

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

20
25



Colonya

Fundació Guillem Cifre

JOAN AMER FERNÀNDEZ
DIRECTOR

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

20
25



Colonya

Fundació Guillem Cifre



Universitat
de les Illes Balears



**Govern de les
Illes Balears**

Conselleria d'Educació
i Universitats

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2025

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, la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació i Universitats. 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), grup de recerca membre de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la UIB.

CONSELL DE DIRECCIÓ

DIRECTOR: Dr. Joan Amer Fernández

SUBDIRECTORA: Dra. Maria Antònia Gomila Grau



Irie
UIB - GOIB

Institut de Recerca
i Innovació Educativa

VOCALS:

Dra. Carmen Orte Socias (UIB)

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló (UIB)

Dra. Belén Pascual Barrio (UIB)

Dra. Marga Vives Barceló (UIB)

Dra. María Valero de Vicente (UIB)

Dr. Liberto Macias González (UIB)

Sr. Àngel Aguiló-Zuzama (UIB)

Sr. Miquel Mariano Pons (UIB, coordinador Menorca)

Sra. Margalida Ferrer Marí

(docent, coordinadora Eivissa i Formentera)

CONSELL ASSESSOR

Sra. Magdalena Balle García (CEPA Son Canals)

Dr. Lluís Ballester Brage (Investigador Col·laborador UIB)

Sra. Isabel Cortada Marín (Atenció Comunitària i Infància, Ajuntament de Palma)

Dra. Bárbara De Benito Crosetti (Universitat de les Illes Balears)

Sra. Marta Escoda Trobat (Servei d'Atenció a la Diversitat, Conselleria d'Educació i Universitats)

Dra. Sara González Gómez (Universitat de les Illes Balears)

Dr. Martí X. March Cerdà (Investigador Col·laborador UIB)

Sr. Joan Manel Martí Llufríu (Grup de Recerca en Educació de Menorca)

Dr. Andreu Mir Gual (Fundació Diocesana Ramon Llull)

Sra. Nanda Ramon Tous (docent)

Dra. Elena Sintés Pascual (Fundació Jaume Bofill)

Sr. Xavier Torrens Prats (EAPN-Illes Balears. Xarxa per la Inclusió Social)

Dr. Antoni Verger Planells (Universitat Autònoma de Barcelona)

* © tots els drets reservats

* © del text: els autors 2025

* © 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>

· <http://www.gifes.uib.es/>

Dades de contacte: 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

El compromís amb l'educació en temps canviants	8
<i>Josep Antoni Cifre</i>	

PRÒLEG

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2025: reptes, dades i bones pràctiques per a la transformació educativa	12
<i>Direcció Anuari</i>	

I. INTRODUCCIÓ

Les zones educatives com a espais de governança escolar i col·laboració docent: del treball en xarxa a la corresponsabilitat	17
<i>Antoni Verger Planells, Edgar Quilabert, Mauro Moschetti i Marcel Pagès Martín</i>	18

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR

El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears	43
<i>Rut Garí Ruiz, Marga Vives Barceló, Belén Pascual Barrio i Joan Amer Fernández</i>	44
El sistema universitari a les Illes Balears	78
<i>Juan José Montaña Moreno</i>	

III. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

La redacció del currículum formal. La necessitat d'un currículum reflexionat i participatiu	91
<i>Antoni Salvà Salvà</i>	92
Ressenya sobre escolarització i abandonament escolar en la població marroquí resident a Balears	108
<i>José Luis Reina Segura, Alejandro Miquel Novajra i Mustafa Boulharrak El Idrissi</i>	
La convivència com a eix vertebrador de l'escola del segle XXI	124
<i>Vicenta Estada Gimeno</i>	
@collim, iguals i diferents	136
<i>Marga Sales Febrer, Marga Benejam Coll i Clàudia Pons Martí</i>	

Primeres passes cap a la igualtat: coeducar <i>Laura Gorrias Camps</i>	156
Actituds, ideologies i usos lingüístics al sistema educatiu. Balanç i perspectives <i>Eloi Bellés Boeta</i>	172
Mesures que fomenten l'ajustament escolar i el rendiment acadèmic en l'alumnat amb dificultats del llenguatge oral i escrit <i>Eva Aguilar Mediavilla, Daniel Adrover Roig, Mario Valera Pozo, Lucía Buil Legaz, Àngels Esteller Cano, Angélica Mateus Moreno, Raül López Penadés, Víctor A. Sanchez Azanza, Jorge Luis Guirado Moreno, Alberto Sánchez Pedroche, Albert Flexas Oliver i Inmaculada Sureda Garcia</i>	186
Característiques educatives de l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA) <i>Daviu Sánchez Llull</i>	198
Implementació i escalabilitat d'una intervenció escolar de descansos actius per millorar l'activitat física i el rendiment acadèmic de l'alumnat: Break4Brain Evolution! <i>Diego Arenas Arroyo, Margalida Castell Orell, Jaume Gelabert Carulla i Adrià Muntaner Mas</i>	214
Evolució de la condició física dels adolescents a Mallorca a la darrera dècada (2014-2024): quina és la situació actual? <i>David Carbonell Escalas, Jaume Cantallops Ramon i Josep Vidal Conti</i>	228
Els límits, una oportunitat d'aprenentatge <i>Tània González Silvestre</i>	242
Sembrant llavors ecosocials a la nostra comunitat educativa <i>Maria Isabel Reyes Sánchez</i>	256
La ressonància estètica a l'educació. Escenaris que inspiren, espais que ensenyen <i>Magdalena Jaume Adrover, Maria Antònia Riera Jaume i Xavier Gelabert Fuster</i>	270
La codocència al CEIP Margalida Florit <i>Begoña Gornés Barragué</i>	288
Deu anys de superaula: un ecosistema viu per créixer, aprendre i transformar-se <i>Margarita Goñalons Pérez i Estefania Riutort Juaneda</i>	296
El rorqual del Ramis: una història centenària de patrimoni i educació <i>Enric Camps Morlà, Conxi Cardona Coll, Clara Cussó Ruíz, Laura Piris Coll i Belén Vinent Sintes</i>	308

CEIP El Pilar, una petita gran família	326
<i>Neus Marí Riera</i>	

La internacionalització de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (2008-2024)	334
<i>Maria del Pilar Rovira Serrano</i>	

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS	351

Fundació Natzaret: 100 anys d'històries de vida	352
<i>Pere Fullana Puigserver, Sergi Moll Bagur i Carlos Menguiano Rodríguez</i>	

Ciutadella, Ciutat Educadora: una oportunitat, un repte, un projecte. "Aprendre a ser" a la nostra ciutat.	366
<i>Sebastiana Luisa Cañellas Alves</i>	

La gestió emocional d'infants i adolescents als espais socioeducatius d'Obert: trajectòria i nous reptes	380
<i>Belén Sánchez Rodríguez i Miquel Estarellas Mula</i>	

De personas a personas: l'experiència del CEPA Llevant	394
<i>David Campaner Navarrete</i>	

Escola de Consum. L'educació en consum responsable als centres educatius	402
<i>Cristina Muñoz Muñoz, Ana María González Torrado i Bernat Calafat i Vich</i>	

V. MONOGRÀFIC: FORMACIÓ DOCENT	417

Docència transformadora: evidències i propostes	418
<i>Alejandra Cortés Pascual</i>	

El model experiencial per a la formació permanent dels docents	428
<i>Tomeu Barceló Rosselló i Ferran Juan Torrens</i>	

La formació dels equips directius al Centre de Formació, Innovació i Recerca de la Direcció Escolar	442
<i>Antonio Márquez Muñiz</i>	

Disseny de formació en centre aplicable al pla quadriennal de formació permanent del professorat 2024-2028	456
<i>Joan Forcada Moll</i>	

Els reptes docents de la IA generativa com a font d'informació i de desinformació: reflexions i recomanacions	478
<i>Alexandre López Borrull</i>	

El perfil docent diocesà: la travessa d'una professió en constant moviment	488
<i>Miquel Cánovas Martínez, María Teresa Carazo Serrano, Catalina Vila Bauzà i Xisca Moreno Brunet</i>	

La importància de la formació per a la comunitat educativa en relació al Servei d'Infància i Família	500
<i>Aina Roldán Fernández de Heredia</i>	

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2025	521

PRESENTACIÓ

20
25

EL COMPROMÍS AMB 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

Un any més, la Fundació Guillem Cifre de Colonya dona suport a l'edició de l'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, eina que consideram clau per a l'anàlisi i el coneixement del nostre sistema educatiu.

L'*Anuari de l'Educació de les Illes Balears* ens ofereix, a més de les dades referides al sistema educatiu de les nostres illes, un seguit d'articles en què es parla de recerca i d'innovació pedagògica i d'educació social, reflectint els reptes amb els quals es troben en el dia a dia els docents, així com exemples de propostes innovadores que es duen a terme en els centres educatius de les nostres illes per tal de donar-hi respostes eficients. Tot plegat ens ofereix una visió àmplia de la complexa i diversa realitat actual de l'educació a les nostres illes, posant en valor la tasca que duen a terme els professionals de l'educació.

És una satisfacció per a la Fundació Guillem Cifre de Colonya participar en l'edició de l'*Anuari de l'Educació*, publicació que s'emmarca en la nostra línia de suport a l'educació com a fonament bàsic per a la millora de la nostra societat.

Agraïm al Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES), membre de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears, la tasca en la coordinació i confecció de l'*Anuari* i la col·laboració de la Conselleria d'Educació i Universitats del Govern de les Illes Balears.

PRÒLEG

20
25

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2025: REPTES, DADES I BONES PRÀCTIQUES PER A LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA

Direcció de l'Anuari de l'Educació

L'*Anuari de l'Educació*, en la línia de publicacions internacionals com el *World Yearbook of Education*, persegueix promoure el debat públic i polític sobre l'educació, en el nostre cas a les Balears. A més, l'*Anuari* vol ser una plataforma per a la divulgació i la transferència tant de recerques educatives com d'experiències de bones pràctiques, tot plegat amb l'horitzó de contribuir al progrés de l'educació a l'arxipèlag.

L'edició d'enguany obre amb una ponència marc sobre com abordar les desigualtats educatives i els reptes de la digitalització, les migracions, la pobresa i la segregació escolar i residencial amb l'estratègia de les zones educatives. Tot amb l'objectiu que els centres escolars puguin promoure trajectòries educatives d'èxit entre l'alumnat. Les zones educatives, analitzades al capítol en perspectiva comparada en diferents països, poden millorar l'equitat i la qualitat educativa si combinen lideratge institucional, participació local i col·laboració entre centres. Com afirma la ponència, per tenir impacte real calen estructures estables, coordinació efectiva, recursos adequats i un compromís compartit amb la corresponsabilitat educativa.

Cada any, l'*Anuari* també inclou un monogràfic o tema específic, conjuntament als blocs habituals de dades educatives, recerca i innovació pedagògica i educació social. El monogràfic d'aquest any posa l'accent en la formació docent, fonamental en un context canviant i principalment orientada a l'aprenentatge de competències. Es destaca la necessitat de plans formatius integrats que atenguin aspectes com l'ensenyament d'habilitats orientades al benestar, la gestió organitzativa de les aules, les metodologies actives o un major acompanyament a les situacions socials a l'escola, entre d'altres. Es subratlla l'oportunitat d'escollir propostes experièncials de formació del professorat, que estiguin dirigides a l'entrenament de les competències professionals. També es para atenció en la importància de formacions específiques als equips directius, encaminades a lideratges oberts, inclusivament i amb capacitat per catalitzar el treball en equip. A més, la formació docent ha d'incloure aspectes emergents com la formació del professorat en acompanyament a l'alumnat en la intel·ligència artificial generativa, aspectes contextuais com una millor formació en la protecció de la infància i l'adolescència, o formacions orientades a la pràctica reflexiva com a pilar per al desenvolupament professional.

El primer bloc de l'*Anuari* es dedica a la descripció dels indicadors més rellevants del sistema educatiu a les Balears. Pel que fa al sistema escolar, es destaca l'augment de les xifres d'escolarització, un descens de les taxes de repetició i unes dades de titulació en els estudis postobligatoris més baixes que les de l'àmbit estatal. En el sistema universitari, s'aporten dades de la UIB, però també dels seus centres adscrits, de la UNED, de la UOC i del Centre Superior Alberta Giménez (CESAG), vinculat a la Universidad Pontificia Comillas.

El segon bloc de l'*Anuari* aborda la recerca i innovació pedagògica a les Balears. Al llarg de 18 capítols, es para atenció a elements fonamentals de l'educació a l'arxipèlag com la millora educativa, el currículum, la convivència, la coeducació, l'abandonament escolar, l'ús del català, la interculturalitat, les dificultats per a l'aprenentatge, la codocència, l'estètica i l'organització innovadora dels espais, entre d'altres. Es parla sobre el paper de la comunitat educativa en la redacció del currículum formal del sistema educatiu, de quin encaix normatiu té aquest currículum i de com determina l'autonomia dels centres. La convivència i la coeducació són tractades en diferents capítols. Quant a la convivència, s'inclou un estudi sobre les trajectòries educatives dels fills de la població marroquina resident a les Balears, tot posant l'accent en problemes específics de socialització escolar d'aquest col·lectiu. A més, es detalla un projecte per gestionar l'acollida d'alumnat nouvingut d'incorporació tardana, amb un emmarcament comunitari i intercultural. En un altre capítol, es detallen projectes concrets plantejats des de la necessitat d'educar en i per a la convivència. Els usos i les actituds en relació amb la llengua catalana al sistema educatiu compten amb un capítol. Pel que fa a la coeducació, es mostren activitats duites a terme per promoure una transformació pedagògica de manera transversal. També es dedica atenció als aspectes organitzatius com la codocència o la gestió de l'aula. És el cas de la superaula, un projecte que ha obtingut bons resultats amb una reorganització d'espais, l'aprenentatge personalitzat, la codocència i l'avaluació per competències. Els trastorns amb incidència en les trajectòries educatives també compten amb el seu espai a l'*Anuari*. És el cas de l'estudi sobre l'alumnat amb trastorn del desenvolupament del llenguatge i les dificultats lectores, que sovint presenten menors resultats escolars i risc d'assetjament. El trastorn d'espectre autista, i com ha de ser el procés d'ensenyament/aprenentatge en aquests casos, disposa d'un capítol. Sobre educació física, es detalla un estudi sobre una intervenció escolar orientada a promoure els descansos actius i es recull una recerca sobre l'evolució de la condició física dels adolescents de Mallorca en un període de deu anys. També l'estètica dels espais escolars com a element catalitzador de processos d'aprenentatge és present a l'*Anuari*. Per acabar, s'exposen experiències comunitàries, ambientals i museístiques de centres educatius.

En el tercer bloc, l'*Anuari* para atenció als aspectes no estrictament de l'etapa educativa escolar, aglutinats al voltant del paraigua de l'educació social. Hom pot trobar recerques sobre treball emocional des d'entitats socioeducatives, experiències de ciutats educadores, la formació en consum responsable, l'educació d'adults o la història de Natzaret, institució dedicada a la infància i joventut en risc social des de fa cent anys.

En conjunt, l'*Anuari* recull recerques i experiències educatives que són un testimoni rigorós dels canvis educatius a les Balears. Les dades educatives reflecteixen una millora progressiva de la promoció i un lleuger augment en la matrícula, però també evidencien desigualtats de gènere (el gènere masculí presenta pitjors indicadors) i origen. A nivell universitari, destaca l'alta inserció

laboral dels graduats. La ponència inicial proposa actuacions més col·legiades i estables entre centres escolars per fer front de manera mancomunada als principals reptes educatius. Altres temes tractats inclouen la importància de la inclusió educativa, la convivència, la coeducació, el paper transformador del currículum, la implicació de les famílies, la intel·ligència artificial, la salut física i el valor de la llengua catalana. Finalment, l'*Anuari* subratlla que la qualitat educativa exigeix lideratges compromesos, formació contínua, innovació pedagògica i una escola més participativa i arrelada al territori.

I

INTRODUCCIÓ

20
25

LES ZONES EDUCATIVES COM A ESPAIS DE GOVERNANÇA ESCOLAR I COL·LABORACIÓ DOCENT: DEL TREBALL EN XARXA A LA CORRESPONSABILITAT

Antoni Verger Planells

Edgar Quilabert

Mauro Moschetti

Marcel Pagès Martín

1. INTRODUCCIÓ

Els centres educatius s'enfronten a reptes educatius cada cop més complexos. Qüestions com la creixent pobresa infantil, els fluxos migratoris, la gentrificació urbana o la digitalització incideixen directament en el dia a dia dels centres educatius i estan estretament vinculades a la persistència de desigualtats en les oportunitats educatives, així com a l'abandonament escolar i altres expressions de vulnerabilitat educativa. Es tracta de problemàtiques amb una forta dimensió estructural i territorial, que requereixen respostes col·lectives i coordinades més enllà de l'àmbit escolar.

Les polítiques centrades en l'autonomia escolar han permès avançar cap a una educació més adaptada a l'entorn i han reforçat la capacitat de presa de decisions dins dels centres educatius. No obstant això, l'evidència acumulada en els darrers anys mostra que aquest model és insuficient per afrontar reptes estructurals com la millora de l'equitat, la inclusió o l'assoliment d'aprenentatges profunds en contextos socialment desafavorits. Aquestes limitacions han generat, especialment en els centres situats en entorns de major vulnerabilitat, una sensació d'aïllament institucional i de desprotecció, així com una major desigualtat i fragmentació en l'oferta educativa (Ferrer-Esteban et al., 2025). En aquest context, s'ha generalitzat un consens entorn a la idea que els centres educatius no poden, per si sols, donar resposta als múltiples reptes que avui afronten els sistemes educatius, els quals tenen una naturalesa sistèmica i requereixen mecanismes de cooperació i coordinació sostinguda entre múltiples agents socials i educatius.

Davant d'aquesta realitat, diversos països estan explorant models alternatius de governança territorial, centrats en la col·laboració a escala de zones educatives (Carrasco-Aguilar et al., 2024; Abrantes, 2011; Armstrong et al., 2021). Aquestes zones són concebudes com a unitats territorials delimitades —ja sigui un barri, un districte o una àrea configurada segons criteris *ad hoc*— dins de les quals diversos centres educatius, administracions públiques i agents socials i comunitaris col·laboren per donar resposta a necessitats compartides i impulsar projectes educatius més contextualitzats. La zona educativa esdevé així un espai de governança compartida, orientat a abordar reptes estructurals, coordinar múltiples actuacions educatives i socials de manera integrada, i canalitzar de manera més efectiva el suport a docents i escoles.

Aquestes estratègies parteixen de principis com la corresponsabilitat institucional, la proximitat operativa i la capacitat adaptativa, i només poden desplegar-se plenament si es connecten amb altres polítiques sectorials (com la salut, els serveis socials o la cultura) en una lògica intersectorial i territorialitzada (Janssens i Ehren, 2016; MacNeil et al., 2023).

Aquest capítol explora aquestes tendències en tres grans apartats. En primer lloc, es presenta un marc teòric que recull les principals premisses dels models

de governança en zones educatives, amb especial atenció a les condicions institucionals i organitzatives que poden afavorir la seva sostenibilitat i impacte. En segon lloc, s'analitzen tres experiències concretes de política educativa que han posat en pràctica aquest enfocament a Portugal, Catalunya i Xile. En darrer lloc, es presenta una breu discussió que assenyala les fortaleeses i debilitats d'aquests models i els possibles aprenentatges que se'n deriven.

2. MARC TEÒRIC

Els models de governança educativa convencionals —tant els de caràcter burocràtic com els inspirats en la nova gestió pública (NGP)— presenten limitacions importants a l'hora d'afrontar els reptes educatius actuals. Els models de NGP basats en l'autonomia de centre i la rendició de comptes centrada en resultats, que en el seu moment es van promoure com a alternatives a estructures excessivament jeràrquiques, han posat l'accent en indicadors de rendiment, la supervisió gerencial dels processos i, en molts casos, en la competència entre centres (Bryson et al., 2013). Si bé l'objectiu inicial d'aquests enfocaments era millorar l'eficiència i la capacitat de resposta del sistema, nombrosos estudis han evidenciat els efectes no desitjats i sovint contraproductius d'aquest tipus de governança (vegeu, per exemple, Perryman et al., 2017, i Verger et al., 2024). Segons diferents investigacions, aquests models tendeixen a restringir les pràctiques pedagògiques, fomentar l'estandardització més que no pas la innovació, i individualitzar la responsabilitat en relació amb problemàtiques de naturalesa estructural (Gil i Kim, 2018).

Davant d'aquestes limitacions, un conjunt creixent d'experiències documentades en diversos contextos —i un corpus igualment creixent de recerca (e.g., Armstrong et al., 2021; Brown et al., 2023; Ehren, 2023; MacNeil et al., 2023)— han apuntat cap a un desplaçament progressiu en els models de governança escolar. Aquest gir s'orienta cap a enfocaments que entenen la millora educativa no pas com el resultat del rendiment individual de cada centre, sinó com una construcció col·lectiva basada en la col·laboració entre escoles i en la corresponsabilitat pels resultats educatius en el marc d'un territori més ampli. A continuació, aprofundim en cadascun d'aquests per delimitar-ne les condicions de possibilitat, les potencialitats i les principals tensions que comporten.

La col·laboració entre escoles ha esdevingut un concepte central en les discussions contemporànies sobre governança escolar, especialment en contextos que busquen alternatives tant als models de competició, o de mercat, com als models burocràtics, o jeràrquics. Tot i que en la literatura internacional existeix una certa variabilitat terminològica (*school partnerships*, *inter-school networking*, *school-to-school collaboration*), la col·laboració implica, en essència, un compromís mutu i voluntari entre actors iguals orientat a l'assoliment d'objectius comuns (Friend i Cook, 2013). Des d'una perspectiva institucional, aquesta forma d'interacció representa un desplaçament respecte

a les lògiques verticals de supervisió i control, i apunta cap a sistemes més horitzontals, basats en la confiança, la reciprocitat i la interdependència (Bryson et al., 2014; Armstrong et al., 2021).

Tanmateix, la seva eficàcia depèn de múltiples factors sistèmics i culturals, entre els quals destaquen la disponibilitat de temps, la claredat d'objectius, el suport institucional o el lideratge distribuït, entre d'altres (Chapman, 2008; Muijs, 2015). Així mateix, Brown et al. (2024) alerten que no tota col·laboració és *per se* transformadora: perquè tingui impacte en la millora educativa, ha de centrar-se en pràctiques pedagògiques fonamentades en l'evidència, generar capital social professional i afavorir l'aprenentatge entre iguals. L'evidència empírica mostra que la col·laboració pot quedar limitada o buida de contingut si es desenvolupa en contextos fortament marcats per la competència entre centres o per exigències de rendició de comptes individual (Armstrong et al., 2021; Wohlstetter et al., 2013).

En paral·lel al creixent interès per la col·laboració entre escoles, i en resposta al caràcter persistent dels reptes que enfronten els sistemes educatius, la literatura ha posat èmfasi en la idea de corresponsabilització. La corresponsabilització implica compartir les obligacions i deures pel que fa a l'articulació de diversos inputs, processos i resultats educatius entre múltiples actors —docents, equips directius, famílies, comunitats i institucions— i alhora generar condicions que afavoreixin un compromís conjunt amb la millora de l'educació. Diversos autors i autores associen el concepte de corresponsabilització a una rendició de comptes compartida (*shared accountability*), que remet a una responsabilitat col·lectiva basada en la confiança mútua, el diàleg i l'alineació d'objectius (Unda et al., 2022; Smith i Benavot, 2019). Aquesta forma de rendició de comptes promou un sentit de responsabilitat compartida, no només en relació amb els resultats acadèmics, sinó també amb les condicions estructurals que afecten l'aprenentatge i la inclusió. La corresponsabilització, en aquest sentit, no és només un model de gestió, sinó una aposta per una governança més participativa i situada.

Ara bé, la corresponsabilització no es limita a una arquitectura institucional més horitzontal. També comporta una dimensió subjectiva i relacional, estretament vinculada a la manera com els actors perceben i assumeixen les seves responsabilitats dins del sistema. En aquest sentit, Overman i Schillemans (2021) han proposat fer servir el concepte *felt accountability*, del camp de la psicologia, per referir-se a la responsabilitat viscuda, és a dir, al sentiment intern de deure, expectatives i compromís que orienta l'acció professional més enllà dels mecanismes formals de supervisió. En aquest sentit, el principi d'incumbència resulta fonamental per fer efectiva aquesta responsabilitat compartida, ja que estableix que tot actor amb capacitat d'incidir ha de sentir-se interpellat i actuar en conseqüència. Això implica que la responsabilitat compartida només esdevé efectiva quan es construeix a través de relacions de confiança, reconeixement mutu, propòsits educatius compartits i la construcció de noves identitats col·lectives (MacNeil et al., 2023).

Tanmateix, aquest enfocament també comporta tensions i limitacions. Per exemple, si no es garanteixen condicions institucionals clares, la corresponsabilitat pot diluir-se en ambigüitat o generar desigualtats en la distribució de tasques i riscos (Torres, 2024; Ehren, 2023). Per això, autors com Unda et al. (2022) insisteixen en la importància d'establir rols i expectatives clares entre els diferents agents, i en la importància de desenvolupar mecanismes de coordinació que reforcin una responsabilitat recíproca i sostinguda. En definitiva, la corresponsabilització representa un component essencial d'una governança educativa més justa i eficaç, però exigeix una arquitectura institucional, cultural i relacional que en sostingui el desplegament de manera coherent i equitativa.

De les xarxes d'escoles a una nova institucionalitat educativa

A l'hora d'aterrar els principis de col·laboració i corresponsabilitat, el treball en xarxes inter-escolars ha esdevingut una peça clau en les noves formes de governança. Les xarxes inter-escolars constitueixen les coordenades on (i a través de les quals) s'haurien de materialitzar els vincles de col·laboració i corresponsabilitat entre els centres i els actors clau d'un territori. Definides com a conjunts de tres o més «organitzacions legalment autònomes que treballen plegades per assolir no només els seus propis objectius, sinó també un objectiu col·lectiu» (Provan i Kenis, 2008, a Greany, 2023, p. 2), les xarxes són concebudes com a vehicles per a la millora educativa, el desenvolupament professional i la coherència del sistema i, el més important, quan estan ben dissenyades, permeten la circulació de coneixement, l'intercanvi de recursos i la construcció de marcs pedagògics compartits. Ara bé, com adverteix Greany (2023), les xarxes no són, per defecte, ni democràtiques ni inclusives; cal una atenció deliberada al lideratge, a la confiança i a la participació per evitar que es converteixin en noves formes de centralització o de control tecnocràtic, o en iniciatives poc sostenibles en el temps.

Col·laboració, corresponsabilitat i treball en xarxa constitueixen, doncs, pilars centrals de les noves formes institucionals que estan adoptant alguns sistemes educatius per respondre als reptes actuals, redefinint la manera com els centres interactuen entre ells. Provan i Kenis (2008), en un treball de referència en l'àmbit dels estudis de l'administració pública, distingeixen entre tres grans formes de governança en xarxa: les xarxes horitzontals i descentralitzades; les xarxes centralitzades, en què una de les entitats membres assumeix la coordinació i presa de decisions; i les xarxes administrades per una organització específica creada amb aquesta finalitat. Les xarxes horitzontals poden ser altament inclusives i participatives, i quan es consoliden, gaudeixen d'una forta legitimitat interna. Tanmateix, la seva efectivitat és variable, ja que depèn del voluntarisme i la disponibilitat dels participants, i són poc adequades per al desenvolupament de funcions especialitzades. El model amb una entitat líder és més eficient en la presa de decisions i coordinació, però pot limitar la implicació dels altres membres i orientar l'agenda de la xarxa cap a les prioritats de l'organització coordinadora. Finalment, el model basat en una organització administrativa específica té el

potencial d'equilibrar eficiència i inclusió, i pot contribuir a mantenir tant la legitimitat interna com l'externa. Tot i això, implica una estructura més costosa i complexa, i pot tenir dificultats per actuar com a intermediari neutral o per mantenir un compromís actiu per part dels membres de la xarxa.

La proposta de les zones escolars s'acostuma a inscriure dins aquesta tercera modalitat de governança. Per tal de consolidar-se i institucionalitzar-se com un nou model de gestió educativa, requereix la constitució d'una organització específica que assumeixi competències prèviament atribuïdes als centres educatius. Aquesta nova entitat ha de ser capaç de coordinar actuacions a escala territorial, integrant les preferències i opinions de les escoles, però alhora disposant d'un cert grau d'autonomia i professionalització per desenvolupar funcions específiques amb eficiència i visió estratègica. Aquesta transformació institucional pot tenir implicacions en diversos àmbits clau del funcionament educatiu, entre els quals trobem:

- **Professorat:** L'avaluació entre iguals, les formacions conjuntes en servei, els intercanvis docents i la presa de decisions compartida sobre la dotació de personal —incloent-hi la rotació d'especialistes— poden tenir lloc dins la zona. Aquestes pràctiques faciliten el *feedback* constructiu, la identificació de necessitats i fortaleces, i afavoreixen el desenvolupament professional. Al seu torn, contribueixen a generar entorns de treball més col·laboratius i una educació de més qualitat per a l'alumnat.
- **Treball pedagògic:** Els plans de millora i els projectes educatius—o components clau d'aquests— poden ser desenvolupats col·lectivament a nivell de zona. Aquest treball col·laboratiu es pot veure reforçat amb noves figures com la coordinació de zona o els assessors pedagògics compartits, que impulsen projectes transversals i els alineen amb els plans locals de formació docent, sovint infrautilitzats.
- **Avaluació i seguiment:** La zona educativa esdevé l'espai principal per a l'avaluació i la rendició de comptes. Els serveis d'inspecció, juntament amb el personal de la zona, supervisen el conjunt de la xarxa. La recollida, anàlisi i distribució de dades es realitza a escala de xarxa per tal d'afavorir la cooperació entre centres.
- **Pressupostos:** Les decisions sobre adquisició de materials didàctics, planificació d'activitats extraescolars o introducció d'innovacions educatives poden ser preses col·lectivament a escala de zona, fet que permet aprofitar economies d'escala. També es poden compartir instal·lacions i altres recursos —com ara personal administratiu— per alleugerir la càrrega dels equips directius. La coordinació de recursos a aquest nivell pot reduir costos de transacció, optimitzar la despesa educativa i ajustar millor el finançament a les necessitats del territori.
- **Escolarització:** Un model de governança territorial facilita que els centres es comprometin a escolaritzar un percentatge d'alumnat desafavorit proporci-

onal al del conjunt de la zona. Els centres també poden coordinar actuacions per implicar les famílies i facilitar les transicions entre etapes educatives. D'aquesta manera, la zona educativa pot esdevenir prou atractiva per evitar la fugida d'alumnat cap a altres opcions, tot garantint una oferta equilibrada i de qualitat dins del territori.

