit de les habilitats comunicatives, d'interacció social i de control de l'entorn, i varien en funció de les característiques de la persona, de l'edat, de la situació i del maneig per part de l'entorn. És per això que al CEE ens obliga a dissenyar solucions i modificacions del context per tal de reduir al màxim les conductes disruptives dels alumnes i així afavorir la seva inclusió i millora de la qualitat de vida. Al CEE considerem important l'abordatge multidisciplinari de la conducta amb l'objectiu no directament de reduir les conductes disruptives sinó de facilitar als alumnes el desenvolupament de conductes alternatives funcionals i adaptades a l'entorn.

12. ABORDAR LA CONDUCTA

Les dificultats en relació amb l'aprenentatge dels alumnes, així com les necessitats referides a la intervenció, estan molt lligades als processos psicològics bàsics relacionats amb la forma de percebre i comprendre el món, de donar sentit i coherència a les activitats i contextos i, finalment, a la forma de construir l'aprenentatge. En aquest sentit, és fonamental per al nostre projecte proposar opcions per a l'autoregulació, seguint les pautes del disseny universal per a l'aprenentatge, DUA (Alba Pastor, 2012): la reflexió com a valor, gestionar i generar expectatives, tenir estratègies i practicar-les, i autoregulació.

13. EL BATEC DE SANT JOSEP: UN DIA QUALSEVOL AL NOSTRE CENTRE

Comença la jornada d'en Pep, qui agafa la motxilla per dirigir-se a la parada on espera l'autobús que el durà cap a l'escola. De camí, i a poc a poc, en Pep veu com l'autobús es va omplint de companys procedents de les diferents parades del recorregut. D'altres arriben amb diferents mitjans de transport. Són les 10 del matí i l'autobús entra al poble de Sant Josep de sa Talaia. En Pep i els seus companys veuen n'Eugenio que neteja el finestral de la piscina. Avui en Pep no anirà a la piscina, i per això no duu la bossa amb el material. Més endavant, trobem la caixa del supermercat on comprem els aliments per fer les receptes del taller de cuina que col·loca les cebes a l'aparador. N'Antònia, mentrestant, es dedica a obrir la porta de fusta que dona accés a un dels espais preferits d'en Pep: la biblioteca. Tot girant la cantonada, al fons, es veu la nostra escola, però abans saludem na Maria, qui neteja les taules de la terrassa de la cafeteria. En Pep ja és davant la reixa blava del pati, i, al fons, veiem sa Talaia i la resta de muntanyes que envolten l'escola. Ja a dins, observem com es tracta d'un edifici blanc amb arcs de ferradura grocs a la façana, grans portes de fusta i finestres lluminoses.

Els alumnes baixen entusiasmats del transport. En Pep s'acomiada del conductor mentre sona la seva cançó preferida: "Mediterráneo". Avui ha tingut sort, li ha tocat ser el DJ de l'autobús, però demà ho serà un altre. Entra corrent al pati, un espai ampli envoltat d'arbres i cossiols amb plantes que, amb l'ajuda dels seus companys, han anat plantant i cuidant al taller de jardineria. A mà esquerra hi ha una caseta de fusta on guardem tot el material esportiu, d'oci i aquàtic. Al fons, un parell de gronxadors adaptats custodien un mural en honor de Joan Miró. En Pep saluda tots els seus companys; a uns els xoca la mà; a uns altres, els saluda amb llengua de signes i, fins i tot, n'hi ha que el reben amb una abraçada. També dona el "bon dia" a tots els professionals. En Pep és autònom i no requereix suport per entrar a classe; en canvi, alguns dels seus companys reben el suport d'auxiliars, mestres i psicòlegs per desplaçar-se i accedir al recinte. Entra a la classe. És ampla, amb taules grosses per compartir les tasques, i està decorada amb flors blanques d'ametller, diversos treballs manuals sobre els planetes i, a mà esquerra, amb un parell de pintures sobre Joan Miró encara per acabar. Al fons hi ha un tauler on en Pep pot consultar les activitats i l'horari d'avui. A sota del calendari,

parem atenció a una seqüència d'imatges, prèviament organitzades pel tutor, que indiquen quines funcions té per a aquell dia. Avui li toca parar taula, malgrat que li agradaria més fer el panell d'anticipació. Així i tot, ell ha après a esperar, a compartir i a no frustrar-se davant aquestes situacions; per tant, avui el panell el farà un altre company. En Pep col·loca la seva motxilla i la jaqueta al penjador; sap que és el seu perquè té una foto seva i el seu nom apuntat. No ha de fer gaire esforços, perquè està col·locat a una altura on ell pot arribar fàcilment. Treu l'agenda, personalitzada i adaptada perquè amb el suport de pictogrames pugui reflectir com li ha anat el dia, i així els pares podran seguir el seu progrés. S'asseu a la cadira, que també té el seu nom, mentre que el seu company comença a fer el panell d'anticipació on posarà la seqüència amb pictogrames d'allò que faran durant el dia. En Pep ens explica com se sent avui, i alguns companys, que no presenten habilitats comunicatives, dibuixen l'expressió a la pissarra i posen la seva foto al tauler de les emocions.

El dia comença amb una rutina per fomentar la comunicació, l'espera i l'escolta activa, però, sobretot, té la finalitat d'augmentar els lligams afectius entre els companys. En Pep escolta atentament com na Isabel explica el partit de Champions que va mirar ahir a la televisió amb la seva família. Tot seguit, en Pep li pregunta pel seu pare; ell sap que ha estat malalt, si bé encara està aprenent com és això de ser "empàtic". En Pep, per altra banda, decideix explicar que ahir a la tarda va anar a navegar amb els seus pares i que dedicaren part del temps a la pesca. Comenta: "Vaig pescar només un peix, mon pare cap, però ma mare en va pescar cinc, i un era supergròs!".

A l'aula del costat, alguns companys reben el suport de l'equip de mediació de la Fundació ONCE per a l'atenció de les persones sordcegues (FOAPS) i fan el panell en llengua de signes. Alguns alumnes tenen l'ajuda de sistemes alternatius i augmentatius de comunicació (SAAC); en aquest cas, en el PECS (Picture Exchange Communication System), un sistema de comunicació per intercanvi d'imatges, desenvolupat per utilitzar-se amb persones que presenten trastorns de la comunicació, amb poca o cap capacitat verbal. Aquest sistema ajuda a fomentar la comunicació funcional afavorint la comunicació espontània, la formació d'estructures pròpies del llenguatge i l'estructuració del pensament; fins i tot, en alguns casos, afavorint la parla. Proporciona seguretat i redueix, en molts casos, l'ansietat i les conductes disruptives.

El rellotge marca les 11 i tots els alumnes recullen el berenar. Avui és dimecres i toca dur lactis i fruita seca. Alguns alumnes, com en Pep, ja estan preparats per a la següent activitat, mentre que d'altres tenen el suport de les imatges que hi ha repartides pel centre per tal de guiar-se i anticipar el material que necessiten.

La seva tutora li diu que vagi a buscar na Laura a la classe del final del passadís i que li demani un portàtil per fer la classe d'Habilitats Acadèmiques. En Pep s'orienta bé pel centre i, amb un poc de supervisió, és més que capaç de desenvolupar la seva comesa. Surt de classe i durant el camí topa amb na Maria, que va cap al

bany adaptat amb el suport d'un psicòleg que nom Joan. D'aquí a poc, en Joan haurà aconseguit un dels seus objectius, augmentar l'autonomia de na Maria i que ella pugui anar tota sola al bany. Per això, na Maria aprèn a autoregular-se amb l'ajuda de tècniques de relaxació, tallers sobre les emocions i, sobretot, amb l'ajuda de la comunicació i l'entorn adaptat.

Quan passa per l'aula de devora, els companys en surten cap a la piscina. Quan arriben a les instal·lacions, van directes als vestidors, on es canvien de roba i es posen el banyador i la gorra, alguns, autònomament, i d'altres, amb ajuda. Després, s'encaminen a l'interior de la piscina, on participen de forma activa en les activitats, jocs i dinàmiques que proposa el mestre.

S'hi uneixen, a la sortida del centre, els alumnes de l'aula de pluridiscapacitat, que parteixen a una aula multisensorial d'un altre centre educatiu que col·labora amb nosaltres. Hi arriben en transport adaptat; na Isabel entra a l'aula i es treu les sabates tota sola mentre l'auxiliar les hi treu a una altra companya. Camina mentre els seus peus senten el panell tàctil de diferents textures ubicat a terra. Mentrestant, l'especialista del taller ajuda a jeure a l'hamaca la seva companya, qui es queda enlluernada amb els llums de colors de les bombetes sensorials. De fons sona música relaxant.

En Pep torna a l'aula amb el portàtil; se sent realitzat. Ser responsable i autònom són els objectius que ell s'ha marcat aquest curs, i així es reflecteix en un quadrant a l'aula. Comença a fer l'activitat d'Habilitats Acadèmiques, on cada alumne té les seves pròpies tasques individualitzades i seqüenciades organitzades al voltant de la metodologia TEACCH. Es basa en un treball autònom estructurat en temps i espai en què l'alumne ha de dur a terme un conjunt d'activitats seqüenciades de manera autònoma i que, si s'hi aplica i les acaba aviat, li permetrà tenir accés a un reforçador durant un temps limitat. Alguns alumnes usen la tauleta, d'altres empren revistes, a en Carlos li agrada escoltar música. Si hi ha dubtes, tenen sempre el suport de l'auxiliar, de l'especialista del taller i, de vegades, del psicòleg.

Les agulles giren i arriba l'hora del pati. En Pep es troba amb na Mariona, que ve de l'aula gran. Ve de preparar un gaspatxo de síndria al Taller de Cuina amb els tomàquets plantats a l'hort i les síndries que ahir van comprar al supermercat durant el taller d'Integració Sociocomunitària. Avui, per exemple, na Mariona ha après a usar una bàscula digital i a fer servir el pelador. És l'hora de jugar! En Xavi camina cap al seu gronxador preferit i na Marga agafa un llibre d'un racó de la biblioteca. En Joan treu la capsa de construccions per construir un castell. Na Neus demana a una professora la clau de la caseta per agafar les raquetes de bàdminton i s'hi posa a jugar amb un altre company. En Pep agafa l'ordinador i posa la seva cançó preferida a l'equip de música. Alguns s'asseuen a les taules, on s'expliquen coses i conversen sobre allò que han fet durant el cap de setmana. En Toni s'asseu al racó de pintar i comença a dibuixar els seus personatges preferits. N'Oliver, davall un dels porxos del centre, obre la taula de ping-pong i comença a jugar-hi. Ja n'és un professional!

Quan acaba el pati, n'Alba agafa la motxilla amb la medicació, ja que faran Expressió Corporal a la sala cultural de Can Jeroni, on just abans d'entrar s'han de treure les sabates. Entra amb els companys i tots agafen pilotes de Bobath. Tot seguit, comencen a fer l'escalfament, que consisteix a activar-se fent moviments per la sala i jugant amb les pilotes; al principi, de manera espontània, però després fent dinàmiques preparades pel professor on treballen l'equilibri, la coordinació i la postura. Aquesta darrera es treballa amb diferents postures i tècniques de ioga que n'Alba i els seus companys imiten. Finalment, arriba el moment més esperat: la relaxació. N'Alba es tomba a terra amb els ulls tancats controlant la respiració, mentre el professor duu a terme una activitat guiada.

A en Pep li toca avui Taller de Jardineria, on el professor els ensenya a potenciar i desenvolupar l'autoestima, la responsabilitat i la cura de les plantes. En Pep i els seus companys de classe es dirigeixen a l'hort de l'escola, on tenen plantades hortalisses i fruites, i s'encarreguen de fer-los el manteniment que necessiten.

Són les 13.15 hores, arriba l'hora de dinar i, al mateix temps, arriben els alumnes de TAV provinents d'una de les seves sortides autònomes amb transport públic. Avui venen del viver on han comprat plantes per al nostre hort. A l'escola tenim la mania de donar contingut a tot, i no deixaríem passar l'oportunitat d'un moment tan potent per als nostres alumnes com és l'hora de menjar. Avui, en Marc és el responsable de repartir els coberts i els plats. Els altres companys esperen asseguts que l'auxiliar aparegui amb el carretó del menjar. Els alumnes són cridats per ordre per recollir el dinar, i són ells mateixos els encarregats de dur-lo a taula. Alguns necessiten assistència a l'hora de menjar, d'altres estan aprenent a tallar, a esperar i a tolerar. En Pep ajuda alguns dels seus companys amb la neteja de la taula. Quan acaben, es raspalla les dents de manera autònoma tot seguint les imatges que hi ha al costat del mirall, encara que de vegades demana ajuda al professor. Al mateix temps, en Xavi rep el suport de l'auxiliar per dur a terme la mateixa tasca i després guarda dins el seu necesser el raspall de dents i la pasta.

En Pep comença a fer l'agenda, on apunta la data, el temps que fa, tot allò que ha fet durant el dia i com s'ha sentit. Avui comenta que durant el taller d'Habilitats Acadèmiques ha estat una mica nerviós i ha necessitat sortir de classe un moment per rentar-se la cara i aclarir-se, però que després hi ha tornat tranquil i ha seguit la rutina amb normalitat. És un èxit per a ell; recorda que anys enrere solia trencar les coses. Gràcies al suport dels psicòlegs i a la tasca de modificació de conducta dels mestres, ha reduït dràsticament les seves conductes del passat.

N'Alba, que és al seu costat, fa l'agenda emprant l'ordinador i redacta tot el que ha fet durant el dia. Després, ho guarda a Google Drive perquè els pares ho puguin veure a casa. Hi ha companys que encara estan aprenent a fer servir les noves tecnologies i imprimeixen allò que han redactat amb l'ordinador. Més tard ho enganxen a l'agenda i els pares ho poden veure. Alguns alumnes escriuen l'agenda de manera dictada amb l'ajuda del professor, mentre que d'altres s'ajuden amb la lletra puntejada, ja que encara estan aprenent a escriure.

Per acabar el dia, en Pep recull les coses i les guarda. Abans de sortir de classe, fa una activitat conjunta amb els companys per acomiadar-se'n. Es posa la motxilla, li demana a la tutora que li doni la medicació i espera el transport al costat dels companys, al pati.

14. ELS CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL I LA TRANSFORMACIÓ EN CENTRES DE RECURSOS

L'article 24.2.e) de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de les Nacions Unides, afegit a la disposició addicional quarta de la nova llei orgànica LOMLOE, així com els articles 74.2 i 74.3, ens duen, necessàriament, a la transformació dels centres d'educació en centres de recursos pedagògics (CRP). Aquest és el procés de transformació natural que el nostre centre té com a objectiu principal. Aquest fet suposa un repte comparable al que es va produir durant la segona meitat del segle XX amb l'escolarització als centres específics de les persones amb discapacitat, un procés que va suposar la sortida progressiva de les persones amb capacitats diferents de l'exclusió i l'ostracisme social, cultural i econòmic. Es tracta, per tant, d'encapçalar des del món educatiu una transformació social d'un calat extraordinari, de dur el nivell d'inclusió a la realitat que tots els suports, excepte els que requereixin una atenció molt especialitzada, es puguin implementar i garantir als centres educatius ordinaris, així com s'explicita al quart objectiu de desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030. Aquesta agenda pretén donar una resposta adequada a les necessitats i capacitats de cada estudiant, entenent, com a professionals de l'educació, que els nostres contextos tenen com a base la diversitat i que la diferència, en paraules de Carmen Alba Pastor en una ponència recent a les jornades formatives d'Amadiba (maig de 2022), té més a veure amb matisos que amb grans diferències. En aquest sentit, serà clau comptar amb equips multidisciplinaris perquè l'aprenentatge pugui tenir lloc en tots els estudiants.

Aquesta transició entre el model actual i l'educació universal necessita l'esforç conjunt, fonamentalment de tota la comunitat educativa, però també de la universitat, la qual compleix un rol decisiu a l'hora de superar els models obsolets d'ensenyament i formar les noves generacions de docents en el paradigma de la inclusió plena. En definitiva, Amadiba treballa per seguir el camí de la transformació gràcies a la qual tots els centres puguin disposar dels recursos necessaris per incloure-hi tot l'alumnat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, a Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F. J. i Tortosa F. (coords.). (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperat de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

BBVA (presentador) (3 de setembre de 2020). Emilio Lledó, filósofo y profesor: La esencia de la educación es mostrar el mundo como posibilidad, a BBVA Podcast. Recuperat de https://www.ivoox.com/emilio-lledo-filosofo-profesor-la-esencia-de-audios-mp3_rf_56040146_1.html

Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE.

Campoy, I. (2013, desembre). *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*.

Castillo, A. i Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2).

Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A. i Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 157-172.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989, novembre). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperat de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Gándara, C. (2013). Intervención temprana basada en el TEACCH para alumnos con TEA escolarizados. *Revista Digital EOS Perú*, 1(2).

Gessamí Forner (21 de setembre de 2021). Ani Pérez: "Las pedagogías alternativas agravan las desigualdades de clase". *El Salto*. Recuperat de <https://www.elsaltodiario.com/educacion/ani-perez-pedagogias-alternativas-agravan-desigualdades-de-clase>

Gobierno de España, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). *Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperat de <https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/infanciaEspana/home.htm>

Llabrés, J., Muntaner, J. J., i De la Iglesia, B. (2019). Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 147. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>

Marcén Albero, Carmelo (21 de febrer de 2020). Educación circular para acercar el mundo a la justicia social. ODS núm. 4, III. *El Diario de la Educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2020/02/21/educacion-circular-para-acercar-el-mundo-a-la-justicia-social-ods-num-4-iii/>

Martínez, E. (presentadora) (26 d'abril de 2018). Emilio Lledó habla "Sobre la educación" con César Bona, a Fundación Telefónica. Recuperat de <https://espacio.fundaciontelefonica.com/evento/emilio-lledo-habla-sobre-la-educacion-con-cesar-bona/>

Muntaner, J. J. (1999). La inclusió d'alumnes amb NEE a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa? *L'Arc*, 9, 39–44.

Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 4(1), 27–46.

Muntaner, J. J. (2005). Los retos educativos del siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía*, 204, 19–24.

Muntaner, J. J. (2012). Tema d'anàlisi: Quines causes dificulten o impedeixen el desenvolupament d'una vertadera escola inclusiva? *Revista de Ciències de l'Educació*, 109–113.

Nacions Unides (2006, desembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperat de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. i Tàrraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología Teacch en el trastorno del espectro autista. *Revista Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40–50.

VERGE DE LLUC, UNA ESCOLA PER A TOTHOM

Rita L. Reus Costa

Sílvia Caraballo Miralles

Indiana Mas Mir

Iñaki Aicart i Fito

RESUM

Aquest article pretén donar a conèixer la realitat, la metodologia i l'experiència de treball de l'escola CEIP Verge de Lluc com a pràctica positiva d'inclusió. En primer lloc feim una introducció i contextualització en què explicam l'actualitat social del centre. A continuació, ens anam endinsant en la realitat metodològica explicant les bases i els fonaments que sustenten el projecte. Seguidament, exposam l'organització del dia a dia i les claus logístiques que fan possible treballar en la inclusió a l'escola. Finalment, aportam alguns models d'èxit com a exemples de pràctiques que afavoreixen que cada infant pugui treballar al seu ritme i de manera que es respectin les seves necessitats.

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la realidad, la metodología y la experiencia de trabajo de la escuela CEIP Verge de Lluc como práctica positiva de inclusión. En primer lugar, realizamos una introducción y contextualización en que explicamos la actualidad social del centro. A continuación, vamos profundizando en la realidad metodológica explicando las bases y los fundamentos que sustentan el proyecto. Posteriormente, exponemos la organización del día a día y las claves logísticas que hacen posible trabajar la inclusión en la escuela. Finalmente, aportamos algunos modelos de éxito a modo de ejemplo de prácticas que favorecen que todo el alumnado pueda trabajar a su ritmo y de forma que se respeten sus necesidades.

1. INTRODUCCIÓ

Posar el focus en la feina que es pot fer en una escola com el CEIP Verge de Lluc, enfocant l'objectiu de la càmera en el que passa dins de les seves quatre parets, pot fer que perdem la nitidesa de la resta de la imatge. Aquest és un article que explica el que volen ser bones pràctiques cap a la inclusió educativa i social. Les bones idees que aporta, la bona voluntat i el treball dels i les professionals que hi fan feina i les millores que s'han aconseguit en aquest centre en els darrers anys en temes com la convivència, l'aprenentatge, en la relació amb les famílies i el barri o en la projecció de l'escola en l'imaginari social no han de fer borrosos els segons plans de la foto o fins i tot fer oblidar el que queda fora de l'enquadrament.

La nostra escola forma part d'un sistema escolar regit per unes polítiques educatives. Podem fer tota la força que vulguem vogant cap a la inclusió educativa en un marc legislatiu que en teoria amplia horitzons amb noves lleis educatives estatals i autonòmiques que lloen la inclusió educativa o, fins i tot, la reconeixen com un dret humà, tal com fa la LOMLOE. Però si fora del paper el

que trobam són situacions com la de la polaritzada i dispar segregació escolar que tenim al municipi de Palma, ja no és tan fàcil xerrar d'inclusió.

Es pot xerrar d'escola inclusiva dins un sistema escolar que segrega l'alumnat que ve de les classes més populars, l'alumnat migrant, el de minories ètniques o aquell amb altres necessitats de tipus emocional, educatiu o socioeconòmic? No tenim cap dubte que no. Incloure i segregar són termes molt oposats. Per parlar d'escola inclusiva hem de posar també el focus en la construcció d'un sistema escolar inclusiu (i qualcú afegirà en una societat inclusiva) que elimini la segregació escolar.

Realitats com la nostra, amb un 51,4% d'alumnat amb NESE a primària en el curs 2020-2021 en una zona escolar on la mitjana d'alumnat amb NESE de totes les escoles és del 23,3%, o el gran interès que ha despertat en moltes escoles i instituts la creació d'una xarxa contra la segregació escolar a Palma –on veim que casos com el nostre es van repetint una vegada i una altra– indiquen que fora de les nostres quatre parets hi ha molta feina per fer encara per aconseguir una escola inclusiva. Que més enllà de teories o voluntats polítiques falta posar els peus a dins el fang per posar ordre a una situació que ve de legislatures i legislatures de mirar cap a una altra banda. Perquè, en definitiva, del que estam parlant és d'igualtat d'oportunitats i és difícil arribar-hi si des dels primers ensenyaments ja hi ha diferències tan grans entre els diferents centres escolars.

Tenint en compte la importància del context local i tornant al barri de Verge de Lluc, en les següents línies i paràgrafs descriurem el que amb la millor determinació feim i ens proposam en aquesta emocionant escola per arribar a port gràcies a la llum que ens guia des del far de l'educació inclusiva.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

El CEIP Verge de Lluc és una escola d'una línia situada al barri del mateix nom, a l'extraradi de Palma. És un dels barris més vulnerables de la ciutat (Ajuntament de Palma, 2016) i amb la taxa d'instrucció més baixa. Es tracta d'un entorn urbà amb nombrosos habitatges de protecció oficial que daten dels inicis dels anys 60.

Actualment, ens organitzam en tres comunitats, que acullen un total de 164 infants d'entre 3 i 12 anys. En relació amb les característiques de l'alumnat de l'escola, és important destacar que molts d'infants que comencen educació infantil no arriben a finalitzar els estudis de primària a l'escola a causa de la gran mobilitat de les famílies, ja que és comú que els pares o les mares es traslladin durant alguns mesos al seu país d'origen, que visquin en països diferents o que els germans estiguin separats. L'aparició i la desaparició de les famílies és un fet normalitzat a la nostra escola que, juntament amb la incorporació de nou alumnat al llarg del curs, fa que els grups variïn contínuament. Aquest entramat de situacions familiars provoca un clima emocional de gran tensió en la dinàmica

de centre: sentiment d'abandonament, dificultat per establir vincles, sentiment de pèrdua, incomprensió de les situacions i incertesa. Per tal de poder donar resposta a totes les necessitats dels nostres infants, fa nou cursos que vàrem començar un canvi metodològic.

3. METODOLOGIA

La nostra metodologia d'ambients d'aprenentatge / espais d'aprenentatge l'entendem com una metodologia centrada en un enfocament inclusiu, des del treball competencial i afavorint l'autonomia de l'alumnat. Se cerca, en tot moment, una implicació activa dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge.

L'escola s'organitza amb ambients o espais d'aprenentatge relacionats amb una temàtica o àrea curricular.

"Aquests han de ser motors per a la reflexió, per a l'experimentació, per al descobriment, per a la manipulació... Així entenem els ambients d'aprenentatge com espais de construcció, d'intercanvi, estimuladors i reflexius, tant per als alumnes com per al professorat" (Duarte, 2003).

"Són espais que han de permetre a l'infant prendre decisions, provar estratègies diferents, pensar, saber i descobrir. On els infants han de poder resoldre problemes per si mateixos, amb suport dels seus companys o mestres, en el qual poden prendre les seves pròpies decisions, aprendre del fracàs i l'error i emprar els seus resultats per a resoldre nous problemes en contextos diferents" (Riera, Ferrer, Ribas, 2014).

Cada un dels espais està organitzat en microespais que treballen aspectes específics on l'infant pot trobar propostes i materials diferents. A cada espai hi ha un mestre responsable i referent. D'aquesta manera asseguram una continuïtat amb les propostes, l'organització i el seguiment de l'alumnat en aquell àmbit de treball.

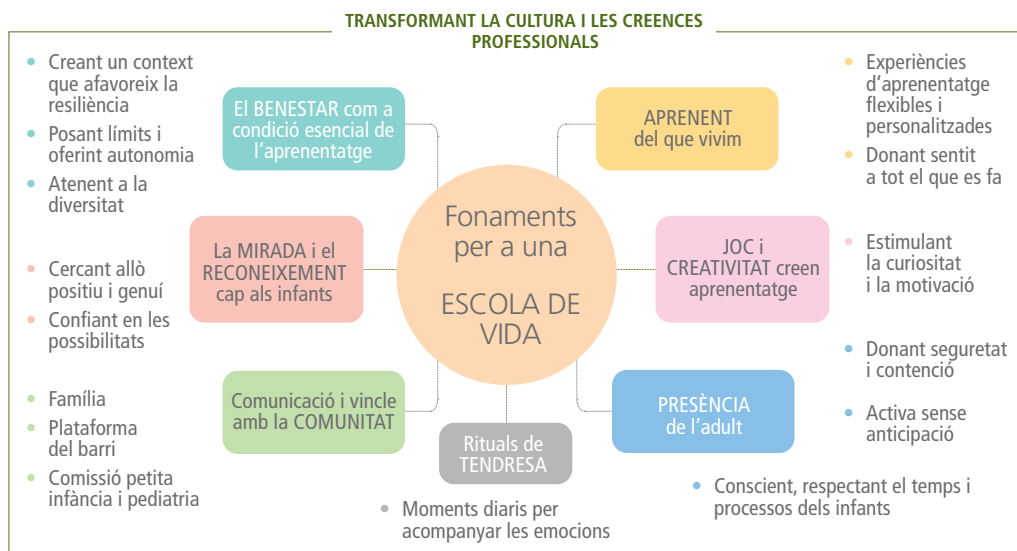
Els objectius d'introduir la metodologia d'espais d'aprenentatge són:

- Afavorir la participació activa, l'autonomia i la motivació en l'aprenentatge.
- Atendre les necessitats socioemocionals de l'alumnat i afavorir la motivació cap a l'aprenentatge.
- Ajudar els alumnes a comprendre's a si mateixos i a comprendre l'entorn físic i social, a trobar el sentit als aprenentatges per tal d'afavorir una implicació activa dels alumnes en el seu procés de desenvolupament i aprenentatge.
- Fer que els infants siguin els veritables protagonistes dels seus aprenentatges, i que aquests es donin de manera significativa: fent, sentint i pensant.
- Afavorir la interdisciplinarietat i la globalitat dels aprenentatges.

- Crear situacions i espais provocatius/motivadors per als infants: nous reptes, noves motivacions..., ambients pensats i preparats per investigar, tocar, ensumar, escoltar, pensar, xerrar, crear, sentir...
- Afavorir la inclusió respectant les identitats dels alumnes i la diversitat cultural.
- Generar el plaer i el desig d'aprendre.
- Generar reptes i conflictes cognitius.
- Treballar la capacitat d'autoconfiança i autosuficiència.

L'organització dels espais físics serà també ben important en aquesta metodologia. Intentam convertir els espais en llocs bells, amables i que afavoreixin experiències positives. Com recomana l'anomenada *neuroarquitectura*, volem disposar d'edificis, estructures i espais harmònics i amplis, que facilitin el benestar i potenciïn les capacitats personals i socials. Aplicat a les escoles, es recomanen aules amples, amb grans finestres i abundant llum natural, jardins i arbres, espais oberts i zones verdes, decoracions diàfanes i amables, dibuixos i pintures agradables, so i temperatura adequats. Tot això facilita la concentració, la calma, el benestar emocional i la salut en general, el desenvolupament de les tasques i les relacions interpersonals, que potenciïn les emocions més agradables, la motivació i els processos d'aprenentatge i de memòria (Mora, 2017).

4. ELS FONAMENTS DE L'ESCOLA



Aquests fonaments respecten les aportacions de la neuroeducació, que defensa la importància decisiva del sistema nerviós, i molt especialment del cervell, sobre els processos del pensament, dels sentiments, de la conducta i de funcions

cognitives fonamentals, com l'aprenentatge i la memòria. La interacció del cervell amb la resta de l'organisme físic i d'aquest organisme amb el seu entorn és l'articulació clau a partir de la qual desenvolupam les nostres facultats, construïm la nostra identitat i ens desenvolupem com a persones. Dins aquests processos, l'emoció, l'empatia, la curiositat i l'atenció destaquen com a elements essencials que s'han de tenir en compte i cultivar.

• El benestar és una condició essencial per a l'aprenentatge

Un context que afavoreix la resiliència és aquell que ofereix un bon tracte a l'infant, que té en compte les seves necessitats, les ganes d'aprendre, d'explorar, la curiositat contínua de tot allò que sent, posant límits a les seves conductes, si cal, i oferint autonomia, ajudant a superar els obstacles que se li presenten.

• La mirada i el reconeixement cap als infants

Els infants necessiten ser mirats, acceptats i reconeguts. La mirada cap a l'infant ha d'anar sempre enfocada a cercar allò de positiu i genuí en cada un d'ells. Cal mirar-ne les bondats, allò que els fa diferents, les seves competències, i reconèixer-les com a tals.

• Una presència de l'adult conscient i activa

Aquesta presència ha de ser una presència conscient, que s'interessa, viva i activa, que doni seguretat, contenció i consciència del que està passant. Això vol dir que l'adult respecta les eleccions de l'infant pel que fa a l'espai on escull anar, els materials o les propostes que selecciona. L'adult hi ha d'estar a prop, suggerir, esperar, proposar, compartir...

• Viure i aprendre no són dos elements separats

Es van cercant experiències que siguin properes, significatives i útils, aprenentatges associats a les seves vivències emocionals. És important llavors marcar-se objectius possibles i saber veure bé els avenços que es produeixen.

"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).

• Joc i creativitat creen aprenentatge

La integració del component lúdic és imprescindible perquè estimula la curiositat i aquesta motivació facilita l'aprenentatge.

"La creatividad es tan importante en educación como la alfabetización, y por eso debemos tratarla con la misma importancia" (Ken Robinson).

• Rituals de tendresa

Diàriament, generam aptituds i cream climes positius de vida i d'aprenentatge en què els infants se sentin valorats, escoltats i respectats, fomentam l'empatia i les habilitats emocionals que els permetin entendre, valorar i continuar motivats quan alguna cosa no els surt com esperaven.

5. UN DIA A L'ESCOLA

L'organització del dia a dia a l'escola s'ha fet tenint en compte les necessitats i les característiques de l'alumnat. S'ha prioritzat establir franges horàries àmplies per tal d'afavorir l'aprofundiment i la continuïtat dels aprenentatges a cada un dels espais. D'altra banda, i per prioritzar el clima socioemocional, s'ha estructurat l'horari amb moments de trobada del grup de referència amb el seu tutor/a.

Començam el dia amb una **assemblea**, un moment de vida de grup en què tots els infants tenen un espai per parlar, expressar sentiments. És un recurs per facilitar la comunicació assertiva, l'empatia, l'autoconsciència i la regulació emocional, així com per reflexionar i decidir l'activitat que cadascun dels infants vol escollir. Fomentam, d'aquesta manera, destreses i valors com la iniciativa, el compromís, la responsabilitat o l'autoconfiança.

Després de l'assemblea passam als moments d'**espais d'aprenentatge**, en què els infants poden triar entre diferents propostes i materials, respectant el procés i el ritme de cadascun d'ells. No només treballam a l'aula, sinó que aprofitam l'espai exterior de l'escola i tot allò que ens pot donar l'entorn amb l'espai *sortida de barri*.

La neuroeducació ha comprovat que aquesta metodologia facilita notablement l'ambient de benestar i harmonia i que estimula especialment disposicions i habilitats essencials per al desenvolupament i la salut integral dels infants, com són la llibertat, la motivació, la curiositat, la creativitat, la concentració, l'autoconsciència, la regulació emocional, l'empatia, les habilitats socials, la comprensió i l'estimació de les normes. En definitiva, un aprenentatge fruit del joc, el respecte i l'autenticitat de la naturalesa.

En aquests moments els infants, segons les característiques de l'espai, la proposta i l'infant, poden tenir un pla de feina individual que els ajudi a autoregular el seu aprenentatge i la gestió del temps.

Als nostres espais d'aprenentatge hi ha propostes relacionades amb el món proper i les experiències dels infants. Propostes que ens ajuden a fer preguntes i trobar respostes, que inciten a cercar informació, conviden a compartir amb els altres; estan connectades amb aprenentatges útils per a la vida i ens ajuden a interpretar el món que ens envolta. Són propostes que es poden subdividir en

tasques. Els materials generen sorpresa i reptes; són atractius i motivadors i han de ser manipulatius. Hem de tenir molta cura en la presentació i l'estètica de les propostes i dels materials.

Seguidament, comença el temps del **berenar**, esplai i relaxació, un altre moment dedicat al grup classe, a la creació de vincles i experiències compartides. Berenam tots junts, un moment d'autocura en el qual treballam hàbits de salut, higiene i alimentació. En aquest espai hi ha un aprenentatge cultural molt important.