Mitjançant la coordinació i la responsabilitat compartida d'aquestes i altres funcions dins la zona educativa, es podria afavorir la millora educativa. Més enllà de la millora de l'eficiència, aquest model pot atenuar la pressió externa i l'aïllament que sovint pateixen el professorat i altres professionals de l'educació —especialment en contextos desafavorits— gràcies a noves estructures de suport i col·laboració i significatius. En l'apartat següent explorem com aquests grans principis de governança s'han materialitzat en experiències i polítiques educatives concretes.

3. EXPERIÈNCIES DE GOVERNANÇA ESCOLAR EN ZONA

En aquesta secció, explorem tres experiències de zones educatives en tres sistemes educatius diferents, amb trajectòries diverses però una mirada comuna: la territorialització de la governança escolar. De cadascun d'aquests casos, n'analitzem els orígens, el context i els motius que van portar a l'adopció de la política, les competències que adquireixen, la seva organització i els mecanismes de governança. Finalment, també en repassem els efectes i els reptes de futur.

3.1. Els *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* a Portugal

El Programa TEIP: una aproximació compensatòria i territorialitzada

El programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), va ser creat a Portugal el 1996 com a política pública orientada a donar resposta a les creixents desigualtats educatives derivades de situacions de pobresa i exclusió social, amb l'objectiu de promoure la igualtat d'oportunitats dels estudiants més desavantatjats (Correia, 2022). En una primera fase, la iniciativa es va desenvolupar a partir del suport intensiu a 35 agrupaments escolars d'educació primària situats a les àrees metropolitanes de Lisboa i Porto. Posteriorment, el programa s'ha anat replicant i escalant a diversos territoris i nivells educatius, amb la incorporació de nous agrupaments escolars al llarg de diverses edicions.

En els seus orígens el programa s'inspira en experiències internacionals basades en un enfocament d'educació compensatòria i d'intervenció «territorialitzada» de la política educativa. Entre les diverses inspiracions destaquen les zones d'educació prioritària (ZEP) a França o les *Education Action Zones* al Regne Unit. Aquestes iniciatives parteixen de la idea que la desigualtat educativa s'expressa a l'escola però té causes que transcendeixen les institucions escolars. Des d'aquest punt de vista, les polítiques educatives que busquin la millora de l'equitat, els aprenentatges i el benestar dels estudiants més desavantatjats

han de dotar-se d'estratègies contextualitzades i focalitzades que combinin intervencions escolars amb mesures de desenvolupament comunitari i territorial (Costa i Almeida, 2022). Els territoris identificats com a prioritaris comparteixen alts nivells de pobresa, baixos nivells educatius de les famílies, atur elevat i presència significativa de famílies monoparentals. En alguns casos, hi ha una presència rellevant de població immigrant o d'ètnia gitana, però les situacions de vulnerabilitat transcendeixen l'origen cultural (Abrantes, 2011).

Allarg de les dues darreres dècades el programa ha generalitzat el treball coordinat entre centres educatius, de tal manera que actualment els agrupaments escolars són una de les unitats bàsiques d'organització i governança educativa, passant d'una aproximació focalitzada a un enfocament més universal. Actualment els agrupaments escolars integren un nombre molt divers d'unitats escolars segons els territoris i el context. Existeixen més de 730 agrupaments escolars, la majoria dels quals integra de 2 a 10 escoles.¹ Tanmateix, els agrupaments escolars identificats com a prioritaris segueixen tenint ajudes i recursos addicionals per combatre les dificultats especials derivades de condicions de privació material, pobresa o exclusió. Els agrupaments escolars són l'estructura institucional sobre la qual es despleguen polítiques d'intervenció prioritària com els TEIP.

25 anys escalant la compensació de les desigualtats educatives des del territori

Com s'ha assenyalat, el programa comença el 1996 amb la integració de 35 agrupaments escolars i, després d'una interrupció temporal, es reprèn el 2006 amb una reformulació que dona lloc a la segona generació TEIP. Aquesta nova etapa es va desplegar en dues fases: la primera inclou 24 agrupaments escolars nous i, posteriorment, se n'hi afegixen 45 més, arribant a un total de 104 centres participants. Una tercera fase del programa es desenvolupa a partir de l'any 2012, amb l'objectiu de donar continuïtat a les accions anteriors i aprofundir en el suport a les poblacions més vulnerables, abastant 136 agrupaments escolars i escoles no agrupades situades en territoris marcats per alts nivells de pobresa i exclusió social (Costa i Almeida, 2022). Recentment ha començat la quarta edició del programa, regulada al Decret 7798/2023, que tindrà una durada de 6 anys i un període d'execució fins al 2030. El programa TEIP4 es desenvolupa actualment en 165 agrupaments nous, cosa que representa al voltant del 20 % dels centres.²

Tot i les reformulacions i ampliacions al llarg del temps, els objectius generals del programa han mantingut una certa continuïtat al llarg de les diverses edicions. Entre aquests objectius cal destacar la millora dels aprenentatges i l'èxit educatiu dels estudiants; la reducció de l'abandonament escolar prematur; la millora de l'orientació i les transicions educatives; i l'enfortiment de l'escola com a eix vertebrador de la comunitat.³ Per formar part del programa, els agrupaments

¹ <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>

² <https://www.dge.mec.pt/rede>

³ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2022_2023.pdf

escolars han de complir amb un conjunt d'indicadors de vulnerabilitat que es calculen a nivell territorial. Aquesta aproximació, focalitzada i compensatòria, havia generat algunes crítiques a causa del potencial estigmatitzador del programa. Tanmateix, alguns investigadors assenyalen que les escoles TEIP gaudeixen d'un reconeixement creixent gràcies a l'èxit del programa i al suport i acompanyament sistemàtic al qual està associat (Fritsch i Leite, 2019).

L'instrument clau d'intervenció és el projecte TEIP de cada agrupament, que ha de ser dissenyat localment d'acord amb el diagnòstic del territori i aprovat per l'administració central. Aquesta aprovació permet l'assignació de recursos humans i financers extraordinaris per implementar accions específiques durant el període de vigència del projecte (Abrantes, 2011). Els agrupaments escolars que participen del programa TEIP tenen ràtios d'estudiants més reduïdes i una major dotació de recursos financers, materials i humans (Moreno-Medina et al., 2024).

La planificació estratègica com a model de governança

La governança del programa TEIP es configura a partir d'un model centralitzat amb elements de coordinació multinivell. El Ministeri d'Educació, a través de la Direcció General d'Educació, assumeix la responsabilitat principal de la planificació i supervisió del programa, mentre que la recerca i l'avaluació són liderades per equips especialitzats externs, que han tingut un paper clau en l'anàlisi i el seguiment del programa. Aquesta estructura centralitzada compta també amb la participació de les Direccions Regionals, tot i que el seu rol no està sempre suficientment definit pel que fa a les funcions i competències (Abrantes, 2011).

El funcionament operatiu del programa es fonamenta en un model de planificació estratègica que articula els objectius de política educativa amb les necessitats específiques de cada centre escolar. El principal instrument per vehicular aquesta acció és el Pla Plurianual de Millora (PPM), un document programàtic que cada agrupament escolar TEIP elabora i desenvolupa, d'acord amb les seves particularitats territorials, socials i educatives (Costa i Almeida, 2022). Els PPM són concebuts com a instruments de transformació educativa que delimiten els objectius de millora dels centres i defineixen les mesures concretes a implementar, els recursos necessaris i els indicadors per avaluar-ne l'impacte. Aquesta planificació s'inscriu en un acord de corresponsabilitat institucional, a través d'un contracte-programa entre el Ministeri d'Educació i els agrupaments escolars. Els principis orientadors del programa inclouen la promoció d'un lideratge pedagògic distribuït i una gestió curricular contextualitzada, així com la participació activa de les famílies i la comunitat.

Una de les característiques més distintives del funcionament del programa és la incorporació de mecanismes d'avaluació com a eina de seguiment i millora. Aquest enfocament combina mecanismes d'avaluació interna —impulsats pels mateixos centres— amb processos d'avaluació externa, liderats per les autoritats educatives o institucions acadèmiques independents. Aquesta doble estratègia

contribueix a un procés d'adaptació i millora constant basat en la reflexivitat i el desenvolupament d'una cultura de responsabilitat compartida (Sampaio i Leite, 2016; Costa i Almeida, 2022). En conjunt, la governança del Programa TEIP reflecteix un model en conflicte entre un sistema administratiu relativament centralitzat i un esquema d'intervenció més obert i contextualitzat.

Limitacions d'implementació i efectes desiguals

Al llarg de les darreres dècades, el programa TEIP ha assolit un conjunt d'impactes positius, especialment en la millora del clima escolar i la convivència, així com una reducció sostinguda de l'abandonament i l'absentisme (Abrantes et al., 2011, 2013; Fritsch i Leite, 2019).

Els agrupaments han experimentat millores en el lideratge directiu, així com en la planificació i avaluació. Destaca l'augment del treball col·laboratiu entre docents, la creació de serveis d'orientació i el reforç de la coordinació pedagògica. En alguns territoris s'ha promogut una diversificació efectiva de les pràctiques pedagògiques, però en d'altres es manté una pedagogia més tradicional, amb resistències al canvi (Abrantes, 2011).

A nivell educatiu s'han registrat millores en el rendiment acadèmic, tot i que aquestes no difereixen de la tendència de millora observada al conjunt del país (Abrantes, 2022). Malgrat els efectes positius que destaquen la majoria d'avaluacions, alguns investigadors també assenyalen limitacions pel que fa a la superació de les desigualtats estructurals vinculades a l'aprenentatge i l'escolarització. En aquest sentit, Correia (2022) assenjala que les escoles TEIP tenen una proporció més alta d'estudiants que opten per la formació professional que les escoles ordinàries, així com una proporció més baixa d'estudiants que opten per vies acadèmiques.

Algunes limitacions del programa es poden explicar per les dificultats d'implementació, associades a la complexa i feble articulació entre el programa i altres polítiques socials, així com la manca de claredat en la distribució de funcions i competències entre diversos actors. Aquesta manca ha generat disfuncions en la implementació territorial del programa, particularment en la mediació entre el disseny central i les pràctiques als territoris educatius.

Un altre factor que contribueix a aquestes tensions és la pròpia configuració territorial del programa, que sovint no coincideix amb les divisions administratives establertes. Aquest desajust entre delimitacions tècniques i estructures polítiques o administratives locals dificulta la coordinació interinstitucional i pot generar solapaments, buits o competències difuses en la gestió de les intervencions. A més, el caràcter dinàmic de les realitats socials dels territoris TEIP exigeix una capacitat d'adaptació que no sempre es correspon amb la rigidesa i els ritmes de les estructures institucionals de l'administració pública.

La recerca també assenyala les dificultats que afronten les escoles a l'hora d'establir aliances estables i sostenibles amb municipis, associacions o serveis socials, fet que limita el potencial del programa (Abrantes, 2011). Aquest no és un problema exclusiu del TEIP. En molts programes similars, la falta de coordinació amb altres polítiques socials i urbanes pot limitar-ne l'impacte i fins i tot reforçar l'estigma dels territoris on s'apliquen.

Reptes de futur

Tot i els avenços assolits al llarg dels darrers vint-i-cinc anys, el programa TEIP continua arrossegant una sèrie de debilitats que en limiten el potencial. Una de les qüestions més rellevants és la persistent manca d'articulació amb altres polítiques socials i educatives. Sovint, l'educació és cridada a donar resposta a problemàtiques que depassen el seu àmbit estricte. Sense comptar amb una coordinació eficaç entre diversos àmbits i sectors de les polítiques públiques, la superació de les desigualtats i les seves expressions en l'àmbit educatiu serà limitada. A això s'hi afegeix una participació comunitària sovint intermitent o limitada. Malgrat les intencions expressades en els marcs normatius i els plans de millora, la implicació de famílies, entitats i altres agents locals es manté, en molts casos, desigual o en un pla secundari. Aquest dèficit de participació efectiva erosiona la capacitat de l'escola per arrelar-se al territori i compartir la responsabilitat educativa amb l'entorn. Finalment, persisteix una cultura escolar molt condicionada per la lògica administrativa i burocràtica del sistema educatiu. En conjunt, aquestes limitacions estructurals minven la capacitat del TEIP per desplegar tot el seu potencial institucional.

Un altre repte que afronten iniciatives d'aquestes característiques són la seva sostenibilitat a mitjà i llarg termini. Les accions educatives en contextos d'alta vulnerabilitat social requereixen estabilitat, temps i continuïtat. Tot i així, el finançament d'aquests programes està massa sovint condicionat a elements de disponibilitat pressupostària o voluntat política, cosa que genera un horitzó institucional dubtós i dificulta la consolidació de projectes a mitjà i llarg termini, així com la retenció dels equips tècnics i educatius. Un sistema de finançament més previsible i estructural així com la professionalització i estabilització del personal tècnic i de suport educatiu vinculat al programa seria una millora destacable per superar el repte de la sostenibilitats dels projectes.

3.2. El projecte pilot de la Zona Nord a Barcelona

Més enllà de l'autonomia de centre: l'emergència del territori com a eix de governança

L'impuls de l'autonomia de centre ha estat un dels eixos estructurals de la política educativa catalana durant les darreres dues dècades. Aquesta orientació va quedar formalment consolidada amb l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC) l'any 2009, que va establir un marc normatiu per a l'autonomia

pedagògica, organitzativa i de gestió dels centres educatius. En aquest nou escenari, els equips docents van adquirir un paper central en el disseny i la implementació de projectes educatius contextualitzats, amb capacitat per adaptar-se a les característiques socials i culturals dels seus entorns immediats.

Tot i els avenços associats a aquest model, l'evidència disponible assenyalava també la presència d'efectes no desitjats derivats de la seva aplicació, com ara la fragmentació de l'oferta educativa, l'increment de la competència entre centres i l'ampliació de les desigualtats en les oportunitats d'aprenentatge (Verger et al., 2024). Aquestes tendències s'han manifestat amb especial intensitat en contextos socialment més vulnerables, on els centres han funcionat sovint amb escàs suport institucional i sota condicions estructurals desiguals.

En paral·lel, la mateixa LEC preveu la possibilitat d'impulsar zones educatives com a unitats de coordinació territorial, amb l'objectiu de promoure la col·laboració intercentres, la corresponsabilitat en l'escolarització i la construcció d'una governança més compartida i contextualitzada. No obstant això, aquesta línia d'actuació no s'ha desplegat de manera sistemàtica, més enllà d'un projecte pilot de curta durada implementat entre els anys 2008 i 2011. Malgrat la seva limitació temporal, aquell precedent va obrir un debat significatiu sobre el potencial transformador d'un enfocament territorialitzat, capaç de superar la lògica individualista dels centres i amb la voluntat de reforçar la funció pública de l'educació mitjançant estructures col·lectives de suport i millora (Bonal i Albaigés, 2011).

En els darrers anys, i en un context marcat per la necessitat creixent de reduir les desigualtats educatives i de reconstruir vincles comunitaris dins i fora dels centres, la proposta de zones educatives ha tornat a emergir amb força a l'agenda de política educativa catalana. En aquest marc, el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) ha impulsat el projecte pilot de la Zona Nord (PZN) (2024-2028), que representa la primera experiència formal de desplegament d'una zona educativa a Catalunya des del mencionat pilot de la LEC. Aquesta iniciativa s'inscriu en una estratègia més àmplia de transformació del sistema educatiu local, orientada a consolidar una governança més col·laborativa, a reforçar la cohesió territorial i a generar entorns institucionals més equitatius, contextualitzats i sostenibles.

La Zona com a motor de canvi: lideratge, col·laboració i proximitat

El PZN s'inscriu en una estratègia de transformació educativa impulsada pel CEB, amb l'objectiu d'impulsar una política de territori centrada en la millora de l'educació pública en contextos d'elevada vulnerabilitat. Aquesta iniciativa proposa la creació d'una zona educativa integrada mitjançant la coordinació i el suport d'una xarxa de centres públics i concertats.

El projecte s'implanta a la Zona Nord de Barcelona, que agrupa els barris de Ciutat Meridiana, Torre Baró i Vallbona, al districte de Nou Barris. Es tracta d'un territori

amb un índex de vulnerabilitat socioeconòmica del 65 % —molt per sobre de la mitjana de Barcelona (20 %)— i amb un grau elevat d'aïllament geogràfic, fet que condiciona fortament les trajectòries educatives de l'alumnat i la capacitat d'atracció de l'oferta educativa existent. La xarxa de centres participants està formada per quatre instituts escola públics i un centre concertat d'ensenyaments obligatoris.

L'objectiu central del projecte és generar les condicions institucionals, pedagògiques i comunitàries necessàries per impulsar una millora educativa estructural, contextualitzada i sostinguda en el temps. Per fer-ho, el projecte es fonamenta en tres principis clau: a) Lideratge de zona, orientat a harmonitzar els projectes educatius dels centres i establir una visió compartida; b) Col·laboració entre centres, entesa com a motor de desenvolupament professional i de millora pedagògica; i c) Governança de proximitat, que articula els diferents nivells i actors del sistema educatiu local i promou l'alineació institucional.

Amb aquest propòsit, s'ha constituït un equip específic de coordinació territorial, que té com a funció central vetllar pel desplegament del projecte, donar suport als centres i enfortir la connexió amb l'entorn educatiu i comunitari. Alhora, s'ha iniciat un procés de transformació progressiva de l'oferta educativa, que preveu que les escoles de primària evolucionin gradualment cap al model d'institut escola, incorporant cursos d'educació secundària obligatòria (ESO) de manera progressiva a partir del curs 2024-2025.

Tot i que el projecte preveu un conjunt ampli de línies d'actuació, dos objectius es consideren prioritaris per avaluar-ne l'impacte. Per una banda, la *retenció de l'alumnat dins la zona*: es busca revertir la tendència generalitzada de mobilitat escolar en el pas de primària a secundària, assolint una taxa mínima del 85 % de continuïtat dins la pròpia zona educativa. Per l'altra, l'*èxit educatiu*: el projecte persegueix la millora dels resultats en les proves externes, especialment entre l'alumnat en situació de màxima vulnerabilitat, així com un augment del percentatge d'estudiants que accedeixen a l'etapa postobligatòria, amb especial atenció al batxillerat i als cicles formatius. En conjunt, el projecte representa una aposta per reconfigurar el territori com a unitat d'acció i governança educativa, reconeixent la necessitat d'un enfocament integral que combini equitat, qualitat i sostenibilitat institucional.

La Zona com a unitat de governança: actors, instruments i propòsit

El model de governança del projecte pilot de la Zona Nord de Barcelona (PZN) es fonamenta en una estructura territorial específica, concebuda per garantir la coordinació operativa del projecte i l'acompanyament directe als centres educatius participants. Aquesta estructura rep el nom d'Equip de Zona i es configura com un espai tècnic de suport i lideratge distribuït, amb capacitat d'intervenció directa sobre els processos pedagògics, organitzatius i comunitaris.

L'Equip de Zona està encapçalat per la Coordinació de Zona, una figura reconeguda normativament a escala municipal, que assumeix la responsabilitat de supervisar el desplegament del projecte, assegurar-ne la coherència estratègica i articular la participació dels diferents actors implicats. La coordinació opera com a nexa entre els centres, les estructures tècniques i l'autoritat educativa corresponent, en aquest cas el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), del qual depenen orgànicament les actuacions de l'equip.

L'equip està integrat per perfils professionals diversos, seleccionats per respondre a les necessitats específiques del territori i dels centres implicats: a) Una figura d'assessoria pedagògica, encarregada de donar suport als equips directius i docents en els processos de millora pedagògica i de desenvolupament institucional; b) Dues figures d'acompanyament psicopedagògic, responsables de reforçar el suport emocional i socioeducatiu a l'alumnat, així com de promoure estratègies d'atenció a la diversitat; c) Una especialista lingüística, centrada en el reforç i la promoció de la llengua catalana com a eina de cohesió i equitat educativa; d) Una figura de suport administratiu, amb funcions de planificació educativa i gestió logística a escala de zona, amb la voluntat de reduir la càrrega burocràtica dels centres.

Tot i la seva funció tècnica i operativa, l'Equip de Zona no constitueix una unitat administrativa independent, sinó que està formalment vinculada al CEB, que en garanteix el desplegament i la supervisió. En el marc d'aquest model, l'estratègia d'intervenció territorial es desplega a través de tres instruments clau, concebuts com a mecanismes complementaris per estructurar la transformació educativa d'una manera planificada, col·laborativa i alineada amb els objectius de política pública:

1. Gestió administrativa a escala de zona: introducció de processos administratius més àgils i de sistemes de presa de decisions clarament definits, orientats a enfortir la gestió escolar i a donar suport al lideratge pedagògic dels equips directius. Aquest enfocament busca generar condicions estructurals més favorables per a la innovació i la millora contínua.
2. Pla Educatiu de la Zona Nord (PEZN): document estratègic que defineix el marc educatiu comú per a tots els centres participants, amb objectius compartits, cicles de revisió anuals i mecanismes de monitoratge. El PEZN integra línies d'actuació com la formació inicial del professorat, la planificació pedagògica col·laborativa i l'harmonització curricular, i actua com a referent per a la coherència i la corresponsabilitat entre agents.
3. Protocol conjunt de transicions educatives: impulsat des dels futurs instituts escola, aquest instrument defineix criteris comuns per al traspàs de l'alumnat entre etapes educatives —des d'infantil fins a l'educació postobligatòria—, amb l'objectiu de garantir la continuïtat dels itineraris formatius, afavorir la cohesió pedagògica i reforçar la retenció de l'alumnat dins la pròpia zona.

Aquest conjunt d'instruments constitueix l'arquitectura operativa del PZN i estableix les bases per a una acció educativa més integrada, equitativa i articulada territorialment.

El Pla Educatiu de la Zona Nord (PEZN): l'instrument central

D'entre els tres instruments, el PEZN constitueix el principal instrument de planificació, coordinació i seguiment del projecte pilot de la Zona Nord de Barcelona. Es tracta d'un document marc que sintetitza l'estratègia global de transformació educativa i estableix un conjunt de línies d'actuació compartides entre els centres educatius, les famílies, les entitats comunitàries i les institucions promotores del projecte.

El PEZN compleix una doble funció dins l'arquitectura del projecte. D'una banda, actua com a eina de planificació operativa, recollint els plans anuals de cada centre i articulant-los amb els objectius col·lectius de la zona. De l'altra, exerceix com a referent estratègic, proporcionant un marc comú per a l'alineació metodològica, la coordinació dels recursos i la generació de sinergies institucionals. Els objectius compartits definits en aquest pla funcionen com a eix vertebrador de l'acció col·lectiva, orientant la presa de decisions i promovent la coherència pedagògica entre els centres de la xarxa.

L'enfocament territorial que guia el PEZN parteix de la necessitat de superar el funcionament aïllat dels centres educatius i d'afavorir la consolidació d'una cultura de treball en xarxa. Aquesta cultura es fonamenta en la confiança interinstitucional, la corresponsabilitat educativa i l'aprenentatge mutu, i busca generar condicions per a una col·laboració efectiva i sostinguda al llarg del temps.

En aquest sentit, el PEZN representa una resposta innovadora a les limitacions del model escolar fragmentat i ofereix una via per avançar cap a un sistema educatiu més equitatiu, contextualitzat i estructuralment integrat, basat en la cooperació territorial i en la corresponsabilitat compartida per la millora de les trajectòries educatives dels infants i joves de la Zona Nord. Tanmateix, encara és aviat per valorar-ne el recorregut i l'impacte. En el moment d'escriure aquest capítol, el projecte es troba en el seu primer curs d'implementació. Amb tot, es tracta d'una experiència amb un alt potencial per aportar aprenentatges rellevants a l'hora d'explorar la viabilitat i l'aplicabilitat d'aquest model a una escala més àmplia.

3.3. Els *Servicios Locales de Educación Pública* a Xile

Origen i lògiques d'adopció de la política de zona

La creació dels *Servicios Locales de Educación Pública* (SLEP) a Xile s'inscriu en un ambiciós procés de reforma estructural del sistema educatiu, iniciat a la dècada del 2010, com a resposta a dècades de fragmentació, segregació escolar i debilitament de la provisió educativa pública. El model anterior, heretat de la

dictadura militar del general Augusto Pinochet (1973-1990), transferia la gestió dels centres educatius als municipis, una fórmula que va generar una gran desigualtat territorial en matèria de qualitat, capacitat tècnica i recursos disponibles. Aquest model va afavorir una lògica de competència entre escoles, en un context de mercat educatiu altament desregulat, i va contribuir a l'aïllament i pauperització de molts centres públics.

Amb l'aprovació de la Llei de nova educació pública (2017), es va donar inici a un procés progressiu de «desmunicipalització» de l'educació i de creació de noves unitats territorials que agrupen diversos centres escolars sota un règim de gestió pública descentralitzada i amb més suport estatal. Aquestes unitats reben el nom de SLEP. L'objectiu principal de la reforma és crear un entorn institucional de gestió i suport per als establiments educatius públics i les seves comunitats (Vanni et al., 2024), que permeti superar la lògica de la competència individual i reforci la funció pública de l'educació.

Una nova arquitectura per a l'educació pública

Els SLEP són entitats públiques autònomes, amb personalitat jurídica pròpia, que gestionen conjuntament els centres educatius d'un determinat territori. Respon a una política d'àmbit nacional. Es preveu que el sistema educatiu xilè s'organitzi, un cop completada la reforma, en 70 serveis locals (Bellei et al., 2018).⁴ Els SLEP són concebuts com a estructures intermèdies especialitzades i professionalitzades, amb la missió de garantir que les escoles públiques comptin amb els suports tècnics, pedagògics i administratius necessaris per oferir una educació de qualitat, amb equitat i amb sentit públic. Representen un nou nivell de lideratge territorial dins del sistema educatiu xilè, amb capacitat per coordinar esforços, redistribuir recursos i promoure processos de millora sostinguda en el conjunt del territori sota la seva responsabilitat.

Els SLEP intervenen en dues grans àrees: el millorament pedagògic dels centres educatius i l'enfortiment del treball en xarxa i col·laboratiu a escala territorial. En aquest marc, desenvolupen estratègies d'acompanyament als establiments per tal de donar suport als plans de millora educativa, ajudant-los a prioritzar línies de treball, reforçar les capacitats dels equips docents i tècnics, i fomentar dinàmiques col·laboratives entre escoles. També s'encarreguen del seguiment dels processos de canvi i dels seus resultats per promoure dinàmiques de millora.

Més enllà del vessant pedagògic, els SLEP assumeixen responsabilitats de gestió administrativa dels centres que en depenen. Això inclou la contractació i gestió del personal, el finançament i la gestió econòmica, així com el manteniment i el desenvolupament de la infraestructura escolar, amb la qual cosa es busca alleugerir la càrrega burocràtica dels equips directius i crear condicions

⁴ El procés d'implementació ha estat gradual. En una primera etapa, entre 2018 i 2020, es varen posar en marxa 11 SLEP. Entre 2022 i 2025, s'haurien d'haver instal·lat els 59 serveis restants.

estructurals més favorables per a la innovació i la millora educativa.

Governança, estructures i participació en els SLEP

Cada SLEP està liderat per un director executiu, seleccionat per concurs públic, que assumeix la responsabilitat de dirigir, organitzar i gestionar el servei. Una de les seves funcions principals és l'elaboració i implementació del Pla Estratègic Local d'Educació Pública, un instrument de planificació que defineix objectius anuals i estableix una visió a mitjà termini mitjançant cicles de sis anys. Aquest pla estratègic s'articula amb els plans de millora educativa de cada centre, que s'organitzen en períodes de quatre anys i que constitueixen la principal eina de planificació pedagògica a nivell de centre. El director executiu també és responsable de la contractació i gestió del personal docent, tècnic i administratiu dels centres educatius dependents del servei, així com de garantir l'assignació adequada de recursos humans i materials.

Els SLEP compten amb una estructura organitzativa que inclou responsables en cinc àrees clau: (a) Suport i acompanyament tècnic-pedagògic; (b) Planificació i control de gestió; (c) Administració i finances; (d) Gestió de persones; (e) Infraestructura.

Dins els SLEP, les unitats de suport i acompanyament tècnic-pedagògic (UATP) exerceixen un rol central. Aquestes unitats tenen la missió de diagnosticar les necessitats educatives del territori i, a partir d'aquesta anàlisi, dissenyar estratègies específiques d'intervenció pedagògica. El seu treball combina la comprensió de les particularitats dels projectes educatius de cada centre amb la promoció d'un enfocament compartit a nivell territorial, orientat a la millora col·lectiva.

Els SLEP incorporen també espais de treball col·laboratiu i participació democràtica. La Conferència de Directors facilita la coordinació entre equips directius dels centres educatius, mentre que els Equips de Monitoreig tenen com a funció recollir, analitzar i compartir dades educatives amb les comunitats escolars, contribuint així a una presa de decisions més informada i contextualitzada. Finalment, la governança dels SLEP preveu la creació de Consells Locals d'Educació Pública, formats per representants educatius i socials del territori. Aquests consells tenen un caràcter consultiu i deliberatiu, i estan concebuts com a espais de corresponsabilitat i vincle entre el sistema escolar i el seu entorn immediat.

Impactes emergents i tensions d'una reforma en marxa

La implementació dels SLEP és relativament recent. Tot i això, les primeres avaluacions i estudis apunten a efectes positius significatius, especialment en els àmbits del suport pedagògic i la gestió educativa. Al mateix temps, també s'han detectat dificultats estructurals i efectes no desitjats, molts dels quals deriven de la complexitat que implica desplegar una política tan ambiciosa i de gran abast.

El procés de traspàs de competències ha estat, en molts casos, marcat per una planificació insuficient, informació fragmentada i processos administratius lents (Vanni et al., 2024). La manca de col·laboració per part d'alguns municipis ha dificultat el lliurament oportú de dades i recursos essencials per al funcionament dels nous serveis locals. A això s'hi suma la presència de conflictes de competències entre diferents nivells de governança, que han estat recurrents durant la fase inicial d'implementació. En matèria de recursos humans, molts SLEP han tingut dificultats per incorporar perfils tècnics clau, especialment en àrees com finances o infraestructura, i encara més en territoris allunyats dels grans nuclis urbans.