El moment de joc lliure, a l'esplai, és un laboratori de socialització i gestió de conflictes. És per als mestres un espai on l'observació i la presència seran clau, haurem d'acompanyar de ben a prop els infants.

Després, la **relaxació**, un moment de tornar a la calma, de retrobar-se amb un mateix, de centrament i preparació per a la següent franja d'espais. Hi inclourem el treball personal de coneixement del propi cos, d'exploració de les emocions, de les limitacions, de punts forts i pors, en què hagi lloc pels neguits i les oportunitats.



Cal destacar la importància de practicar assíduament exercicis i dinàmiques de relaxació i consciència corporal que facilitin el benestar i serveixin de base per al desenvolupament de l'autoconsciència emocional i la regulació de les emocions, així com per a la millora de les relacions interpersonals.

A continuació s'obre un segon moment d'**espais**, en el qual ens dediquem a una altra proposta. Les dues franges d'espais són de 90 minuts cadascuna per donar continuïtat i una durada suficient a activitats de qualitat que s'adaptin a les individualitats de cada infant.

Acabam el dia amb un tancament de grup, un moment d'expressió oral, per compartir amb els companys la feina feta al llarg del matí, els projectes desenvolupats..., en definitiva, per prendre consciència dels aprenentatges. Aquest moment facilita el diàleg entre l'escola, l'alumne i la família.

6. MOMENTS D'APRENENTATGE

Aquest canvi de metodologia facilita els moments d'aprenentatge i situacions d'inclusió. El repte es troba a dissenyar activitats i tasques flexibles que es puguin personalitzar segons la realitat de cada infant i cada grup.



L'observació, juntament amb les experiències i els interessos propis, poden donar peu a desenvolupar i compartir nous aprenentatges. En moltes d'aquestes situacions serà clau la presència del mestre com a observador actiu.

Un cas pràctic es dona a la comunitat de petits quan un dels infants demana dibuixar una cuca. La mestra hi detecta una oportunitat per fer possible que es desenvolupi

l'aprenentatge i li proposa convidar les altres comunitats a participar en aquesta observació i representació d'insectes.

Les mestres de les comunitats de mitjans i grans aviat se sumen a la idea. Per aprofundir en l'aprenentatge, a més del treball d'observació, proposen recerques d'informació, presentacions, classificacions...

Compartint informacions, creant aprenentatges significatius, afavorint l'autoestima de l'infant, que veu valorada i acompanyada la seva idea, l'activitat acaba amb l'organització d'una exposició d'insectes, aranyes i tortugues amb produccions d'infants de totes les edats.

“És necessari ajuntar alumnes d'edats diferents. És necessari barrejar-los perquè a la vida la gent està barrejada” (Francesco Tonucci).



Les relacions que s'estableixen entre infants de diferents edats afavoreixen la possibilitat de conèixer i compartir moments d'aprenentatge, de descoberta i de confiança amb altres i ofereixen més possibilitats de canvi de rol. Compartir experiències i coneixements afavoreix l'autoestima, alhora que és la millor manera de comprovar el que se sap.

El treball intercicle evidencia encara més la necessitat de treballar en la inclusió. Tots els infants, independentment de l'edat i de les seves capacitats, poden aportar. Conèixer el nivell de cada infant serà ben important perquè l'equip

docent pugui acompanyar les evolucions de cada infant com a persona individual i genuïna.

Els materials manipulatius permeten treballar amb multinivell un mateix contingut. Ofereixen multiplicitat d'opcions perquè tothom pugui trobar la seva via d'aprenentatge. Un joc com el bingo n'és un exemple. Un grup d'infants ha triat jugar-hi. Una companya canta els números i un dels companys que hi juga explica que n'hi ha que no coneix, que són massa alts per a ell. Demanam a la nina que els números de dues xifres els descompongui en unitats i desenes. Així, mentre ella consolida els seus coneixements, un alumne acabat d'arribar a la comunitat que només conegui la numeració de l'1 al 10 pot jugar amb les pistes de la descomposició i iniciar-se així en la numeració de dues xifres. Potser n'hi haurà un altre que necessitarà reglets o targetes amb el número de manera visual. La riquesa del material és que sigui adaptable i tots puguin treballar.

L'escola ha de crear entorns motivadors, proposar diversitat d'activitats i interessos, oferir diferents camins per a un mateix aprenentatge, permetre diverses opcions de llenguatge, d'expressió i comunicació de l'activitat duita a terme, propiciar entorns que afavoreixin l'autoregulació, l'esforç i la persistència.

A l'espai de Shelley, a la comunitat de mitjans, avui es presenta una història molt especial, unes imatges precioses on no trobam cap paraula. Proposam als infants que siguin ells els que teixeixin el fil de la història i els incentivam a fer-ho. Hi haurà qui ho farà de manera escrita amb un text narratiu, n'hi haurà de llargs i de més curts; d'altres faran la presentació dels personatges, inventant un nom i afegint un adjectiu o qualitat per personatge; d'altres faran un còmic, o n'hi haurà que explicaran la seva història de manera oral als altres. Oferir moltes opcions permet incloure-hi tots els infants.



Mentrestant, a l'espai Galileu, a la comunitat de grans, la mestra proposa treballar sobre el canvi climàtic a través d'una petita presentació per motivar el grup a iniciar-se en aquest tema. A l'espai continuarà havent-hi altres materials i propostes, però els infants que triïn dedicar el seu temps a aquest tema disposen de diversos camins per aprofundir-hi: informar-se a través de llibres o internet, fer una recerca, dur a terme un experiment o fer una presentació. L'objectiu és que cadascú

pugui trobar la més adient segons l'ànim, l'energia i la motivació amb què es trobin en aquell moment.

7. CONCLUSIÓ

En aquest article us hem presentat una proposta en procés de reflexió i creixement continu: una escola per a tots els infants, independentment del seu nivell curricular, que treballa des de la innovació pedagògica, una escola que es planteja com donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat i compensar les seves limitacions d'origen familiar o social.

Representa un repte implementar processos d'innovació a l'escola, immersa en aquest context multicultural i vulnerable. La innovació en aquest escenari ha de tenir present l'interès per generar millors oportunitats d'aprenentatge, considerant les característiques socioculturals que l'emmarquen amb la finalitat de crear espais que prevegin la diversitat de l'alumnat.

L'escola pot ser un context per al desenvolupament integral i per a la resiliència del nostre alumnat, si és capaç d'anar més enllà de la funció transmissora de coneixements i es converteix en un espai de comunicació i benestar emocional, que doni oportunitats a **tots** els alumnes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AJUNTAMENT DE PALMA. (2016) *Diagnòstic de barri*.

MORA, F. (2017) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

UN CAMÍ CAP A UNA SOCIETAT INCLUSIVA: L'ESCOLARITZACIÓ EQUILIBRADA AL MUNICIPI DE MANACOR

Antoni Gomila Grimalt

RESUM

Aquest treball pretén documentar des d'una perspectiva històrica el procés que ha viscut el municipi de Manacor per fer front a la segregació escolar. A partir de les dades demogràfiques s'analitzen els canvis que ha patit la població els primers vint anys del segle XXI i les conseqüències directes que han afectat el panorama educatiu local. Els pactes d'escolarització, consensuats per tots els membres la comunitat educativa, van obrir pas a un nou sistema de distribució de l'alumnat entre tots els centres escolars, cosa que va fomentar una societat més inclusiva.

RESUMEN

Este trabajo pretende documentar desde una perspectiva histórica el proceso que ha vivido el municipio de Manacor para hacer frente a la segregación escolar. A partir de los datos demográficos se analizan los cambios que ha sufrido la población en los primeros veinte años del siglo XXI y las consecuencias directas que han afectado al panorama educativo local. Los pactos de escolarización, consensuados por todos los miembros de la comunidad educativa, abrieron paso a un nuevo sistema de distribución del alumnado entre todos los centros escolares, lo que fomentó una sociedad más inclusiva.

1. INTRODUCCIÓ

Una societat inclusiva considera que tots els seus integrants tenen els mateixos drets i oportunitats simplement pel fet de ser humans. A més, ha de ser capaç d'adaptar-se a les diferents persones i oferir oportunitats de desenvolupament i benestar. Si no podem donar el mateix valor a tots els que formen part d'una comunitat, debilitarem les seves estructures bàsiques de dignitat i, inevitablement, es fomentarà la desigualtat i la injustícia. De fet, una societat inclusiva respon a un sistema obert que garanteix els drets i les llibertats de totes les persones en condicions d'igualtat. Totes les minories divergents que la conformen (immigrants, refugiats, persones amb alguna discapacitat...) poden participar plenament en tot allò que fa referència a la col·lectivitat.

El concepte d'inclusió està íntimament lligat amb la cultura, valora la diversitat i considera les diferències entre les persones com un impuls per al desenvolupament i el benestar comú. El respecte a la diversitat millora la convivència i fomenta la creació d'oportunitats equitatives i reals.

El fort moviment migratori que viu la comunitat de les Illes Balears i el municipi de Manacor en particular pot afavorir un progressiu creixement de la pobresa i, per tant, un augment en les desigualtats. En aquest sentit, resulta imprescindible

impulsar mesures integradores amb l'objectiu de garantir el benestar social de tota la ciutadania. Arribats a aquest punt, l'escola i l'educació tenen un paper primordial per dur a bon port el concepte d'inclusió social. A ningú no li escapa que aquest augment constant de població immigrada ha afectat de manera directa i complexa les aules dels nostres centres educatius, que no són ni més ni pus que el reflex de la societat on vivim.

2. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE MANACOR A L'ENTRADA DEL SEGLE XXI

Durant el segle XX les Illes Balears han sofert canvis demogràfics de tal intensitat que han provocat tot un seguit de conseqüències sobre la població illenca. Els habitants de l'arxipèlag ja superaven el milió el 2008 i arribaven a ser 1.219.404 l'any 2021.

Les causes que han fet possible aquest elevat creixement demogràfic (general a tot el conjunt de l'Estat espanyol) les hem d'anar a cercar sobretot en la forta onada immigratòria que tengué el seu origen a partir de l'any 2000. De totes maneres, el cas de les Illes Balears mostra una incidència especial pel fet de la superposició dels fluxos d'immigració residencial procedent d'Europa i de nous nadius procedents de països en vies de desenvolupament. De fet, el percentatge de població estrangera empadronada a les Illes Balears el 2005 va ser del 15,9%, quan la mitjana estatal sols arribava al 8,5%.

Respecte a l'illa de Mallorca, el nombre de persones estrangeres va anar seguint una tendència alcista i va superar els 120.000 habitants estrangers el 2005. La major part provenien de diferents països de la Unió Europea (38,8%), seguits pels d'Amèrica del Sud (31,8%). Els procedents de països africans suposaven el 14,9% de la immigració, molt lluny encara dels percentatges que s'arribarien a assolir solament uns anys després.

El cas de Manacor, pel que fa a immigració, és un clar exemple d'aquest augment de població nouvinguda. Així, sense anar més lluny, el 1998 el seu padró era de 30.177 habitants i solament deu anys després ja arribava a la xifra de 39.434. Aquesta línia ascendent no s'ha aturat mai de pujar, ja que l'any 2021 les dades oficials reflecteixen que al municipi manacorí hi vivien 44.809 persones.

Tal volum de població no respon a un augment de la natalitat dels habitants de nacionalitat espanyola del nucli manacorí, sinó, com ja s'ha dit anteriorment, a un alt índex d'immigració sostingut al llarg dels anys.

El quadre que reproduïm a continuació refereix el total del padró del municipi manacorí, la població nascuda a Manacor o en una altra comunitat de l'Estat espanyol i la població estrangera. En podem extreure les dades que ens corroborarien tot el que hem anat exposant. Si ens fixam en la població nascuda a Manacor o en una altra comunitat de l'Estat espanyol i la comparem amb la

població estrangera, veurem clarament que els habitants estrangers residents a Manacor han augmentat fins a 9.376 persones. Això suposa un creixement de quasi un 17% en tan sols 23 anys, fins a arribar a situar la població immigrada en el 20,92% del total l'any 2021. Cal fer notar, encara que no sigui gaire significatiu per al nostre estudi, el descens de més de 2.000 estrangers en el període comprès entre 2014 i 2016, causat segurament per la forta crisi econòmica del moment.

QUADRE 1. Classificació de la població del municipi de Manacor

Any	Població total de Manacor	Població nascuda a Manacor o en una altra comunitat d'Espanya	Població estrangera
2021	44.809	35.433 (79,07%)	9.376 (20,92%)
2020	44.527	35.302	9.225
2019	43.808	34.996 (79,88%)	8.812 (20,11%)
2018	42.631	34.609	8.022
2017	41.095	33.960	7.135
2016	40.279	33.445	6.834
2015	40.170	33.051	7.119
2014	40.264	32.702	7.562
2013	41.049	32.201	8.848
2012	40.831	32.010	8.821
2011	40.873	32.096	8.777
2010	40.859	31.977	8.882
2009	40.548	31.716	8.832
2008	39.434	31.506	7.928
2007	37.963	31.803	6.880
2006	37.165	31.139	6.026
2005	35.908	30.537	5.371
2004	35.512	30.865	4.647
2003	34.335	30.241	4.094
2002	33.326	30.063	3.263
2001	31.575	29.322	2.253
2000	30.923	29.126	1.797
1999	30.154	28.724	1.430
1998	30.177	28.944 (95,91%)	1.233 (4,08%)

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT)

Arribats a aquest punt, resulta interessant analitzar la nacionalitat dels nous nadius que han provocat aquest elevat índex migratori al municipi manacorí. El quadre 2 que reproduïm tot seguit mostra el total de la població estrangera del municipi de Manacor entre els anys 2010 i 2021. La classificació abasta els països que

conformen la Unió Europea, els de la resta d'Europa, Àfrica, Amèrica del Nord, Amèrica Central, Amèrica del Sud, Àsia i Oceania. Resulta fàcil observar que Àfrica (sobretot el Marroc) és el lloc que produeix més emigració cap al municipi, seguit dels països d'Amèrica del Sud i, cada vegada menys, els països de la Unió Europea.

Pel que fa al col·lectiu magrebi, als inicis dels anys 2000 els homes suposaven el 85% del total de la població magrebina. Al final de la mateixa dècada les dones marroquines ja suposaven el 41% del total. L'augment d'aquesta població femenina i del conjunt de la comunitat marroquina en general es degué al constant procés de reagrupament familiar.

QUADRE 2. Classificació de la població estrangera del municipi de Manacor (en nombres absoluts)

Any	Total	Resta UE-15	Resta UE-25	Resta UE-27	Resta Europa	Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central	Amèrica del Sud	Àsia	Oceania
2010	8.882	2.830	122	122	130	3.160	24	203	1.957	215	0
2011	8.777	2.909	144	272	132	3.127	15	218	1.745	214	1
2012	8.821	2.942	170	278	134	3.169	18	216	1.670	223	1
2013	8.848	3.000	176	289	132	3.230	21	248	1.520	231	1
2014	7.562	1.651	156	281	100	3.322	27	278	1.499	247	1
2015	7.119	1.572	153	251	88	3.167	36	266	1.321	264	1
2016	6.834	1.297	129	232	92	3.230	41	273	1.264	275	1
2017	7.135	1.286	119	244	110	3.364	38	320	1.353	301	0
2018	8.022	1.422	129	265	133	3.648	38	392	1.671	324	0
2019	8.812	1.530	147	289	143	3.948	40	465	1.916	331	3
2020	9.225	1.485	156	274	162	4.139	40	524	2.117	327	1
2021	9.376	1.324	151	258	367	4.242	46	519	2.158	308	3

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT).

Si analitzam l'evolució de la població estrangera del municipi de Manacor en els darrers anys (vegeu el gràfic següent), notarem que l'any 2010, per exemple, el percentatge de nouvinguts provinents de països europeus i el de persones procedents de països africans es trobaven quasi en un empat del 35%. Curiosament, però, arribats a l'any 2021, el percentatge canvia substancialment. La immigració provinent d'Àfrica arriba ja al 45,24%, mentre que la dels països europeus se situa entorn del 22%, percentatge molt similar al dels països d'Amèrica del Sud.

QUADRE 3. Classificació de la població estrangera del municipi de Manacor (percentatges)

Any	Resta UE-15	Resta UE-25	Resta UE-27	Resta Europa	Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central	Amèrica del Sud	Àsia	Oceania
2010	31,86	1,37	1,37	1,46	35,57	0,27	2,28	22,03	2,42	0
2011	33,14	1,64	3,09	1,50	35,62	0,17	2,48	19,88	2,43	0,01
2012	33,35	1,92	3,15	1,51	35,92	0,20	2,44	18,93	2,52	0,01
2013	33,90	1,98	3,26	1,49	36,50	0,23	2,80	17,17	2,61	0,01
2014	21,83	2,06	3,71	1,32	43,93	0,35	3,67	19,82	3,26	0,01
2015	22,08	2,14	3,52	1,23	44,48	0,50	3,73	18,55	3,70	0,01
2016	18,97	1,88	3,39	1,34	47,26	0,59	3,99	18,49	4,02	0,01
2017	18,02	1,66	3,41	1,54	47,14	0,53	4,48	18,96	4,21	0
2018	17,72	1,60	3,30	1,65	45,47	0,47	4,88	20,83	4,03	0
2019	17,36	1,66	3,27	1,62	44,80	0,45	5,27	21,74	3,75	0,03
2020	16,09	1,69	2,97	1,75	44,86	0,43	5,68	22,94	3,54	0,01
2021	14,12	1,61	2,75	3,91	45,24	0,49	5,53	23,01	3,28	0,03

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT).