Un dels canvis positius més destacats és el desplaçament de l'enfocament eminentment burocràtic que caracteritzava la gestió municipal cap a una orientació més pedagògica i territorialitzada. Diversos agents educatius valoren positivament l'acompanyament tècnic-pedagògic proporcionat pels SLEP, que ha afavorit una mirada més centrada en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, especialment en zones rurals o d'accés difícil. Les UATP han impulsat dinàmiques de col·laboració entre centres, mitjançant xarxes de treball liderades per professionals d'acompanyament. També s'ha reforçat la coordinació amb universitats, que han tingut un paper actiu en la formació i el desenvolupament de capacitats dels equips dels SLEP.

En general, les valoracions qualitatives apunten a canvis pedagògics percebuts com a positius per part de docents i alumnat, amb un increment de la motivació i la implicació estudiantil. Tanmateix, s'ha constatat que les urgències operatives pròpies dels primers mesos de funcionament han tendit a desplaçar el focus pedagògic. La lentitud en la conformació de les UATP ha dificultat, en alguns casos, un desplegament efectiu del suport als centres. A més, els assessors pedagògics han estat sovint percebuts més com a representants de l'autoritat educativa que no pas com a acompanyants propers, especialment quan les demandes que canalitzen no obtenen resposta, fet que erosiona la relació amb els equips escolars (Vanni et al., 2024).

Segons Muñoz (2024), una majoria dels directors entrevistats perceben un canvi pedagògic substancial respecte de la gestió municipal anterior, mentre que d'altres el qualifiquen més aviat com un canvi de caràcter burocràtic. Aquesta percepció inicial és rellevant, ja que la manera com els equips directius interpreten la reforma en els seus primers moments tendeix a mantenir-se estable al llarg del temps. Quan el lideratge escolar identifica un sentit clar i transformador en el canvi institucional, es genera una adhesió més activa, que es tradueix en un compromís més gran per implicar-hi els equips docents i fer avançar el procés de reforma des de dins dels centres.

Un altre avenç rellevant és la progressiva instauració d'una cultura de l'ús de dades i de presa de decisions basada en evidències dins les comunitats educatives. Els equips de monitoratge dels SLEP han facilitat una detecció més ràpida i eficaç de fenòmens com l'absentisme o la baixa assistència, permetent intervencions

més ajustades i contextualitzades. Aquest seguiment es duu a terme mitjançant instruments com el diagnòstic integral d'aprenentatges (DIA), que és valorat per la seva orientació formativa i pel seu ús per part dels equips escolars.

Tanmateix, els indicadors quantitatius sobre nivells d'aprenentatge continuen tenint un pes central en l'avaluació del sistema, cosa que, en el context xilè, reforça una lògica de rendició de comptes individualitzada i competitiva, que entra en tensió amb els principis orientadors de la Nova Educació Pública i la lògica col·laborativa dels SLEP. A més, els SLEP han hagut d'afrontar una sobrecàrrega administrativa important, tant en els seus equips tècnics com en els equips directius dels centres. L'existència de plans, instruments i indicadors desalineats ha provocat una certa confusió, solapaments i duplicitat de tasques. Aquesta situació s'ha vist agreujada per l'absència de sistemes digitals comuns, cosa que ha obligat cada SLEP a dissenyar solucions des de zero.

Finalment, des del punt de vista de la participació i la construcció d'identitat institucional, s'han observat esforços per part dels SLEP per generar vincles de pertinença amb les comunitats educatives, tot explicant el sentit de la reforma i promovent el treball pedagògic al voltant dels trets identitaris propis de cada centre. Aquestes accions han contribuït a donar una major coherència territorial als projectes educatius dels centres. Tanmateix, l'estructura participativa establerta per la llei —mitjançant òrgans com els Comitès Directius, els Consells Locals i els Consells Escolars— encara ha estat poc desplegada. Es constata una representació feble dels diferents estaments, una manca d'articulació entre espais i una baixa capacitat d'incidència en la presa de decisions.

Reptes per consolidar el nou sistema

La implementació dels SLEP obre una oportunitat per transformar el govern de l'educació pública a Xile, però el seu desplegament efectiu exigeix adreçar alguns problemes identificats en els primers anys d'implementació. Un dels principals reptes és superar l'actual sobrecàrrega burocràtica, que sovint obstrueix la capacitat dels serveis per centrar-se en l'acompanyament pedagògic. En aquest sentit, és fonamental aprofundir en els nous enfocaments de l'administració pública (*new public governance*), com ara la lògica de valor públic, la governança en xarxa i els nous serveis públics, que posen l'accent en la confiança, la motivació intrínseca dels professionals i la participació significativa dels actors del territori. Aquests enfocaments podrien estar més alineats amb els valors i objectius de la Nova Educació Pública i ajudar a reduir la pressió tecnocràtica i de control vertical que encara caracteritza molts processos.

Per fer-ho possible, cal centralitzar el desenvolupament dels sistemes administratius, financers i de control de gestió, per tal de garantir la seva interoperabilitat i eficiència, però descentralitzar-ne l'operació i adaptar-la a la realitat de cada territori. Aquesta combinació pot millorar l'agilitat de la gestió i reduir la fragmentació institucional actual.

Finalment, un altre repte clau és el desenvolupament de capacitats, especialment pel que fa a la participació. És imprescindible establir programes de formació continus per als membres dels diferents òrgans de governança i participació dels SLEP, idealment en col·laboració amb universitats locals i altres institucions de referència.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La revisió d'experiències realitzada posa de manifest que diversos sistemes educatius han convergit en l'adopció de models basats en zones educatives, si bé seguint objectius diferents segons el context i articulant propostes diverses. A Portugal, l'adopció de zones educatives respon principalment a una lògica distributiva, orientada a combatre les desigualtats educatives des d'una perspectiva territorial, a partir de delimitacions geogràfiques de zones escolars preestablertes. Al context català —on el sistema educatiu presenta un grau elevat de centralització—, les zones educatives ofereixen l'oportunitat d'apropar la governança escolar al territori i d'atorgar un paper més rellevant als municipis. En canvi, en el cas xinès, aquest model ha servit per recentralitzar la governança educativa, com a resposta a la municipalització prèvia i a la crònica infradotació de recursos a escala local, factors que havien contribuït a la precarització de l'educació pública.

Dit això, en tots els casos analitzats, la política de zones té per objectiu repensar la governança educativa des d'una perspectiva més col·laborativa i territorial. Les zones educatives emergeixen com a espais intermedis que poden articular millor les polítiques educatives amb les necessitats del territori, fomentant l'acció conjunta entre escoles, administracions i agents comunitaris. Les zones educatives, com a estructures de suport pedagògic i gestió descentralitzada, mostren com una política de base territorial pot afavorir la millora educativa. Ara bé, aquest potencial es veu limitat si no se superen les tensions derivades de la burocràcia i de la manca de coordinació habituals entre nivells institucionals.

La col·laboració entre centres és un element fonamental d'aquest nou enfocament, però la seva efectivitat no es pot donar per descomptada. Perquè sigui significativa, la col·laboració ha d'estar orientada a finalitats compartides, basada en la confiança mútua i sostinguda per estructures institucionals estables. El projecte de la Zona Nord de Barcelona ha començat a promoure espais de col·laboració planificada mitjançant equips de zona, protocols de transició i projectes pedagògics compartits. Tanmateix, perquè el model sigui sostenible, caldrà consolidar rols de lideratge i garantir temps i recursos per al treball conjunt, especialment tenint en compte l'alta rotació de professorat i la càrrega administrativa dels equips directius.

En paral·lel, la corresponsabilització educativa es configura com una alternativa als models de rendició de comptes individualitzats, sovint centrats exclusivament en resultats escolars. Aquest enfocament implica assumir de manera col·lectiva

la responsabilitat sobre els processos i resultats educatius, així com sobre les condicions socials que els determinen. Avançar cap a models de governança basats en xarxes escolars, en lloc de centres aïllats, suposa una transformació significativa en les estructures d'incentius actuals. Aquesta transició pot reforçar el sentit de responsabilitat compartida sobre l'ensenyament, l'aprenentatge i el benestar educatiu de l'alumnat, alhora que afavoreix l'intercanvi d'informació, la col·laboració i el suport mutu entre centres. L'experiència xilena, amb els seus Consells Locals d'Educació Pública i mecanismes de planificació estratègica territorial, apunta en aquesta direcció, tot i que la participació efectiva dels actors locals encara és limitada. El repte és evitar que la corresponsabilitat esdevingui una noció abstracta i garantir que es tradueixi en pràctiques concretes, reconegudes i compartides.

El treball en xarxa constitueix l'estructura a través de la qual col·laboració i corresponsabilitat poden institucionalitzar-se. Quan estan ben organitzades, les xarxes poden afavorir l'intercanvi de coneixement, la coherència pedagògica i el desenvolupament professional. El programa TEIP ha impulsat xarxes de centres en entorns vulnerables, generant millores en el clima escolar i en la vinculació amb les comunitats. Tot i això, les xarxes també poden esdevenir dependents del lideratge voluntarista o caure en una coordinació simbòlica si no s'acompanyen d'un marc institucional clar i de mecanismes de suport sostingut.

Els tres casos analitzats mostren que la governança en xarxa pot adoptar formes organitzatives diverses, cadascuna amb les seves fortaleeses i limitacions. El model centralitzat dels SLEP, per exemple, ha permès una coordinació més eficient i una major capacitat operativa, però sovint ha estat percebut com a vertical i poc deliberatiu. El model del TEIP, en canvi, ha intentat promoure una certa descentralització afavorint l'adaptació local, però ha tingut dificultats per generar canvis profunds en les trajectòries educatives dels estudiants desavantatjats. El projecte de la Zona Nord de Barcelona, tot i trobar-se en una fase inicial, aposta per una estructura intermèdia que combina lideratge institucional i coordinació tècnica amb processos participatius i dinàmiques de construcció horitzontal dels projectes.

Les zones educatives poden incidir positivament en àmbits clau com la planificació pedagògica, la gestió de recursos, la formació docent, l'equitat en l'escolarització i l'avaluació escolar. Però aquest impacte depèn del disseny i desplegament d'estructures que permetin compartir informació, distribuir responsabilitats i coordinar estratègies de manera efectiva. L'ús formatiu de dades a Xile o el pla educatiu de zona a Barcelona mostren com es pot avançar en aquesta direcció mitjançant instruments concrets. Ara bé, aquests mecanismes només tindran èxit si es redueix la càrrega burocràtica dels centres, s'assegura la interoperabilitat dels sistemes i s'adapten a la realitat de cada territori.

Finalment, els tres casos analitzats apunten en una direcció comuna: la millora educativa exigeix una nova arquitectura institucional que combini coordinació tècnica, lideratge i acompanyament pedagògic, participació democràtica i iden-

titat territorial. Per avançar en aquesta direcció, cal invertir en la professionalització dels equips tècnics, en la formació dels òrgans de governança participativa i en la generació de vincles sòlids entre centres i comunitats. Només així les zones educatives podran consolidar-se com a espais de corresponsabilitat real i de millora educativa profunda, i contribuir a una governança escolar més justa, eficaç i arrelada en el territori.

REFERÈNCIES

Abrantes, P. (2022). «Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais?». *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 45, 1-14.

Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P. i Mauritti, R. (2013). «Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts». *International Studies in Sociology of Education*, 23 (1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.770206>

Abrantes, P., Mauritti, R. i Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação.

Armstrong, P. W., Brown, C. i Chapman, C. J. (2021). «School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence». *Review of Education*, 9 (1), 319–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3243>

Bellei, C. I., Alzamora, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J. ... i Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile, CIAE.

Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G. i Patnaik, S. (2024). «How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: Findings from a systematic review». *International Journal of Educational Management*, 38 (1), 213–264. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2023-0095>

Bryson, J. M., Crosby, B. C. i Bloomberg, L. (2014). «Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management». *Public Administration Review*, 74 (4), 445–456. <https://doi.org/10.1111/puar.12238>

Carrasco-Aguilar, C., de la Vega, L. F. i Ruz, M. A. P. (2024). «New responsibilities for a New Public Education? Analysis of the Chilean accountability reform». *RISE*, 13 (3), 176-195.

Chapman, C. (2008). «Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances». *Educational Research*, 50 (4), 403–420. <https://doi.org/10.1080/00131880802499866>

Correia, A. (2022). *Evolução das Ofertas Educativas de Nível Secundário nas Escolas Públicas: Uma Comparação Entre Escolas Teip e não-Teip (2003/04 a 2019/2020)*. Universidade do Porto (Portugal).

Costa, E. i Almeida, M. M. (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ehren, M. (2023). «A conceptual framework for trust in standardised assessments: Commercial, quasi-market and national systems». *European Journal of Education*, 58 (1), 11–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12536>

Ferrer-Esteban, G., Moschetti, M., Pages, M., Quilabert, E. i Verger, A. (2025). *Millora educativa en entorns vulnerables. Com els centres de més complexitat afronten el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat*. Barcelona: Fundació Bofill.

Fritsch, R. i Leite, C. (2019). «TEIP no espelho: uma política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social». *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 933–962.

Friend, M. i Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Merrill/Pearson.

Gil, E. i Kim, T. (2018). «Response to “Redesigning systems of school accountability”: Addressing underlying inequities». *Education Policy Analysis Archives*, 26, 9. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3213>

Greany, T. (2023). «Leadership across partnerships and networks». Dins P. A. Woods, A. Roberts, M. Tian i H. Youngs (Ed.), *Handbook on leadership in education* (p. 143–156). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800880429.00017>

Janssens, F. J. i Ehren, M. C. (2016). «Toward a model of school inspections in a polycentric system». *Evaluation and Program Planning*, 56, 88–98. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.03.010>

MacNeil, K. A., Butler, D. L. i Schnellert, L. M. (2023). «From accountability to shared responsibility: A case study of a multi-layered educational change initiative». *Journal of Educational Change*, 24 (2), 213–241. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09468-3>

Moreno-Medina, I., Murillo, F. J. i Fernandes, P. (2024). «Aprendiendo del éxito de las escuelas portuguesas en contextos desafiantes para luchar contra las desigualdades y el fracaso escolar». *Aula abierta*, 53 (1), 7–14.

Muijs, D. (2015). «Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector». *Oxford Review of Education*, 41 (5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047829>

Muñoz, G. (2024). «Entre el compromiso y la resistencia: causas y consecuencias del sentido que los líderes escolares dan a una reforma a gran escala en Chile» (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).

Overman, S. i Schillemans, T. (2022). «Toward a public administration theory of felt accountability». *Public Administration Review*, 82 (1), 12–22. <https://doi.org/10.1111/puar.13455>

Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A. i Maguire, M. (2017). «Translating policy: Governmentality and the reflective teacher». *Journal of Education Policy*, 32 (6), 745–756.

Provan, K. G. i Kenis, P. (2008). «Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness». *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18 (2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>

Sampaio, M. i Leite, C. (2016). *A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social*.

Sampaio, M. i Leite, C. (2015). «A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal». *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 715–740.

Smith, W. C. i Benavot, A. (2019). «Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice». *Asia Pacific Education Review*, 20, 193–205. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9565-6>

Torres, A. C. (2024). «Are resources and demands from accountability policies productive? How leaders build district capacity in response to school turnaround policy». *Journal of Educational Administration*, 62 (5), 480–496. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2023-0184>

Unda, L. A., Gong, Z., Benati, K. i Loh, C. M. (2023). «Role expectations and shared accountability: A framework for school governance». *Financial Accountability & Management*, 39 (4), 790–808. <https://doi.org/10.1111/faam.12320>

Vanni, X., Bellei, C., González, P., Valenzuela, J. P., Martínez, J., Rodríguez, P. ... i Paredes, P. (2024). *Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP*.

Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M. i Camphuijsen, M. (2024). «School autonomy with accountability as a cross-national policy model: diverse adoptions, practices and impacts». *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10 (3), 167–179.

Wohlstetter, P., Smith, J. i Gallagher, A. (2013). «New York City's Children First Networks: Turning accountability on its head». *Journal of Educational Administration*, 51 (4), 528–549. <https://doi.org/10.1108/09578231311325613>

II

EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS I ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR

20
25

EL SISTEMA EDUCATIU NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS

Rut Garí Ruiz

Marga Vives Barceló

Belén Pascual Barrio

Joan Amer Fernàndez

RESUM

Aquest capítol té per objecte descriure els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Se'n detallen les darreres dades disponibles dels ensenyaments no universitaris de règim general desagregades per ensenyament, titularitat, illa i altres variables d'interès; se n'analitza l'evolució seqüenciada en els cinc darrers cursos acadèmics i la dada de deu cursos enrere; i es comparen amb els indicadors estatals. El primer apartat del capítol presenta la informació sobre matrícula, que inclou la matrícula de l'alumnat estranger i la repetició en els ensenyaments obligatoris. El segon apartat detalla les dades sobre el professorat. El tercer apartat es focalitza en els centres educatius, i el quart apartat se centra en els resultats acadèmics. El capítol posa de manifest una tendència ascendent de les xifres de l'escolarització, una disminució dels percentatges de repetició als estudis obligatoris, així com uns percentatges d'escolarització i titulació als estudis postobligatoris inferiors als percentatges de l'àmbit estatal.

RESUMEN

Este capítulo tiene por objeto describir los principales indicadores del sistema educativo de las Islas Baleares. De cada uno de ellos se detallan los últimos datos disponibles de las enseñanzas no universitarias de régimen general desagregadas por enseñanza, titularidad, isla y otras variables de interés; se analiza su evolución secuenciada en los últimos cinco cursos académicos y el dato de diez cursos atrás; y se comparan con los indicadores estatales. El primer apartado del capítulo presenta la información sobre matrícula, que incluye la matrícula del alumnado extranjero y la repetición en las enseñanzas obligatorias. El segundo apartado detalla los datos sobre el profesorado. El tercer apartado se focaliza en los centros educativos, y el cuarto apartado se centra en los resultados académicos. El capítulo pone de manifiesto una tendencia ascendente de las cifras de la escolarización, una disminución de los porcentajes de repetición en los estudios obligatorios, así como unos porcentajes de escolarización y titulación en los estudios postobligatorios inferiores a los porcentajes del ámbito estatal.

1. INTRODUCCIÓ

Es presenten les principals dades del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears, amb la voluntat d'aportar evidències sobre les quals poder fonamentar un debat públic més sòlid sobre el fenomen educatiu. Cal assenyalar que, pel que fa a les dades estatals del curs 2024-2025, aquestes formen part d'un avançament de dades i que, per tant, es tracta de dades provisionals. En conseqüència, per al curs 2024-2025 no es pot establir la comparació autonòmica-estatal, perquè no disposam de les dades estatals en el moment de tancament d'aquesta edició.

2. ALUMNAT MATRICULAT A ENSENYAMENT DE RÈGIM GENERAL

En el primer apartat es porta a terme la descripció de les xifres d'alumnat matriculat a les Illes Balears. Es detalla l'alumnat matriculat a educació infantil (EI), a les etapes obligatòries d'educació primària (EP) i educació secundària obligatòria (ESO), a batxillerat i a cicles formatius, la repetició a les etapes obligatòries i la matriculació de l'alumnat estranger.

Com es pot veure a la Taula 1, segons l'avançament de dades per al curs 2024-2025, a les Balears hi ha un total de 198.140 alumnes, principalment en les etapes d'educació primària (69.531 alumnes) i ESO (51.120 alumnes). Per sexe, el nombre d'homes és lleugerament superior al de les dones fins al batxillerat, on aquesta tendència s'inverteix. A aquesta etapa educativa, conjuntament en format presencial i a distància, hi ha 6.690 homes i 8.087 dones.

Pel que fa a la titularitat, el nombre d'alumnat a centres públics (127.445 alumnes) és superior al de centres privats concertats (57.623 alumnes) i al de centres privats no concertats (13.072 alumnes). Només en educació especial hi ha més alumnat als centres privats concertats (690 alumnes) que als públics (334 alumnes).

En aquest punt cal recordar la novetat del curs passat del decret llei per garantir la gratuïtat en el primer cicle d'educació infantil (BOIB, núm. 120, de 29 d'agost de 2023), el nombre d'alumnat a escoles concertades d'educació infantil de primer cicle ha passat de zero alumnes a més de 5.000: si bé el curs 2022-2023 no hi havia cap alumne, el curs 2023-2024 eren 3.578 i al curs 2024-2025 4.740 alumnes. En formació professional, hi ha més alumnes al centres públics a qualsevol modalitat (a distància i presencial) i a qualsevol nivell (CFGB CFGM i CFGS). Cal mencionar que les caselles buides de la Taula 1 expressen que no hi ha dades o que no hi ha centres que ofereixin els estudis assenyalats.

TAULA 1. Alumnat matriculat en ensenyaments de règim general per sexe i titularitat del centre. Curs 2024-2025.* Illes Balears

Ensenyament	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats
TOTAL	198.140	102.583	95.557	127.445	57.623	13.072
EI – primer cicle	11.641	6.083	5.558	6.566	4.740	335
EI – segon cicle	29.026	14.955	14.071	17.921	9.381	1.724
EP	69.531	36.262	33.269	43.573	21.028	4.930
Educació especial	1.024	681	343	334	690	
ESO	51.120	26.660	24.460	32.173	15.458	3.489
Batxillerat (1)	14.232	6.448	7.784	9.518	3.556	1.158
Batxillerat a distància	545	242	303	545		

continua

Ensenyament	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats
CFGB	2.352	1.636	716	1.908	444	
CFGM (1)	8.920	4.906	4.014	7.205	1.363	352
CFGM a distància	1.196	429	767	1.077		119
Cursos d'especialització per a titulats de grau mitjà	3	3		3		
CFGS (1)	6.584	3.461	3.123	5.006	842	736
CFGS a distància	1.704	603	1.101	1.475		229
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior	70	68	2	70		
Cursos d'especialització per a titulats de grau superior a distància	54	47	7	54		
Altres programes formatius	138	99	39	17	121	

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

(*) Avançament de dades.

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

L'evolució del nombre d'alumnat dels ensenyaments de règim general (vegeu Taula 2) ens permet observar el creixement continuat durant els darrers anys, tant des del curs 2015-2016 (178.055 alumnes), com des del curs 2020-2021 (192.921 alumnes), fins a arribar als 198.140 alumnes al curs 2024-2025. Al llarg del període estudiat, els centres públics concentren més alumnat que els centres privats. Al curs 2024-2025, la distància entre l'alumnat de centres públics i l'alumnat de centres privats és de 56.750 alumnes.

TAULA 2. Evolució del nombre d'alumnat d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Total	178.055	192.921	193.877	195.466	197.048	198.140
Públics	115.288	127.018	126.773	127.473	127.816	127.445
Privats	62.767	65.903	67.104	67.993	69.232	70.695

Font: EDUCAbase.

Quant al percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general, la Taula 3 ens permet observar que els centres públics balears presenten un percentatge inferior a l'estatal, concretament l'arxipèlag queda 2,5 punts percentuals per davall. En l'anàlisi detallada per etapes educatives, les Balears presenten un percentatge superior a l'estatal en educació infantil de primer cicle, batxillerat a distància, formació professional bàsica i en els cicles formatius de grau mitjà i superior (especialment a les modalitats a distància).

TAULA 3. Percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general.
Curs 2024-2025. Comparació estatal i autonòmica

	TOTAL	EI 1r cicle	EI 2n cicle	EP	ESO	BATX.	BATX. a dist.	CFGB	CFGM	CFGM a dist.	CFGs	CFGs a dist.
Estat	66,8	54,0	67,0	67,8	66,8	71,2	97,4	76,7	72,5	45,4	70,0	42,0
Illes Balears	64,3	56,4	61,7	62,7	62,9	66,9	100,0	81,1	80,8	90,1	76,0	90,8

Font: EDUCAbase.

En el percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de règim general (vegeu Taula 4), les Balears estan en el 64,3 %, mentre que l'Estat està en el 66,8 % (curs 2024-2025). La distància en els percentatges d'alumnat matriculat estatal i autonòmic també es poden estudiar de manera comparativa al llarg de diferents cursos. Concretament, les Balears presenten percentatges inferiors al llarg del període estudiat. Al curs 2015-2016 aquesta distància entre els percentatges estatals i illencs és de 3,1 punts; al curs 2020-2021 la distància és d'1,5 punts; i finalment, al curs 2024-2025, la diferència és de 2,5 punts, totes aquestes a favor del percentatge estatal.

TAULA 4. Evolució del percentatge d'alumnat matriculat a centres públics de
règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Estat	67,8	67,3	67,0	66,8	66,9	66,8
Illes Balears	64,7	65,8	65,4	65,2	64,9	64,3

Font: EDUCAbase.

1.1. Alumnat matriculat a educació infantil i etapes obligatòries

S'informa de les dades de l'alumnat matriculat (avançament de dades) a EI (Taula 5), EP (Taula 7) i ESO (Taula 8) detallades per sexe, titularitat del centre i illa del curs 2024-2025. Es recullen les taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys, tot presentant una comparació a l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 6) i la trajectòria del nombre d'alumnat d'EI, EP i ESO per titularitat des del curs 2015-2016 i dels darrers cinc cursos anteriors (Taula 9).

A la Taula 5 s'exposen les dades d'EI per sexe, titularitat del centre i illa. Del total de 40.667 estudiants en aquesta etapa educativa, un 28,6 % són de primer cicle. Pel que fa al sexe, un 51,7 % de l'alumnat d'EI són homes i un 48,3 % són dones. Quant a titularitat, un 60,2 % són alumnes de centres públics, un 34,7 % són de privats concertats i un 5,1 % de privats no concertats. Per illes, un 78,9 % es concentren a Mallorca, un 7,9 % a Menorca i un 13,2 % a Eivissa-Formentera.

TAULA 5. Alumnat matriculat a EI per sexe, titularitat del centre i illa.
Curs 2024-2025.* Illes Balears

Cicle	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r cicle	11.641	6.083	5.558	6.566	4.740	335	9.115	1.209	1.317
2n cicle	29.026	14.955	14.071	17.921	9.381	1.724	22.978	2.010	4.038
Total	40.667	21.038	19.629	24.487	14.121	2.059	32.093	3.219	5.355
%	100,0%	51,7 %	48,3 %	60,2 %	34,7 %	5,1 %	78,9 %	7,9 %	13,2 %

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

Les taxes d'escolarització de 0 a 5 anys van augmentant conforme puja l'edat (Taula 6). Les Balears presenten una taxa als 0 anys de 14,8 % i als 5 anys de 97,4 %. En la comparació estatal i autonòmica, les taxes estatals sempre són superiors a les autonòmiques a totes les edats. La taxa espanyola als 0 anys és de 16,6 % i als 5 anys és de 98,9 %.

TAULA 6. Taxes netes d'escolarització de 0 a 5 anys. Curs 2024-2025. Illes Balears

	0 Anys	1 Any	2 Anys	3 Anys	4 Anys	5 Anys	0-2 anys	3-5 anys	4-5 anys
Estat	16,6	54,8	74,7	95,9	98,5	98,9	49,2	97,8	98,7
Illes Balears	14,8	51,1	63,2	94,2	97,0	97,4	43,1	96,2	97,2

Font: EDUBase.

El total d'alumnat matriculat a EP a Balears al curs 2024-2025 (avançament de dades) és de 69.531 alumnes (Taula 7). Hi ha un 52,2 % d'homes i un 47,8 % de dones. Pel que fa a la distribució segons la titularitat del centre, un 62,7 % van a centres públics, un 30,2 % van a privats concertats i un 7,1 % van a privats no concertats; d'aquest dos darrers, s'avança la desagregació privats-concertats i privats no concertats per illes. Finalment, un 79,6 % de l'alumnat es troba a Mallorca, un 7,0 % a Menorca i un 13,3 % a Eivissa-Formentera.

TAULA 7. Alumnat matriculat a EP per sexe, titularitat del centre i illa.
Curs 2024-2025.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	10.713	5.492	5.221	6.696	3.293	724	8.461	749	1.503
2n EP	11.243	5.805	5.438	7.090	3.417	736	8.937	797	1.509

continua

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
3r EP	11.588	5.983	5.605	7.252	3.474	862	9.136	851	1.601
4t EP	12.089	6.257	5.832	7.556	3.655	878	9.745	842	1.502
5è EP	11.825	6.343	5.482	7.385	3.570	870	9.448	791	1.586
6è EP	12.073	6.382	5.691	7.594	3.619	860	9.632	861	1.580
Total EP	69.531	36.262	33.269	43.573	21.028	4.930	55.359	4.891	9.281
%	100,0%	52,2 %	47,8 %	62,7 %	30,2 %	7,1 %	79,6 %	7,0 %	13,3 %

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

L'alumnat d'ESO a l'arxipèlag al curs 2024-2025 arriba a la xifra de 51.120 alumnes (Taula 8). A 2n d'ESO és on hi ha més alumnat (13.422) i a 4t d'ESO és on n'hi ha menys (11.781). Un 52,2 % són homes i un 47,8 % són dones. En relació amb la titularitat, un 62,9 % dels alumnes estan matriculats a centres públics, un 30,2 % a privats concertats i un 6,8 % a privats no concertats. Al mateix que a la taula anterior, hem de tenir present que s'avança la desagregació privats-concertats i privats no concertats. A l'àmbit territorial, un 80,1 % són de l'illa de Mallorca, un 7,4 % són de Menorca i un 12,5 % d'Eivissa-Formentera.

TAULA 8. Alumnat matriculat a ESO per sexe, titularitat del centre i illa.
Curs 2024-2025.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r ESO	13.079	6.847	6.232	8.174	4.035	870	10.453	933	1.693
2n ESO	13.422	7.231	6.191	8.524	3.977	921	10.742	1015	1.665
3r ESO	12.838	6.620	6.218	8.118	3.831	889	10.332	980	1.526
4t ESO	11.781	5.962	5.819	7.357	3.615	809	9.424	866	1.491
Total ESO	51.120	26.660	24.460	32.173	15.458	3.489	40.951	3.794	6.375
%	100,0%	52,2 %	47,8 %	62,9 %	30,2 %	6,8 %	80,1 %	7,4 %	12,5 %

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

Des d'una mirada evolutiva (Taula 9), el total d'alumnat d'EI, EP i ESO ha augmentat entre el curs 2015-2016 i el curs 2024-2025, concretament en 10.436 alumnes. A l'etapa d'infantil, ha augmentat de 38.153 alumnes a 40.667 alumnes (2.514 més, especialment als centres privats, on ha augmentat de 13.813 alumnes a 16.180 alumnes). A l'etapa d'ESO ha augmentat en 8.036 alumnes. Sols a l'etapa de primària hi ha hagut un descens de 114 alumnes, passant de 69.645 alumnes el curs 2015-2106 a 69.531 alumnes el curs 2024-2025.

TAULA 9. Evolució del nombre d'alumnat a EI, EP i ESO per titularitat del centre.
Illes Balears

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Educació infantil						
Total	38.153	38.698	39.259	39.500	40.303	40.667
Públics	24.340	24.752	24.848	24.840	24.835	24.487
Privats	13.813	13.946	14.411	14.660	15.468	16.180
Educació primària						
Total	69.645	70.347	69.879	70.209	69.776	69.531
Públics	43.708	44.454	43.986	44.207	43.867	43.573
Privats	25.937	25.893	25.893	26.002	25.909	25.958
Educació secundària obligatòria						
Total	43.084	48.812	49.446	50.754	51.288	51.120
Públics	26.256	30.619	31.019	32.074	32.371	32.173
Privats	16.828	18.193	18.427	18.680	18.917	18.947

Font: EDUCAbase.

1.0.1. Repetició en les etapes obligatòries

Quant a la repetició de nivell escolar a EP i ESO, s'aporten dades desagregades per sexe, titularitat del centre i illa (Taula 10, EP i Taula 13, ESO), l'evolució del percentatge de repetició en una perspectiva de cinc cursos i del curs 2015-2016 (Taula 11, EP i Taula 14, ESO) i la comparació estatal i autonòmica del curs 2023-2024 i de les dades provisionals del curs 2024-2025 (Taula 12, EP i Taula 15, ESO).

La Taula 10 ens indica que el percentatge de repetició més alt es produeix a segon d'EP (2,3 %). Pel que fa a les diferències per sexe, els homes són qui presenten el percentatge més elevat als tres cursos (2n, 4t i 6è). Segons la titularitat, els percentatges de repetició als distints nivells són superiors als centres públics. Per illes, Mallorca presenta percentatges de repetició majors que Menorca i Eivissa-Formentera.

TAULA 10. Percentatge de repetició a EP per sexe, titularitat del centre i illa.
Curs 2024-2025.* Illes Balears

Nivell	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2n EP	2,3	2,4	2,1	2,7	1,8	0,4	2,4	0,9	2,3
4t EP	1,6	1,7	1,6	1,8	1,6	0,0	1,8	1,3	1,1
6è EP	1,7	2,1	1,2	2,0	1,4	0,7	1,9	0,6	1,2

(*) Avançament de dades.

Nota: el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció dins l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è. Per tant, en aquests nivells no hi ha repetidors.

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

També es pot analitzar l'evolució del percentatge de repetició a EP per nivell (Taula 11). En els tres nivells estudiats (2n, 4t i 6è) es produeix un descens entre el curs 2015-2016 i el curs 2024-2025 (avançament provisional de dades), amb descensos d'entre 3,6 punts a segon, 2,8 a sisè i 2,5 a quart.

TAULA 11. Evolució del percentatge de repetició a EP per nivell. Illes Balears

Nivell	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025*
1r EP	3,6	0,8	2,6			
2n EP	5,9	1,1	2,9	2,3	2,4	2,3
3r EP	3,5	0,7	1,9			
4t EP	4,1	0,6	1,8	1,6	1,2	1,6
5è EP	2,6	0,5	1,6			
6è EP	4,5	1,0	1,9	1,7	1,2	1,7

(*) 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 la comparació estatal i autonòmica del percentatge de repetició d'EP per nivell (Taula 12), aquesta comparació es pot fer per al curs 2023-2024: s'observa que en els tres nivells objecte d'anàlisi les Balears presenten percentatges inferiors (1,1 punts a 2n d'EP; 0,9 punts a 4t d'EP; i 0,7 punts a 6è d'EP). Per al curs 2024-2025 no es pot establir la comparació autonòmica-estatal, perquè no disposam de les dades estatals en el moment de tancament d'aquesta edició.

TAULA 12. Repetició a EP per nivell. Cursos 2023-2024 i 2024-2025.*
Comparació estatal i autonòmica

2023-2024	2n EP	4t EP	6è EP
Estat	3,5	2,1	1,9
Illes Balears	2,4	1,2	1,2
2024-2025*	2n EP	4t EP	6è EP
Estat	...	...	...
Illes Balears	2,3	1,6	1,7

(*) 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.

El percentatge de repetició a ESO s'estudia per sexe, titularitat del centre i illa, en una perspectiva comparada de dos cursos (Taula 13). Per cursos, 2n d'ESO el curs 2023-2024 (8,3 %) i el 2024-2025 (8 %) són els que presenten percentatges de repetició més alts. En la comparació dones-homes, els homes presenten percentatges de repetició més alts en els distints nivells i en els dos cursos

acadèmics analitzats. En el desglossament per titularitat, els centres públics tenen major percentatge de repetició que els centres privats concertats i els centres privats no concertats. Cal assenyalar el baix percentatge en el cas dels privats no concertats. Per illes, Menorca disposa de les xifres més baixes de repetició. En el cas de Mallorca i Eivissa-Formentera, Mallorca té xifres superiors a primer i tercer d'ESO i Eivissa-Formentera a segon i quart d'ESO.

TAULA 13. Percentatge de repetició a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Cursos 2023-2024 i 2024-2025.* Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
2023-2024									
1r ESO	6,7	8,3	4,8	7,9	5,3	0,5	6,8	4,5	6,8
2n ESO	8,3	9,7	6,6	10,5	5,1	0,5	8,4	6,1	8,4
3r ESO	7,9	9,0	6,6	9,7	5,8	0,6	7,9	5,6	8,9
4t ESO	6,9	8,0	5,8	8,8	4,5	1,2	7,1	3,7	8,1
2024-2025*									
1r ESO	7,1	8,4	5,5	8,3	5,9	0,7	7,7	2,4	6,0
2n ESO	8,0	9,6	6,1	9,6	6,0	0,9	8,0	6,1	8,7
3r ESO	7,3	8,4	6,1	8,8	5,7	0,9	7,6	4,7	6,9
4t ESO	6,8	7,6	5,8	8,1	5,1	1,5	6,9	4,3	7,5

(*) 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: IAQSE (2024).

L'evolució del percentatge de repetició a ESO mostra clares tendències a la baixa (Taula 14), tendència alineada amb els criteris i instruccions relatius a utilitzar cada pic menys l'estratègia de repetició de nivell. En aquest sentit, tots els nivells analitzats experimenten descensos importants en el període comparat entre el curs 2015-2016 i el curs 2024-2025.

TAULA 14. Evolució del percentatge de repetició a ESO per nivell. Illes Balears

Nivell	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025*
1r ESO	11,9	4,2	5,7	6,7	6,7	7,1
2n ESO	8,4	4,2	8,7	7,3	8,3	8,0
3r ESO	11,3	3,8	8,6	8,0	7,9	7,3
4t ESO	7,9	3,1	6,6	6,4	6,9	6,8

(*) 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 (2024).

En la comparació entre l'Estat i les Illes Balears, en termes de repetició a ESO (Taula 15), s'observa que, en el curs 2023-2024, les xifres són més altes a Balears a tots els nivells manco a segon, on el percentatge és de 7,8 % a l'Estat i 6,7 % a les Illes Balears. Per al curs 2024-2025 no es pot establir la comparació autonòmica-estatal, perquè no disposam de les dades estatals en el moment de tancament d'aquesta edició.

TAULA 15. Repetició a ESO per nivell. Cursos 2023-2024 i 2024-2025.*
Comparació estatal i autonòmica

2023-2024	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	6,8	7,8	6,4	6,4
Illes Balears	7,4	6,7	8,3	7,9
2024-2025*	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
Estat	...	...	...	...
Illes Balears	7,1	8,0	7,3	6,8

(*) 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.

1.1. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius

En aquest apartat es presenten dades de la matriculació als estudis no universitaris postobligatoris (Taula 16), la seva evolució al llarg dels darrers anys (Taula 17), així com les taxes d'escolarització a les edats corresponents (Taula 18).

A la Taula 16 es presenten les dades de matriculació als estudis de batxillerat i cicles formatius del curs 2024-2025. En aquesta taula cal tenir en compte que les graelles buides indiquen que no hi ha oferta educativa de la modalitat corresponent.

Per nivell educatiu, la matrícula presencial és de 14.232 alumnes a batxillerat, 2.352 alumnes a CFGB, 8.920 alumnes a CFGM i 6.584 alumnes al CFGS. Als estudis a distància es matriculen 545 alumnes de batxillerat, 1.196 a CFGM i 1.704 als CFGS.

Per sexe, el percentatge de dones matriculades és més alt als estudis de batxillerat presencial (54,7 % enfront de 45,3 %) i als estudis a distància (63 % enfront de 37 % d'homes). Els homes són majoria als cicles formatius amb percentatges que s'equiparen als de les dones paral·lelament amb l'augment de nivell: 69,6 % als CFGB, 55 % als CFGM i 52,6 % als CFGS.

Per titularitat, els centres públics matriculen el 66,9 % de l'alumnat de batxillerat (25 % als centres privats concertats, 8,1 % als privats no concertats), el 81,1 % dels

CFGB, el 80,8 % dels CFGM, el 76 % dels CFGS i el 89,9 % dels ensenyaments a distància.

TAULA 16. Alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per nivell, sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2024-2025.* Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Batxillerat presencial									
Primer curs	7.543	3.474	4.069	4.986	1.935	622	6.044	537	962
Segon curs	6.689	2.974	3.715	4.532	1.621	536	5.286	519	884
Total	14.232	6.448	7.784	9.518	3.556	1.158	11.330	1.056	1.846
%	100%	45,3%	54,7%	66,9%	25,0%	8,1%	79,6%	7,4%	13,0%
CFGB									
Primer curs	1.431	1.014	417	1.173	258		1.082	131	218
Segon curs	921	622	299	735	186		697	79	145
Total	2.352	1.636	716	1.908	444	0	1.779	210	363
%	100%	69,6%	30,4%	81,1%	18,9%	0,0%	75,6%	8,9%	15,4%
CFGM presencial									
Primer curs	5.038	2.830	2.208	4.081	769	188	3.952	493	593
Segon curs	3.882	2.076	1.806	3.124	594	164	3.098	330	454
Total	8.920	4.906	4.014	7.205	1.363	352	7.050	823	1.047
%	100%	55,0%	45,0%	80,8%	15,3%	3,9%	79,0%	9,2%	11,7%
CFGS presencial									
Primer curs	3.289	1.725	1.564	2.477	435	377	2.870	181	238
Segon curs	3.295	1.736	1.559	2.529	407	359	2.882	221	192
Total	6.584	3.461	3.123	5.006	842	736	5.752	402	430
%	100%	52,6%	47,4%	76,0%	12,8%	11,2%	87,4%	6,1%	6,5%
Estudis a distància									
Batxillerat	545	242	303	545			545		
CFGM	1.196	429	767	1.077		119	1.196		
CFGS	1.704	603	1.101	1.475		229	1.687	17	
Total	3.445	1.274	2.171	3.097		348	3.428	17	
%	100%	37,0%	63,0%	89,9%		10,1%	99,5%	0,5%	0,0%

Nota: el batxillerat presencial inclou el batxillerat nocturn i els cicles formatius, no s'inclouen els cursos d'especialització ni els d'altres programes formatius.

(*) Avançament de dades.

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

En general, l'evolució del nombre d'alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per titularitat del centre (Taula 17) presenta augments en totes

les modalitats en ambdós tipus de centres. Cal tenir present que la baixada d'alumnat en el batxillerat a distància prové d'un ajustament en el recompte d'aquests alumnes des del curs 2021-2022.

Observant l'evolució des del curs 2020-2021 fins al curs 2024-2025, els centres privats presenten un augment d'alumnes matriculats a totes les etapes educatives, sempre que hi hagi alumnes matriculats (de batxillerat a distància no hi ha oferta als centres privats). Cal mencionar que tots els cicles formatius a distància han disminuït el nombre d'alumnes matriculats als centres públics, a excepció del CFGS.

TAULA 17. Evolució del nombre d'alumnat matriculat a batxillerat i cicles formatius per titularitat del centre. Illes Balears

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Batxillerat presencial						
Total	11.966	13.265	13.354	13.575	14.014	14.232
Públics	8.394	9.281	9.120	9.363	9.642	9.518
Privats	3.572	3.984	4.234	4.212	4.372	4.714
Batxillerat a distància						
Total	689	1.086	470	490	527	545
Públics	689	1.086	470	490	527	545
Privats						
CFGB						
Total	1.738	1.947	1.994	2.054	2.216	2.352
Públics	1.439	1.646	1.645	1.668	1.809	1.908
Privats	299	301	349	386	407	444
CFGM presencial						
Total	6.423	8.782	8.983	8.666	8.572	8.920
Públics	5.272	7.251	7.305	6.828	6.864	7.205
Privats	1.151	1.531	1.678	1.838	1.708	1.715
CFGM a distància						
Total	746	1.183	1.182	1.264	1.235	1.196
Públics	746	1.117	1.117	1.138	1.095	1.077
Privats	0	66	65	126	140	119
CFGS presencial						
Total	4.023	6.377	6.613	6.219	6.233	6.584
Públics	3.338	5.237	5.432	4.992	4.865	5.006
Privats	685	1.140	1.181	1.227	1.368	1.578

continua

CFGS a distància						
Total	848	1.389	1.556	1.568	1.649	1.704
Públics	848	1.261	1.454	1.466	1.498	1.475
Privats	0	128	102	102	151	229

Font: EDUBase.

L'anàlisi de l'evolució de les taxes netes d'escolarització als 16, 17 i 18 anys, als darrers cursos, mostra que els percentatges a l'àmbit de l'Estat sempre són superiors que a l'àmbit de Balears (Taula 18). A més, les dades d'avanç del curs 2024-2025 mostren una tendència ascendent de les taxes de Balears a totes les edats, especialment als 17, passant de 80,2 % el 2015-2016 a 87,3 % el curs 2024-2025. Per al curs 2024-2025 no es pot establir la comparació autonòmica-estatal, perquè no disposam de les dades estatals en el moment de tancament d'aquesta edició.

Mirant deu anys enrere, podem observar la trajectòria d'aquesta taxa als 17 i 18 anys. Si el curs 2015-2016 la taxa als 17 anys era de 80,2 % (i als darrers cinc cursos ha oscil·lat entre el 82,3 % i el 86,3 %), actualment és d'un 87,3 %; i si als 18 anys era del 43,7 % (i als darrers cursos ha anat minvant progressivament), ara és del 45,1 %.

TAULA 18. Evolució de les taxes netes d'escolarització a ensenyaments no universitaris als 16, 17 i 18 anys. Comparació estatal i autonòmica

Nivell	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025*
16 anys						
Estat	95,8	96,6	95,7	95,4	95,1	...
Illes Balears	86,9	91,1	91,4	91,4	91,7	91,7
17 anys						
Estat	90,1	90,6	91,2	90,8	90,4	...
Illes Balears	80,2	84,0	86,3	84,3	82,3	87,3
18 anys						
Estat	48,5	°	46,3	46,0	46,2	...
Illes Balears	43,7	42,0	42,4	40,5	38,8	45,1

Nota: s'inclouen els ensenyaments de règim general no universitaris, CF d'Arts Plàstiques i Disseny, EE Esportives, Ensenyaments Artístics Superiors, EE Professionals de Música i Dansa, E. d'Idiomes nivells B2, C1 i C2, EE Inicials d'Adults i Secundària per a Persones Adultes.

(*) 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: EDUBase.

1.2. Alumnat estranger

En aquest apartat es presenten, en primer lloc, dades sobre l'alumnat estranger matriculat als ensenyaments de règim general per etapa educativa, titularitat del centre i illa, incorporant-hi la comparació de l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 19). En segon lloc, es descriu l'evolució del percentatge total (estatal i autonòmic) d'alumnat estranger matriculat a ensenyaments de règim general (Taula 20). De nou, s'ha de tenir-se en compte que les dades de l'àmbit estatal són provisionals.

L'alumnat estranger a les Illes Balears representa un 19 % del total, 0,7 punts més que el curs anterior i 6,1 punts més que a l'Estat (Taula 19). Encara que el percentatge mitjà estatal també ha augmentat (és 0,6 punts més alt que el curs passat), és remarcable la distància entre les dades de l'Estat i les autonòmiques a totes les etapes educatives. Els percentatges més alts d'alumnat estranger a Balears són a altres programes formatius (37,0 % front a un 29 % a nivell estatal), CFGB (26,2 % autonòmic front al 18,3 % estatal) i educació primària (22,7 % front al 15,5 % estatal).

Per titularitat de centre, el percentatge d'alumnat estranger als centres públics de Balears és del 19,4 % i del 18,1 % als centres privats. En etapes obligatòries, les majors diferències són a les etapes d'educació infantil i primària, amb una diferència de 2,9 i 2,7 punts; a postobligatori, les diferències són, majoritàriament, a CFGB (26,4 % a públics front al 20 % de centres privats) i CFGM (12,8 % a públics front al 9,1 % de centres privats).

Per territori, el percentatge més alt correspon al CFGB a Eivissa-Formentera (29,2 %), seguit de Mallorca (25,1 %) i Menorca (19 %).

TAULA 19. Percentatge d'alumnat estranger per etapa educativa, titularitat del centre i illa. Curs 2024-2025.* Comparació estatal i autonòmica

Ensenyament	ESTAT			ILLES BALEARS					
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Total	12,9	14,2	10,2	19,0	19,4	18,1	18,5	12,3	23,8
EI	11,1	12,8	8,1	16,4	17,6	14,7	16,5	10,3	19,7
EP	15,5	17,3	11,7	22,7	23,7	21,0	22,5	14,9	27,7
Educació especial	16,4	18,1	13,3	19,8	19,2	20,1	19,5	22,5	21,2
ESO	13,8	15,1	11,4	20,7	21,3	19,8	20,8	12,6	25,0
Batxillerat (1)	7,9	8,1	7,2	11,6	10,5	14,0	9,3	4,4	16,1
CFGB	18,3	18,7	17,2	25,2	26,4	20,0	25,1	19,0	29,2
CFGM (1)	10,7	11,6	8,6	12,1	12,8	9,1	11,3	12,8	18,1

continua

Ensenyament	ESTAT			ILLES BALEARS					
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
CFGS (1)	8,7	8,9	8,2	8,7	9,3	6,5	8,3	10,5	14,4
Altres programes formatius	29,0	28,4	30,7	37,0	41,2	36,4	39,2	0,0	

(1) Inclou l'alumnat estranger que cursa aquests ensenyaments en règim presencial i a distància. Els cicles formatius inclouen els cursos d'especialització.

(*) Avançament de dades.

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

Font resta de dades: EDUCAbase.

Entre els cursos 2015-2016 i 2024-2025, el percentatge d'alumnat estranger (Taula 20) mostra una evolució ascendent tant a l'àmbit estatal (passa de 8,4 % a 12,9 %) com a l'autonòmic (del 13,7 % al 19 %).

TAULA 20. Evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat a ensenyaments de règim general. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Estat	8,4	10	10,3	11,4	12,3	12,9
Illes Balears	13,7	15,7	16,3	17,7	18,3	19,0

Font: EDUCAbase.

2. PROFESSORAT

L'apartat recull dos indicadors, el nombre de professorat als centres educatius, desglossat per titularitat, tipus de centre i illa al curs 2024-2025, i el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet als centres d'ensenyament de règim general per tipus de titularitat del centre (aquest darrer del curs 2023-2024). Seguint l'estructura de tot el capítol, aquestes dades es complementen amb una mirada longitudinal durant els cinc cursos anteriors i deu cursos enrere.

Actualment, hi ha 22.016 professors als centres d'ensenyament de règim general, 17.381 a Mallorca, 1.799 a Menorca i 2.836 a Eivissa i Formentera (Taula 21). Per titularitat de centres, a quasi totes les tipologies, el nombre més elevat de professorat és als centres públics (per exemple, 6.382 professors a centres públics d'educació primària enfront de 219 professors a centres privats en aquesta mateixa etapa educativa), a excepció dels centres que integren les etapes d'educació primària i ESO (288 professors a centres públics i 2.092 a centres privats); centres que integra educació primària, ESO i batxillerat i/o FP, com que no hi ha cap centre públic d'aquestes característiques, no hi ha cap professor i

3.325 professors a centres privats) i els centres específics d'educació especial (27 professors a centres públics i 109 professors a centres privats).

TAULA 21. Professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat, tipus del centre i illa. Curs 2024-2025. Illes Balears

Centres	Total	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera
Total	22.016	15.255	6.761	17.381	1.799	2.836
Centres EI (2)	1.674	1.022	652	1.293	193	188
Centres EP (3)	6.601	6.382	219	4.949	570	1.082
Centres EP i ESO (3)	2.380	288	2.092	2.092	210	78
Centres ESO i/o batx. i/o FP (4)	7.693	7.448	245	5.786	762	1.145
Centres EP, ESO i batx./FP (3)	3.325		3.325	2.930	62	333
Centres específics E. especial	217	27	190	207		10
Centres específics E. a distància	84	84		84		
Actuacions CFGB i altres programes formatius	42	4	38	40	2	

- (1) No s'inclou el professorat que imparteix batxillerat en escoles d'arts.
(2) Imparteixen exclusivament EI.
(3) També poden impartir EI.
(4) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

La Taula 22 mostra l'augment del nombre de professorat curs rere curs en els cinc darrers cursos. S'incorporaren 501 professors al curs 2024-2025 respecte al curs 2023-2024, 1.271 professors des del curs 2020-2021. Val a dir que, en la comparació d'aquestes dades amb el curs 2015-2016, hi ha 4.967 professors més des del curs 2015-2016.

TAULA 22. Evolució del nombre de professorat de centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Illes Balears

	2015-2016	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Total	17.049	20.204	20.235	20.745	21.515	22.016
Públics	11.886	14.106	14.254	14.538	15.083	15.255
Privats	5.163	6.098	5.981	6.207	6.432	6.761

Font: EDUCAbase.

Les dades presentades a les taules 21 i 22 es complementen amb el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet (Taula 23) i la seva evolució (Taula 24). Cal recordar que són dades del curs 2023-2024. Respecte a la Taula 23, el nombre

mitjà d'alumnes per professor a temps complet és superior a l'Estat (11,1) enfront de les dades de Balears (10,1), tant a centres públics (10 enfront de 9,1) com a centres privats (14,2 enfront de 12,5). Aquest indicador també mostra nombres mitjans d'alumnes per professor a temps complet superiors a l'Estat que a Balears a totes les tipologies de centres, tant públics com privats.

TAULA 23. Nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general (1) per tipus i titularitat del centre. Curs 2023-2024. Comparació estatal i autonòmica

2023-2024	Total	Centres EI	Centres EP	Centres EP i ESO	Centres ESO i/o batx. i/o FP	Centres EP, ESO i batx./FP	Centres específics E. especial
Estat							
Total	11,1	8,6	11,2	13,0	9,8	15,2	3,3
Públics	10,0	7,8	11,2	9,1	9,5	8,6	2,9
Privats	14,2	10,0	13,2	14,6	15,1	15,3	4,0
Illes Balears							
Total	10,1	8,4	10,4	12,3	8,4	13,3	3,5
Públics	9,1	7,7	10,4	7,4	8,3		3,7
Privats	12,5	9,4	13,7	12,7	14,1	13,3	3,5

(1) Calculat com el quocient entre les xifres d'alumnat i de professorat en centres d'ensenyaments de règim general, transformant les dades d'alumnat i de professorat a temps parcial en equivalent a temps complet.

Font: EDUCAbase.

Analitzant l'evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor, cal comentar que curs rere curs ha anat disminuint, tant a l'àmbit estatal com a l'autonòmic (Taula 24). Analitzant les dades del curs 2014-2015, en comparació amb les del curs 2023-2024, aquesta evolució indica, per exemple, que al curs 2014-2015 a l'àmbit estatal el nombre mitjà era de 12,7 (11,1 el curs 2023-2024) i a nivell autonòmic 11,8 (10,1 el curs 2023-2024).

TAULA 24. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet en centres d'ensenyaments de règim general per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	12,7	11,4	11,4	11,3	11,1	11,1
Públics	11,7	10,4	10,3	10,3	10,0	10
Privats	15,3	14,2	14,4	14,4	14,2	14,2

continua

Illes Balears						
Total	11,8	11	10,8	10,5	10,6	10,1
Públics	10,9	10	9,9	9,7	9,6	9,1
Privats	13,9	13,3	13,1	12,5	12,9	12,5

Font: EDUCAbase.

3. CENTRES EDUCATIUS

En aquest apartat s’analitzen el nombre de centres segons l’ensenyament que imparteixen (Taula 25), dades que són complementades per la mitjana d’alumnes per unitat i grup dels centres públics i privats en comparació amb les dades estatals (Taula 26). Finalment, les taules 26, 27 i 28 descriuen l’evolució d’aquest indicador per cada etapa educativa (educació infantil, educació primària i ESO, respectivament), en comparació amb l’estatal.

Val a dir que la taula 25 i 26 han actualitzat la classificació dels centres respecte a les etapes educatives que ofereixen en comparació amb els capítols inclosos a l’*Anuari* d’edicions anteriors. S’informa del nombre total de centres a les Balears (667), 428 són centres públics (64,2 %) i 239 privats (38,8 %). Els centres que sols imparteixen una etapa educativa (educació infantil, educació primària) són majoritàriament públics, mentre que els centres privats majoritàriament són centres de més d’una etapa educativa o específics d’educació especial (7 de privats enfront d’1 de públic).

TAULA 25. Nombre de centres segons l’ensenyament que imparteixen per titularitat del centre i ensenyament. Curs 2024-2025. Illes Balears

	Total	Centres EI (1)	Centres EP (2)	Centres EP i ESO (2)	Centres ESO i/o batx. i/o FP (3)	Centres EP, ESO i batx./FP (2)	Centres específics E. especial	Centres específics educació a distància
Total	667	220	228	67	98	45	8	1
Públics	428	119	216	6	85	0	1	1
Privats	239	101	12	61	13	45	7	0

(1) Imparteixen exclusivament EI i només inclouen els centres autoritzats per l'administració educativa.
(2) També poden impartir EI.
(3) Imparteixen un o diversos dels ensenyaments següents: ESO, batxillerat i/o cicles formatius d'FP.

Font: EDUCAbase.

La Taula 26 desglossa la mitjana d’alumnes per unitat/grup dels centres públics i privats per ensenyament, amb comparació estatal-autonòmica. L’ensenyament que presenta la major mitjana d’alumnes a les Illes Balears és el batxillerat de

règim ordinari (26,2) seguit d'EP (21,3) i d'ESO (20,1). En aquests ensenyaments, als centres públics s'observa una menor mitjana que als privats, com a quasi tots els centres, manco als d'educació especial, que la mitjana és la mateixa (5,7). Les dades estatals mostren la mateixa dinàmica en aquests ensenyaments, llevat del batxillerat ordinari i d'altres programes formatius, on són els centres públics els que tenen una mitjana superior als dels privats.

TAULA 26. Mitjana d'alumnes per unitat/grup per ensenyament i titularitat del centre. Curs 2024-2025. Comparació estatal i autonòmica

	ESTAT			ILLES BALEARS		
	Total	Públics	Privats	Total	Públics	Privats
EI	15,8	15,7	15,9	16,2	15,7	17,0
EI primer cicle (1)	12,3	12,3	12,4	12,0	11,9	12,1
EI segon cicle (2)	18,0	17,4	19,5	18,9	17,9	20,7
EP	20,7	19,9	22,7	21,3	20,3	23,1
Educació especial (3)	5,3	5,0	5,8	5,7	5,7	5,7
ESO	24,5	24,0	25,5	20,1	19,7	21,0
Batxillerat - règim ordinari	25,7	25,8	25,5	26,2	25,5	27,7
CFGB (4) (5)	11,9	11,6	13,5	9,9	9,4	12,7
CFGM - règim ordinari	19,8	19,3	21,2	12,8	12,4	14,8
Cursos d'especialització per a titulats de CFGM	8,4	8,3	11,0	3,0	3,0	
CFGS - règim ordinari	20,0	19,7	20,5	12,5	12,1	13,7
Cursos d'especialització per a titulats de CFGS	14,0	13,7	16,9	10,0	10,0	
Altres programes formatius (5) (6)	12,2	12,9	10,5	9,2	8,5	9,3

- (1) Només s'inclouen unitats en centres autoritzats per l'administració educativa.
- (2) S'inclouen les unitats mixtes d'EI.
- (3) S'inclouen els alumnes i unitats de centres específics i les dades d'educació especial a centres ordinaris.
- (4) No s'inclouen els alumnes matriculats exclusivament per a realitzar la formació a centres de treball.
- (5) S'inclouen els grups a centres docents i en actuacions.
- (6) No es disposa d'informació completa d'unitats a centres estrangers.

Font: EDUCAbase.

Per ensenyaments, s'aporta la trajectòria del nombre mitjà d'alumnes per grup a educació infantil (Taula 27). En el cas estatal, la mitjana és de 15,8 alumnes (15,7 a centres públics i 15,9 a centres privats), mentre que l'autonòmica és de 16,2 alumnes (15,7 a centres públics i 17 a centres privats). A l'àmbit autonòmic, si bé el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EI el 2020-2021 era de 14,8 alumnes, el curs 2021-2022 aquest va augmentar a 16,5 alumnes. A partir d'aquest curs, ha anat reduint-se en 0,2 punts el nombre mitjà cada curs a nivell general.

TAULA 27. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EI per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Estat					
Total	16,2	16,7	16,4	16	15,8
Públics	16,4	16,8	16,4	16	15,7
Privats	16,0	16,5	16,2	16	15,9
Illes Balears					
Total	14,8	16,5	16,6	16,4	16,2
Públics	14,8	16	16,2	16,1	15,7
Privats	14,9	17,4	17,1	16,9	17,0

Font: EDUCAbase.

Respecte als ensenyaments d'educació primària (Taula 28), a Balears el nombre mitjà d'alumnes per unitat i grup (21,3 alumnes per unitat/grup) és superior al mateix indicador a l'àmbit estatal (20,7 alumnes per unitat/grup). El nombre mitjà d'alumnes a l'àmbit estatal, en la comparació amb el curs anterior, disminueix dues dècimes i passa de 20,9 a 20,7; en el cas de Balears, es manté a 21,3.

TAULA 28. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a EP per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Estat					
Total	20,1	20,9	21	20,9	20,7
Públics	19,3	20	20,2	20	19,9
Privats	22,0	23,1	23,1	22,9	22,7
Illes Balears					
Total	17,4	21,2	21,4	21,3	21,3
Públics	16,9	20	20,4	20,3	20,3
Privats	18,2	23,5	23,4	23,3	23,1

Font: EDUCAbase.