Tanmateix, tot aquest flux migratori sostingut al llarg dels anys no ha provocat que els naixements produïts al municipi de Manacor hagin experimentat un augment exponencial. El que sí que ha crescut de manera significativa al llarg dels darrers 20 anys ha estat el nombre d'infants nascuts de mares estrangeres. Hem passat de tan sols 37 nadons l'any 2000 (el 9,25% del total) a 189 (el 42,47%) el 2020.

D'altra banda, els naixements de nins i nines de mares espanyoles demostra l'efecte contrari. Si l'any 2000 en nasqueren a Manacor 363 (xifra que representa el 90,75%), 20 anys després aquest nombre es reduí a just 256 (el 57,52%).

De fet, la concentració d'immigrants en un territori com el municipi de Manacor, el posterior naixement dels seus fills i filles i la posada en pràctica dels programes de reunificació familiar provocaren tot un seguit de qüestions relacionades directament amb l'escolarització d'aquesta tipologia d'alumnat. Aquest augment constant de població immigrada a Manacor marcà la realitat educativa del municipi i es manifestà en una quantitat més elevada d'alumnat de procedència estrangera als centres educatius en qualsevol moment del curs escolar.

Nogensmenys, un tema cabdal que afectà el seu procés educatiu fou la segregació en determinats centres de Manacor i Porto Cristo. Aquesta situació desembocà en tot un moviment social de lluita que obligà les institucions públiques a trobar solucions a una problemàtica de complexa gestió.

QUADRE 4. Naixements al municipi de Manacor

Any	Total	Mare espanyola	Mare estrangera
2020	445	256 (57,52%)	189 (42,47%)
2019	453	286 (63,13%)	167 (36,86%)
2018	448	288 (64,28%)	160 (35,71%)
2017	472	292 (61,86%)	180 (38,13%)
2016	445	281 (63,14%)	164 (36,85%)
2015	435	281 (64,59%)	154 (35,40%)
2014	440	302 (68,63%)	138 (31,36%)
2013	454	283 (62,33%)	171 (37,66%)
2012	452	287 (63,49%)	165 (36,50%)
2011	485	299 (61,49%)	186 (38,35%)
2010	503	274 (54,47%)	229 (45,52%)
2009	536	310 (57,83%)	226 (42,16%)
2008	515	316 (61,35%)	199 (38,64%)
2007	512	344 (67,18%)	168 (32,81%)
2006	487	345 (70,84%)	142 (29,15%)
2005	440	336 (76,36%)	104 (23,63%)
2004	401	327 (81,54%)	74 (18,45%)
2003	417	335 (80,33%)	82 (19,66%)
2002	439	373 (84,96%)	66 (15,03%)
2001	387	335 (86,56%)	52 (13,43%)
2000	400	363 (90,75%)	37 (9,25%)

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Institut d'Estadística de les Illes Balears (IBESTAT).

3. ELS INICIS DE L'ESCOLARITZACIÓ EQUILIBRADA

Parlar d'escolarització equilibrada ens du forçosament a haver de parlar de segregació escolar. Aquest és un problema estretament relacionat amb la qualitat educativa, la llibertat d'educació i l'equitat. Podem definir la segregació escolar com la concentració d'una mateixa tipologia d'alumnat en alguns centres educatius. Quan aquest fenomen es produeix de manera excessiva es pot convertir en un greu problema per a la igualtat d'oportunitats i l'eficiència del sistema educatiu.

Si analitzam les causes que afavoreixen la segregació escolar, veurem que diversos autors coincideixen a assenyalar com les més importants la segregació residencial, la lliure elecció de centre per part de les famílies i la doble xarxa escolar pública-concertada. Frequentment, es generalitza la idea que les escoles

concertades tendeixen a segregar molt més que les escoles públiques. Pot ser que aquesta afirmació sigui certa, però no és lícit afirmar que l'índex de segregació escolar a totes les escoles públiques és molt baix i a totes les concertades molt alt. Aquesta problemàtica al municipi de Manacor ens ha demostrat com en els seus orígens solament algunes escoles concretes acumulaven un major nombre d'alumnes amb un perfil socioeconòmic i cultural baix que no es corresponia al de la població en general. La situació començava a ser delicada i va provocar que es desencadenàs tot un moviment social amb l'objectiu de combatre la segregació escolar i que l'alumnat dels centres escolars del municipi tengués una composició similar.

En aquest sentit, inicialment tengué un paper molt destacat la Plataforma per a l'educació. El 19 de març de 2013 des de les pàgines del seu blog ja reclamaven a les administracions públiques solucions per fer front a la segregació escolar:

Una de les qüestions que més han preocupat a la Plataforma per a l'educació de Manacor, des dels seus inicis, ha estat allò que es coneix com segregació escolar [...]. L'assoliment de determinats objectius educatius, com la reducció de l'abandonament escolar prematur o la millora de les competències educatives dels estudiants, no són possibles en un context de segregació escolar. La crisi econòmica que patim, però, no ha impedit que alguns municipis hagin o continuïn duent a terme una política de distribució equilibrada de l'alumnat d'origen immigrant o amb necessitats educatives específiques, un fet que demostra que és possible lluitar contra la segregació escolar.

Si el moviment era molt contundent, la realitat no era diferent. Els canvis dins la població iniciats a partir de la dècada de 2000 es reflectiren en l'entorn escolar, la qual cosa feu que l'Ajuntament de Manacor sollicitàs de manera oficial a la Conselleria d'Educació un repartiment equitatiu de l'alumnat. D'aquesta manera, se'n va fer ressò el diari *Ara Balears* en l'edició del 2 de juliol de 2013:

L'Ajuntament de Manacor demana a la Conselleria d'Educació "un repartiment equitatiu dels alumnes immigrants entre tots els centres escolars per evitar la segregació" a fi "d'assegurar la cohesió social". [...] Segons indica la moció que presentà l'equip de govern, hi ha centres que poden ser estigmatitzats per concentrar un alt percentatge d'alumnes d'origen immigrant. El regidor d'Educació i Serveis Socials, Roberto Flores, explicà que "el curs que ve, en una classe d'Infantil de l'escola Sa Torre, l'única persona que tindrà el català com a llengua materna és la tutora i hi haurà un molt baix percentatge d'alumnes que dominin el castellà". Però aquest centre no és l'únic amb aquest problema, ja que a l'escola de Primària Ses Comes el percentatge d'alumnes immigrants superarà el 40% en algunes aules; i en el cas del centre Simó Ballester, aquest percentatge arribarà al 80% en determinats grups (Sitges, 2013).

Un altre aspecte primordial a l'hora de combatre la segregació escolar fou la capacitat de consens social entre totes les parts implicades: l'Administració, les

escoles (públiques i concertades) i les associacions de pares i mares. El pacte al qual es va arribar estava basat en el repartiment de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) de manera equitativa entre totes les escoles del municipi, independentment de la seva titularitat. Es feia més que evident la necessitat de treballar vers un nou projecte per a les escoles del terme. Partint d'aquesta demanda, es va crear una comissió tècnica integrada pels directors i directores dels centres d'educació infantil i primària de Manacor i Porto Cristo, per representants de l'Ajuntament i el Consell Municipal i per la Conselleria d'Educació. Es reuniren periòdicament amb l'objectiu de dissenyar un pla específic d'escolarització per a Manacor.

4. COMENÇA LA DISTRIBUCIÓ EQUILIBRADA DE L'ALUMNAT

Un nou sistema d'escolarització de l'alumnat amb NESE començava a prendre forma, tot i que, evidentment, no restava escàpol de moltes dificultats i entrebancs. El curs 2015-2016 va ser el pioner a començar aquesta travessia. Es començaria pel nivell de 4t d'educació infantil i gradualment al llarg dels anys s'aniria estenent a tots els cursos. Es definiren les ràtios de 16 alumnes ordinaris, 6 NESE (amb desconeixement de les dues llengües oficials) i 1 alumne amb necessitats educatives especials (NEE) per aula. Així ho posava de manifest el titular del diari *Ara Balears* del dia 11 de maig de 2015: "Manacor aplicarà un pla per acabar amb [sic] la segregació a les escoles a partir del curs que ve. Un centenar d'alumnes immigrants amb necessitats lingüístiques es repartiran equitativament". Es podia dir més alt, però no més clar. La principal preocupació (vigent encara a dia d'avui) era repartir aquells infants de famílies immigrants que desconeixien tant el català com el castellà. El 2015, per exemple, els d'origen africà ja representaven el 44,48%. Segueix així la crònica del rotatiu abans esmentat:

Manacor farà un repartiment equitatiu dels alumnes nouvinguts amb necessitats lingüístiques a partir del curs vinent. El Consistori calcula que un centenar d'alumnes, dels 317 de tres anys que segons el padró començarien a anar a escola el curs 2015-2016, entraran en aquesta categoria.

A priori, la iniciativa igualarà les ràtios amb 23 alumnes a cada aula de 3 anys. D'aquestes places, 16 serien per a alumnes "ordinaris" (sense problemes de comprensió), 6 per a NESE lingüístics (fills de famílies immigrades que no saben ni català ni castellà) i 1 per a alumnes amb altres necessitats. [...] Amb aquest projecte, que segueix les passes d'un pla pilot iniciat aquest curs a sa Pobla, es pretén fer front a mitjan termini a la segregació escolar i, de retruc, igualar ràtios d'alumnes. Actualment, l'Escola d'Educació Infantil Sa Torre i el CEIP Simó Ballester tenen un percentatge molt elevat d'alumnat immigrant, que ha derivat en un estigma social que fa que algunes famílies refusin escolaritzar els seus fills allà. Això ha provocat gran desigualtat en les ràtios a cada escola, ja que els pares fan pressió per poder dur els fills a un altre centre. [...] Per dur a terme aquest pla, és imprescindible l'acord entre tots els centres educatius i la coordinació a

tres bandes (comunitat educativa-Ajuntament-Govern). En el cas de Manacor, enguany participaran en aquest repartiment d'alumnat els centres públics del Molí d'en Xema, Jaume Vidal Alcover, Sa Graduada, Simó Ballester, Sa Torre, Ses Comes i Mitjà de Mar; i els concertats de La Salle, Sant Vicenç de Paül, La Puresa i Sant Francesc (Bonnín, 2015).

D'aquesta manera, Manacor es convertia en el segon municipi a acordar un pacte amb l'objectiu de posar fi a la segregació escolar. Cal recordar que Sa Pobla ja havia posat en funcionament un pla pilot semblant un any abans. Malgrat tots els esforços i les bones intencions per dur endavant una iniciativa tan lloable, la posada en funcionament de tot el nou sistema crearia una certa controvèrsia. En realitat, no tots els nins i nines de tres anys que participaren en el procés d'escolarització d'aquell any obtingueren plaça en alguna de les escoles que havien triat en el període d'admissió. Tal circumstància provocà malestar i rebuig al pacte, ja que xocava frontalment amb el dret a la lliure elecció de centre per part de les famílies. De totes maneres, un sector molt important de la població valorà el treball que impulsà el Consell Escolar Municipal, els directors i les directores dels centres escolars, l'Equip d'Atenció Primerenca, la Conselleria d'Educació i l'Ajuntament de Manacor amb els seus serveis tècnics, que, en definitiva, feren realitat una primera distribució equilibrada de l'alumnat a les aules de 4t d'infantil.

Vist el resultat d'aquests primers pactes o plans pilot per lluitar contra els guetos socials i educatius, el curs 2017-2018 la Conselleria d'Educació ja col·laborava amb deu municipis. Als de sa Pobla, Manacor, Inca i Porreres, aquell any s'hi afegiren Palma (D), Alcúdia, Muro, Felanitx, Santanyí i Campos. El diari *Balears* en l'edició del 16 de març de 2017 tractava la notícia amb tot interès:

L'objectiu és que els gairebé 3.000 alumnes nouvinguts que arriben a les Illes [Balears] i aquells que necessiten un suport especial (NEE i NESE) es puguin distribuir de manera equitativa entre centres públics i concertats d'aquestes zones. Els criteris a cada indret varien en funció de la població. Així, per exemple, a Manacor hi ha 5 NESE per grup de 23 alumnes, mentre que a sa Pobla augmenten fins a 9. A les Balears, la mitjana d'alumnat NESE està al voltant del 15% (la normativa marca el 30%) i la fita que es marca la Conselleria és que no pugi més del 10% la diferència entre centres (Gelabert, 2017).

El camí que s'havia començat ja no tornaria enrere, ans el contrari. Per al curs següent (2018-2019) la Conselleria d'Educació confirmava que el municipi de Sant Antoni de Portmany, a l'illa d'Eivissa, s'afegia a la llista de zones amb convenis d'escolarització equilibrada. I, a més, anunciava que, per tal de garantir un repartiment equilibrat d'alumnes i fer possible una educació integradora basada en la cohesió social i en la igualtat d'oportunitats, la resolució d'escolarització d'aquell curs preveuria que no només es reservessin places per a alumnes amb NESE fins al final del període de preinscripció i matriculació en cada un dels centres públics i privats concertats, sinó també durant el període previst

de preinscripció i matriculació del mes de setembre, sens perjudici que es pogués autoritzar l'alliberament d'aquestes places per a alumnes amb NESE a favor d'alumnes ordinaris en municipis o zones concretes en què no hi hagués demanda de places per a aquest col·lectiu. L'Administració havia de legislar sobre aquest tema, puix que no fou exempt de controvèrsia en alguns moments del llarg camí cap a l'anelhada educació inclusiva.

5. CONCLUSIONS

La segregació escolar pot arribar a ser evitable sempre que l'Administració pública (amb tots els seus sentits) i la societat en general entenguin que és perjudicial i vulguin lluitar de valent per erradicar-la. El procés de passar de tenir escoles segregades a escoles normalitzades i diverses en els municipis amb forta immigració és un procés que s'ha de plantejar a mitjà i llarg termini.

Els territoris on s'han posat en pràctica els pactes d'escolarització equilibrada han demostrat resultats satisfactoris quant al repartiment d'alumnat amb desconeixement de les dues llengües oficials. Cal tenir en compte, però, que aquesta discriminació no afecta tota la població immigrada. Al municipi de Manacor, per exemple, els provinents de països sud-americans actualment representen el 23% del total de la població. Un xifra gens menyspreable si es té en compte sovint el baix perfil socioeconòmic i cultural d'aquestes famílies. S'haurà de vigilar a curt termini com evoluciona aquesta immigració i com s'escolaritzen els infants d'aquest perfil, si no volem caure en desigualtats a les escoles. Potser és un tema que a la llarga també necessiti mà de mestre.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bonnín, M. (2015). Manacor aplicarà un pla per acabar amb la segregació a les escoles a partir del curs que ve. *Ara Balears*. Recuperat el 19 d'abril de 2022 de: <https://www.arabalears.cat/portada/manacor-aplicara-escoles-guetto-partir_1_3078305.html>.

Dupriez, V. (2009). La segregació escolar: reptes socials i polítics. *Debats d'Educació*, 14. Edició de la Fundació Jaume Bofill.

Gelabert, M. (2017). Educació impulsa l'escolarització equilibrada per evitar guetos. *Ara Balears*. Recuperat el 23 d'abril de 2022 de: <https://www.arabalears.cat/balears/educacio-impulsa-lescolaritzacio-equilibrada-guetos_1_1359420.html>.

Laaroussi, Z (2004). Els fluxos migratoris extracomunitaris a Manacor: trets, realitat, necessitats i recursos. III Jornades d'Estudis Locals de Manacor. Pp. 409-422.

Mas, E. (2021). La segregació escolar a Mallorca i bones pràctiques per aconseguir escoles més diverses. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears / Fundació Guillem Cifre de Colonya. Pp. 216-230.

Salinas, J.; Santín, D. (2007). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Pp. 45-57.

Sitges, J. (2013). Manacor exigeix un repartiment equitatiu d'immigrants als col·legis. *Ara Balears*. Recuperat el 12 d'abril de 2022 de: <https://www.arabalears.cat/partforana/manacor-repartiment-equitatiu-dimmigrants-collegis_1_2269370.html>.

Vidaña, L. (2018). Les alternatives dels plans d'innovació educativa a la integració de l'alumnat estranger. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears / Fundació Guillem Cifre de Colonya. Pp. 92-111.

Altres recursos:

<http://ibestat.caib.es>

ALUMNAT AMB NECESSITATS ESPECÍFIQUES DE SUPORT EDUCATIU (NESE) A LES ILLES BALEARS. MANUAL BÀSIC PER A FAMÍLIES

David Sánchez Llull

RESUM

A causa del gran desconeixement que tenen les famílies envers l'alumnat NESE, acrònim de Necessitats Específiques de Suport Educatiu, i les repercussions que aquest qualificatiu pot tenir en l'àmbit escolar, presentam un manual bàsic de l'alumnat NESE per a les famílies, partint de la definició i els tipus de NESE que existeixen, com es valoren i s'identifiquen, i el tipus de resposta que hi pot donar la família. Aprofundirem en el tipus de suports professionals que pot rebre l'alumne i els reforços i adaptacions curriculars que li poden aplicar, conforme a les seves característiques i necessitats educatives, a més de conèixer com se'n pot fer el seguiment i les beques a les quals pot optar.

RESUMEN

Debido al gran desconocimiento que tienen las familias hacia el alumnado NESE, acrónimo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y las repercusiones que este calificativo puede tener a nivel escolar, presentamos un manual básico del alumnado NESE para las familias, partiendo de su definición y tipos de NESE que existen, determinando cómo se valoran, se identifican y el tipo de respuesta que puede dar la familia. Profundizaremos en el tipo de apoyos profesionales que puede recibir el alumno y los refuerzos y adaptaciones curriculares que se le pueden aplicar, en base a sus características y necesidades educativas, además de conocer cómo se puede realizar su seguimiento y las becas a las que puede optar.

INTRODUCCIÓ

Un dels conceptes més emprats a l'escola quan es presenten dificultats d'aprenentatge en l'àmbit educatiu i d'una importància vital per la repercussió que té en l'ensenyament dels fills, en el professorat i, per descomptat, en nosaltres —les famílies—, és el d'alumnat NESE; NESE és l'acrònim de *Necessitats Específiques de Suport Educatiu*. No obstant la importància del terme, és un gran desconegut en l'àmbit familiar, i poques mares i pares coneixem què significa i molt manco les repercussions que pot tenir en l'àmbit educatiu, la qual cosa pot provocar conflictes importants entre l'escola i la família per desconeixement. Per aquest motiu i perquè les NESE poden dur afegits una sèrie de canvis en l'àmbit curricular, social i emocional, és important que nosaltres, les famílies, en coneguem principalment el significat, els tipus d'alumnat NESE que hi ha, com s'identifica i es valora, quin tipus de suport professional poden rebre, quines adaptacions curriculars es poden desenvolupar pel que fa a les seves característiques, necessitats i dificultats, quines autoritzacions hem de signar, quins informes hem de demanar al centre per dur-ne el seguiment, qui és el responsable de la valoració i quin tipus de beques podem sol·licitar, entre d'altres.

En definitiva, un conjunt de preguntes que moltes vegades queden sense resposta per desconeixement i que provoquen, en casos determinats i puntuals, conflictes importants amb el centre o l'orientador. És habitual que les famílies actuem amb desconfiança davant un nou món educatiu, el dels orientadors, que es caracteritza per la seva complexitat i no només conceptualment —ja que emprava multitud d'acrònims—, sinó també familiarment i personal, atès que les famílies tenim uns drets i deures que a vegades seran sotmesos a control, com per exemple derivacions a sanitat o seguiment per part dels serveis socials. D'aquesta manera, se'ns obri un nou paradigma educatiu que ve determinat per l'atenció a la diversitat, la qual té en compte no només els continguts, objectius curriculars i competencials de la matèria que es cursa, sinó que aquests també s'han d'adaptar a les característiques i necessitats individuals de cada un dels alumnes (educació multinivell).

DEFINICIÓ D'ALUMNAT NESE

Un dels moments més importants i delicats en la relació orientador/centre i nosaltres —la família— ve determinat quan ens convoquen per tenir una reunió amb l'orientador i aquest ens comunica que el nostre fill té necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Podríem definir els alumnes amb NESE com l'alumnat que necessita una atenció educativa personal que va més enllà de l'atenció ordinària, ja que s'han de tenir en compte les seves característiques cognitives, personals, conductuals, emocionals i socials, de manera individual. L'article 13 del Decret 67/2008, el qual parla d'atenció a la diversitat, considera l'alumnat NESE com aquell que requereix:

una intervenció educativa que transcendeix l'atenció ordinària, perquè presenten: a) Necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat, de trastorns greus de conducta o emocionals, o de trastorns generalitzats de desenvolupament que requereixen, durant un període d'escolarització o durant tota l'escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques. b) Dificultats específiques d'aprenentatge causades per trastorns de l'aprenentatge, trastorns per dèficit d'atenció amb hiperactivitat o sense i trastorns greus del llenguatge oral. c) Altes capacitats intel·lectuals. d) Un desfasament curricular de dos cursos o més per condicions personals greus de salut o derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics o ètnics. e) Una incorporació tardana al sistema educatiu.

És important saber diferenciar els diferents tipus d'alumnat NESE que podem trobar actualment a les escoles de les Illes Balears (Sánchez, 2019), ja que podrem evitar confusions terminològiques i pràctiques que poden tenir repercussions educatives negatives en els nostres fills, i que poden incidir significativament en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. D'altra banda, l'alumnat NESE està intrínsecament relacionat amb l'atenció a la diversitat, la qual es pot definir com: "El conjunto de diferencias individuales que coexisten en todo el

alumnado. Es decir, que hablamos de la heterogeneidad que existe en todas las aulas, debida a las diferencias en la capacidad intelectual, en el rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género. Es decir, que todos somos diferentes" (López Ruiz, 2013, 218).

TIPUS D'ALUMNAT NESE

Parlar d'alumnat NESE entre el professorat a l'escola pública de les Illes Balears és endinsar-se en un maldecap educatiu ple d'acrònims (Sánchez, 2019). D'aquesta manera, l'alumnat NESE es pot dividir en:

- Alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) derivades de discapacitats o trastorns greus de la conducta. Normalment sempre venen acompanyades d'un diagnòstic clínic i poden necessitar tant adaptacions curriculars significatives com no significatives. El seguiment va a càrrec de l'orientador. Dins la qualificació d'alumnat NEE es pot situar aquell alumnat que presenta: discapacitat intel·lectual (DI), que ve determinada per un quocient intel·lectual (QI) inferior a 70; discapacitat motòrica (DM), una alteració motriu que pot incidir en el rendiment acadèmic; discapacitat sensorial auditiva (DSA), una alteració auditiva que pot provocar problemes significatius en el desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge; discapacitat sensorial visual (DSV), una alteració del sistema visual; trastorn de l'espectre autista (TEA), un trastorn neurològic caracteritzat per problemes de raonament, comunicació i relació social, entre d'altres; trastorn emocional greu (TEG), un estat de descontentament o depressió que incidirà en les relacions socials i en l'aprenentatge; trastorn greu de conducta (TGC), una alteració conductual i inadaptació social continuada i intensa en el temps; trastorn del neurodesenvolupament (TN), que comporta problemes relacionats amb el sistema nerviós central, i, finalment, retard maduratiu (RM), un retard en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'etapa d'educació infantil que pot esdevenir una DI a primària.
- Alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge (DEA): alteracions en els processos d'ensenyament-aprenentatge. El seguiment va a càrrec de l'orientador. Dins la qualificació d'alumnat DEA podem situar l'alumnat que presenta: trastorn d'aprenentatge (TA); dificultats de lectoescriptura, discalcúlia, disortografia, disgrafia; trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat o sense (TDA/H), i trastorn greu del llenguatge (TGL), que és un trastorn que ve determinat per un desenvolupament desordenat, anormal i a vegades tardà del llenguatge. Normalment la valoració del TGL va associat a un diagnòstic per part d'un logopeda i, actualment, hi ha un debat a les Illes Balears per introduir aquesta dificultat educativa dins la categoria NEE.
- Alumnat amb altes capacitats intel·lectuals (ACI). Podem classificar-los en quatre tipus, segons les seves característiques: superdotació, talent, precocitat

o, simplement, alumnat estimulat. El seguiment també va a càrrec de l'orientador. Poden necessitar cert tipus d'estimulacions, com l'enriquiment curricular, mitjançant el pla individual d'altres capacitats intel·lectuals.

- Alumnat d'incorporació tardana (IT). Són els alumnes que venen d'altres països i s'incorporen tard al nostre sistema educatiu i desconeixen una de les dues llengües oficials de les nostres Illes. El seguiment va a càrrec del professor tècnic de serveis a la comunitat (PTSC). Poden necessitar adaptacions curriculars tant significatives com no significatives; a més, en alguns centres poden rebre el suport del PALIC (Pla d'acolliment lingüístic i cultural). El temps màxim que un alumne pot ser IT és de dos anys.
- Alumnat amb un desfasament curricular significatiu per condicions personals o història escolar (CP/HE). Ve determinat normalment per certes alteracions en els processos d'ensenyament-aprenentatge d'origen econòmic, social o familiar, o per alguna malaltia. Dins aquesta qualificació podem situar l'alumnat que presenta absentisme escolar (AE), rep atenció educativa domiciliària (AED) o atenció educativa hospitalària (AEH), que ha estat declarat en desemparament o tutela administrativa (DDTA), que pateix irregularitat en l'escolarització (IE), que pertany a una família desplaçada per motius laborals (FDML) i que és fill d'una família de temporers (FFT). Es poden desenvolupar adaptacions curriculars no significatives però, a vegades, el desfasament curricular arriba a ser tan gran que es requereix implementar adaptacions curriculars significatives. El seguiment va a càrrec del professor tècnic de serveis a la comunitat (PTSC).

EL PROCÉS D'IDENTIFICACIÓ/VALORACIÓ DE L'ALUMNAT NESE

Com a família, és molt important conèixer les diferents passes que l'orientador desenvoluparà per a la detecció i valoració de l'alumnat NESE; en el nostre cas, la detecció d'indicadors de problemàtiques educatives, socials o emocionals en els fills. És evident que tota aquesta informació és confidencial entre l'orientador i la família, i quedarà custodiada per l'orientador sota clau. A més, a causa de la informació sensible que maneja, l'orientador pot determinar quin tipus d'informació es traspasa i a qui. A partir de l'experiència pràctica, és important conèixer les diferents passes que cal desenvolupar per detectar l'alumnat NESE:

- 1. Detecció d'indicadors i full de demanda d'intervenció.** La primera passa s'associa a la detecció d'indicadors per part del tutor dels nostres fills, el qual, a partir de l'aparició de dificultats significatives en l'ensenyament-aprenentatge a l'aula, les quals quedaran reflectides normalment a la butlleta de notes, s'encarregarà d'informar-ne l'orientador i emplenarà el full de demanda d'intervenció. És important manifestar que quan la demanda vengui per un servei concertat o privat, l'orientador com a responsable cercarà indicadors que validin el pronòstic d'aquest servei concertat o privat. En cas de no trobar-ne o que no siguin significatius, pot no acceptar la valoració externa.

- 2. Assabentament de la família.** Posteriorment, el tutor informará la família de l'aparició d'indicadors de problemes educatius a l'aula i de la voluntat de fer una avaluació psicopedagògica o intervenció socioeducativa, la qual dependrà de l'orientador o PTSC. És important manifestar que la tutora no és competent per determinar ni el tipus de valoració ni les proves que s'han d'aplicar ni molt manco qui ha de fer la valoració. En cas que les famílies hi estiguin d'acord, signaran el document.
- 3. Traspàs d'informació.** El tercer punt que ha de desenvolupar la família és l'autorització del traspàs d'informació entre l'orientador i altres professionals d'altres serveis públics o privats, sempre en cas de necessitat, ja que a vegades és important coordinar-se, per exemple amb sanitat o altres serveis externs com serveis socials, menors, fiscalia...
- 4. Avaluació psicopedagògica i social o intervenció socioeducativa.** En aquest punt, l'orientador valorarà amb diferents proves el nostre fill. Entre les proves més emprades podem destacar el WISC V, prova cognitiva per valorar el QIT (quocient intel·lectual total); o el SENA, prova emocional per detectar, entre altres, trastorns emocionals greus, a més de diferents proves de lectoescriptura. En cas de problemes d'índole social, cultural o familiar, ho farà el PTSC.
- 5. Derivació a sanitat.** En cas que apareguin indicadors significatius de problemes educatius a partir de les proves administrades, l'orientador pot requerir abans de concloure l'avaluació psicopedagògica un diagnòstic clínic que confirmi els indicadors de la seva valoració.
- 6. Valoració i informe de l'orientador.** Una vegada recollida tota la informació, l'orientador redactarà l'informe psicopedagògic i social o d'intervenció. L'informe psicopedagògic va associat a l'alumnat NEE i ACI, i l'informe d'intervenció, a l'alumnat DEA. El PTSC redactarà també el seu informe d'intervenció en l'alumnat IT i CP/HE i, una vegada tinguin els resultats, convocaran les famílies.
- 7. Signatura i incorporació dins l'alumnat NESE.** En aquesta nova reunió, s'exposarà a la família els resultats de la valoració i, si escau, s'incorporarà el nostre fill a l'alumnat NESE, mitjançant la conformitat com a família, la qual cosa quedarà reflectida en el document d'alta d'alumnat NESE. És important saber que la família pot demanar sempre una còpia de l'informe psicopedagògic o d'intervenció i, fins i tot, signar la disconformitat amb la valoració i, per tant, la no inclusió del fill com a alumnat NESE.
- 8. Dictamen d'escolarització, si escau.** El dictamen d'escolarització va lligat a l'informe psicopedagògic i social només per l'alumnat que presenta NEE o ACI. S'hi determina quin tipus de necessitats educatives especials presenta el fill i la modalitat d'escolarització que necessita, que, com a famílies, hem

de saber que pot ser ordinària, aula UEECO (unitat educativa específica en centre ordinari), aula ASCE (aula substitutòria centre especial) o CEE (centre d'educació especial), a més de l'opció de desenvolupar una combinació entre el centre ordinari i les altres aules. Novament, ens demanaran també que signem aquest document i manifestem la nostra conformitat o disconformitat amb el propi dictamen.

9. **GESTIB.** Una vegada desenvolupades totes les passes anteriors i signats tots els documents pertinents, l'orientador introduirà la informació de la valoració psicopedagògica i tota aquella informació rellevant a GestIB (Gestió Educativa de les Illes Balears), que és una plataforma educativa on queda recollida tota la informació oficial dels nostres fills, des de la informació de les seves notes fins al tipus d'escolarització o NESE que presenta, els suports que ha rebut o el tipus d'adaptacions curriculars que s'han desenvolupat, entre d'altres.
10. **Traspàs d'informació a l'equip de suport, tutors i equip educatiu.** Aquesta és la part més important de tota la valoració, i és que sense un traspàs efectiu de la informació a l'equip de suport, tutors i equip educatiu, tota la feina desenvolupada anteriorment pot quedar sense cap tipus d'efecte.
11. **Actuació.** És l'hora de dur a la pràctica les actuacions basades en tota la informació recollida pels professionals. De totes maneres, hem de pensar que el desenvolupament cognitiu, emocional i social del nostre fill és constant i que les actuacions han de tenir la flexibilitat oportuna per adaptar-se a aquest canvi; per tant, és habitual que es facin petites modificacions en les propostes metodològiques d'actuació per adaptar-nos a aquestes circumstàncies.
12. **Informe NESE.** Amb la finalitat que la família pugui fer el seguiment de les actuacions desenvolupades pel centre conforme a la valoració psicopedagògica de l'orientador, és important que el centre ens faciliti l'informe NESE del nostre fill, el qual reflectirà, a més del tipus de NESE, el tipus d'adaptacions curriculars, el nivell de competència curricular, el tipus de suport que rep i el seu seguiment, entre d'altres. I l'haurèm de seguir i signar cada tres mesos, si escau.
13. **Resultats.** Tota aquesta gran quantitat de professionals, recursos, temps i signatures tenen com a objectiu, primer de tot, dotar de transparència tota la tasca de detecció i valoració del nostre fill, no obstant la seva confidencialitat. Igualment es pretén donar tranquil·litat a la família, ja que no s'actua de manera improvisada i individual, sinó tot el contrari, amb un protocol col·lectiu i sempre amb el seguiment, coneixement i autorització de la família, amb la finalitat de poder atendre les característiques dels fills perquè puguin assolir els objectius i competències pròpies de cada etapa educativa i minimitzar el fracàs escolar.

LA RESPOSTA FAMILIAR DAVANT LES NESE

Podem associar bàsicament dos tipus de resposta familiar davant les NESE:

- **Collaborativa:** correspon a les famílies que accepten i aprecien la valoració de l'orientador, ja que són conscients de les problemàtiques educatives que tenen els seus fills, que normalment queden reflectides a les notes, i s'impliquen per donar una resposta professional a les seves necessitats al més aviat possible.
- **Negacionista:** la de les famílies que es posen automàticament a la defensiva, sobretot quan no són conscients de les problemàtiques educatives dels seus fills o no volen acceptar-les o veure-les. La comunicació, en aquest cas, pot ser molt difícil per la barreja de problemes educatius i sentiments familiars.

En l'àmbit familiar, és important saber que quan l'orientador ens comunica que el nostre fill té NESE, el que intenta és ajudar-nos professionalment detectant, prevenint o actuant davant les problemàtiques observades. El que no hem de fer mai és enfrontar-nos-hi com a professional educatiu, ja que perdrem un gran aliat per atendre les necessitats dels nostres fills. A més, serà el responsable de determinar els suports que rebran, determinar el tipus d'adaptacions curriculars i controlar que tota la comunitat educativa desenvolupi les seves orientacions i recomanacions educatives mitjançant l'assessorament del tutor i equip de suport, el qual ha de quedar reflectit a l'informe NESE.