Una tendència similar es pot trobar a les dades sobre ESO (Taula 29) a l'àmbit estatal, que passen de 24,8 al curs 2023-2024 a 24,5 al curs 2024-2025; en canvi, el nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a Balears és de 20,1 alumnes al curs 2024-2025, observant una disminució de 4,2 punts respecte del curs anterior (24,3 alumnes per unitat/grup al curs 2022-2023).

TAULA 29. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Estat					
Total	23,6	24,4	25	24,8	24,5
Públics	22,8	23,9	24,6	24,3	24,0
Privats	25,2	25,5	25,9	25,8	25,5
Illes Balears					
Total	21,4	24,1	24,4	24,3	20,1
Públics	21,3	23,7	24,2	24,1	19,7
Privats	21,7	24,7	24,7	24,5	21,0

Font: EDUCAbase.

4. RESULTATS ACADÈMICS

Dins l'apartat de resultats acadèmics es presenten dades referides a la promoció i la titulació en les etapes obligatòries i postobligatòries, incloent-hi el batxillerat i els cicles formatius. També, en un darrer epígraf, s'analitzen les taxes brutes de població que finalitza els estudis.

4.1. Promoció i titulació en etapes obligatòries i batxillerat

En primer lloc, es fa referència a la promoció de l'alumnat a educació primària amb les dades del curs 2023-2024 (Taula 30). En conjunt els percentatges de promoció a 2n, 4t i 6è (nivells en els quals es canvia de cicle, en el cas de 2n i 4t, o d'estudis, en el cas de 6è) són alts, concretament superiors al 97,5 %. Per sexe, les xifres de les dones són superiors als tres nivells analitzats. Per titularitat, els centres públics presenten percentatges inferiors en els distints nivells. Finalment, per illes, Menorca presenta percentatges de promoció més alts que Mallorca i Eivissa-Formentera, a excepció de 4t, on Eivissa-Formentera equipara la taxa a la de Menorca (98,5 %).

TAULA 30. Alumnat que promociona a EP per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promo de 2n a 3r	97,5	97,4	97,6	97,0	98,0	100	97,4	98,7	97,0
Promo de 4t a 5è	98,2	98,1	98,2	97,9	98,4	100,0	98,1	98,5	98,5

continua

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promo de 6 è a ESO	98,1	97,8	98,5	97,8	98,5	99,4	98,0	99,1	98,3

Font: IAQSE (2024).
Nota: el Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, estableix que la promoció dins l'etapa d'EP és automàtica en els cursos 1r, 3r i 5è.
Reial decret 984/2021, de 16 de novembre, pel qual es regulen l'avaluació i la promoció en l'educació primària, així com l'avaluació, la promoció i la titulació en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i la formació professional.

El percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO s'estudia de manera evolutiva i comparativa a l'àmbit estatal i autonòmic (Taula 31). En el cas de l'Estat, s'ha passat del 97,7 % del curs escolar 2015-2016 al 98,4 % del curs 2022-2023 (darrer curs del qual es disposa de dades estatals), tot representant un augment de 0,7 punts. A les Balears, entre els cursos 2015-2016 i 2023-2024, s'ha experimentat un creixement d'1,6 punts, del 96,5 % al 98,1 %.

TAULA 31. Evolució del percentatge d'alumnat que promociona d'EP a ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	97,7	98,9	98,3	98,7	98,4	...
Públics	97,5	98,7	98,2	98,5	98,2	...
Privats	99	99,3	98,7	99,1	98,8	...
Privats concertats	98	99,2	98,6	99,1	98,7	...
Privats no concertats	99,4	99,7	99,4	99,6	99,5	...
Illes Balears						
Total	96,5	98,9	98,3	98,5	98,6	98,1
Públics	96,4	98,8	98,2	98,2	98,4	97,8
Privats	97,7	99,1	98,5	98,9	99	98,7
Privats concertats	96,3	98,9	98,3	98,7	98,8	98,5
Privats no concertats	99,3	100	100	99,6	99,9	99,4

Font curs 2023-2024: IAQSE (2024).
Font altres cursos: EDUCAbase.

L'evolució de les dades sobre promoció de l'alumnat d'ESO apunta a diverses tendències que cal remarcar (Taula 32). En termes generals, el percentatge de promoció de l'alumnat d'ESO va disminuint a mesura que augmenta el nivell que es cursa, i és el percentatge dels alumnes que promocionen al primer nivell

4,8 punts més alt que els que titulen a quart. La seqüència descendent de la promoció entre cursos també la trobam entre les dones, encara que en el seu cas amb un percentatge de promoció més alt que el dels homes. En aquest sentit, a quart nivell titulen un 89,8 % de les dones i un 85,4 % dels homes.

Pel que fa a la titularitat dels centres, els percentatges de promoció són superiors en els centres privats, principalment els no concertats, mostrant percentatges de promoció que parteixen del 99 % del primer nivell i de titulació al 98,9 % de quart. Al quart nivell, els percentatges de titulació a l'escola privada concertada i pública són de 90,7 % i 84,9 %, respectivament.

Per illes, també es donen diferències que situen Menorca en el percentatge de promoció més alt, amb un 91,4 % de l'alumnat de quart que titula (87,4 % a Mallorca i 86,2 % a Eivissa-Formentera).

TAULA 32. Alumnat que promociona a ESO per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promo de 1r a 2n	92,4	90,9	94,1	91,0	93,7	99	91,8	97,4	93,4
Promo de 2n a 3r	84,5	82,2	87,1	81,3	88,5	98,7	84,5	86,4	83,4
Promo de 3r a 4t	88,5	86,1	91,1	85,9	91,7	98,1	88,1	91,5	89,3
Acaben 4t ESO	87,6	85,4	89,8	84,9	90,7	98,9	87,4	91,4	86,2

Font: IAQSE (2024).

Des d'una perspectiva evolutiva, les dades mostren el manteniment del percentatge de titulació posterior al 2019-2020, un curs en el qual hi va haver un repunt de la promoció que ha estat associat a l'impacte de la pandèmia (Taula 33). Aquesta dinàmica és comuna a tot l'Estat encara que els percentatges autonòmics són inferiors, a excepció dels centres privats no concertats on el percentatge a l'àmbit estatal és del 98 % i a l'àmbit autonòmic de 98,9 % al curs 2022-2023 (darrer curs del qual es disposa de dades estatals). També és comú amb el conjunt de l'Estat, en la comparació per titularitat dels centres, que els centres privats no concertats siguin els que compten amb percentatges de promoció més alts, seguits del centres privats concertats.

Als estudis de batxillerat ordinari, les xifres sobre la promoció i titulació mostren una dinàmica similar a la d'ESO (Taula 34). Els percentatges més alts de promoció s'identifiquen, per titularitat, als centres privats no concertats (un 99,1 % promocionen de primer a segon i un 98,2 % acaben 2n); per territori, a Menorca; i per sexe, entre les dones són els grups que tenen el percentatge més

alt de promoció. Al segon nivell de batxillerat, va titular un 85,7 % de les dones (83,7 % dels homes), un 98,2 % de l'alumnat dels centres privats no concertats (86,5 % als privats concertats i 82,8 % als centres públics) i un 87,6 % de l'alumnat de Menorca, mentre que el percentatge de l'alumnat de Mallorca, Eivissa i Formentera que titula a 2n de batxillerat és de 84,6 % a ambdós casos.

TAULA 33. Evolució del percentatge d'alumnat que es gradua en ESO per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	86,7	93,1	88,5	88,1	87,9	...
Públics	84,3	91,4	86,0	85,5	85,3	...
Privats	92	96,2	93,1	93,3	93,2	...
Privats concertats	90,6	95,8	92,5	82,7	92,7	...
Privats no concertats	96,7	99	98	98	98	...
Illes Balears						
Total	85	92,8	87,8	88,4	87,5	87,6
Públics	82,7	91,3	85,6	86,1	84,4	84,9
Privats	90,0	95	91,5	92,3	92,5	92,1
Privats concertats	88	94,2	90,5	91,1	91,1	90,7
Privats no concertats	93,9	99,8	97	98	98,9	98,9

Font curs 2023-2024: IAQSE (2024).
Font altres cursos: EDUCAbase.

TAULA 34. Alumnat que promociiona al batxillerat ordinari per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Promoció de 1r a 2n	86,7	84,8	88,3	84,4	89,3	99,1	86,8	88,6	85,2
Acaben 2n	84,8	83,7	85,7	82,8	86,5	98,2	84,6	87,6	84,6

Font: IAQSE (2024).

Fent una lectura temporal de les dades autonòmiques i estatals (Taula 35) s'observa un moment d'inflexió al curs 2019-2020, amb un augment destacable de la titulació que supera el 92 % al conjunt de l'Estat, també a Balears. El percentatge actual (curs 2022-2023) són del 89 % a l'Estat i del 86,4 % a Balears. Les dades més recents de Balears (no es disposa de les estatals) mostren una evolució descendent, amb un 84,8 % en general, 82,8 % als centres públics i 89,1 % als centres privats.

TAULA 35. Evolució del percentatge d'alumnat que obté el títol de batxillerat en règim ordinari per titularitat del centre. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	80,9	92,4	85,2	87,8	89	...
Públics	77,1	90,6	81,9	85	86,5	...
Privats	91,2	97,1	93,3	94,6	95,3	...
Illes Balears						
Total	79,5	92,8	84,3	84,0	86,4	84,8
Públics	77,3	91,1	82,9	81,8	83,8	82,8
Privats	83,9	95,9	87,2	88,2	92,3	89,1

Font curs 2023-2024: IAQSE (2024).

Font altres cursos: EDUCAbase.

4.2. Titulació en cicles formatius

La titulació de l'alumnat al conjunt dels cicles formatius (de grau bàsic, mitjà i superior) al curs 2023-2024 va ser d'un total de 5.999 estudiants (Taula 36). D'aquestes titulacions, per illes, un 84,1 % és de Mallorca i un 76,6 % ha cursat els estudis a centres públics. Els 638 alumnes de CFGB són majoritàriament homes (432), mentre que el nombre de dones matriculades a CFGM i a CFGS és superior als dels homes (1.509 dones i 1.211 alumnes dones respectivament).

TAULA 36. Alumnat que acaba els CFGB, CFGM i CFGS en règim presencial per sexe, titularitat del centre i illa. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Homes	Dones	Públics	Privats concertats	Privats no concertats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
CGBF	638	432	206	518	120		474	68	96
CFGM	2.993	1.484	1.509	2.269	520	204	2.466	253	274
CFGS	2.368	1.157	1.211	1.809	225	334	2.108	143	117

Font: IAQSE (2024).

4.3. Taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris

La taxa bruta de població que finalitza els estudis és la relació percentual entre l'alumnat, de totes les edats, que acaba un ensenyament i la població de l'edat teòrica d'inici del curs corresponent. La taxa bruta en el cas dels estudis obligatoris, considerant els 15 anys com l'edat teòrica, al curs 2023-2024, és del 77,7 %, 81,9 % la de les dones i un 73,8 % la dels homes (Taula 37). En el cas de

l'alumnat que finalitza batxillerat, la taxa bruta també és més alta entre les dones (50,7 %) que entre els homes (36,7 %). En el cas de l'alumnat de cicles formatius, les taxes són més baixes que a batxillerat i a ESO, tant als CFGB (4,9 %) com als CFGM (23,1 %) i CFGS (17,9 %). A excepció del CFGB (6,4 % la dels homes i 3,3 % la de les dones), les taxes de graduació són superior a les dones que la dels homes.

TAULA 37. Taxa bruta de població que finalitza els estudis obligatoris i postobligatoris per sexe. Curs 2023-2024. Illes Balears

	Total	Homes	Dones
ESO	77,7	73,8	81,9
Batxillerat	43,4	36,7	50,7
CFGB	4,9	6,4	3,3
CFGM	23,1	22,1	24,2
CFGS	17,9	17,0	18,9

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Les dades per al curs 2023-20243 de les Illes Balears (no es disposa de dades estatals) mostren una disminució de les taxes brutes de població que acaba ESO en els darrers cursos: del 80,7 % el 2019-2020 es va passar al 76,7 % el 2021-2022, i el darrer avanç de dades apunta a un 77,7 % (Taula 38). Comparant les dades autonòmiques amb les estatals del curs 2022-2023 es pot observar que la taxa de població de Balears que acaba ESO és 2,9 punts inferior a l'estatal. Les taxes de les dones, estatals i autonòmiques, sempre són més altes, encara que a Balears aquesta diferència oscilla al voltant dels 10 punts i a l'estatal de 7,4.

TAULA 38. Evolució de la taxa bruta de població que acaba ESO per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	79,3	84,7	83	80,7	81,4	...
Homes	74,3	80,8	79,1	77,2	77,8	...
Dones	84,7	88,8	87,1	84,5	85,2	...
Illes Balears						
Total	70	80,7	81	76,7	78,5	77,7
Homes	64,4	76,3	77,6	71,9	73,6	73,8
Dones	75,9	85,3	84,7	82,2	83,8	81,9

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

Revisant les xifres dels darrers anys de batxillerat a les Illes Balears també s'observa una disminució de les taxes de finalització dels estudis a partir del curs 2019-2020, que d'un 46,9 % passa a un 43,4 % el curs 2023-2024 (Taula 39). La comparació estatal amb dades del curs 2022-2023 mostra una taxa 12 punts inferior a Balears, 12,4 punts per davall del conjunt de les dones i 11,4 punts per davall del conjunt dels homes a Espanya. En el darrer curs analitzat, les dones de Balears presenten una taxa 14 punts superior a la dels homes.

TAULA 39. Evolució de la taxa bruta de població que acaba batxillerat per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	57,4	61,5	55,5	55,7	55,5	...
Homes	50,4	53,6	48	48,5	48,4	...
Dones	65	69,9	63,4	63,5	63,1	...
Illes Balears						
Total	43	46,9	44,4	43,0	43,5	43,4
Homes	35,8	37,6	36,9	36,0	37	36,7
Dones	50,8	56,9	52,4	50,5	50,7	50,7

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

TAULA 40. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGB per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat					
Total	3,1	4,7	4	4,3	...
Homes	4,2	6,3	5,5	5,8	...
Dones	1,9	3	2,5	2,8	...
Illes Balears					
Total	3,9	5,5	4,5	4,4	4,9
Homes	5,6	7,4	6,1	6	6,4
Dones	2,1	3,5	2,8	2,7	3,3

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Font altres cursos: EDUCAbase.

La taxa bruta dels homes (estatal i autonòmica) que acaba els CFGB supera el doble la de les dones (Taula 40). Les taxes de Balears també mostren aquesta diferència (3,5 punts); comparant-les per sexes, les dades estatals són 0,2 punts

superiors a les de Balears als homes i 0,1 punts inferiors a les dones al darrer curs que es disposa de dades per a comparar-les (2022-2023).

Quant a les taxes dels que acaben els CFGM (Taula 41), la distància entre els valors estatals i autonòmics als darrers anys ha estat sempre superior les estatals que les autonòmiques, amb l'excepció del curs 2020-2021, quan la taxa de Balears (27,9 %) va superar l'estatal (27,3 %). El darrer curs on es tenen dades a nivell estatal i autonòmics (2023-2024), la diferència és d'1,5 punts. L'anàlisi per sexe de les taxes dels darrers cursos mostra distàncies favorables als homes a nivell estatal; en canvi, a nivell autonòmic, si bé es mantenia aquesta tendència als cursos 2019-2020 i 2020-2021, a partir del 2021-2022 fins al 2023-2024 són les dones les que mostren una taxa bruta superior a la dels homes.

TAULA 41. Evolució de la taxa bruta de població que acaba els CFGM per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	24,7	23,8	27,3	26,4	27,7	...
Homes	25,6	24,5	28,2	26,5	27,8	...
Dones	23,8	23	26,3	26,2	27,7	...
Illes Balears						
Total	20,6	21,1	27,9	24,9	26,2	23,1
Homes	22,4	21,5	29	23,8	25,7	22,1
Dones	18,7	20,7	26,9	26,0	26,7	24,2

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.
Font altres cursos: EDUCAbase.

TAULA 42. Evolució de la taxa bruta que finalitza els CFGS per sexe. Comparació estatal i autonòmica

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Estat						
Total	27,8	27,5	35,6	34,6	35,2	...
Homes	26,8	26	34,2	32,8	33,4	...
Dones	28,8	29	37,1	36,6	37,1	...

continua

	2015-2016	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Illes Balears						
Total	12,7	15	21,5	20,4	20,3	17,9
Homes	12	12,8	21,6	18,5	20,2	17,0
Dones	13,4	17,4	21,4	22,4	20,5	18,9

Fonts curs 2023-2024: IAQSE amb dades d'IAQSE (2024) i INEbase.

Font altres cursos: EDUAbase.

Per acabar aquest apartat, analitzarem la taxa bruta que finalitza els CFGS (Taula 42). Les taxes autonòmiques són notablement més baixes que les estatals (14,9 punts inferiors al darrer curs amb dades on es poden comparar, 2022-2023). Encara que en els darrers cursos la taxa autonòmica havia superat el 20 %, després de presentar taxes que oscil·laven entre els 12,7 % (2015-2016) i els 15 % (2019-2020), aquest curs ha estat de 17,9 %. Les dones compten amb taxes de finalització més altes que els homes, tant a Espanya com a Balears, manco a les Illes Balears al curs 2020-2021 (21,6 % homes i 21,4 % dones).

5. CONCLUSIONS

Al capítol es presenten els principals indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears, aportant una actualització de les dades i la consideració de variables com la titularitat dels centres, illa, sexe o etapa educativa. A la definició de l'estat actual de l'escolarització i els resultats educatius, la mirada retrospectiva hi aporta una dimensió evolutiva i comparada de les dades autonòmiques i estatals. Com a capítols anteriors, es posen de manifest tendències com és l'augment progressiu del total de la matrícula als ensenyaments de règim general, la disminució dels percentatges de repetició o el manteniment en general dels percentatges de promoció.

En el primer apartat del capítol es fa una revisió de les xifres d'alumnat de les Illes Balears matriculat a educació infantil i a les etapes obligatòries, a batxillerat i a cicles formatius. L'evolució del nombre total d'alumnat dels ensenyaments de règim general mostra un creixement continuat de l'alumnat, amb un total de 198.140 alumnes el curs 2024-2025, més de mil alumnes més que el curs passat i més de 20.000 alumnes des del curs 2015-2016, 64,3 % dels quals estaven matriculats a centres públics. En aquest mateix període, el percentatge d'alumnat estranger ha experimentat una evolució ascendent (del 13,7 % al 19 %) i amb valors superiors als estatals (del 8,2 % a 12,9 %).

Paral·lelament, l'augment de matriculació s'ha vist acompanyat de l'augment del nombre de professorat i un descens del nombre mitjà d'alumnes per professor. Al curs 2024-2025 hi ha 4.967 professors més que al curs 2015-2016. Pel que fa al

nombre mitjà d'alumnes per unitat/grup, sempre són inferiors a nivell autonòmic que estatal, per exemple als centres que sols imparteixen EP la ràtio és de 10,4 punts (11,2 a nivell estatal); als centres que imparteixen EP i ESO a Balears és de 12,3 (13 a nivell estatal) i als que imparteixen EP, ESO i batxillerat és de 13,3 (15,2 a nivell estatal).

Pel que fa a la continuïtat dels estudis obligatoris, la repetició en el curs 2024-2025 es manté en percentatges similars als del curs anterior. El percentatge on més ha augmentat la repetició ha estat a 6è d'EP, amb 0,5 punts (1,2 % el 2023-2024 a 1,7 % el 2024-2025) i al nivell on més ha disminuït ha estat a 3r d'ESO, amb 0,6 punts, passant de 7,9 % el 2023-2024 a 7,3 % el 2024-2025. A tots els nivell analitzats d'aquestes etapes educatives, són els homes qui presenten els percentatges més alts; per titularitat i territori, els centres privats no concertats i Menorca presenten les xifres més baixes de repetició.

A l'apartat de resultats acadèmics es fa una revisió de les dades referides a la promoció i titulació. Sobre el percentatge de promoció als estudis obligatoris d'EP i ESO, les dades mostren percentatges autonòmics similars als estatals. L'evolució de les dades de l'alumnat d'ESO apunta al manteniment del percentatge de promoció posterior al 2019-2020, un curs en el qual hi va haver un repunt de la promoció associat a l'impacte de la pandèmia. Igual que al conjunt de l'Estat, els centres privats no concertats són els que compten amb els percentatges de promoció més alts, seguits del centres privats concertats. Per illes, Menorca té el percentatge de promoció més alt. Als estudis de batxillerat ordinari, la lectura temporal de les dades de promoció mostra una dinàmica similar a la d'ESO, amb un augment destacable de la promoció el curs 2019-2020 que supera el 92 %, igual que al conjunt de l'Estat. Els percentatges del curs 2022-2023 (89 % a l'Estat i 86,4 % a Balears) superen els anteriors tres cursos (des del 2020-2021). Els percentatges més alts de promoció s'identifiquen, per titularitat, als centres privats no concertats, per territori, a Menorca i, per sexe, entre les dones.

Les taxes brutes de població que acaba l'ESO en els darrers cinc cursos oscil·len entre el 81 % (2020-2021) i el 76,7 % (2021-2022). Comparant les dades autonòmiques amb les estatals (curs 2022-2023) es pot observar que la taxa bruta de població de Balears que acaba l'ESO és 2,9 punts inferior a l'estatal. A batxillerat els percentatges dels darrers cinc cursos analitzats oscil·len entre el 43 % (2021-2022) i el 46,9 % (2019-2020), situant-se, al curs 2023-2024, al 43,4 %. En el darrer curs analitzat, les dones de Balears presenten una taxa 14 punts superior a la dels homes.

En el cas de l'alumnat de cicles formatius, les taxes de finalització dels estudis al curs 2023-2024 són més baixes que a batxillerat i ESO, tant als CFGB (4,9 %) com als CFGM (23,1 %) i als CFGS (17,9 %), i les dones compten amb taxes de finalització més altes que la dels homes a tots els cicles formatius, a excepció del CFGB (6,4 % la dels homes i 3,3 % la de les dones). En comparació amb les dades estatals disponibles més recents, el curs 2022-2023, la taxa bruta dels alumnes de les

Illes Balears que acaben CFGB és 0,1 punts major que la de l'àmbit estatal (4,4 % autonòmic front al 4,3 % estatal). Pel que fa als CFGM, la distància entre les taxes estatal i autonòmica és d'1,5 punts a favor de l'Estat. En tot el període analitzat, les taxes autonòmiques de finalització dels CFGS són notablement més baixes que les estatals (al voltant de 14,9 punts inferiors) encara que la taxa autonòmica ha superat el 20 % des del curs 2020-2021.

En conjunt, la lectura històrica de les dades autonòmiques i estatals permet identificar algunes situacions i tendències remarcables de l'educació a les Illes Balears. L'anàlisi d'aquestes dades ajuda a contextualitzar i ampliar la comprensió d'aquesta realitat i aportar arguments al debat públic.

REFERÈNCIES

IAQSE (2025). *Estadístiques d'escolarització i resultats acadèmics dels ensenyaments no universitaris de règim general. Avançament de dades Curs 2024-2025*. Conselleria d'Educació i Formació Professional. Disponible a <<http://iaqse.caib.es/cat/indicadors.html>>

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

INEbase. *Cifras de población y Censos demográficos*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible a <<https://www.ine.es/index.htm>>

EL SISTEMA UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS

Juan José Montaña Moreno

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 als anys 2022, 2023 i 2024. En relació amb la Universitat de les Illes Balears (UIB), es donen les dades sobre l'evolució del nombre d'alumnes en els darrers anys, la dotació de professorat i de personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis (PTGAS), la qualitat universitària en termes de la posició als rànquings de les universitats, així com el nivell d'inserció laboral dels graduats universitaris. També s'analitza l'evolució de l'alumnat matriculat als centres adscrits a la UIB: l'Escola Universitària ADEMA, l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa. Així mateix, 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). Finalment, es donen dades sobre el Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrit a la Universidad Pontificia Comillas. Amb aquest treball es pretén analitzar i comprendre les tendències i patrons de matrícula en les institucions universitàries de la nostra comunitat a fi de proporcionar una base sòlida per a la planificació estratègica, el desenvolupament de polítiques educatives i la presa de decisions informades per part de les autoritats i els gestors universitaris, i així garantir una educació superior de qualitat i accessible per a tots els ciutadans de les Illes Balears.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito dar a conocer los datos más relevantes en relación al sistema universitario en las Islas Baleares en 2022, 2023 y 2024. En relación a la Universidad de les Illes Balears (UIB), se proporcionan los datos sobre la evolución del número de alumnos en los últimos años, la dotación de profesorado y de personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS), la calidad universitaria en términos de la posición en los rankings de las universidades, así como el nivel de inserción laboral de los graduados universitarios. También se analiza la evolución del alumnado matriculado en los centros adscritos a la UIB: la Escuela Universitaria ADEMA, la Escuela de Hotelería de las Illes Balears y la Escuela Universitaria de Turismo del Consell Insular d'Eivissa. Asimismo, también se proporcionan 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). Finalmente, se proporcionan datos sobre el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) adscrito a la Universidad Pontificia Comillas. Con este trabajo se pretende analizar y comprender las tendencias y patrones de matrícula en las instituciones universitarias de nuestra comunidad con el objeto de proporcionar una base sólida para la planificación estratégica, el desarrollo de políticas educativas y la toma de decisiones informadas por parte de las autoridades y los gestores universitarios, y así garantizar una educación superior de calidad y accesible para todos los ciudadanos de las Illes Balears.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació superior constitueix un dels pilars fonamentals per al desenvolupament social, econòmic i cultural d'una societat. En el context de les Illes Balears, el sistema universitari exerceix un paper clau en la formació del capital humà, la generació de coneixement i la transferència d'innovació cap al teixit productiu i institucional. En un entorn globalitzat i altament competitiu, la capacitat d'una comunitat autònoma per garantir una oferta universitària de qualitat, accessible i adaptada a les necessitats canviants de la societat esdevé un factor estratègic de primer ordre.

L'objectiu d'aquest capítol és oferir una anàlisi rigorosa i actualitzada de l'estat del sistema universitari a les Illes Balears durant el trienni 2022-2024. Aquesta anàlisi no sols pretén descriure l'evolució de les principals variables que configuren el sistema —com ara la matrícula d'alumnat, la dotació de personal docent i investigador (PDI) i de personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis (PTGAS), o els indicadors de qualitat i inserció laboral—, sinó també proporcionar una base empírica sòlida que permeti orientar la presa de decisions per part dels responsables polítics, els gestors institucionals i els agents socials implicats en l'àmbit de l'educació superior.

La Universitat de les Illes Balears (UIB), com a única universitat presencial pública de la comunitat, continua essent l'eix vertebrador del sistema universitari balear. L'estudi de la seva evolució en termes de matrícula, recursos humans i posicionament en rànquings internacionals permet identificar tendències i desafiaments que afecten tant la seva sostenibilitat com la seva capacitat d'atracció i retenció de talent. Igualment rellevant és l'anàlisi dels centres adscrits a la UIB —com l'Escola Universitària ADEMA, l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa—, que contribueixen a diversificar l'oferta formativa i a reforçar l'arrelament territorial de l'educació superior.

D'altra banda, la presència de les universitats a distància, com la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED) i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), ha esdevingut un element clau per garantir l'accessibilitat i la flexibilitat dels estudis universitaris, especialment per a aquells col·lectius que, per motius laborals, geogràfics o personals, no poden seguir una formació presencial. Aquestes institucions complementen l'ecosistema universitari balear i contribueixen a ampliar les oportunitats educatives per a tota la ciutadania.

També cal destacar el paper del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG), adscrit a la Universitat Pontifícia Comillas, que representa una oferta privada amb una trajectòria consolidada en àmbits com l'educació, la comunicació i les ciències socials. La seva inclusió en aquest estudi respon a la voluntat d'oferir una visió integral i plural del sistema universitari a les Illes Balears.

L'elaboració d'aquest capítol es deu a la necessitat de disposar d'informació sistemàtica, fiable i actualitzada sobre el funcionament i l'evolució del sistema

universitari. Aquesta informació és essencial per a la formulació de polítiques públiques eficaces, per a la planificació estratègica de les institucions i per a l'avaluació de l'impacte de les mesures adoptades. Tal com assenyalen Fredricks et al. (2004), la recollida i anàlisi de dades sobre el compromís educatiu és fonamental per dissenyar intervencions ajustades i eficients que millorin l'experiència educativa i redueixin l'abandonament.

A més, la gestió del coneixement dins les institucions d'educació superior s'ha consolidat com una eina clau per a la innovació i la millora contínua. Segons Díaz-Rojas et al. (2025), el coneixement és el recurs més valuós per a les universitats, i la seva gestió eficaç permet millorar la qualitat vinculada a la recerca i a la innovació competitiva.

En aquest sentit, la qualitat de la formació universitària no pot desvincular-se de la gestió educativa i didàctica. Tal com indiquen Castellanos et al. (2021), una gestió pedagògica innovadora i contextualitzada és essencial per garantir una formació integral i de qualitat, especialment en contextos socials i tecnològics canviants.

En definitiva, aquest capítol vol contribuir a una millor comprensió del sistema universitari balear i a fomentar un debat informat i constructiu sobre el seu futur. Només a través del coneixement rigorós i compartit podrem construir una educació superior que respongui als reptes del segle XXI i que estigui al servei del benestar col·lectiu i del progrés de les Illes Balears.

2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT

A l'any 2024 la Universitat de les Illes Balears (UIB) ofereix un total de 36 estudis de graus, 6 dobles títols de grau, 35 màsters universitaris i 24 programes de doctorat.

Començarem l'anàlisi de les dades educatives universitàries amb les xifres totals de l'alumnat matriculat en estudis oficials a la UIB (grau, màster i doctorat), a partir de les dades institucionals de la UIB (vegeu la taula 1). En els darrers tres anys el nombre de matriculats és estable i oscil·la entre 13.763 i 14.176 alumnes per any acadèmic.