Un altre aspecte també molt important que cal tenir en compte és la contaminació de la valoració per terceres persones, ja que és habitual, quan la família no està d'acord amb una valoració, que cerquin fonts externes, que a vegades sense mala intenció aconsellen sense tenir coneixement de causa o per desconeixement del món educatiu, la qual cosa pot condicionar la família de manera significativa amb falses expectatives i valoracions poc exactes. Mai no hem de fer cas de valoracions no qualificades i molt manco extreure-les d'Internet, ja que l'única cosa que faran és interferir i condicionar una bona valoració. Si volem una valoració externa, per urgència, força major, una llarga llista d'espera a l'escola o simplement per tenir una segona valoració professional, entre altres, hem de cercar professionals amb experiència i coneixement de l'àmbit educatiu i coordinar-nos amb l'escola, ja que entre tots podrem donar una resposta més bona a les necessitats del nostre fill com a alumne amb NESE. En aquest sentit, és important que hi hagi indicadors significatius de problemes educatius/curriculars, ja que és habitual veure valoracions externes que passen multitud de proves i reclamen l'alta de l'alumnat com a NESE i el desenvolupament de mesures de suport sense que hi hagi cap afectació educativa/curricular a l'escola ni incidència a les notes.

D'altra banda, és important també saber que, si la família no vol que el seu fill sigui catalogat com a NESE, ho pot comunicar a l'orientador i signar un document de disconformitat i l'orientador no actuarà, en principi, ja que preval sempre la salut del menor.

L'EQUIP DE SUPORT PER ATENDRE L'ALUMNAT NESE

Un altre dels conceptes que hem d'incorporar les famílies, una vegada s'ha donat d'alta el nostre fill com a alumne NESE, és el del suport professional. Com a família hem de saber que aquests suports fan referència a l'acompanyament, estimulació i ajuda del nostre fill per diferents professionals educatius; per tant, és important conèixer de quins professionals disposa el centre, dins l'equip de suport:

- **Mestre en pedagogia terapèutica (PT).** El seu objectiu és millorar l'adquisició dels objectius i competències bàsiques de cada etapa educativa —en el nostre cas, de l'alumnat NESE— i actuar davant les dificultats d'aprenentatge que puguin aparèixer. Entre les seves funcions podem destacar (GOIB, sense data):
 - Treballar conjuntament amb l'equip docent per oferir entorns educatius i activitats d'aula que afavoreixin l'aprenentatge de tots els alumnes (organització d'activitats d'aula-ambients).
 - Coordinar i dur a terme juntament amb el tutor les mesures d'adaptació acordades i aplicades per tot l'equip docent.
 - Intervenir amb els alumnes dins el grup-classe amb aquelles estratègies metodològiques i organitzatives que permeten l'escolarització normalitzada: agrupaments heterogenis, desdoblaments, racons i tallers, ambients de treball, treball cooperatiu, i d'altres que afavoreixin la inclusió de l'alumnat.
 - Intervenir directament i conjuntament amb els altres docents per afavorir la participació de les famílies i la seva implicació en les actuacions educatives amb els seus fills.
 - Aportar documents, materials i experiències sobre l'atenció a la diversitat i contribuir a la identificació de necessitats i coordinació d'activitats formatives.
- **Mestre d'audició i llenguatge (AL).** El seu objectiu és millorar la competència comunicativa i lingüística de l'alumnat NESE i actuar davant les dificultats d'aprenentatge que puguin aparèixer. Entre les seves funcions podem destacar (GOIB, sense data):
 - Contribuir en la planificació i posada en pràctica de les mesures d'avaluació per determinar el nivell de competència comunicativa i lingüística i les necessitats educatives dels alumnes de l'aula.
 - Aportar les mesures, materials i estratègies adients per incloure a les activitats d'aula les actuacions necessàries derivades de l'avaluació psicopedagògica referents a comunicació i llenguatge.
 - Treballar conjuntament amb l'equip docent per oferir entorns educatius i activitats d'aula que afavoreixin l'aprenentatge de comunicació i llenguatge de tots els alumnes, aportant estratègies d'organització d'activitats d'aula.
 - Coordinar i dur a terme, juntament amb el tutor, les mesures d'adaptació acordades i aplicades per tot l'equip docent.

- Intervenir amb els alumnes dins el grup-classe amb aquelles estratègies metodològiques i organitzatives que permeten l'escolarització normalitzada: agrupaments heterogenis, desdoblaments, racons i tallers, ambients de treball, treball cooperatiu, i d'altres que afavoreixin la inclusió de l'alumnat.
- **Mestre d'atenció a la diversitat (AD).** Figura professional que cal eliminar als centres, no obstant la seva gran importància per atendre l'alumnat NESE. El seu objectiu és desenvolupar l'atenció a la diversitat del centre educatiu.
- **Auxiliar tècnic educatiu (ATE).** El seu objectiu (BOIB, 2021) és millorar l'atenció de l'alumnat que presenta una manca d'autonomia de manera significativa, sempre sota la responsabilitat del personal docent. El suport ATE va associat a l'alumnat que presenta NEE. Els ATE actuen per millorar, entre d'altres:
 - El desplaçament del seus alumnes.
 - L'autonomia a l'hora de menjar.
 - El seguiment d'unes ordres i normes de comportament i seguretat.
 - El control d'esfínters.
 - La medicació.
 - La higiene personal.
 - El control de comportaments que subestimen el perill, com conductes escapistes.
- **Unitat volant d'atenció a la integració (UVAI).** És un servei extern itinerant que té com a objectiu millorar l'atenció, assessorar i donar una resposta professional a l'alumnat NESE que presenti (GOIB, 2021):
 - Discapacitat sensorial auditiva (DSA).
 - Discapacitat intel·lectual per alteracions cromosòmiques o per malalties rares.
 - Discapacitat motòrica que requereix suport a l'autonomia i a l'aprenentatge, als sistemes augmentatius i alternatius de la comunicació, d'accés a l'ordinador i a l'entorn escolar (UVAT).
 - Trastorn de l'espectre autista (TEA).

És important que les famílies reclamem l'especialista adequat a les necessitats del nostre fill amb NESE, ja que hi ha centres educatius que reparteixen els suports per cicles o cursos escolars i no per necessitats, és a dir, podem trobar PT fent suport d'AL, quan no estan formats en aquesta matèria i viceversa.

ELS REFORÇOS I LES ADAPTACIONS CURRICULARS

A causa de la complexitat del tema, farem només una introducció dels tipus de reforços i adaptacions que es poden desenvolupar al centre educatiu, diferenciant bàsicament dues mesures de suport: les mesures ordinàries i les mesures específiques:

- Mesures ordinàries de suport. Són les adaptacions del currículum que no afecten significativament ni els objectius ni les competències de coneixement que el nostre fill ha d'aprendre en cada etapa educativa. Aquestes mesures venen determinades per reforços (RE), adaptacions curriculars no significatives (ACNS) i adaptacions d'accés (ACA). D'aquesta manera i segons el BOIB (2011):

“Són mesures ordinàries de suport les estratègies organitzatives i metodològiques que possibiliten l'adequació del currículum al context sociocultural del centre i a les característiques dels alumnes, amb l'objectiu d'eliminar barreres a l'aprenentatge i fomentar la participació”.

- Mesures específiques de suport. Són les adaptacions del currículum que sí que afecten significativament els objectius i les competències de coneixement que el nostre fill ha d'aprendre en cada etapa educativa; per tant, poden incidir en la seva promoció o titulació. Un exemple de mesura específica de suport és la repetició. D'aquesta manera, les mesures específiques de suport venen determinades per les adaptacions curriculars significatives (ACS), sempre que hi hagi un desfasament curricular de dos o més cursos. Segons el Decret d'atenció a la diversitat, article 11:

“3. Les adaptacions curriculars significatives es poden aplicar als alumnes amb necessitats educatives especials a l'educació infantil i a l'educació bàsica.

4. A l'educació bàsica també es poden aplicar adaptacions curriculars significatives, de manera temporal, als alumnes d'incorporació tardana en cas que desconeguin les dues llengües oficials, o als alumnes amb un desfasament curricular de dos cursos o més i un nivell de competència que no els permeti assolir els objectius de l'etapa”.

Un altre aspecte molt important que cal tenir en compte és que no podem passar d'un ensenyament-aprenentatge sense mesures de suport a desenvolupar mesures específiques de suport, ja que voldria dir que no s'ha fet el seguiment de l'evolució curricular ni de les dificultats educatives del nostre fill correctament, ni tampoc les mesures no s'han aplicat esglaonadament.

D'aquesta manera, el centre educatiu, en general, intentarà desenvolupar el currículum educatiu sense cap tipus de mesura ordinària o específica de suport. Només quan el nin ho necessiti i sempre a partir de les seves característiques i dificultats, podrà desenvolupar mesures ordinàries de suport, les quals venen determinades en un primer moment pels reforços educatius (RE). D'altra banda, si aquestes necessitats educatives i dificultats perduren i no es poden minimitzar mitjançant els RE, el tutor farà valorar l'alumne presentant una demanda d'intervenció a l'orientador, sempre amb el consentiment familiar, amb la finalitat d'incorporar-lo a l'alumnat NESE. D'aquesta manera, es començaran a desenvolupar ACNS/ACA, que són una mena de reforços

de l'alumnat NESE, acompanyats, si escau, de suport professional, com per exemple: PT, AL, AD, ATE...

Només quan hi hagi un desfasament curricular significatiu de més de dos anys, és a dir, que el nivell de competència curricular estigui dos cursos o més per sota, es podran desenvolupar mesures específiques de suport, com ara les adaptacions curriculars significatives (ACS), sempre amb la supervisió de l'orientador i consentiment familiar.

EL DOCUMENT INDIVIDUAL NESE

Un altre aspecte molt important com a família és fer el seguiment curricular del nostre fill quant a NESE, és a dir, conèixer el grau d'assoliment del currículum mitjançant les programacions, quin nivell de competència curricular (NCC) té, quin tipus de suport professional rep, en quines assignatures li fan adaptacions i de quin tipus. En definitiva, conèixer tot el procés de suport educatiu que rep el nostre fill, curs per curs. Amb aquest motiu es desenvolupa el document individual NESE. A continuació n'enumerarem les parts més importants:

- 1. Dades de l'alumnat.** Aquí apareixen dades personals com el nom complet, edat, curs... Un ítem que han afegit molts de centres és el del nivell de competència curricular (NCC), ja que és molt important i determinarà el tipus d'adaptacions que s'han de desenvolupar.
- 2. Tipus de NESE.** Aquest ítem indica el tipus de NESE que és actualment el nostre fill, una vegada valorat per l'orientador.
- 3. Estils d'aprenentatge.** Segons Solé (2011), fan referència a les estratègies que adopten els estudiants durant els processos d'aprenentatge.
- 4. Dificultats i necessitats de l'alumnat.** Aquí quedarien definides les dificultats i necessitats detectades en la valoració.
- 5. Suports.** Es determinarà quin tipus de suport professional necessita el nostre fill: PT, AL, ATE, Físio, UVAI...
- 6. Tipus d'adaptacions curriculars.** Ha de quedar reflectit al document en quines assignatures rep l'adaptació i el tipus, de manera general. En cas de desenvolupar una ACNS, és important que s'especifiqui si l'adaptació té en compte el format, el contingut, la metodologia, el temps o material i recursos. En cas d'ACS, s'ha d'ajuntar la programació (BOIB, 2011) i determinar si es van assolint o no els objectius proposats.
- 7. Signatura.** Del tutor, equip de suport, orientador en cas d'ACS o intervenció, PTSC en cas d'intervenció, direcció i família.
- 8. Revisió.** Cada tres mesos hem de signar novament el document si hi ha canvis significatius.

BEQUES NESE

És important manifestar que les famílies, a més dels suports professionals que podem rebre a l'escola i les ajudes per material, transport i menjador, podem sol·licitar, a més, ajudes externes amb professionals externs a l'escola per desenvolupar programes com la reeducació pedagògica o logopèdica mitjançant les beques NESE, sempre que el nostre fill estigui classificat com a NEE, TDA/H, TGL o ACI.¹ És important que en revisem cada convocatòria, perquè els requisits canvien any rere any:

- **Reeducació pedagògica.** Fa referència a la intervenció psicopedagògica professional orientada a l'alumnat que té dificultats d'aprenentatge associades a algun trastorn específic (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) com per exemple TEA, TEG, TGC, TDA/H, TGL o TN, o discapacitats com DI, DSV, DSA, DM, RM o en el cas de les altes capacitats (ACI), el foment de l'enriquiment curricular. Té com a objectiu, entre altres, estimular el desenvolupament cognitiu en àrees com la comprensió, el raonament, la memòria, la velocitat de processament..., tenint en compte les característiques emocionals, socials, conductuals i culturals de l'alumnat NESE, les quals estan intrínsecament relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge. Els professionals més adequats per desenvolupar la reeducació pedagògica són, normalment, els pedagogs.
- **Reeducació del llenguatge.** Ve determinada per la intervenció lingüística professional orientada a l'alumnat que té dificultats en el llenguatge (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Té com a objectiu principal estimular el desenvolupament dels processos de comprensió i producció del llenguatge, a més d'atendre els components lingüístics: fonètic, fonològic, lèxic, semàntic, morfològic, sintàctic i pragmàtic (Aparici i Noguera, 2012). Els professionals més adequats per desenvolupar la reeducació del llenguatge són normalment els logopedes.

Altres aspectes a tenir en compte amb les reeducacions:

1. En queden exclosos els programes de tenen com a objectiu, únicament, el reforç escolar.
2. Les beques de reeducació han de dur una memòria explicativa de les actuacions i objectius que es vol aconseguir, amb la durada i nombre d'hores setmanals necessàries, a més del cost mensual. Recomanam, per tenir la certesa que la formació la duguin a terme professionals de l'àmbit educatiu que ofereixin seguretat a la família i a qui puguem exigir un mínim de responsabilitat, que la memòria vagi sempre signada per un professional amb el número de col·legiat.

1. Vegeu la convocatòria de 2021. <https://www.infosubvenciones.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/776042/document/604536>

3. Les beques de reeducació han d'anar acompanyades sempre d'un informe de l'orientador.
4. El reeducador pedagògic o logopèdic ha d'emplenar, signar i segellar també part de la beca NESE del nostre fill, on posarà el tipus de reeducació que necessita i quantia pressupostària mensual; per tant, és important que la família hagi contactat prèviament amb aquests professionals.
5. Per evitar l'intrusisme professional, actualment es demana un certificat de qualificació i formació en què es manifesta que el professional responsable la reeducació té la formació i experiència necessàries per dur a terme la seva labor professional.

CONCLUSIONS

Un dels conceptes més emprats a l'escola quan hi ha dificultats d'aprenentatge de caire educatiu i de vital importància per la seva repercussió en l'àmbit familiar, social i educatiu, és el d'alumnat NESE, acrònim de necessitats específiques de suport educatiu. Els alumnes amb NESE es poden definir com l'alumnat que necessita una atenció educativa personal que va més enllà de l'atenció ordinària, ja que s'han de tenir en compte les seves característiques cognitives, personals, conductuals, emocionals i socials, de manera individual.

La seva valoració, a l'escola, ve donada per l'orientador, el qual haurà de seguir les passes següents: detecció d'indicadors i full de demanda d'intervenció, assabentament de la família, traspàs d'informació, avaluació psicopedagògica i social o intervenció socioeducativa, derivació a sanitat, valoració i informe, signatura i incorporació dins l'alumnat NESE, dictamen d'escolarització, si escau, GestIB, traspàs d'informació a l'equip de suport, tutors i equip educatiu, actuació, informe NESE i resultats. Posteriorment, es comunicarà els resultats a la família, la qual pot reaccionar bàsicament de dues maneres: col·laborativa o negacionista. En cas d'acceptació, s'introduirà el nostre fill com a alumne NESE i podrem optar a ajudes externes mitjançant beques per a reeducació pedagògica o reeducació del llenguatge, si escau.

En definitiva, se'ns obri un nou món educatiu, el de l'atenció a la diversitat, que, no obstant la seva dificultat, és de vital importància per poder ajudar als nostres fills a assolir els continguts curriculars de cada etapa educativa sense que deixin de ser nins, feliços i contents en una escola que els entén, els acompanya i els ajuda, en cas de necessitat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aparici Aznar, M. i Noguera Llopart, E. (2012). Adquisició i avaluació del llenguatge. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/68745/1/Adquisici%C3%B3%20i%20avaluaci%C3%B3%20del%20llenguatge.pdf>.

BOIB núm. 83, de 14 de juny (2008). 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 Obligatoria a les Illes Balears.

BOIB núm. 67, de 5 de maig (2011). Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics. Recuperat de <http://boib.caib.es/pdf/2011067/mp7.pdf>.

BOIB núm. 94, de 15 de juliol (2021). Resolució del secretari general de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de 8 de juliol de 2021 per la qual es convoca un concurs per constituir una borsa de personal laboral no permanent de la categoria professional d'auxiliar tècnic educatiu de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears per dur a terme treballs ocasionals o urgents, o cobrir llocs de treball per interinitat, a les illes de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera.

GOIB (Sense data). *L'equip de suport. Organitzacions i funcions*. Conselleria d'Educació i Universitat. Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa.

GOIB (2021). *Instruccions sobre les unitats volants d'atenció a la inclusió educativa i la unitat volant d'ajuts tècnics als centres educatius del curs 2021-2022*. Conselleria d'Educació i Formació Professional. Direcció General Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa. Recuperat de https://www.caib.es/sites/diversitat/ca/uvai_0/archivopub.do?ctrl=MCRST4325Z1365998&id=365998.

López Ruiz, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional. Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universitat d'Alacant, Pp. 218-224.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2021-2022. Recuperat de <https://www.infosubvenciones.es/bdnstrans/GE/es/convocatoria/776042/document/604536>.

Sánchez Llull, D. (2019). Introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears i els seus reptes. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 177-196.

Solé i Salas, L (2011). *Estils d'aprenentatge i rendiment acadèmic. Un estudi sobre alumnat de la diplomatura de Mestre de la Universitat de Vic. Treball de recerca. Departament d'Expressions Artístiques, Motricitat Humana i Esport. Facultat d'Educació. Universitat de Vic.*

RELACIÓ DE
COL·LABORADORS I
COL·LABORADORES DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS
2022

20
22

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2022

IÑAKI AICART I FITO

Diplomat en Educació Primària per la UJI de Castelló, va començar a fer de mestre a Mallorca el 1999. Posteriorment va completar la diplomatura de mestre especialista en llengua estrangera a la UIB. També ha fet feina de mestre als EUA i ha col·laborat a l'aula en escoles de comunitats indígenes a Chiapas. Ha estat compromès en l'organització assembleària del col·lectiu docent i, a vegades, escriu articles en premsa sobre la realitat del nostre sistema educatiu.

ANTÒNIA ALEMANY SORELL

Palma, 1966. És llicenciada en Pedagogia i mestra PT. Ha estat cap d'estudis durant 8 anys. Fa 13 anys que fa feina al CEE. També creu que els canvis fets al CEE en aquests darrers cursos són clau per seguir lluitant per la inclusió dels alumnes del CEE.

AINA AMENGUAL RIGO

Palma, 1965. Mestra i psicopedagoga. Treballa en el món de l'educació des de fa més de trenta anys i ha passat per diferents etapes educatives de primària i de secundària. Membre de l'Associació Justícia i Pràctica Restaurativa i del grup de recerca de Pràctica Restaurativa de l'IRIE. Formadora en convivència i pràctiques restauratives. Coautora de la publicació *Catálogo de actividades Palanca Proa +. Curso 2021/22*, del Ministeri d'Educació i Formació Professional. Actualment és la directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

MARGALIDA AMENGUAL TORMO

Palma, 1968. És llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears (any 1992) i especialista universitària en Dret Urbanístic i Ordenació del Territori, també per la Universitat de les Illes Balears (any 2007). És funcionària del cos superior de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears des de l'any 2001 i ha ocupat diversos llocs de treball en diferents conselleries del Govern de les Illes Balears. Des de novembre de 2021 és la cap del Servei Jurídic del Departament del Servei Jurídic de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

És professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES, <http://gifes.uib.eu>). Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals *European Journal of Social Work*, *British Journal of Guidance & Counselling*, *Families in Society* o *Journal of Children's Services*, entre d'altres.

DANIEL ANGULO TUR

Eivissa, 1988. És diplomat en Magisteri, Pedagogia Terapèutica, i director i mestre del CCEE Sant Josep.

VÍCTOR ARJONA BORRALO

Palma, 1977. És llicenciat en Administració i Direcció d'Empreses, especialitat de Comptabilitat i Fiscalitat, per la UIB, expert en Normativa Comptable Internacional per la Universitat Oberta de Catalunya i titulat en el postgrau d'Especialista en Cooperació per al Desenvolu-

pament per la UIB. Amb una experiència docent de 12 anys, actualment exerceix com a cap del Departament de Formació Professional i Qualificacions Professionals de la Conselleria d'Educació i Formació Professional.

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.

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.

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.

MARIA ANTÒNIA CANTALLOPS ALEMANY

Sa Pobla, 1992. És graduada en Ciències Polítiques i de l'Administració per la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona i té un màster en Assessorament d'Imatge i Consultoria Política (Universitat Camilo José Cela, Madrid). És membre del Servei de Comunicació de Mater des del mes d'octubre de 2020 i s'encarrega, principalment, de la comunicació externa de l'organització. Conjuntament amb Mar Sancho, ha dut a terme i impulsat la difusió de les activitats i dels resultats aconseguits a través de l'execució dels diferents projectes d'ApS.

NOELI CAPELLÀ CAMACHO

Palma, 1987. És llicenciada en Psicologia, cap d'estudis de formació professional i coordinadora d'inserció laboral a Amadiba Mallorca.

PERE CAPELLÀ-SIMÓ

És llicenciat en Belles Arts (2003) i doctor en Història de l'Art (2012) per la Universitat de Barcelona. Des de 2011, és professor de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Els seus interessos de recerca es concentren, a grans trets, en la història de l'educació artística i en la cultura visual i material de la infantesa dels segles XIX i XX.

SILVIA CARBALLO MIRALLES

Palma, 1980. Diplomada en Educació Primària per la UIB, amb 20 anys d'experiència docent com a mestra de primària. Fa sis anys que és cap d'estudis al CEIP Verge de Lluc, on 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.

ANDREU CARDONA MIR

Llicenciat en Música, en l'especialitat de Viola. Ha treballat com a docent a l'Escola Municipal de Música de Cornellà de Llobregat i a l'Escola Municipal de Música i Arts Escèniques de Ciutadella, de la qual també va ser director entre els anys 2002 i 2019. Ha col·laborat com a articulista a la revista *Ópera Actual* i a la *Gran Enciclopèdia de la Música*, editada per Grup Enciclopèdia Catalana. És membre de l'Orquestra de Cambra Illa de Menorca.

EVA CIFRE MORÉ

Llicenciada en Història de l'Art (1998) per la Universitat de les Illes Balears i màster en Estudis Balearics: Ciències Humanes i Socials (UIB, 2000). La seva trajectòria professional sempre ha estat lligada a l'àmbit educatiu. Fou educadora d'art a la Fundació "la Caixa" (2000-2001) i professora de secundària (2001-2003). Des de novembre de 2003 és coordinadora de l'Àrea d'Educació i Programes Públics d'Es Baluard Museu d'Art Contemporani de Palma.

MARTA COLL MARQUÈS

Ciutadella, 1983. És llicenciada en Psicologia per la Universitat de València. Des de 2016 treballa a la seva consulta d'emocions saludables impartint tallers i xerrades relacionades amb autoestima i gestió d'emocions. Ha treballat en diversos projectes insulars, com el Pla insular de voluntariat de Menorca, el Fòrum Menorca Illa Jove i, és clar, també en el programa educatiu "Un Estiu per Créixer" en les quatre edicions, des de 2019 fins a 2022, com a coordinadora local de diversos municipis de Menorca.

CÉSAR COLL SALVADOR

César Coll (Benicarló, 1951) és catedràtic emèrit de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. Ha participat en diferents processos de reforma i innovació educativa, i ha desenvolupat treballs i recerques relacionats amb la interacció i la influència educativa en contextos d'educació formal i escolar. Ha codirigit, amb Bernat Albaigés, l'informe de la Fundació Bofill Anuari 2020: l'estat de l'educació a Catalunya. És un dels experts que assessora el Ministeri d'Educació en l'avaluació de competències. Així mateix, és membre del Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE) i forma part de l'equip docent del postgrau de Psicologia de l'Educació.

M^a JESÚS DíEZ SOLER

Madrid, 1990. És diplomada en Magisteri, Pedagogia Terapèutica, graduada en Educació Infantil i cap d'estudis i mestra del CCEE Sant Josep.

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 així com 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. També ha 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.

MIGUEL ÁNGEL FELIPE RAMOS

Barcelona, 1974. És diplomat en Magisteri, Educació Física i Anglès, i director de l'àrea d'educació i inserció d'Eivissa.

MAR FERRAGUT RÁMIZ

Mar Ferragut és llicenciada en Periodisme per la Universitat Pontificia de Salamanca. Fa feina a la secció de Local del Diari de Mallorca des de l'any 2007. Està especialitzada en temes educatius, socials i de divulgació científica. També col·labora de forma regular amb el programa Al Dia d'IB3 Ràdio i amb les publicacions Cuadernos de Pedagogia i Diari de l'Educació, a més de fer ocasionalment de presentadora i moderadora a taules rodones organitzades pel Club Diari de Mallorca. En 2020 es va titular al Máster de Periodisme i Comunicació Digital: Dates i Noves Narratives de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

LOLA FERRER PUJOL

Palma, 1962. Mestre d'educació infantil i primària. Tenc experiència docent com a mestra d'infantil durant 12 anys, després dels quals vaig entrar a formar part de l'equip directiu com a cap d'estudis a l'escola en la qual estava. L'any següent en vaig assumir la direcció, càrrec en el qual vaig estar 6 anys abans de venir a obrir, com a directora, el centre de nova creació CEIP S'Olivera. He participat com a ponent en diferents estades pedagògiques, cursos de formació de centres i en el I Congrés d'Innovació Educativa organitzat per la Conselleria d'Educació de les Illes Balears.

MARTA FONT GENOVRT

Palma, 1977. És diplomada en Magisteri, especialitat de Pedagogia Terapèutica, per la Universitat Don Bosco, adscrita a la Universitat Complutense de Madrid. Té dos postgraus, de Psicodiagnòstic i Atenció Primerenca per la Universitat Camilo José Cela, i de Psicomotricitat per la Universitat Complutense de Madrid. Ha desenvolupat diferents treballs en el món de l'art i la discapacitat a la Fundació Miró de Palma. Ara fa catorze anys que és tutora d'aula al CEE Mater i, a més, duu a terme distints projectes vinculats amb l'art, com "Art i natura", "La meva càmera i jo" i les iniciatives d'ApS. Forma part, també, de la Comissió Educativa de Son Gotleu.

RUT GARÍ RUIZ

Palma, 1976. Llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudanta d'escola universitària i membre del grup d'investigació Tecnologies de la Informació i Programari Lliure de la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és funcionària de carrera del cos de professors d'ensenyament secundari i assessora tècnica docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura.

LLORENÇ GELABERT GUAL

Músic i pedagog, exerceix la seva tasca docent i investigadora a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE), grup de recerca competitiu de la UIB. Les seves línies d'investigació actuals abasten els camps de la història de l'educació, amb especial incidència a institucions d'ensenyament musical, i la història pública de l'educació. En l'àmbit de la direcció musical es formà amb figures reconegudes com Baltasar Bibiloni, Fernando Marina, Carles Ponseti, Lluís Vila, Josep Vila, Elisenda Carrasco, Xavier Sans, Rubén Jimeno, José Miguel Rodilla o Konrad von Abel, entre d'altres. És director musical i fundador d'Art Vocal Ensemble, agrupació vocal i instrumental amb la qual duu a terme una temporada

regular de concerts i dedicada a la difusió i interpretació de nous repertoris i iniciatives en l'àmbit pedagògic. Actualment ha engegat propostes formatives i en l'àmbit de la recerca centrades en el valor pedagògic de la direcció musical i el cant col·lectiu.

JÉSSICA GOMILA BARBER

Es Migjorn Gran, 1993. Graduada en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per la Universitat Autònoma de Madrid i màster en Direcció d'Organitzacions i Instal·lacions de l'Activitat Física i l'Esport per la Universitat Politècnica de Madrid i la Universitat d'Alcalá de Henares. Tècnica de diferents àrees del programa de promoció de l'activitat física per a la salut "Menorca, borina". Va treballar com a entrenadora personal durant cinc anys amb persones de diversos segments de població adulta i amb infants i va ser ajudant de mànager en el lideratge de l'equip d'educadors físics. Actualment, es dedica a promocionar l'activitat física, l'exercici físic i l'esport per a la millora de la salut.

ANTONI GOMILA GRIMALT

Manacor, 1974. És diplomat en Magisteri en l'especialitat de Llengua Estrangera per la UIB. Desenvolupa la seva activitat docent al col·legi Sant Vicenç de Paül de Manacor i hi ocupa actualment el càrrec de director pedagògic de les etapes d'infantil i primària. Ha publicat diversos estudis històrics de temàtica local i ha participat en diferents simpòsiums i jornades com les d'Estudis Locals de Manacor o les Trobades de Documentalistes Musicals.

JAUME GOMILA SAURA

Maó, 1975. És filòleg, professor i gestor cultural. Té estudis professionals en música i teatre i és màster en Educació i en Literatura per la Universitat de Barcelona. Ha treballat en tots els sectors creatius. Va començar la seva carrera treballant en Atresmedia Comunicació. Des de 2008, és funcionari del Govern de les Illes Balears, en el marc del qual ha organitzat diversos ensenyaments artístics. Ha estat director de la Biblioteca Pública i Arxiu Històric de Maó (2014-2015), director general de Cultura de les Illes Balears (2015-2017) i impulsor de la declaració Menorca Regió Europea de Gastronomia 2022. És membre de nombroses institucions i entitats socioculturals i, d'ençà de 2018, president de l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca.

DIANA GONZÁLEZ ROIG

Barcelona, 1971. És llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de Barcelona i educadora en l'àmbit museístic. És assessora tècnica docent de l'Associació d'Educació d'Adults de Menorca.

ANTONIO GUASCH MARÍ

Eivissa, 1987. És graduat en Ciència de l'Activitat Física i l'Esport, i director i professor del CCEE Quatre per Quatre Eivissa.

CARMEN GUTIÉRREZ GARCÍA

Palma, 1971. És llicenciada en Pedagogia Terapèutica i Educació Especial. Encara que va començar la seva carrera professional com a mestra de Magisteri a l'Escola Universitària Alberta Giménez, fa més de 25 anys que treballa al CCEE Princesa de Asturias. La seva experiència en el món de l'educació especial, i concretament en els centres d'educació especial, ha fet possible que participi com a formadora d'equips educatius d'escoles ordinàries. Com a cap d'estudis del CCEE Princesa de Asturias, ha participat en la transformació del centre de manera directa.

MERCÈ ISERN TORAL

Palma, 1980. Llicenciada en Ciències Polítiques i de l'Administració per la UPF i llicenciada en Traducció i Interpretació d'anglès i alemany per la Universitat de Vic. Traductora jurada d'anglès. Funcionària de carrera des de 2010, ha ocupat diferents places a la Intervenció General i al Servei de Contractació de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Actualment ocupa el càrrec de cap del Servei de Llengües Estrangeres de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional, des de l'any 2014.

MAGDALENA JAUME ADROVER

Doctora en Belles Arts per la Universitat de Barcelona. Professora d'Educació Artística i Estètica del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Investigadora del Grup de Recerca i Innovació d'Espais Educatius (GAEB) i del Grup de Recerca en Art i Educació de la UIB. Es dedica a l'estudi de l'art modern i contemporani com a material pedagògic.

MARIA MARTA LLOMPART VILLALONGA

Llicenciada en Història i diplomada en Magisteri, especialitat d'Educació Infantil, per la Universitat de les Illes Balears. Funcionària de carrera del cos de mestres. Actualment, és mestra d'educació infantil al CEIP Miquel Duran i Saurina. Membre del grup associat a l'IRIE Grup de Recerca i Innovació d'Espais Educatius (GAEB).

PAOLA MADONNI

Buenos Aires, 1969. És llicenciada en Sociologia per la Universitat de Buenos Aires, titulació homologada a la Universitat d'Alacant. Des de 2006 és tècnica social de Càritas Mallorca i va iniciar la seva trajectòria en el projecte SADIF, Servei d'Atenció a Infància i Famílies durant tres anys. Des de 2009 fins a 2011 va treballar en el Programa d'Immigració en les àrees d'Orientació Laboral i Formació. Posteriorment i fins a l'actualitat, treballa en el programa d'Acció de Base, un projecte d'intervenció en barris, tant en l'àmbit individual i familiar com comunitari.

MERCEDES MARTÍNEZ TERREROS

Palma, 1978. 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, i és la cap de departament dels Serveis Jurídics des de 2012. A més, ha impartit diferents formacions a l'Escola Balear d'Administració Pública (EBAP).

INDIANA MAS MIR

Palma, 1988. Diplomada en Educació Física per la UIB el 2009. Ha realitzat tasques de mestra a Perú i a França. Formada en metodologies actives i en pedagogia sistèmica multidimensional per l'Institut Gestalt de Barcelona. Com a mestra ha treballat a Mata de Jonc i al CEIP Es Pont i actualment forma part de l'equip directiu del CEIP Verge de Lluc. És membre activa de l'assemblea contra la segregació escolar a Palma.

FRANCISCO JOSÉ MATURANA BIS

És antic alumne del col·legi Sant Josep Obrer de Palma i director pedagògic de batxillerat. És diplomad en Ciències Empresarials i llicenciat en Ciències Econòmiques per la UIB (premi extraordinari). Rebé el *Director's Prize* per la seva tesi de màster sobre economia del transport a la Universitat de Cranfield, al Regne Unit.

DAVID MERCADAL MERCADAL

Maó, 1990. Graduat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (seu de Lleida). Graduat en Educació Primària amb l'especialitat d'Educació Física per la Universitat Camilo José Cela de Madrid. Màster oficial en Director Esportiu per la Universitat de Lleida i l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (seu de Lleida). Màster universitari en Formació del Professorat de Secundària i Batxillerat, FP i Idiomes, especialitat d'Educació Física. Vinculat a l'esport escolar durant més de dotze anys, ha prestat serveis a entitats de renom com la Federació Catalana de Futbol i el FC Barcelona. També ha treballat com a tècnic a la delegació menorquina de la Fundació per a l'Esport Balear, entitat que pertany al Govern de les Illes Balears. Actualment, es dedica a la docència com a professor d'Educació Física i a desenvolupar projectes relacionats amb la promoció de l'activitat física per a la salut per a totes les edats a través de LATAU Menorca, entitat d'activitat física i salut. Entre els projectes destacats hi ha la gestió del programa "Menorca, borina" del Servei d'Esports del Consell Insular de Menorca.