TAULA 1. Taula 1. Evolució de la totalitat de l'alumnat matriculat a la UIB			
Any	2022	2023	2024
Nombre d'alumnes*	13.763	14.176	14.088
% (2022 base 100)	100,0 %	103,0 %	102,4 %

* Nombre d'alumnes en estudis oficials.
Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

El total de joves entre 18 i 24 anys a les Illes Balears ha crescut entre el 2022 i el 2024, segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), un creixement del 10,19 %. Un major augment de la població jove comporta que el pes relatiu dels joves universitaris de la UIB sobre el total de joves hagi disminuït lleugerament: 1,1 % en l'etapa analitzada, tot baixant del 15,9 % al 14,8 % (vegeu la taula 2). Per la seva part, a l'informe «Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2024-2025» del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024), s'estableix que la taxa neta d'escolarització en educació universitària, la qual mesura el percentatge de població entre 18 i 24 anys que està matriculada en estudis de grau o màster oficials, és del 10,3 % a les Illes Balears, mentre que aquesta taxa és del 31,2 % a nivell estatal. Tal com s'ha comentat en passades edicions, atès que l'economia de Balears presenta una forta atracció del mercat de treball, és especialment sensible el percentatge de captació i retenció de la població jove per part del sistema universitari a la nostra comunitat.

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

Any	2022	2023	2024
Nombre d'alumnes*	13.763	14.176	14.088
Joves entre 18 i 24 anys	86.259	90.904	95.051
% d'universitaris UIB per cada 100 joves	15,9 %	15,6 %	14,8 %

*Nombre d'alumnes en estudis oficials.
Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears i cens INE.

3. CENTRES ADSCRITS A LA UIB

Actualment, la UIB compta amb tres centres universitaris adscrits: l'Escola Universitària ADEMA, l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears i l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa.

Escola Universitària ADEMA

L'Escola Universitària ADEMA va començar a impartir títols universitaris el 2016 i en l'actualitat ofereix el grau en Odontologia, el grau en Nutrició Humana i Dietètica, el grau en Belles Arts i el màster universitari en Odontologia.

TAULA 3. Evolució de l'alumnat matriculat a l'Escola Universitària ADEMA

Any	2022	2023	2024
Accés	77	86	72
Grau	229	297	314
% (2022 base 100)	100,0 %	129,7 %	137,1 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

Com es pot observar (vegeu la taula 3), el centre ADEMA ha augmentat la matrícula del seu alumnat en un 37,1 % entre 2022 i 2024, principalment a causa de la implantació progressiva dels graus de Belles Arts i de Nutrició Humana i Dietètica en els darrers anys.

Escola d'Hoteleria de les Illes Balears

L'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears, fruit d'un consorci entre el Govern de les Illes Balears i la UIB, ofereix el grau oficial en Direcció Hotelera des del curs 2018-2019 amb els primers graduats el curs 2021-2022, experimentant un augment significatiu del 22,8 % dels matriculats en els darrers tres anys (vegeu la taula 4).

TAULA 4. Evolució de l'alumnat matriculat a l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears

Any	2022	2023	2024
Accés	62	65	75
Grau	263	300	323
% (2022 base 100)	100,0 %	114,1 %	122,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa

L'Escola Universitària de Turisme d'Eivissa va ser fundada l'any 1965 amb la finalitat de formar professionals dedicats al desenvolupament d'activitats directament relacionades amb el sector turístic. Des de l'any 1980 depèn del Consell Insular d'Eivissa i l'any 2000 es va adscriure a la UIB. Actualment, imparteix el grau oficial en Turisme i ha experimentat una disminució important del total de matriculats en els darrers anys (vegeu la taula 5).

TAULA 5. Evolució de l'alumnat matriculat a l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa

Any	2022	2023	2024
Accés	31	30	16
Grau	134	120	78
% (2022 base 100)	100,0 %	89,5 %	58,2 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

4. DOTACIÓ DE PROFESSORAT I PERSONAL TÈCNIC, DE GESTIÓ I D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

En equivalència a temps complet, el nombre de professorat el 2024 és de 1.317 docents (vegeu la taula 6). Això representa un augment significatiu en els darrers tres anys del 22,2 %.

TAULA 6. Professorat a temps complet a la UIB

Any	2022	2023	2024
Professorat equivalent a temps complet	1.078	1.088	1.317
% (2022 base 100)	100,0 %	100,9 %	122,2 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

L'augment de dotació del professorat en els darrers anys ha permès que milloràs la ràtio alumnat/professor (vegeu la taula 7). Entre el 2022 i el 2024 ha passat de 12,76 a 10,70 alumnes/professor, fet que suposa un decrement del 16,14 %. 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 la docència.

TAULA 7. Ràtio alumnat/professor a la UIB

Any	2022	2023	2024
Ràtio alumnes per professor	12,76	13,03	10,70
% (2022 base 100)	100,0 %	102,1 %	83,8 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

Complementàriament a la dotació del professorat, cal estudiar les xifres del personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis (PTGAS), en tant que un major nombre d'aquest personal es relaciona amb un millor funcionament acadèmic i científic de la institució. Les xifres de PTGAS també han crescut en el període estudiat (2022-2024), en concret un 12,3 % més (vegeu la taula 8).

TAULA 8. Personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis a la UIB

Any	2022	2023	2024
Total de PTGAS *	640	644	719
% (2022 base 100)	100,0 %	100,6 %	112,3 %

* Té en compte la totalitat del PTGAS; 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 les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

La ràtio professorat-PTGAS ha augmentat un 8,9 % (vegeu la taula 9), perquè encara que ambdós col·lectius han crescut a un ritme molt similar en els darrers anys, el creixement del PDI ha estat major. En el cas de l'equivalència de professorat a temps complet, hem comentat que l'augment ha estat del 22,2 %. En el PTGAS, l'augment ha estat un poc més moderat, del 12,3 %.

TAULA 9. Ràtio professorat/PTGAS a la UIB

Any	2022	2023	2024
Ràtio professorat/PTGAS	1,68	1,69	1,83
% (2022 base 100)	100,0 %	100,6 %	108,9 %

Font: elaboració pròpia a partir de les dades i indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears.

5. LA UIB AL RÀNQUING D'UNIVERSITATS

Un element rellevant per conèixer la qualitat de la docència i la recerca de la Universitat de les Illes Balears són els rànquings d'universitats elaborats per institucions internacionals. L'Anuari utilitza com a referència el rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR, acrònim tot seguint la denominació en anglès de l'entitat), perquè calcula una puntuació agregada a partir de la qualitat de la docència i l'impacte de la recerca.

Concretament, al rànquing de 2025 (CWUR, 2025), la UIB ocupa la posició 848 en el rang mundial (vegeu la taula 10) i la posició 28 en el rang espanyol, amb una puntuació agregada de 71,7 punts. La UIB es situa a 9,4 punts de la primera universitat espanyola, la Universitat Autònoma de Barcelona, i a 9 punts de la segona universitat de l'Estat, la Universitat de Barcelona. La UIB ocupa una posició intermèdia (posició 28) en el total de les 53 universitats espanyoles avaluades. Quant a l'evolució de la UIB respecte a les dades del rànquing de l'any 2024, la UIB manté la posició en el rang a Espanya, perd 32 posicions en el rang mundial i baixa en una dècima la seva puntuació agregada (de 71,7 a 71,6 punts).

TAULA 10. La UIB al rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR)

Universitat	Posició al rànquing 2024		
	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	134	80,6
Universitat Autònoma de Barcelona	2	196	78,9
Universitat Complutense de Madrid	3	244	77,9
Universitat de les Illes Balears	28	816	71,7
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya	53	1.979	66,2
Universitat	Posició al rànquing 2025		
	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat Autònoma de Barcelona	1	126	81,0
Universitat de Barcelona	2	136	80,6
Universitat Complutense de Madrid	3	253	77,8

continua

Universitat	Posició al rànquing 2025		
	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de les Illes Balears	28	848	71,6
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya	53	1.944	66,4

Font: elaboració pròpia a partir de CWUR World University Rankings 2025.

6. INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS UNIVERSITARIS DE LES ILLES BALEARS

D'acord amb l'informe «Estadística de Indicadores de Afiliación a la Seguridad Social de los Egresados Universitarios» del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025), la taxa d'afiliació a la Seguretat Social dels titulats de grau i cicle al curs 2018-2019 en tot l'Estat Espanyol va ser del 75,9 % quatre anys després de titular-se. Per als estudiants universitaris de les Illes Balears la inserció laboral és més favorable respecte a la resta de comunitats autònomes amb una taxa d'afiliació del 83,0 %.

7. UNED I UOC

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 l'any 2024 ofereix 28 estudis de grau, alguns dels quals es poden cursar de forma combinada, 79 màsters universitaris, 20 programes de doctorat, així com estudis d'accés a la universitat (per a 25, 40 i 45 anys, a més de l'acreditació d'estudiants estrangers). També ofereix altres estudis del CUID (Centre Universitari d'Idiomes a Distància). Els estudis de doctorat es realitzen a la seu central i per això no hi ha dades.

Es pot observar que durant el període estudiat la UNED experimenta una petita disminució dels estudiants matriculats a grau, però un augment important d'estudiants de postgrau (vegeu la taula 11).

Estudis a la UOC

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

Els alumnes de les Illes Balears cursen a la UOC 30 estudis de grau diferents, 51 estudis de màster universitari, diferents programes de doctorat, 8 programes de postgrau propis, a més d'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 anys 2022 i 2024 (vegeu la taula 12). La UOC ha mantingut de forma estable el nombre de matriculats durant aquests darrers anys amb unes xifres de matrícules de grau molt semblants a la UNED, però amb una matrícula de màsters molt superior.

TAULA 11. Evolució de l'alumnat matriculat a la UNED

Any	2022		2023		2024	
Estudis	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge
Accés	353	9,58	323	9,06	317	9,15
Grau	2.953	80,20	2.850	80,01	2.728	78,82
Postgrau	167	4,53	193	5,41	222	6,41
CUID	209	5,67	196	5,50	194	5,60
Total	3.682		3.562		3.461	

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

TAULA 12. Evolució de l'alumnat matriculat a la UOC

Any	2022		2023		2024	
Estudis	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge
Graus	2.168	68,13	2.273	68,18	2.271	68,24
Màsters universitaris	712	22,37	799	23,96	802	24,10
Doctorat	1	0,03	3	0,09	5	0,15
Postgrau propi	76	2,39	72	2,16	71	2,13
Centre d'Idiomes Moderns	225	7,07	187	5,61	179	5,38
Total	3.182		3.334		3.328	

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

8. CESAG

El Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) és un centre universitari adscrit a la Universidad Pontificia Comillas des de 2014. Ofereix els següents estudis de grau l'any 2024: Educació Infantil, Educació Primària, doble grau en Educació Infantil i Primària, Periodisme, Comunicació Audiovisual, doble grau en Periodisme i Comunicació Audiovisual, Publicitat i Relacions Públiques, Ciències de la Activitat Física i de l'Esport i Infermeria. També ofereix el màster universitari en Formació del Professorat.

Podem observar que el nombre de matriculats al CESAG ha anat augmentant durant el període 2022-2024 en un 13,8 % (vegeu la taula 13).

TAULA 13. Evolució de l'alumnat matriculat al CESAG

Any	2022	2023	2024
Accés	210	181	232
Grau	650	674	740

Font: elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la Universidad Pontificia Comillas.

Finalment, tenim el Centre d'Educació Superior Felipe Moreno com a centre universitari adscrit a la Universidad Antonio de Nebrija des de 2022. Actualment, ofereix els graus oficials següents (a més d'altres títols propis de postgrau): 1) Criminologia i Ciències Forenses; 2) Màrqueting; 3) Disseny Digital i Multimèdia; 4) Comunicació Estratègica, Protocol i Organització d'Esdeveniments; 5) Turisme i Empreses Turístiques; 6) Psicologia.

9. CONCLUSIONS

L'anàlisi detallada del sistema universitari a les Illes Balears durant el trienni 2022-2024 posa de manifest una realitat complexa i dinàmica, marcada per tendències diferenciades segons les institucions i els indicadors considerats. En termes generals, la Universitat de les Illes Balears (UIB) ha mantingut una estabilitat en el nombre total d'alumnes matriculats, tot i el creixement demogràfic del col·lectiu jove, fet que ha provocat una lleugera disminució del pes relatiu dels universitaris respecte al total de joves de la comunitat.

Els centres adscrits a la UIB mostren una evolució desigual: mentre que l'Escola Universitària ADEMA i l'Escola d'Hoteleria de les Illes Balears han experimentat un creixement significatiu de la matrícula, l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa ha patit una davallada preocupant, que convida a una reflexió estratègica sobre la seva oferta i posicionament.

Pel que fa als recursos humans, destaca l'increment notable del professorat i del personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis (PTGAS), així com la millora de la ràtio alumnat/professor, un indicador clau de qualitat docent. Aquestes millores estructurals s'han produït en paral·lel a una estabilització en el posicionament de la UIB als rànquings internacionals, mantenint-se en una posició intermèdia dins del sistema universitari espanyol.

Un dels aspectes més rellevants és la taxa d'inserció laboral dels graduats universitaris de les Illes Balears, que se situa per damunt de la mitjana estatal, amb un 83 % d'afiliació a la Seguretat Social quatre anys després de la titulació.

Aquest indicador reforça la idea que el sistema universitari balear, malgrat les seves limitacions estructurals, ofereix una formació amb una bona connexió amb el mercat laboral.

Finalment, les universitats a distància (UNED i UOC) i els centres adscrits a universitats privades (com el CESAG) completen un ecosistema universitari diversificat, que contribueix a garantir l'accessibilitat i la flexibilitat de l'oferta formativa a la nostra comunitat.

En conjunt, les dades analitzades constitueixen una base sòlida per a la reflexió i la presa de decisions estratègiques. És fonamental continuar impulsant polítiques públiques que reforcin la qualitat, l'equitat i la sostenibilitat del sistema universitari balear, tot garantint que aquest continuï essent un motor de desenvolupament social i econòmic per a les Illes Balears.

REFERÈNCIES

Castellanos, S., Rojas, J. i García, D. (2021). *Cultura de la innovación educativa para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Serie Documentos de apoyo al plan de mejoramiento del programa de doctorado en Educación. Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás. Bogotá. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02854>

Center for World University Rankings (CWUR) 2025 Edition. <https://cwur.org/>

Díaz-Rojas, N., Jiménez, M. E. i LeonardA. O. (2025). Gestión del conocimiento y su impacto en las instituciones de educación superior: una revisión sistemática. *Revista Invecom*, 5 (3). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n3/2739-0063-ric-5-03-e050396.pdf>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2024-2025. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol0.html>

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025). Estadística de Indicadores de Afiliación a la Seguridad Social de los Egresados Universitarios. <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Afiliacion.html>

III

RECERCA I
INNOVACIÓ PEDAGÒGICA
A LES ILLES BALEARS

20
25

LA REDACCIÓ DEL CURRÍCULUM FORMAL. LA NECESSITAT D'UN CURRÍCULUM REFLEXIONAT I PARTICIPATIU

Antoni Salvà Salvà

RESUM

Aquest article ofereix una reflexió sobre la redacció del currículum formal en el sistema educatiu de les Illes Balears. Parteix de l'encaix normatiu i posa de manifest que, malgrat el que estableix l'Estatut d'Autonomia, tant la legislació estatal com la normativa autonòmica condicionen fortament l'autonomia curricular dels centres educatius. A continuació, s'examina com el contingut curricular reflecteix valors consensuats internacionalment —com els drets humans, la sostenibilitat i l'educació inclusiva—, tot i que la seva concreció sovint depèn de l'alternança política. L'article analitza també el marge real de flexibilitat que tenen les administracions educatives i els centres, especialment pel que fa a la distribució horària, i conclou que aquest marge és limitat i sovint sotmès a inèrcies administratives. Finalment, es discuteix el paper de la comunitat educativa en la redacció del currículum i es conclou que, malgrat els tràmits formals de consulta, el debat pedagògic queda sovint subordinat a la intervenció política.

RESUMEN

Este artículo ofrece una reflexión sobre la redacción del currículum formal en el sistema educativo de las Islas Baleares. Parte del encaje normativo y pone de manifiesto que, pese a lo que establece el Estatuto de Autonomía, tanto la legislación estatal como la normativa autonómica condicionan fuertemente la autonomía curricular de los centros educativos. A continuación, se examina cómo el contenido curricular refleja valores consensuados internacionalmente —como los derechos humanos, la sostenibilidad y la educación inclusiva— aunque su concreción a menudo depende de la alternancia política. El artículo analiza también el margen real de flexibilidad que tienen las administraciones educativas y los centros, especialmente en lo que se refiere a la distribución horaria, y concluye que este margen es limitado ya menudo sometido a inercias administrativas. Por último, se discute el papel de la comunidad educativa en la redacción del currículo y se concluye que, a pesar de los trámites formales de consulta, el debate pedagógico queda a menudo subordinado a la intervención política.

1. INTRODUCCIÓ

Què és un currículum? Com es dissenya? Quins criteris se segueixen per redactar-lo? Quines limitacions presenta? Quin impacte té el seu desplegament en el sistema escolar? La noció de currículum va molt més enllà d'un simple text legal. Com tot allò que està relacionat amb l'educació, es tracta d'un concepte polièdric que exigeix una anàlisi des de diversos punts de vista. Aquest article proposa una reflexió sobre les dimensions del currículum en el context del sistema educatiu de les Illes Balears, amb l'objectiu de valorar els processos de creació normativa que tenen una incidència directa en l'exercici professional de

la docència, l'organització de les etapes educatives, els processos d'aprenentatge de l'alumnat i la percepció social de l'ensenyament.

2. LA REFORMA DELS CURRÍCULUMS PER IMPERATIU LEGAL

El currículum formal constitueix una norma que regula els ensenyaments reglats, és a dir, aquells que condueixen a l'obtenció de títols oficialment reconeguts. L'article 36.2 de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears¹ estableix que: «Correspon a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears la competència de desenvolupament legislatiu i d'execució de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats». Així, segons aquest marc legal (la Llei educativa de les Illes Balears),² l'Administració educativa balear hauria de tenir la capacitat per definir un sistema educatiu propi.

Tanmateix, en el context del sistema educatiu espanyol, encara que les competències en matèria d'educació estan transferides a les comunitats autònomes, l'Estat es reserva la facultat de dictar normes amb caràcter bàsic quan considera que aquestes afecten la regulació dels títols acadèmics o deriven del desenvolupament de l'article 27 de la Constitució espanyola, relatiu als drets fonamentals i llibertats públiques vinculats a l'ensenyament.

En aquest marc, els reials decrets que estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de les diferents etapes educatives tenen rang de norma bàsica. A partir d'aquests decrets, les administracions autonòmiques poden elaborar els seus currículums, però dins uns marges molt concrets. L'única excepció entre aquests textos normatius és l'annex tercer, relatiu a la definició de les situacions d'aprenentatge, que té caràcter orientatiu. Per tant, l'autonomia aparent per crear un sistema educatiu propi —tal com podria suggerir l'article 36.2 de l'Estatut— es veu fortament limitada per la necessitat de complir la normativa bàsica estatal, en aplicació del principi de jerarquia normativa que estableix l'article 9.3 de la Constitució espanyola.

En conseqüència, un primer motiu imperatiu per a la modificació dels currículums autonòmics de les diferents etapes educatives és, precisament, l'aplicació del principi de jerarquia normativa. Cap territori no pot mantenir vigents decrets curriculars que contradiguin disposicions legals de caràcter bàsic. Així, cada vegada que l'Administració central aprova nous reials decrets d'ordenació i d'ensenyaments mínims —els quals s'ajusten a la llei orgànica educativa vigent—, l'Administració educativa autonòmica es veu obligada a iniciar el procediment per elaborar nous decrets que adaptin el currículum als preceptes establerts per la normativa estatal bàsica. La publicació dels reials decrets d'ordenació i ensenyaments mínims de les diferents etapes educatives, l'any 2022, com a

1. Llei orgànica 2/1983, de 25 de febrer, d'Estatut d'autonomia de les Illes Balears.

2. Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears.

desenvolupament de la LOMLOE³ —aprovada dos anys abans—, va ser el factor que va motivar l'inici del tràmit de redacció i l'aprovació posterior dels decrets de currículum autonòmics corresponents a les etapes d'ensenyament no universitari actualment vigents a les Illes Balears. L'entrada en vigor dels reials decrets es va establir de manera progressiva a partir del curs 2022-23: els cursos senars varen aplicar els currículums nous aquell mateix curs, mentre que els cursos parells els aplicaren a partir del curs 2023-24, d'acord amb el calendari previst per la normativa bàsica.

En resum, el currículum és una norma autonòmica —en forma de decret— que desenvolupa una normativa estatal —en forma de real decret—, d'acord amb el principi de jerarquia normativa i en l'àmbit de l'ensenyament reglat. La necessitat d'una legislació harmonitzada entre les etapes de l'educació bàsica i postobligatòria es justifica principalment pel fet que l'acreditació dels estudis cursats segons el currículum formal té efectes acadèmics, laborals i de certificació que han de ser reconeguts per totes les administracions educatives de l'Estat, i, més àmpliament, dins l'espai comú de la Unió Europea.

Així doncs, no es pot parlar pròpiament d'un sistema educatiu de les Illes Balears, sinó d'un sistema educatiu espanyol gestionat i ordenat, parcialment, des de l'Administració educativa autonòmica. És per aquest motiu que la contextualització real de l'acció educativa es produeix als centres docents, a través del desplegament del seu projecte educatiu, en l'exercici de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió —també en l'àmbit curricular— que els reconeix la Llei educativa de les Illes Balears.

3. LA REFORMA DELS CURRÍCULUMS ATENENT AL SEU CONTINGUT

El currículum reflecteix un sistema de valors i és, en essència, el resultat d'una acció política. En un primer nivell, aquests valors són compartits i àmpliament reconeguts per la societat a la qual es dirigeix el sistema educatiu. Aquests principis es recullen inicialment en la llei orgànica educativa i es desenvolupen de manera coherent en la normativa curricular corresponent, en sintonia amb els acords i convenis internacionals que els donen suport i legitimitat.

Trobam un primer fonament del currículum en la Convenció sobre els Drets de l'Infant de l'Organització de les Nacions Unides (1989), ratificada per l'Estat espanyol l'any 1990, i en la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, també de l'ONU, ratificada el 2008. Aquestes convencions estableixen, entre altres aspectes, el principi d'inclusió educativa, des del qual la diversitat humana i cultural es concep com una riquesa i una oportunitat per fomentar l'empatia i la cura de l'altre en un marc de cooperació. A aquests

3. Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

fonaments cal afegir-hi la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent, que inspira el plantejament competencial del currículum actual i la definició de les vuit competències clau que l'alumnat ha de desenvolupar al llarg de l'educació bàsica i postobligatòria. Forma també part d'aquest sistema de valors compartits la incorporació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides, establerts l'any 2015. La seva presència en el currículum cerca orientar les situacions d'aprenentatge dissenyades pels equips docents cap a l'adquisició d'una consciència crítica i una voluntat de transformació social positiva, amb una atenció especial a la sostenibilitat ambiental.

En conjunt, aquests fonaments configuren el marc de valors que guia la tasca —complexa i imprescindible— dels professionals de l'educació i de la societat en general: preparar les futures generacions per viure en un món canviant, incert i interconnectat, que el sociòleg Zygmunt Bauman va definir com a modernitat líquida.

El fet que el currículum incorpori valors subjacents derivats, principalment, de l'adopció d'acords i convenis internacionals no implica que aquests valors siguin neutrals. Tal com assenyala Levin (2007), el currículum constitueix una declaració oficial sobre allò que s'espera que l'alumnat aprengui. Reflecteix, per tant, una determinada concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge, concepció que pot variar significativament segons el context ideològic i polític, com queda palès tant en els programes electorals dels partits com, especialment, en les polítiques educatives concretes que implementen els governs.

En el procés de definició del currículum, i sempre dins el marc establert per la normativa bàsica, l'Administració educativa trasllada també els valors de la formació política que integra el govern. Quan les opcions polítiques del govern de l'Estat i del govern autonòmic són diferents, es poden produir tensions o discrepàncies ideològiques que es tradueixen en iniciatives legislatives orientades a modificar la normativa curricular. Aquestes modificacions poden afectar tant els reials decrets estatals sobre ordenació i ensenyaments mínims, com els decrets autonòmics que els desenvolupen.

En el cas concret de les Illes Balears, l'alternança política entre governs autonòmics i estatals ha generat successives reformes dels decrets de currículum, un fenomen que es pot observar de manera clara al gràfic 1.

L'anàlisi de la línia de temps recollida en el gràfic posa de manifest que, al llarg de les darreres tres dècades, les reformes curriculars han seguit de manera clara la dinàmica d'alternança política estatal. Així, els canvis normatius en matèria curricular han estat principalment el resultat de l'aprovació de noves lleis orgàniques d'educació, impulsades per les majories parlamentàries successives al Congrés dels Diputats i pels governs centrals encapçalats pels dos principals partits polítics. Aquestes reformes s'han traslladat a l'àmbit autonòmic d'acord

amb el principi de jerarquia normativa entre l'Estat i les comunitats autònomes, tal com s'ha explicat anteriorment.

Tanmateix, en cap moment aquestes modificacions curriculars no han estat fruit d'un procés d'avaluació sistemàtica, rigorosa i basada en evidències, ni tampoc s'han caracteritzat per una participació efectiva i significativa de la comunitat educativa. La manca d'una cultura de revisió crítica i participativa del currículum suposa una oportunitat perduda per aprofundir en una concepció democràtica i contextualitzada de l'educació.

La presa de decisions sobre les modificacions curriculars a les comunitats autònomes no ha estat fruit d'un procés de revisió o avaluació basada en dades i evidències, sinó d'un requeriment legal d'adaptació a la normativa de rang superior establerta pel Govern central. Tot i això, en l'elaboració dels reials decrets d'ordenació i ensenyaments mínims, sempre s'ha disposat de l'assessorament de grups d'experts i, especialment, de les aportacions dels organismes consultors i les institucions acadèmiques.

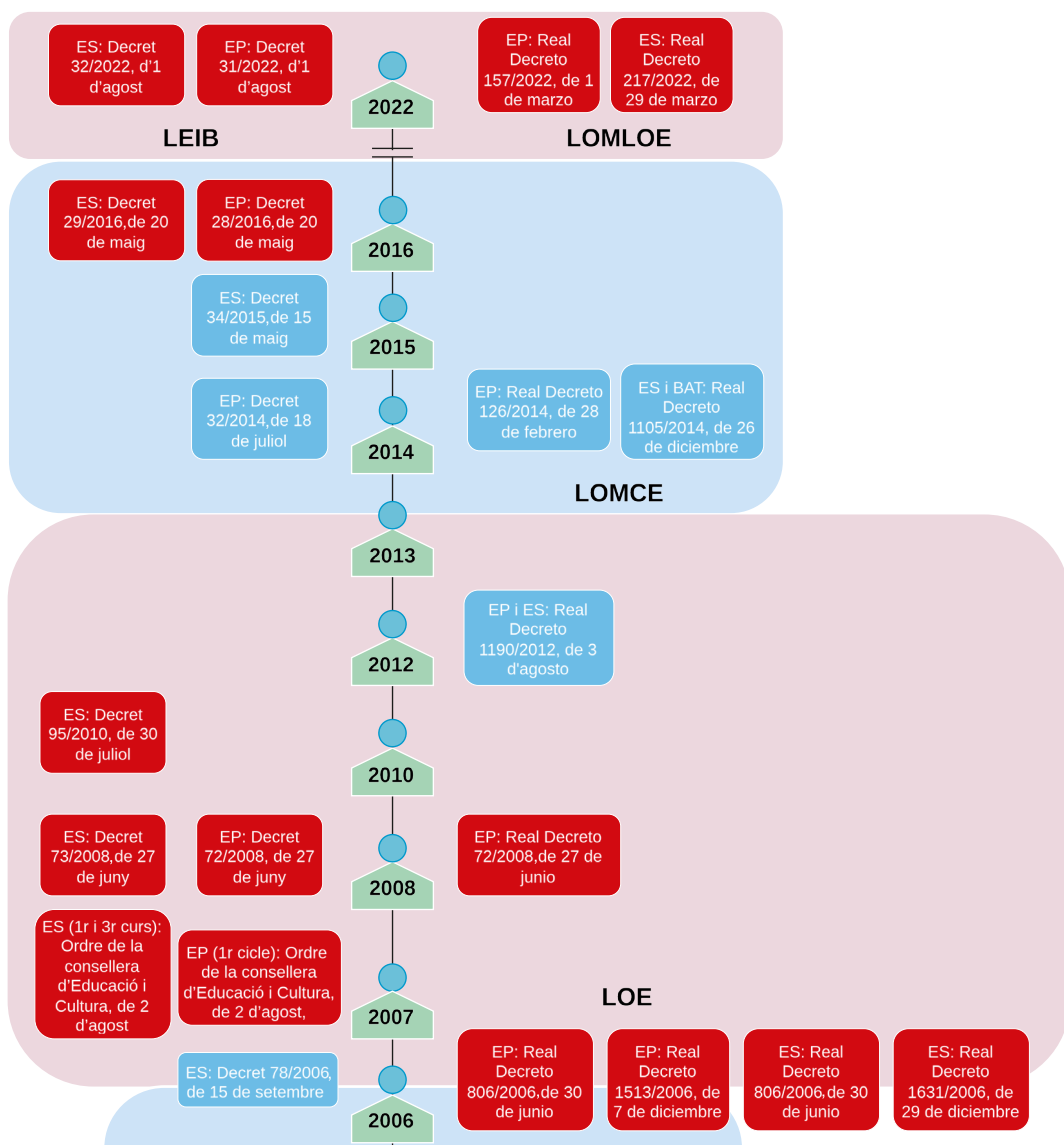
En el cas dels reials decrets de 2022, es varen tenir en compte diverses orientacions internacionals. Destaca la influència de les recomanacions de la 47a Conferència Internacional d'Educació de la UNESCO (2004), així com el perfil de sortida de l'alumnat en acabar l'educació bàsica, definit al capítol «Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century» del document *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century* (UNESCO i International Bureau of Education, Marope, 2017). Aquestes orientacions s'han reflectit en la normativa bàsica curricular vigent.

L'informe *Curriculum Flexibility and Autonomy*, de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2024), ofereix valuoses referències sobre la influència de les decisions polítiques en la definició del currículum als Estats membres de l'organització. L'estudi dels processos de reforma curricular reconeix que «els canvis de currículum són processos altament polititzats, amb efectes profunds». De fet, tots els aspectes relacionats amb la flexibilitat curricular (la finalitat de l'aprenentatge, els continguts, el temps dedicat, la diferenciació de les àrees i matèries, l'autonomia atorgada als centres i als docents, entre altres) són «objecte de pressió política» i de «debat ideològic». Aquesta dinàmica es repeteix en tots els Estats de l'OCDE, amb repercussions significatives en el procés d'implementació del currículum als centres educatius.

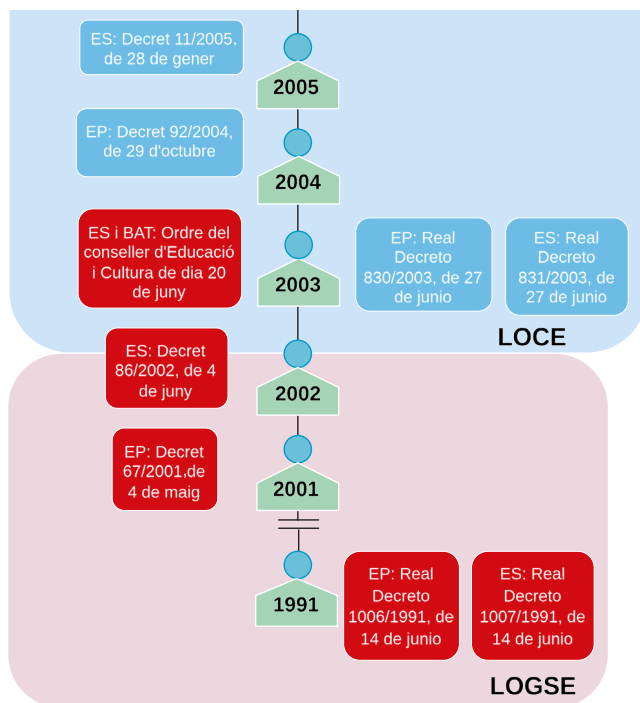
Sense un lideratge distribuït i una delegació acurada de la presa de decisions als centres i als docents en l'exercici de la seva autonomia pedagògica i professional, les pressions polítiques i els debats ideològics es traslladen en cascada a les aules i als centres i compliquen el desplegament ordenat de la normativa i la seva implementació efectiva. Aquesta situació esdevé especialment insostenible quan no es respecta el temps necessari per a un procés de reforma i revisió curricular adequat. Segons l'OCDE, el cicle de reforma d'un currículum en

GRÀFIC 1: Cronologia de les principals reformes curriculars des de la LOGSE (1990)

Cronologia de les principals reformes curriculars des de la LOGSE (1990), diferenciant entre la normativa estatal (situada a la dreta de la línia de temps) i la normativa de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (situada a l'esquerra), centrades en les etapes de l'educació bàsica (EP: educació primària; ES: educació secundària). Cal destacar que la transferència de les competències educatives no universitàries a la CAIB es va fer efectiva l'1 de gener de 1998. Els quadres en color vermell indiquen governs presidits pel PSOE, mentre que els de color blau corresponen a governs presidits pel PP.



continua



Font: Elaboració pròpia.

l'ensenyament secundari requereix un temps mitjà de 9,5 anys. Tanmateix, com es pot veure al gràfic 1, a l'Estat espanyol la durada de les reformes curriculars és considerablement més curta i en molts casos coincideix amb l'alternança política. Això suggereix que les reformes no responen a una revisió sistemàtica fonamentada en avaluacions rigoroses, sinó que són impulsades, en gran mesura, per canvis polítics.

En el document també de l'OCDE (2020) *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, s'afirma de manera categòrica que «si les reformes oscil·len d'una direcció a una altra, la recerca per mesurar l'impacte real d'una reforma curricular no és possible». En tots els processos de reforma curricular, no-més la recerca educativa rigorosa i una avaluació fonamentada en la recopilació d'indicadors sobre la implementació efectiva d'aquesta norma permet identificar, de forma sistemàtica, aquells aspectes que cal millorar. A més, la compartició d'aquests resultats amb els agents més implicats (la comunitat educativa i, en particular, els centres, els docents i l'Administració educativa) és un element clau, ja que facilita la generació de la confiança necessària entre els membres de la comunitat educativa per prendre i assumir les decisions de canvi.

4. EL MARGE DE MANIOBRA EN LA REFORMA DEL CURRÍCULUM

L'element més visible dins el marge de maniobra que tenen les administracions educatives per establir el currículum en l'àmbit de l'ordenació acadèmica és la distribució horària de les àrees, matèries o mòduls de l'ensenyament. En aquest sentit, cal recordar que el model de càrrega horària que encara regula, de manera especial, una gran part de l'ensenyament secundari (tant obligatori com postobligatori) no té l'origen en fonamentacions pedagògiques modernes, sinó en un sistema administratiu antic: les «unitats Carnegie».

Aquest sistema de parcel·lació del temps acadèmic es va introduir als Estats Units l'any 1906 per iniciativa de l'home més ric del món en aquell moment, l'empresari metal·lúrgic Andrew Carnegie, a través de la seva Fundació per a l'Avenç de l'Ensenyament, de la qual formaven part institucions acadèmiques de prestigi, com la Universitat de Harvard. Carnegie va fer una donació de deu milions de dòlars destinats al pagament dels professors dels centres d'educació secundària, basant-se en la seva dedicació a l'ensenyament de les distintes matèries. En aquell moment, els centres de secundària no tenien cap currículum ni ordenació establerta. Per distribuir aquest fons i facilitar, alhora, l'acreditació dels alumnes que aspiraven a accedir a l'ensenyament superior, la fundació va establir un sistema estàndard per mesurar la dedicació del professorat. Així, es varen definir unes «unitats d'hores de dedicació dels alumnes» per a diverses matèries, amb cada «unitat» equivalent a aproximadament 120 hores anuals d'instrucció per disciplina (el que correspon a 4 hores setmanals durant 30 setmanes).

Malgrat la seva antiguitat i la manca d'evidències pedagògiques que en garanteixin l'efectivitat, moltes estructures educatives actuals continuen basant-se en aquest patró per organitzar el temps lectiu. Aquest seguiment acrític de disposicions administratives contribueix a mantenir l'estatus quo escolar, sense qüestionar si aquesta distribució horària és realment la més adient per afavorir un aprenentatge significatiu. L'any 2015, la Fundació Carnegie va publicar un estudi en què es reflexionava sobre fins a quin punt aquesta forma de planificar l'ensenyament podria ser un obstacle, a la llum del coneixement actual sobre els processos d'aprenentatge (Silva et al., 2015). Els autors reconeixen que, en posar l'accent en el temps que els alumnes passen a l'aula en comptes de millorar la qualitat de l'ensenyament, la «unitat Carnegie» desincentiva els docents a examinar acuradament les fortaleces i febleses dels alumnes, emmascara l'aprenentatge i limita l'aplicació de dissenys educatius més flexibles.

L'OCDE, al document *Curriculum Flexibility and Autonomy* (OCDE, 2024), diferencia cinc dimensions de la flexibilitat curricular: els objectius curriculars, els continguts, els mètodes pedagògics, l'avaluació i el temps d'ensenyament. En cada una d'aquestes dimensions, la flexibilitat es concep com la capacitat de prendre decisions que permetin seleccionar, adaptar, afegir, reduir i dissenyar. Els

objectius de les etapes educatives i els continguts, expressats com a sabers bàsics en els reials decrets vigents, com hem vist, tenen caràcter de normativa bàsica. Pel que fa a l'avaluació, és una dimensió altament normativitzada pel que fa a la seva funció acreditativa. En canvi, l'avaluació formativa i els mètodes pedagògics són les dues dimensions que presenten més marge de decisió dels centres, el qual està cobert normativament per l'autonomia dels centres educatius.

Pel que fa al temps d'ensenyament, la LOMLOE, al punt 4 de l'article 6, estableix que els ensenyaments mínims dels reials decrets respectius per a cada una de les etapes requereixen el 50 per cent de l'horari escolar per a les comunitats autònomes que tenen llengua cooficial, com és el cas de les Illes Balears (per a la resta de territoris, aquest percentatge és del 60%). A més d'aquesta indicació general, cada un d'aquests reials decrets inclou un annex amb un nombre d'hores preceptiu per als ensenyaments mínims de les distintes àrees, matèries o mòduls de cada etapa. En aquest sentit, la normativa estatal atorga una flexibilitat quantitativa notable pel que fa al temps de docència i deixa en mans de les administracions educatives la decisió sobre l'autonomia que atorguen als centres per disposar d'hores de lliure disposició a l'educació primària o als tres primers cursos d'ESO, així com definir matèries optatives pròpies a l'etapa de batxillerat. Aquests aspectes els determinen els respectius reials decrets d'ordenació i ensenyaments mínims de cada etapa.

La base per distribuir el temps assignat a cada àrea o matèria són 35 setmanes lectives o 175 dies lectius, que també estan definits normativament en forma de mínim per a l'educació bàsica a la disposició addicional cinquena de la LOMLOE. A les Illes Balears, s'hi dediquen 176 dies lectius. A l'etapa d'educació secundària obligatòria, per exemple, això correspon a un total de 1.056 hores anuals, entre les quals es reparteixen les hores de dedicació a cada matèria. Normativament, si un centre defineix, d'acord amb la seva concreció curricular, àmbits interdisciplinaris (a educació primària o als tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria), les hores dedicades a aquest àmbit són la suma de les hores corresponents a les àrees o matèries que el constitueixen, més les hores de lliure disposició, que es poden assignar a un àmbit, a una àrea o a una matèria.

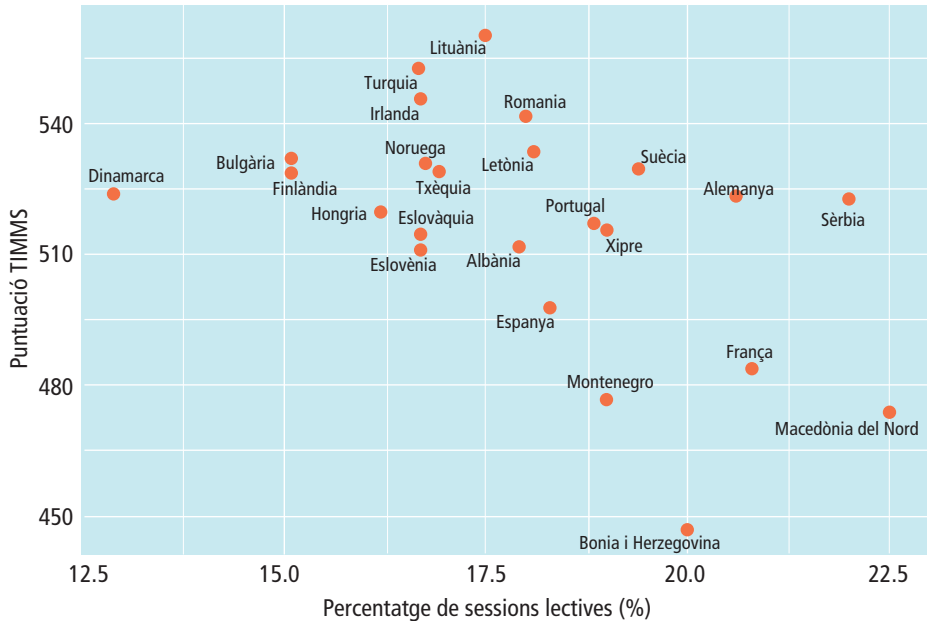
Una prova de la poca rellevància que té el temps de dedicació a l'aprenentatge la trobam en el fet que, als països que formen part de l'OCDE, no hi ha cap consens pel que fa a aquestes xifres, si prenem com a referència l'educació secundària obligatòria (Kraft et al., 2024). Així, Espanya és el setè Estat amb més hores totals per curs escolar en aquesta etapa, només superat per Xile (1.065), Costa Rica (1.120), Mèxic (1.167), Colòmbia (1.200), Dinamarca (1.200) i França (1.237). La major part d'Estat se situen per sota de les 1.000 hores anuals; alguns, amb valors tan baixos com els d'Estònia (822) i Corea del Sud (842), països que, precisament, obtenen puntuacions notablement altes en les comparatives internacionals TIMSS i PISA en els dominis curriculars avaluats. Aquesta diversitat en el temps de dedicació anual explica també la variabilitat del calendari escolar entre els països, especialment pel que fa al nombre de dies lectius i, per tant, també

al nombre d'hores de la jornada escolar. A efectes comparatius, la major part d'Estaten opten, en aquesta etapa, per més dies lectius (entre 180 i 205) i menys hores diàries de jornada escolar (entre 5 i 5 hores i mitja). Per exemple, Itàlia té 200 dies lectius, amb una dedicació de 990 hores, cosa que resulta en jornades d'un poc més de 5 hores diàries de mitjana.

Deixant de banda les implicacions en el calendari i l'organització, hi ha una relació causa-efecte entre el nombre d'hores dedicades a una àrea o matèria i el rendiment acadèmic? Si ens centram en les matemàtiques —una disciplina que és constantment qüestionada en les comparatives dels processos d'avaluació internacional a les etapes de l'educació bàsica— i creuam el percentatge de sessions lectives que s'hi dediquen (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023) amb els resultats dels països participants als estudis TIMMS (per a educació primària) i PISA (per a educació secundària obligatòria), no s'aprecia que aquest percentatge de sessions lectives, és a dir, la dedicació horària, estigui alineat amb el rendiment acadèmic mesurat per la puntuació TIMMS (gràfic 2) o la puntuació PISA (gràfic 3).

GRÀFIC 2: Diagrama de dispersió de la puntuació TIMMS (2023) i el percentatge de sessions lectives de matemàtiques (Eurydice, 2023) a l'educació primària

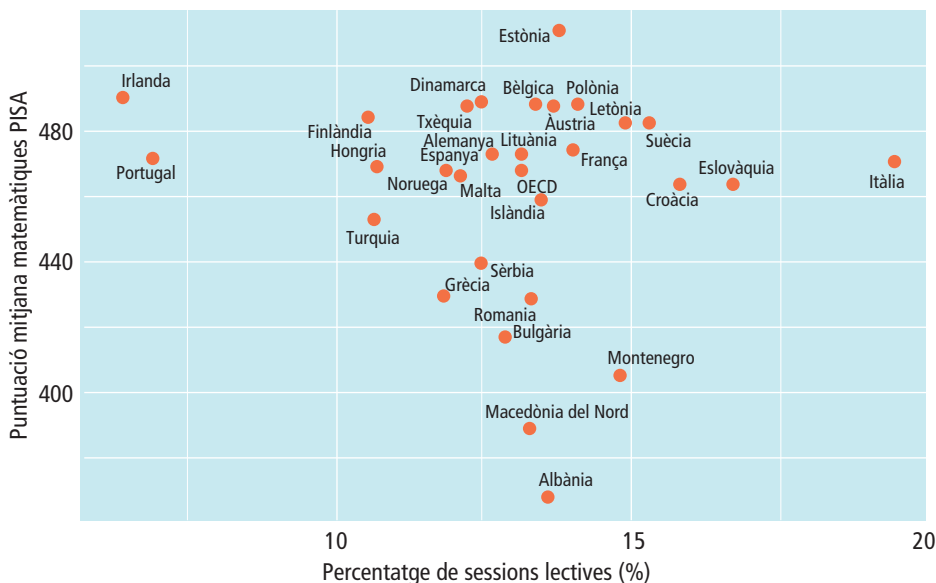
Educació primària: percentatge de sessions lectives de matemàtiques (Eurydice 2023) i puntuació TIMMS (2023)
Coeficient de correlació (r): -0.485 | p-value: 0.0164



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 3: Diagrama de dispersió de la puntuació mitjana PISA (2022) de matemàtiques i el percentatge de sessions lectives de matemàtiques (Eurydice, 2023) a l'educació secundària obligatòria

Matemàtiques a l'Educació secundària: % sessions lectives (Eurydice 2023) i puntuació mitjana PISA (2022)
Coeficient de correlació (r): -0.1 | p-value: 0.594



Font: Elaboració pròpia.

La recerca educativa moderna, com mostren els metaestudis de Hattie (Hattie, 2009) i altres treballs més recents (Kidron et al., 2014), indica que l'increment d'hores lectives té un impacte modest sobre el rendiment acadèmic si es compara amb altres factors, com ara l'eficàcia col·lectiva dels docents, la qualitat de la retroalimentació, la gestió de l'aula o la relació entre professor i alumne. Així mateix, els informes de l'OCDE conclouen que el temps compromès i el temps efectiu d'aprenentatge tenen un impacte més significatiu que el temps assignat (OCDE, 2023). Cal tenir en compte també que qualsevol modificació substancial en la distribució de les hores lectives té implicacions laborals que les administracions educatives han de gestionar, especialment en les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat, en les quals l'atribució docent està molt definida, i també, de manera molt significativa, als centres privats sostinguts amb fons públics, que reben menys recursos si imparteixen menys hores de docència. Reduir hores en una determinada matèria pot suposar una disminució de la demanda de docents d'una especialitat concreta i, consegüentment, la pèrdua de llocs de treball. Aquest fet introdueix un factor de resistència estructural que sovint dificulta la reforma horària i que es planteja al marge de qualsevol anàlisi pedagògica. Els debats sobre el temps escolar sovint tenen més a veure amb una qüestió de gestió de recursos humans que no pas

amb el benestar i l'aprenentatge de l'alumnat, elements que haurien d'anar de la mà en qualsevol debat educatiu, com reivindica l'Organització Mundial de la Salut de l'ONU (World Health Organization, 2021).

La distribució global del temps dels alumnes i de les matèries, àrees o mòduls és un exercici organitzatiu que té implicacions importants en el sistema escolar. Condiciona els calendaris —no solament els escolars—, la dotació de professorat i altres aspectes organitzatius, com ara la provisió d'espais als centres. No obstant això, no se'n pot inferir una conseqüència directa en l'aprenentatge dels alumnes ni en el desenvolupament del currículum. L'organització horària dels ensenyaments no es pot entendre com un element neutre ni natural del currículum, sinó com una construcció històrica que avui cal revisar de manera crítica. Superant les inèrcies administratives i orientant el disseny curricular a partir de criteris pedagògics fonamentats en la recerca educativa, serà possible avançar cap a un model educatiu més coherent amb els processos reals d'aprenentatge.

5. QUÈ POT APORTAR LA COMUNITAT EDUCATIVA AL CURRÍCULUM?

Una de les característiques dels sistemes democràtics és la transparència i l'oportunitat de participació pública en els processos de tramitació normativa. En el cas d'un decret de currículum, com passa amb qualsevol norma d'aquest nivell o d'un nivell superior, d'acord amb la legislació vigent,⁴ hi ha la possibilitat de recollir contribucions dels ciutadans. Aquesta participació s'esdevé, en primer lloc, a través de la consulta pública prèvia i, en segon lloc, a partir d'un esborrany, en el tràmit d'audiència i informació pública. A més dels ciutadans i associacions que hi volen participar voluntàriament, la normativa preveu la consulta obligatòria dels projectes de decret i de llei per part de diversos òrgans consultius. En l'àmbit autonòmic, és especialment rellevant, per la seva representativitat de la diversitat de la comunitat educativa, el Consell Escolar de les Illes Balears. Aquest òrgan, així com altres de previstos a la normativa autonòmica, pot aportar al·legacions i esmenes de forma argumentada, de manera que l'Administració educativa que tramita la norma les pugui tenir en compte en la redacció del decret, que ha d'aprovar, finalment, el Consell de Govern, prèviament oït el Consell Consultiu. Aquests processos, no obstant això, no es duen a terme al llarg del temps necessari ni amb una base de participació prou àmplia i informada perquè es puguin fer aportacions rellevants als projectes dels textos normatius. Així, en realitat, es tracta de procediments que compleixen els requisits legals, però que, en la pràctica, no constitueixen un espai informat de debat entre la comunitat educativa i l'Administració educativa. Al marge del tràmit normatiu, l'Administració, de forma discrecional, pot mantenir contactes amb associacions, col·legis professionals o col·lectius que poden participar en alguns aspectes de la redacció inicial dels projectes de currículum, com ara en la definició del contingut

4. A l'article 133 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques i la normativa que s'hi desenvolupa, també a la CAIB.

curricular de matèries optatives. D'altra banda, com ha succeït en l'actual procés de revisió i redacció dels decrets de currículum de les diferents etapes, també pot sol·licitar l'opinió d'un equip d'experts designats discrecionalment, com en l'encàrrec que la Conselleria d'Educació i Universitats va fer el 23 de juliol de 2024. Aquest encàrrec es va concretar en el document «Anàlisi i propostes per a la millora del sistema educatiu i els currículums d'educació infantil, educació primària, ESO i batxillerat de les Illes Balears», publicat a la secció de documents del web de l'Institut de Qualitat i Avaluació del Sistema Educatiu de les Illes Balears. Tal com indica el títol, l'informe recull un seguit de propostes que s'han incorporat als projectes de decret que, en el moment d'escriure aquestes línies, es troben en tràmit al Consell Escolar de les Illes Balears.

Efectivament, com se suggeria al principi d'aquest article, la gestió del currículum no es pot entendre al marge de la política pública. Per això, les dinàmiques del funcionament dels governs i, per tant, de l'Administració educativa condicionen bona part de les decisions, tant en l'elaboració dels projectes normatius com en la seva implementació. Així, el debat pedagògic, malauradament, sovint queda en segon terme. La separació entre tècnica i política no és realista, tot i que, en general, els docents desitgen un espai «apolític». No obstant això, com conclouen Plank i Boyd (1994), això és una pretensió ingènua. Els currículums haurien de ser objecte de debat públic i polític, ja que expressen valors socials, i ens hauria d'estranyar la falta d'implicació efectiva de tota la comunitat educativa, que s'hi hauria d'impliar sense pressions, amb informació, arguments i diàleg.

La redacció del currículum formal no es pot entendre només com un exercici normatiu o polític. Perquè sigui realment útil i transformador, tant per a l'educació com per a la societat, hauria de basar-se en una revisió informada, estable, sistemàtica i oberta a la participació activa de la comunitat educativa. Només d'aquesta manera es podrà garantir que el currículum respongui a les necessitats reals dels alumnes i de la societat. En definitiva, l'elaboració del currículum i la reforma curricular haurien d'allunyar-se del calendari polític i acostar-se a una cultura d'avaluació contínua, transparència i corresponsabilitat, en què el debat pedagògic i la recerca educativa tinguin el protagonisme que els correspon.

REFERÈNCIES

European Commission/EACEA/Eurydice (2023). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2022/2023. Eurydice – Facts and Figures. Publications Office of the European Union.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

IAQSE. (2024) Anàlisi i propostes per a la millora del sistema educatiu i els currículums d'educació infantil, educació primària, ESO i batxillerat de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Universitats. Govern de les Illes Balears.

Kidron, Y. i Lindsay, J. (2014). The effects of increased learning time on student academic and non academic outcomes: Findings from a Meta-analytic review. US Department of Education, Institute of Education Sciences.

Kraft, Matthew A. i Sara Novicoff (2024). Time in School: A Conceptual Framework, Synthesis of the Causal Research and Empirical Exploration. (EdWorkingPaper: 22-653). Recuperat de Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/1xxp-9c79>

Levin, Ben (2007). Curriculum Policy and Politics of What Should Be Learned in Schools. Al llibre: Handbook of Curriculum and Instruction (pp.7-24) SageEditors: M Connelly, M He, J Fillion

Mmantsetsa Marope (2017) *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education.

OECD (2020) *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing.

OCDE (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing.

OECD (2024), *Curriculum flexibility and autonomy*. OCDE Publishing.

Plank, D. i Boyd, W. L. (1994). Antipolitics, education, and institutional choice: The flight from democracy. American Educational Research Journal, 31, 263-281.

Silva, E., Taylor, W. i Toch, T. (2015) The Carnegie Unit: A Century-Old Standard in a Changing Education Landscape. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

UNESCO (2004) *Quality Education for All Young People. Reflections and contributions emerging from the 47th International Conference On Education of Unesco*. International Bureau of Education.

World Health Organization. (2021). Mental Health and well-being of adolescents: A public health priority. Geneva: World Health Organization.

RESSENYA SOBRE ESCOLARITZACIÓ I ABANDONAMENT ESCOLAR EN LA POBLACIÓ MARROQUÍ RESIDENT A LES BALEARS¹

José Luis Reina Segura

Alejandro Miquel Novajra

Mustafa Boulharrak El Idrissi

¹ Aquest capítol forma part d'una investigació més extensa que es publicarà en format llibre a l'editorial La Lucerna.

RESUM

Aquest treball resumeix l'estudi *Escolarització i abandonament escolar en la població marroquí resident a Balears*, realitzat durant el bienni 2023-2024. Segona part d'un estudi anterior sobre l'educació obligatòria, se centra en la postobligatòria mitjançant dues perspectives de recerca: una de distributiva (amb tècniques quantitatives de dades primàries i secundàries) i una d'estructural (amb tècniques qualitatives d'entrevistes i grups de discussió). Els resultats ens donen un marc molt complet que transcendeix els problemes dins l'ensenyament reglat per entrar en problemes de socialització, discriminació, reconstrucció-manteniment identitari i cultural d'un col·lectiu migrant molt important a les Illes Balears.

RESUMEN

Este trabajo resume el estudio *Escolarización y abandono escolar en la población marroquí residente en Baleares*, realizado durante el bienio 2023-2024. Segunda parte de un estudio anterior sobre la educación obligatoria, se centra en la postobligatoria mediante dos perspectivas de investigación: una distributiva (con técnicas cuantitativas de datos primarios y secundarios) y una estructural (con técnicas cualitativas de entrevistas y grupos de discusión). Los resultados nos proporcionan un marco muy completo que trasciende los problemas en la enseñanza reglada para entrar en problemas de socialización, discriminación, reconstrucción-mantenimiento identitario y cultural de un colectivo migrante muy importante en las Illes Balears.

1. INTRODUCCIÓ

En el compliment dels seus objectius d'enfortir la contribució dels marroquins emigrats al desenvolupament econòmic, social i humà del seu país, i per consolidar les relacions de cooperació i amistat entre el Marroc i els països de residència, el Consell de la Comunitat Marroquina a l'Estranger (CCME) fa una sèrie d'estudis sobre les polítiques públiques marroquines i estrangeres. Espanya, amb aproximadament un milió de residents marroquins, és el segon país de destinació, després de França, de l'emigració marroquina, fet que justifica plenament l'interès del CCME per conèixer les condicions de vida en què es desenvolupen. I dins d'Espanya, a la comunitat balear n'hi resideixen uns quaranta mil, fet que suposa que conformen el segon col·lectiu estranger més important, després de l'alemany. Hi ha localitats on els residents marroquins representen més del 10 % de la població.

El 2015, el CCME va promoure un estudi sobre les necessitats i problemàtiques socials presents en la població marroquina resident a Balears (D. A., 2015). En aquest estudi es van analitzar, entre d'altres, els problemes laborals, lingüístics,

educatius, sanitaris i de relacions amb la comunitat d'acollida, alhora que es va fer un recorregut pels programes d'acollida, inserció, suport econòmic i serveis socials engegats per les corporacions locals i el govern balear. L'estudi es va completar amb una descripció del moviment associatiu marroquí en aquesta data, l'examen de les polítiques d'immigració a la comunitat balear i les problemàtiques jurídiques (les laborals, relacionades amb la regularització i la residència i les penals), i va finalitzar amb la inclusió de propostes per a la millora dels acords bilaterals entre Espanya i el Marroc. El que es va trobar mitjançant la recerca va ser una mica desolador, ja que allò que sortia a la llum era un col·lectiu afectat d'altres taxes de desocupació, baixos nivells de qualificació professional, amb barreres culturals i lingüístiques que no acabava de franquejar, amb manca de suport social a causa del seu aïllament i de la seva debilitat. I també amb una acusada problemàtica a l'escolarització.

Els problemes d'escolarització, traient factor comú de les entrevistes realitzades llavors als treballadors socials, feien referència a la poca implicació dels pares pel que fa a l'àmbit escolar i el seguiment dels estudis dels seus fills, a les altes taxes d'absentisme i abandonament escolar (entre les nines en el moment de passar de primària a secundària i entre els nins en aquesta segona etapa) així com la baixa escolarització a la segona etapa d'infantil, entre 3 i 6 anys, per raons principalment culturals.

Donada la repercussió que té l'escolarització en tots els àmbits de la vida social, però majoritàriament en l'ocupació i la qualificació professional, és a dir, en l'aconseguint d'una integració laboral satisfactòria que permeti elevar i millorar les condicions de vida, es va considerar necessari dur a terme una investigació més específica sobre l'abandonament escolar; això és, una investigació que expliqués les causes i assenyalés possibles vies o estratègies si no per solucionar-lo, atesa la infinitat de factors que intervenen en el sistema educatiu, sí almenys per reduir-lo. D'altra banda, l'abandonament escolar també és un problema endèmic que en menor o major mesura afecta la resta de poblacions escolars a les Balears. De fet, per anys Balears ha presentat la taxa d'abandonament escolar més alta de l'Estat, i el 2024 va ser la segona comunitat només rere Múrcia.

Aquella recerca que es va estimar necessària de fer arran de les conclusions de l'estudi del 2015 és la que aquí es presenta i, una vegada més, amb el suport del CCME. Els deu anys transcorreguts han permès fer un judici comparatiu entre la situació educativa d'aleshores i la d'ara; situació que, en molts aspectes, ha millorat de manera palesa.

2. METODOLOGIA

Partim de la consideració de l'abandonament escolar prematur com la interrupció dels estudis una vegada finalitzada l'etapa escolar obligatòria, entenent que aquest abandonament no és sinònim de fracàs escolar, atès que

es pot deure a múltiples circumstàncies. En tot plegat es té en compte que les taxes d'abandonament escolar primerenc a les Balears s'han situat històricament entre les més altes del país. Una circumstància que no pot ser atribuïble, ni tan sols majoritàriament, a les males notes, a la repetició de cursos o a una pedagogia desencertada.

A més a més, a les Balears actualment resideixen ciutadans de més de cent nacionalitats, fet que dona lloc a un context de cursos escolars conformats per un alumnat molt divers quant a llengües, cultures i hàbits, en què l'alumnat marroquí, per dir-ho així, representa un subconjunt significatiu. En aquest context de diversitat idiomàtica i cultural, les causes es multipliquen i obliguen a utilitzar una metodologia ad hoc: és a dir, una metodologia adaptada específicament a la complexitat de l'objecte que pretenem estudiar. La base de la metodologia, des d'una perspectiva complexa de la recerca, són la publicació *La reproduction* (Bourdieu i Passeron, 1970) i els conceptes d'*habitus*, camp i capital de Bourdieu (Bourdieu, 1980, 2008),

És important subratllar aquí —de manera succinta— els dos criteris que han enquadrat i dirigit la nostra investigació: un d'epistemològic (la construcció de l'objecte d'estudi) i l'altre de metodològic (la teoria sobre els mètodes, els mètodes en si mateixos i les tècniques necessàries segons els objectes d'estudi i les dimensions dels objectes esmentats que pretenem mesurar).