TOMEU MERCADAL SILVA

Palma, 1981. És llicenciat en Història, docent de Ciències Socials i director de l'àrea d'educació i inserció d'Amadiba a Mallorca.

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 en la UIB i en el Govern de les Illes Balears: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2006-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012), vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013), director del Departament de Psicologia (2013-2015) i director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears (2015-2019).

JUDITH MORILLAS VIDAL

Maó, 1980. És llicenciada en Pedagogia per la UAB i especialitzada en polítiques de joventut per l'Associació de Professionals de Polítiques de Joventut de Catalunya. La seva trajectòria professional sempre ha estat enfocada a l'educació no formal, atès que ha treballat en el món del lleure. El 2012 crea l'empresa de serveis educatius Sa Xaranga, que dissenya i desenvolupa projectes socioeducatius des de la base de la creativitat, la didàctica i l'aprenentatge a través dels jocs. Coordinadora insular d'"Un Estiu per Créixer" en les edicions de 2021 i 2022.

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 Infantils i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les funcions com a orientador educatiu a un institut amb les tasques docents de professor associat a 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.

AINA OBRADOR ORELL

Palma, 1989. És diplomada en Treball Social i graduada en Educació Social per la Universitat de les Illes Balears. Té un màster en Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família per la mateixa universitat. Forma part del Departament d'Orientació de Secundària del CC Sant Josep Obrer com a treballadora social des del mes de setembre de 2016 i s'encarrega, principalment, de l'acompanyament de joves i les seves famílies en situació de risc social, així com la gestió i coordinació de projectes diversos, entre els quals s'inclouen els d'ApS.

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 del 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en l'evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social entre els anys 2009 i 2016.

FRANCINA PERELLÓ I CARBONELL

Maria de la Salut, 1979. Llicenciada en Filologia anglesa i diplomada en Magisteri, Educació Primària, especialitat en llengües estrangeres, per la UIB. Actualment cursa el darrer curs del Màster en Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de l'Anglès com a Llengua Estrangera (UOC). Ha estat professora en diferents centres de primària, secundària i d'adults. Actualment treballa com a assessora tècnica docent al Servei de Llengües Estrangeres i Projectes Internacionals de la Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. Ha participat en diferents projectes educatius europeus k204 i els ha coordinat i també ha coordinat diferents cursos sobre noves metodologies en llengües estrangeres. Ha fet d'auxiliar de conversa en diferents centres educatius del Regne Unit i de lectora a la Karl-Franzens-Universität Graz.

MARGALIDA PLATEL VIVES

Cala Rajada, 1971. És mestra d'educació especial i des del curs 2015-16 exerceix com a directora del centre d'educació especial Joan Mesquida, que pertany a l'entitat Aproscom Fundació. Va començar la seva pràctica professional com a docent al mateix CEE Joan Mesquida l'any 1994. Des de la seva arribada a la direcció, ha estat impulsora d'una transformació progressiva del CEE a través de la participació en formacions orientades a implementar metodologies inclusives a l'aula, i ha posat en marxa iniciatives com ara el projecte Som-riu i el projecte M'agrada.

ESTHER PONS BARRO

Llicenciada en Música, en les especialitats de Violí i Música de Cambra. Es dedica a la docència musical des de fa trenta anys, com a professora d'instrument i conjunts instrumentals i com a professora de classes de Música i Moviment per a infants de 4 a 8 anys. Ha treballat a l'Escola de Música Antàrtida (Barcelona), l'Escola de Música de Ferreries,

l'Escola de Música de l'Ateneu de Maó i l'Escola Municipal de Música i Arts Escèniques de Ciutadella, de la qual és també l'actual directora. És membre i presidenta de l'Orquestra de Cambra Illa de Menorca.

MIQUEL PORCEL BAREA

Calvià, 1983. És graduat en Psicologia i orientador educatiu, i coordinador dels serveis d'UVAI d'Amadiba.

RAMÓN PRIEGO CHACÓN

Màlaga, 1976. És llicenciat en Psicopedagogia i cap d'estudis del CCEE Quatre per Quatre de Palma d'Amadiba.

RITA L. REUS COSTA

Palma, 1969. Diplomada en Educació Infantil per la UIB. Formada en pedagogia sistèmica multidimensional per l'Institut Gestalt de Barcelona. Mestre del CEIP Verge de Lluc des de 2007, fa sis anys que forma part de l'equip directiu i de l'equip impulsor del canvi metodològic d'aquest centre. Ha col·laborat amb el CEP de Palma i el CEP d'Inca com a ponent en cursos de formació en espais d'aprenentatge.

MARIA A. RIERA JAUME

Doctora en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Actualment, és professora emèrita del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB. Investigadora principal del grup associat de l'IRIE Grup de Recerca i Innovació d'Espais Educatius (GAEB), que es dedica a la innovació i la formació per a la millora dels espais educatius.

JAVIER ROBLES MATEOS

Son Servera, 1981. És llicenciat en Psicologia i des del curs 2016-17 forma part de l'equip d'orientadors del CEE Joan Mesquida, que pertany a Aproscum Fundació. Ha participat en una iniciativa estatal impulsora de l'educació inclusiva, com el grup motor per la transformació dels centres d'educació especial en centres de recursos, organitzada per Plena Inclusió. Actualment, col·labora amb l'INICO (institut per la integració comunitària) de la Universitat de Salamanca, per validar eines de valoració de la qualitat de vida que permetin als centres educatius revisar i transformar les seves cultures, polítiques i pràctiques educatives per atendre l'alumnat amb discapacitat intel·lectual.

LAURA RODRÍGUEZ VILLAR

Palma, 1980. És mestra diplomada en Pedagogia Terapèutica. Ha fet feina de manera intermitent al CEE Son Ferriol durant 9 anys. Ha estat una de les persones clau que ha impulsat el canvi metodològic al centre gràcies a la seva experiència durant anys.

RAFEL ROSSELLÓ AMENGUAL

Palma, 1980. Director del CCEE Princesa de Asturias. Mestre i expert universitari en Trastorn de l'Espectre Autista. Treballa al centre des de fa 15 anys i sempre ha format part de l'equip directiu. Ha estat el promotor del canvi en el procés de transformació del centre. La seva experiència en el treball amb alumnes amb trastorn de l'espectre autista ha fet possible que participi com a formador d'equips educatius d'escoles ordinàries.

MARIA MAGDALENA ROSSELLÓ PICÓ

Muro, 1984. És diplomada en Treball Social, té un màster en Mediació en Conflictes Familiars per la Universitat de les Illes Balears i és tècnica especialista en toxicomanies. Formada en

teràpia *gestalt* i en teràpia corporal integrativa, té experiència en salut mental. Treballa a l'organització Mater des del mes d'octubre de 2008. Encarregada de l'atenció a famílies i del suport, l'orientació i l'assessorament en l'Àrea Social de l'entitat. Participa en projectes en l'àmbit comunitari dirigits a la inclusió social de persones amb diversitat funcional, entre els quals s'inclouen els d'ApS.

ARACELI SALAS

Educadora infantil i psicomotricista terapèutica. Ha treballat durant anys en diferents col·legis i el 2002 va fundar la primera associació de dislèxia de parla hispana, DISFAM. Porta 19 anys combinant el treball docent amb la lluita dels drets de les persones amb dislèxia i altres dificultats d'aprenentatge. Actualment és la portaveu de la Federació Espanyola de Dislèxia i imparteix nombrosos cursos i conferències sobre aquesta matèria en els diferents països iberoamericans per a professorat, professionals, famílies i alumnat amb dislèxia.

FERNANDO SALOM PORTELLA

Maó, 1960. Llicenciat en Medicina i Cirurgia per la Universitat Autònoma de Barcelona, especialista en Medicina de l'Esport per la Universitat Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil) i màster en Rendiment Esportiu per la Universitat de les Illes Balears. Responsable del Gabinet de Medicina Esportiva del Consell Insular de Menorca. Responsable del programa de promoció de l'activitat física per a la salut "Menorca, borina", del Departament d'Esports del Consell Insular de Menorca. Va treballar com a responsable del servei mèdic del Club Menorca Bàsquet en l'àmbit de l'esport professional fins a la categoria d'ACB. Actualment, es dedica professionalment a la promoció d'estils de vida físicament actius i saludables per a la millora de la salut. És membre de la Sociedad Española de Medicina del Deporte (SEMED) i de la Societat Catalana de Medicina de l'Esport.

ANTONI SALVÀ SALVÀ

Llicenciat (1989) i doctor en Ciències Químiques per la Universitat de les Illes Balears (2006). Professor d'educació secundària de l'especialitat de física i química (1993) de l'IES Binisalem i professor associat de la UIB del Departament de Química. Professor de disseny i desenvolupament curricular, d'investigació i recerca educativa i tutor acadèmic de l'especialitat de física i química del Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària de la UIB. Ha participat com a formador de professorat en la integració de les TIC a la pràctica docent, avaluació competencial i innovació educativa. Ha estat assessor tècnic docent del Servei de Formació Permanent del Professorat (2001-2004) i actualment és ATD del Servei d'Ordenació Educativa.

VÍCTOR ALEJANDRO SÁNCHEZ AZANZA

És professor ajudant del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB) des de l'any acadèmic 2019-2020. És Llicenciat en Psicologia (Universidad Complutense de Madrid; UCM), Màster en Recerca en Psicologia (Universidad Nacional de Educación a Distancia; UNED), Màster en Neuropsicologia Cognitiva (UCM) i és Doctor en Psicologia (UIB), versant la seva tesi sobre la relació entre els mecanismes de control cognitiu i el bilingüisme. A més, com a membre del grup de recerca I+DEL de la UIB, investiga altres aspectes com la influència de mecanismes cognitius, de regulació emocional i personalitat en diferents poblacions (persones amb problemes del llenguatge i/o que sofreixen assetjament escolar).

DAVID SÁNCHEZ LLULL

Palma, Mallorca, 1973. Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED, es va especialitzar en Orientació Escolar. Doctorat en Investigació i Innovació en Educació (UIB), ha analitzat les problemàtiques psicosocials que afecten el professorat de l'escola pública. Membre del Consell Escolar de Mallorca (BOIB núm. 159, de 23 de novembre de 2019), actualment és orientador escolar (Conselleria d'Educació) i col·labora amb diferents entitats socials i sindicals. Entre els darrers articles publicats, podem destacar: Sánchez Llull, D. (2022). Qualitat educativa, interins i l'abús de temporalitat a l'escola pública de les Illes Balears. *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, 83-97; Sánchez Llull, D. i Piña González, C. (2020). Els trastorns emocionals greus a l'escola pública de les Illes Balears, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, ISSN 1889-805X, núm. 2020, p. 274-297, i Sánchez, D. (2019). Introducció a l'orientació educativa a les Illes Balears i els seus reptes. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 177-196.

MAR SANCHO ESTELLERS

Palma, 1985. És llicenciada en Publicitat i Relacions Públiques i màster en Comunicació Audiovisual Interactiva. Forma part del Departament de Comunicació de Mater des de l'any 2016. Durant aquest temps ha combinat les tasques de comunicació a l'entitat amb la docència de cursos d'alfabetització informàtica i s'ha especialitzat en l'accessibilitat universal i cognitiva i la lectura fàcil. Juntament amb Maria Antònia Cantallops, ha participat en la documentació audiovisual dels diferents projectes d'ApS realitzats a Mater.

FRANCESC SANTAMATILDE ANDREU

Sueca, 1974. És mestre diplomad en Pedagogia Terapèutica. Ha estat el director del CEE Son Ferriol durant 12 anys, però en fa més de 20 que fa feina al CEE. Actualment és el secretari del centre. La seva dilatada experiència ha donat un impuls definitiu a la metodologia i un canvi de mirada del CEE.

SANDRA SEDANO COLOM

Palma, 1973. Llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Experta universitària en Estudis de gènere i la seva aplicació als àmbits socials per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i experta universitària en Coordinació de gestió de programes per a la joventut per la Universitat de València (UV). Actualment, cap de secció del Servei d'Igualtat de l'Ajuntament de Calvià.

PAU SINTES FEBRER

Es Migjorn Gran, 1993. Graduat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona (Universitat de Barcelona), màster en Activitat Física i Salut i especialista en Prevenció i Readaptació de Lesions per l'Institut Nacional d'Educació Física de Barcelona (Universitat de Barcelona), màster en Formació del Professorat de Secundària i Batxillerat, FP i Idiomes, especialitat d'Educació Física, per la Universitat Internacional de València. En la seva línia principal de recerca hi ha la prevenció i la readaptació de lesions en l'àmbit esportiu. Actualment, es dedica a l'entrenament personal i a la readaptació funcional i a desenvolupar projectes relacionats amb la promoció de l'activitat física per a la salut per a totes les edats a través de LATAU Menorca, entitat d'activitat física i salut. Entre els projectes destacats hi ha la gestió del programa "Menorca, borina" del Servei d'Esports del Consell Insular de Menorca.

NIEVES TOBARUELA MENDOZA

Eivissa, 1991. Graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears (UIB), màster internacional en Investigació en Comportament i Cognició per la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona (UB). Representant de l'Associació Pitiüsa per la Renovació Pedagògica a Eivissa (APREP). Compagina la professió docent com a funcionària de carrera al CEIB Sa Bodega d'Eivissa amb 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 l'educació emocional. Publicacions recents inclouen la col·laboració en l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* dels anys 2020 i 2021 i en la revista *Bones Pràctiques en Entorns Pedagògics*, amb portafolis electrònics als centres educatius d'Eivissa l'any 2020. Col·laboradora de la pàgina web *escuelaconcerebro* i autora d'*educaconemocion*.

MARGARIDA TORRES FRANCO

Ciutadella, 1993. És graduada en Educació Social per la UB. La seva experiència professional inclou diferents sectors de l'educació social, com l'acompanyament a persones amb diagnòstic de salut mental, la valoració de persones per al grau de dependència, l'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc, la dinamització de casals de joves i els projectes de reinserció per a persones del centre penitenciari. Ha treballat en diversos projectes insulars, com el Fòrum Menorca Illa Jove i, és clar, també en el programa educatiu "Un Estiu per Créixer", en les edicions de 2019 i 2020, com a coordinadora local i insular.

JUDITH VEGA AVELAIRA

És directora del centre de la UNED-Illes Balears i professora tutora d'Història de l'Art. Llicenciada en Geografia i Història (Universitat de Santiago de Compostella); Llicenciada en Letres, estudis de doctorat, màster en Història de l'Art (Universitat de Friburg). Llicenciada en Antropologia Social i Cultural (UNED). Màster en Psicologia del Coaching (UNED). Actualment realitza un doctorat en Arquitectura (Universitat Rovira i Virgili). Va ser professora del Departament d'Art Medieval i Institut d'Estudis Medievals (Universitat de Friburg); investigadora del Departament d'Art Medieval (Universitat de Berna), col·laboradora científica (Universitat Humboldt de Berlín); professora d'Espanyol Llengua Estrangera (Universitat Popular de Berna i Secretariat d'Estat per a l'Economia, Suïssa), professora de Llengua i Literatura Mundial, Llengua Espanyola i Llatí (International School of Bern) i directora del Centre UNED a Berna. Ha participat en nombrosos congressos i simposis i ha publicat nombrosos articles relacionats amb els seus temes de recerca: la catedral romànica de Santiago de Compostella, temes *jacobeos*, arquitectura moderna, ensenyament a distància, humanitats i tecnologia.

SUSANA VEGA BENITO

Eivissa, 1976. És llicenciada en Ciències Químiques, especialitat en Química Inorgànica, per la Universitat Autònoma de Madrid. Professora del departament de tecnologia i coordinadora TIC de l'IES Quartó de Portmany a Sant Antoni de Portmany. Professora del Màster Universitari en Formació del Professorat de la UIB de les assignatures Didàctica Específica, Metodologia i Recursos en el Procés d'Ensenyament i Aprenentatge de Tecnologia i Informàtica, i Complement de l'Especialitat de Tecnologia i Informàtica 2.

JOSÉ ANTONIO VEGA CUESTA

Diplomat en Professorat d'Educació General Bàsica (1995) per la Universitat de les Illes Balears de l'especialitat de Ciències, títol de professor de Llengua Catalana (C2) per la Universitat de les Illes Balears i títol d'Audició i Llenguatge per la UIB. La seva trajectòria

professional sempre ha estat lligada a l'àmbit educatiu des de l'any 1995. Des de 2012 forma part de l'equip pedagògic del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, on va començar com a assessor dins l'assessoria de Convivència i Coordinació Escolar d'Equips Directius. Actualment ocupa el càrrec de director del CEP.

MAGDALENA VICENS MARTORELL

Llicenciada en pedagogia per la UIB. Actualment és assessora tècnica en docents a l'àrea d'Educació Especial del Servei d'Atenció a la Diversitat de la Conselleria d'Educació i Formació Professional així com professora del Màster de Formació del Professorat. Professora de secundària de l'especialitat orientació educativa, ha estat orientadora de centres educatius de primària.

MARGARITA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la gestió de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (<http://gifes.uib.eu>).

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

20
22



Colonya

Fundació Guillem Cifre



Universitat
de les Illes Balears



G CONSELLERIA
O EDUCACIÓ, UNIVERSITAT
I I RECERCA
B