El primer criteri neix de la proposta de Pierre Bourdieu del constructivisme estructuralista i l'aplicació específica a un dels àmbits socials centrals de la seva reproducció: hi ha una gènesi social d'una part dels esquemes de percepció, de pensament i d'acció: els *habitus*. Sintèticament: la gent se socialitza dins del marc on neix, on creix, de forma que incorpora una visió i unes concepcions mitjançant les quals veu i interpreta el món on va vivint. Per tant, reproduïx aquest univers de significació encara que, alhora, va circulant per altres marcs relacionals (camps) de manera que canvia, transforma i incorpora noves visions i discursos propis (capitals) d'aquests camps nous; conseqüentment també muta l'*habitus*. Aquests camps són múltiples, estan articulats i poden no donar-se tots en un moment determinat a una societat donada: el del poder, el de l'educació, el de la migració, el del treball. En el plantejament d'aquesta recerca s'ha aplicat aquest model plantejant tres grans camps: a) El camp d'origen (les societats marroquines) en què es manegen capitals culturals (idees, conceptes, significats) i socials (relacions, formes d'organització, institucions) i dins del qual s'articula el primer *habitus* (si ha nascut en aquest lloc) o l'*habitus* de referència; b) El camp de residència o naixement (l'espai d'instal·lació migratòria) on els capitals són adquirits o reconeguts o no en funció de factors complexos: rebuig, acceptació, resistència, mal·leabilitat, ruptura o reproducció per part de tots els col·lectius referents que hi intervenen (migrants, residents, nadius, aquells que tenen interessos específics de marcar separacions essencialistes); c) El camp de la reconstrucció del camp d'origen a l'espai de residència migratòria: per tant, formes de relació, construcció i conceptes dels sexes, les edats, les

formes de relació inter i intra-familiars, la idea de comunitat; la idea complexa i discutible d'identitat. O la innovació, el canvi, la convivència o la ruptura amb els camps de les pròpies reivindicacions i projectes dels grups d'edat en relació amb la continuïtat, la discontinuïtat, l'aprofitament o el fracàs educatiu. Indubtablement no són àmbits estancs ni separats, sinó recorreguts d'anada i tornada, d'acceptació i de rebuig que constitueixen aquest univers relacional, significacional, de reconeixement que s'anomena *qüestió migratòria*.

El segon criteri (el metodològic) sorgeix de l'aplicació de la proposta d'un deixeble —indirecte— del mateix Bourdieu: el sociòleg espanyol Jesús Ibáñez: el paradigma complex de la investigació social (Ibáñez, 1979, 1985, 1990, 1994a, 1994b). Trenca radicalment amb la dicotomia quantitatiu/qualitatiu per substituir-la per la investigació multidimensional que implica sempre tres nivells: el tecnològic (les tècniques concretes d'obtenció de la informació específicament cercada), el metodològic (les teories sobre els mètodes i els mètodes concrets) i l'epistemològic (demanar-se i qüestionar-se el fet mateix de la recerca, els interessos, les reticències). I aquests tres nivells es presenten articulats en bifurcacions, en eleccions que busquen i construeixen les dimensions de l'objecte d'estudi: això és, les perspectives distributiva, estructural, dialèctica.

3. LA PERSPECTIVA DISTRIBUTIVA: FONTS PRIMÀRIES I SECUNDÀRIES QUANTITATIVES. LA DESCRIPCIÓ

Delimitat l'objecte d'estudi, la següent passa va ser la de precisar-ne l'abast: no es va plantejar una investigació exhaustiva, sinó prospectiva; és a dir, es buscava constatar la validesa de la hipòtesi de partida (que entre l'alumnat marroquí es dona una taxa molt alta d'abandonament), quantificar-la en la mesura que ho permetessin les fonts disponibles i indagar sobre les intervencions que poguessin minorar les taxes d'abandonament. Pel que fa a la constatació i quantificació de l'abandonament escolar prematur, es va recórrer a les fonts estadístiques següents: GESTIB, que és el programa d'alumnat que utilitza la Conselleria d'Educació del Govern balear; l'Institut Nacional d'Estadístiques (INE) i la Universitat de les Illes Balears (UIB).

Les dades d'escolarització i abandonament escolar

Prèviament a les dades d'escolarització, i per poder-les contextualitzar, es va procedir a una descripció de la població marroquina resident a les Balears, que és la comunitat autònoma que presenta durant anys la taxa de població estrangera més alta de l'Estat. Específicament ens centrem en les variables més significatives per a l'objecte de l'estudi: sexe, grups d'edat, origen urbà o rural, distribució geogràfica —que determina l'accés als centres escolars i, sobretot, als estudis de formació professional i batxillerat— i les branques predominants dels sectors econòmics, que marquen el tipus d'ocupació i, per tant, les demandes. Pel que fa a l'abandonament escolar prematur, es partia del fet que la comunitat balear

va mantenir durant anys el luctuós rècord de tenir la taxa més alta de l'Estat, i va assolir el màxim històric, per als dos sexes, l'any 2008, quan el seu valor va arribar al 44,7 % (Cladera Salvà, 2022, pàg. 34). No obstant això, des del 2014 fins al 2021 la taxa va passar del 32,1 % al 15,4 %, molt propera a la taxa mitjana nacional, del 13,3 % en aquest últim any. En canvi, el 2022 sembla invertir-se aquesta tendència decreixent en tornar a experimentar un augment fins al 18,2 %.

L'abandonament escolar es va analitzar a tots els nivells educatius, des de l'educació infantil i primària fins a la universitat, en una sèrie temporal que va del 2010 al 2022: l'interval que van permetre les fonts consultades. El 2022, la població marroquina escolaritzada a les Balears va registrar la xifra de 6.723 alumnes, que respecte al total dels 28.972 censats va suposar el 23,2 %. Aquest creixement es deu als reagrupaments familiars, a l'arrelament a la comunitat balear i a la taxa de natalitat del col·lectiu (una mitjana de tres fills per matrimoni), que gairebé triplica la taxa de natalitat de la població autòctona. Amb això, mentre la població marroquina total va créixer el 121,11 % entre els anys 2010 i 2022, l'escolar va créixer el 165,02 %. Pel que fa a l'educació infantil i primària, la taxa d'escolarització a tots dos nivells és molt alta. De fet, la progressió és més que notable: dels 804 inscrits el 2010 al segon cicle d'infantil als 1.542 del 2023, fet que suposa un increment del 91,79 %; i dels 1.730 inscrits a primària el 2010 als 3.373 del 2023, un creixement del 94,97 %.

És a l'ESO (Educación Secundaria Obligatoria) on es detecten els primers casos d'abandonament escolar entre l'alumnat marroquí. Això no obstant, i de manera general, la taxa respecte al total de l'alumnat continua mantenint els valors mitjans; en concret, en el període que vam tractar (2010-2023) va ser del 2,53 %. Donat l'augment experimentat a les franges d'edat escolar, seria esperable un augment progressiu constant a l'alumnat d'ESO, així com passa a primària, però hi ha una disminució que, en alguns anys, arriba gairebé al 25 %.

També es registren canvis de l'ESO a l'FP (Formació Professional) bàsica, i és evident que la raó que els determina és l'econòmica; és a dir, el desig de l'alumne d'entrar com més aviat millor al mercat laboral amb una titulació que, encara que bàsica, li permeti treballar com a aprenent d'un ofici o una professió. La caiguda de l'alumnat marroquí es registra de manera contundent als estudis postobligatoris (FP de grau mitjà, superior i batxillerat), tot i que es constata que les dades de la sèrie reflecteixen una disminució de l'abandonament. El 2010, el percentatge d'alumnes marroquins que continuen els estudis postobligatoris era del 4 %, mentre que el 2023 la taxa s'acostava al 8 %. Entre la població total, aquests percentatges van ser, respectivament i arrodonint la xifra, del 14 al 18 %. Una dada molt significativa és la de la distribució per sexe de l'alumnat marroquí, significativa pel que implica: a l'FP de grau mitjà, del 2010 al 2023 la mitjana de participació femenina va ser del 51,38 % i la masculina del 48,62 % (a la resta de la població escolaritzat va ser del 47,39 %); a l'FP de grau superior, la distribució va ser de 55,57 % / 42,43 % (a la resta de la població escolar era de 52,74 % / 46,27 %).

I arribem, finalment, al nivell superior dels estudis universitaris: pocs alumnes marroquins aconsegueixen accedir-hi. Segons dades de la Universitat de les Illes Balears (UIB), des del 2010 fins al 2021 es van matricular un total de 33.263 alumnes, dels quals només 138 (el 0,42 %) eren marroquins. També en aquest nivell la presència femenina entre l'alumnat universitari marroquí és preponderant: el 61,59 % són dones i el 38,41 %, homes. Entre l'alumnat no marroquí la distribució era molt més equilibrada: 57,53 % i 42,47 % respectivament. Les dades subministrades per la UIB ens van permetre calcular la taxa d'abandonament que es va donar en aquest nivell educatiu durant el període 2010-2021, que va ser del 49,28 %; això és, que de cada dos alumnes que van començar un grau, només un va aconseguir acabar-lo. Aquesta alta taxa d'abandonament sembla que no és exclusiva de l'alumnat marroquí, ja que entre la resta de l'alumnat va presentar un valor del 44 %. Tot i que el període temporal amb què treballem era curt, la conjunció de les dades de la Conselleria d'Educació (GESTIB) i les de la UIB ens van permetre calcular, de manera estimativa, el nombre d'alumnes marroquins que, acabada l'ESO, van finalitzar un grau universitari. La mitjana dels darrers quatre anys universitaris de la sèrie temporal (2016-2019) va ser de 2,94: de tots els alumnes marroquins que van concloure l'ensenyament obligatori només tres van arribar a graduar-se a la universitat. Per a la resta de l'alumnat la xifra és de dotze.

4. PERSPECTIVA ESTRUCTURAL: LES ENTREVISTES EN PROFUNDITAT, LES ENTREVISTES EN GRUP I ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ

Sovint passa que en sociologia les dades constaten un fet però no l'expliquen o no completament. És cert que la correlació de dades permet detectar o delimitar algunes de les causes que el produeixen com, per exemple, el nivell d'estudis i els ingressos econòmics de la unitat familiar, però en tant que tractem amb subjectes socials entrem en un àmbit, justament el d'allò social, que no és un fet natural sinó convencional, carregat de simbologies, costums i tradicions que tendeixen a reproduir-lo i que condicionen i defineixen la percepció dels subjectes que hi habiten. I l'anàlisi es complica quan s'estudia el comportament d'una població immigrada que procedeix d'una cultura distant en valors, creences i actituds, respecte als que predominen a la societat d'acolliment. I encara més, quan s'hi introdueix la manera en la qual aquesta societat on s'instal·len percep i rep els nous nadius. L'anàlisi qualitativa es nodreix de la informació que puguin aportar els documents, les enquestes o les entrevistes. Naturalment, s'ha consultat la bibliografia existent sobre el tema que tractem, que no és gaire abundant ni precisa. Pel que fa a l'instrument de recollida de la informació, es va optar per un tipus d'entrevista semiestructurada, aplicable a un o diversos experts alhora. Els ítems van ser fixats prèviament amb l'ajuda d'alguns experts per tal que sobre la seva base, és a dir, la de la problemàtica estudiada, cada entrevistat pogués desenvolupar la seva pròpia narrativa.

Es van fer algunes entrevistes pilot per assegurar que es recollia la informació que es buscava. Els subjectes entrevistats van ser seleccionats per raó de la seva experiència i perquè el seu treball es desenvolupava a les localitats amb més

alumnat marroquí. Es van formar grups amb experts que, des d'un àmbit o un altre, tinguessin connexió amb el procés educatiu i les circumstàncies que genera l'abandonament escolar prematur, d'on van sorgir els següents: responsables de les associacions vinculades a les mesquites, professors, treballadors socials, alumnes i representants de l'administració pública. En el cas de les mesquites, en gran mesura un marc específic que transcendeix allò religiós per (intentar) reconstruir la comunitat de partida, es van treballar tècniques mixtes que van incorporar elements dels grups de discussió. Finalment, totes les entrevistes van ser gravades per a la seva posterior anàlisi detallada.

L'estadística de dades primàries i secundàries ens ha proporcionat el marc descriptiu i, per tant, un coneixement dels elements que componen les xarxes socials que concerneixen l'estudi: suposa la perspectiva distributiva.

Les entrevistes individuals, les entrevistes en grup, els grups de discussió, les anàlisis estructurals de texts, articles, per tant, l'anàlisi del discurs, ens han aportat un coneixement explicatiu (el com i el perquè de les opinions, de les argumentacions, de les propostes). Obtenim informacions (la funció referencial del llenguatge) però alhora les metàfores, les jerarquies, la moral, allò interessant i allò banal, la forma de construir el món i el seu significat, que formen part inextricable d'aquest llenguatge —sovint inconscient— i que constitueix la seva dimensió connotativa i estructural.

Finalment, mitjançant les tècniques de seguiment i anàlisi discursiva, de participació etnogràfica, ens hem acostat als processos de canvi, de transformació, de contradicció: la pragmàtica del discurs; no allò que el llenguatge ens refereix per descriure o informar sobre el que preexisteix, sinó allò que construeix, crea. La performativitat del llenguatge col·lectiu. I en aquest cas, especialment, l'elaboració dels discursos sobre la migració i les seves dimensions socials i polítiques, sovint articuladores de condicions de possibilitat reals, com és el cas de les legislacions i de les pràctiques d'estrangeria; però també de la busca d'una autonomia personal més àmplia a través de la formació superior o, per contra, la immediata incorporació a un segment del món del treball no requereix d'una especialització prèvia (Van Dijk, 2003).

Les diferents dimensions del llenguatge (de llenguatge oral, pensat i escrit que necessàriament tractem) han estat adaptades a les necessitats informatives, expressives de la narrativa de cadascun dels cinc grups amb què hem treballat (associacions de mesquites, professorat, treballadors socials, alumnat, institucions) aplicant una tècnica que aquest equip de recerca va fer servir amb èxit en un altre estudi publicat en dos nivells (Reina i Miquel, 1998; Miquel i Reina, 2001): entrevistes estructurades per temes, dimensions d'aquests temes i àmbits de reflexió, que permeten als interlocutors moure's i aportar per si mateixos nous temes, o insistir en els quals se senten més segurs i defugir aquells en què prefereixen o han de mantenir-se més o menys distants. Això ens ha permès fins i tot que, en els casos de grups amplis (fonamentalment pel que fa a les

associacions de les mesquites), la composició i l'ordre d'intervenció, així com els rols de cada interlocutor hagin estat decidits lliurement pels mateixos subjectes de la investigació, amb la subsegüent informació riquíssima que aquest fet i els seus resultats ens han aportat.

5. EL TREBALL DE CAMP QUALITATIU

Presentem aquí de manera esquemàtica el resultat de les entrevistes efectuades als diferents actors del procés educatiu; és a dir, al professorat, als treballadors socials, a l'alumnat i a l'administració pública —en aquest cas a la Direcció General de Planificació i Gestió Educativa del Govern balear— i les mesquites. Les entrevistes constaven de tres blocs temàtics: l'abandonament escolar, els problemes en l'escolarització i les dificultats en la socialització al medi escolar. Inevitablement el context polític, ideològic i religiós sempre hi va ser present.

Professorat

L'elecció d'aquests experts es va dur a terme a les localitats amb major concentració i presència històrica de població marroquina. En tots els casos van confirmar l'alta taxa d'abandonament primerenc i la manca de continuïtat postobligatòria.

Pel que fa a les causes, l'econòmica no apareix sempre en primer lloc i sí, en canvi, la baixa formació educativa familiar i la dificultat per veure la utilitat de la continuïtat: sol prevaldre la necessitat d'obtenció ràpida de l'aportació econòmica a nivell familiar i personal. Va ser freqüent també la consideració dels problemes estructurals del sistema educatiu que dificulten el manteniment de l'interès de l'alumnat en la continuïtat formativa: ràtios creixents, poca formació professoral en problemàtica d'igualtat. L'organització dels centres, el paper dels orientadors i la incentivació de l'interès dels pares en la trajectòria educativa dels fills és central.

Normalitat i correcció solen ser les valoracions més freqüents de la relació alumnes i famílies amb el professorat, amb alguns matisos pel que fa al mínimament del reconeixement de l'autoritat, i la constatació d'algun discurs poc respectuós per part d'algun professor. En el cas de poblacions de la part forana amb una llarga trajectòria de migració marroquina, se'ns refereix el tancament mutu de les comunitats, més intens en el cas de les al·lotes. La major participació del nins, sobretot en activitats esportives (futbol), redueix en certa mesura i moments les reticències socialitzadores. Val a dir que mentre que per a les primeres fornades d'immigrants el desconeixement dels idiomes oficials era una dificultat afegida als problemes en l'escolarització, en una població ja assentada, de segona i fins a tercera generació, la immersió lingüística ja és absoluta. I és força interessant la insistència en el diferencial al·lotes-al·lots a favor de les primeres tant en aquesta vessant com en la del rendiment escolar i la voluntat i tendència a la continuïtat en la no obligatòria; l'explicació conté termes opo-

sats: les dones joves s'interessen i rendeixen més perquè surten manco, però de vegades no tenen el suport familiar perquè es tendeix a reproduir el rol de curadores des de l'adolescència.

La interferència en els estudis de les festes i rituals religiosos no apareix remarcada de manera rellevant.

Els problemes entre professorat i familiars en relació amb els estudis i les possibilitats dels fills així com l'escassa participació activa en les AMIPA / AMIPAs venen —ens diuen— determinats pel nivell econòmic, formatiu i de domini lingüístic, més limitat en el cas de les mares. Els fills són els intèrprets. La «bretxa telemàtica» pel que fa a les gestions i comunicacions esdevé un entrebanc afegit. Cal insistir en un fet contextual important: les illes constitueixen una societat turística més que no pas una societat amb turisme; perquè tot gira entorn al turisme. La presència constant de centenars de nacionalitats i pautes culturals diferents, però, no construeix una societat cosmopolita: edifica un sistema de segmentació entorn a la classe social (el «classisme») que s'intensifica en el cas de les comunitats immigrades, i particularment les de referència marroquina.

De fet sorgeix sistemàticament qualche referència als diferencials religiosos, de costums o de forma de vestir com a factors que remarquen els esmentats tancaments i ruptures relacionals al marge de l'escola. Es repeteix l'observació sobre l'ús del vel, alhora que es valora la doble pressió a què les al·lotes són sotmeses: per part de la comunitat de referència marroquina i per la de naixement i escolarització mallorquina: identitat i racisme; discriminació, però també victimisme. La derivació a formació professional en comptes de batxillerat apareix percebuda com un menysteniment. Amb tot, és remarcable la coincidència en l'opinió sobre el fet que la contradicció sovint existent entre la tendència a reduir la participació dins l'esfera pública de les nines i l'obertura en aquest mateix sentit respecte als germans conviu amb major èxit, dedicació i capacitat d'estudi en les al·lotes respecte als al·lots.

Treballadores socials

Se'n van triar dues que obeïssin la lògica de l'objecte d'estudi: dones, amb gran experiència, de les dues poblacions amb més referents marroquino-rifenyys, una de mallorquina, una altra de tangerina, i totes dues d'ascendència rifenya. Els problemes d'escolarització i d'absentisme són explicats per la procedència rural dels pares: baixos ingressos, escassa cultura, timidesa social i poc interès pels estudis dels fills. Fan una lectura diacrònica de la problemàtica molt intensa i esclaridora, que les fa rebutjar el concepte *integració* pel que té de pèrdua dels propis referents. El fort absentisme, a més, s'explica amb el diferencial de sexe que ja hem vist: poc intens dels al·lots (que acaben estudiant, si de cas, la «més pràctica» FP) i major de les al·lotes que, no obstant això, tenen cura dels germans, menors, fan el menjar i atenen els malalts.

El professorat de secundària i batxillerat sol presentar poca sensibilitat. Respecte a la relació entre iguals, la religió pròpia d'una societat en bona mesura teocràtica, factors culturals i el discurs de l'esfera pública dificulta de vegades la interacció. En el cas de les al·lotes hi ha una bona convivència en l'àmbit escolar, però no hi és en els altres espais i moments de la quotidianitat.

La inexistència de vincles i reunions mesquites-escoles dificulta encara més la inserció. I el retorn al vel n'és una marca: de vegades per pressió religiosa, altres per evitar problemes entre les iguals del propi grup, finalment com a reacció a la xenofòbia en tant que reivindicació de la pròpia identitat i la negativa a admetre-les en la local.

Alumnes

Es va decidir fer un grup de discussió amb joves d'origen o referència d'ambdós sexes que haguessin acabat la formació superior; alguns d'ells treballant en la professió estudiada. El grup de discussió va ser la tècnica triada per tal com volíem fer aflorar les actituds, experiències i sentiments. Tres temes: abandonament, relacions amb el professorat i amb la resta de l'alumnat. Totes persones absolutament socialitzades a Mallorca, tri o tetra-lingües a nivell nadiu. Interessant: tots presenten un doble habitus nascut de la contradicció entre les estructures socials familiars i les noves formes de percepció i acció derivades del capital cultural dels estudis. L'abandonament és explicat per causes culturals, laborals, econòmiques i per l'absència dels pares en el suport i seguiment. No obstant això, l'exclusió més forta per part de la societat d'instal·lació se situa a primària. Totes i tots coincideixen en el major èxit de les joves sobre els joves, amb l'excepció de les que es casen joves i acaben repetint les pautes tradicionals o tornant-se'n al Marroc.

Parlen de la racialització, del rebuig experimentat i del menysteniment. La discriminació en les eines de formació, la tendència a «desviar» cap a la FP i d'evitar el batxillerat. Totes i tots parlen d'una infantesa i primera joventut amb presència de rebuig i discursos d'odi. Alhora, la reivindicació del respecte als propis valors, a la pròpia identitat com a expressió de la integració, refusant la de l'abandonament de la pròpia identitat i l'adquisició de l'aliena.

El fet religiós és vist de forma identitària però alhora crítica, sobretot per part de les al·lotes, que no veuen que l'islam, les mesquites, les admetin en espais d'igualtat. De fet, la reivindicació del vel —que cap d'elles porta— no és situada en l'espai de la religió, sinó en la identitat. Finalment, tots i totes reconeixen que el respecte i el reconeixement comença quan es produeix una equiparació en l'àmbit laboral i la presentació d'un mateix capital cultural institucionalitzat (els títols, segons Bourdieu).

Administració

Es va realitzar una entrevista única amb la Direcció General de Planificació i Gestió Educativa del Govern de les Illes Balears. La informant ens va aportar

tot el material que necessitàvem per al treball en tant que va actuar en qualitat d'entrevistada tècnica. No obstant això, cal remarcar algunes precisions importants. En primer lloc va mostrar desacord a denominar «abandonament» la franja d'edat que hem utilitzat, interessant-se més per la 14-18 per tal com més enllà dels 16 hauria d'anomenar-se «abandonament d'estudis superiors, mitjans, d'FP», i només en el cas dels 16 seria socialment rellevant per tal com la demanda del mercat laboral real a la CAIB sí que necessita la formació bàsica. Per tant, és el mercat i l'oferta laboral, més l'escassa formació i necessitat d'ingrés ràpid en el mercat, la causa del que nosaltres hem estudiat. Pel que fa a l'absentisme, que considera important, parla de dos àmbits de resolució: l'escolar i el de la fiscalia de menors, perquè les causes no són només educatives.

Sobre els problemes estructurals del sistema educatiu, parla d'una manca de concordança entre oferta i demanda i el que es pot cursar a FP. Parla d'un pla d'increment en 2.500 places per als anys vinents.

L'abandonament específic dels estudiants marroquins és vinculat a la «tendència dels pares», heretada. I pel que fa a la concentració dels migrants a determinats centres i l'aparent ruptura amb el principi de proximitat, explica que es tracta d'un problema de difícil solució donat el nombre de places disponibles. A més foren afegits com a problemes la formació religiosa (absència total de treball conjunt amb les mesquites, val a dir que de responsabilitat mútua), el menjar i l'increment de l'ús del vel vist com un problema d'integració. Alhora declara que la Conselleria no ha rebut cap denúncia ni declaració respecte a problemes per l'ús del vel o de racisme o xenofòbia.

Mesquites

En origen, el paper de les mesquites respecte a les i els adolescents és rellevant. I, malgrat la diferenciació legal, administrativa i organitzativa de l'educació reglada —fonamentalment la secundària i la superior— de l'estrictament religiosa, el marc moral i en bona mesura el cultural han de ser tinguts sempre presents; de manera directa o, almenys, a través de les generacions precedents. Calia, per tant, contrastar-les amb el coneixement, l'acció i l'opinió de les comunitats al voltant de les mesquites: les associacions, els imams, les interaccions familiars i, directament, les dels i les estudiants en aquestes edats (dels setze en endavant) matriculats o no en la formació professional, batxillerat i universitat. Per fer-ho, decidim treballar amb les mesquites més rellevants de Mallorca i, de manera prevalent, les que s'han constituït en comunitats d'origen o referència marroquina. Com que allò que ens interessa són fonamentalment les interaccions, les relacions i els discursos nascuts al si de les mateixes comunitats compreses en l'àmbit d'acció de les mesquites, hem aplicat la tècnica de l'entrevista en grup, articulada amb formes del grup de discussió: 5 sessions d'una mitjana de 120 minuts de durada, que inclouen 8 de les mesquites mallorquines més importants pel que fa a les comunitats compreses i al grau i temps del seu assentament. Ens han aportat els discursos, les diferents parles, les interaccions. Al marge de coincidir amb moltes

de les afirmacions obtingudes dels altres actors (com ara el reconeixement de la superioritat de les al·lotes en la continuïtat i l'èxit formatius) vam determinar sis punts cabdals del seu funcionament i la seva intenció en l'espai migratori: 1) el manteniment dels estudis i coneixements de la religió islàmica i la llengua àrab; 2) el manteniment de les comunitats d'origen vinculades a les mesquites, fet que s'evidencia en la poca o nul·la interacció entre les diverses mesquites i una tendència al tancament respecte a àmbits de relació amb altres comunitats vora estants (sovint mútua) tot i declarar-se absolutament obertes; 3) poca activitat de coordinació i interlocució amb les administracions sia de les Illes Balears, sia del mateix Marroc; 4) manteniment d'àmbits reproductius culturals (de l'habitus) en nins i nines, però tendència a perdre'n el control i el contacte a partir de la postadolescència; 5) un lament constant per la derivació «sistemàtica» i «discriminatòria» cap a la FP dels alumnes marroquins, i 6) alguns problemes per la manca de reconeixement dels costums propis, incloent-hi com a tals els espais, temps i relacions masculines/femenines.

6. CONCLUSIONS

Tot i que a les conclusions finals abordem tant les causes de l'abandonament escolar prematur com les mesures que podrien establir-se per prevenir-lo i reduir-lo, l'espai designat a aquest article no dona per exposar-les i, per això, el clourem amb les consideracions següents:

- 1) El problema de l'abandonament escolar se subsumeix no sols a una qüestió religiosa o cultural, sinó també de classe.
- 2) L'immigrant marroquí és rebut amb un etiquetatge social pejoratiu: respon amb aïllament, reforç de la seva identitat i rebuig a la integració, circumstància aquesta que es reproduïx en les generacions ja nascudes en sòl espanyol i amb la nacionalitat espanyola adquirida —com tan clarament expressaven els graduats universitaris entrevistats— i que en l'escolarització obligatòria du a l'absentisme i a l'abandonament. Aquesta reproducció, aquesta persistència en el comportament reactiu, ja no es deu tant a la fortalesa de l'habitus primari, que en aquest cas serveix de refugi, com a l'increment de la xenofòbia i el racisme en totes les seves manifestacions i portaveus, cosa que entorpeix el que seria un procés natural d'entesa entre comunitats que comparteixen el mateix espai i, doncs, les mateixes necessitats.
- 3) Finalment, tal com ha expressat la pràctica totalitat dels entrevistats, el mateix sistema educatiu fa aigües, mostrant-se incapaç de gestionar l'enorme diversitat d'orígens i cultures de l'alumnat, de motivar-los, orientar-los i oferir-los prou alternatives per als estudis postobligatoris. No és casual que, segons el darrer informe de l'INE de 2023, el perfil de l'alumne que no acaba l'ensenyament secundari obligatori sigui «noi i estranger» (32,8 % de taxa d'abandonament). A les entrevistes es va parlar de la manca de recursos

dels centres i de la poca formació del professorat per afrontar la diversitat, i fins i tot la mateixa representant de la institució educativa va insistir en la ineficàcia actual dels protocols per a l'absentisme i en les falles d'un sistema de formació professional que no acaba d'aconseguir la concordança entre les especialitats que ofereix i les que el mercat demana.

- 4) Hi va haver dues qüestions que van ser molt debatudes per tal com són problemàtiques. La primera es refereix a la distribució equitativa de l'alumnat estranger, en el nostre cas el marroquí, pels centres d'ensenyament. Com que no disposem de dades estadístiques al respecte no es va poder qüestionar la veracitat de la percepció, tantes vegades expressada, que aquest repartiment és desigual i que es tendeix a concentrar l'alumnat estranger en centres el nivell educatiu dels quals queda devaluat per aquest mateix fet. Tot i això, l'entrevistada com a representant de la institució educativa confirmava que el problema existeix i té difícil solució, bé sigui perquè hi ha barris amb una gran concentració de població estrangera (el que fa que els centres de primària i secundària de la zona tinguin un alt percentatge d'alumnat estranger), o bé perquè encara que es vulgui aplicar el principi d'escolaritzar prop del domicili, el nombre de places disponibles no ho permet, circumstància que interfereix igualment en l'aplicació del precepte de la desconcentració. La segona, la tendència tan comentada del professorat a desviar l'alumnat marroquí cap als estudis de formació professional, que és vista com un signe de discriminació. És molt probable que, llevat d'excepcions, el professorat recomani, la continuïtat dels estudis a una FP en consideració i a la major ocupabilitat que atorga un títol de grau mitjà o superior; allò que sembla fallar és la seva capacitat per orientar i motivar l'alumne. Pel que fa a l'alumnat, del que s'ha expressat en les entrevistes es pot deduir que el rebuig a la FP ve motivat, en part, per aquest sentiment de discriminació —siguin certs o no els supòsits que sostenen aquesta percepció— però, de l'altra, per l'evidència que si bé pot facilitar l'assoliment d'una ocupació social, no atorga alhora un estatus social més elevat, que impregnaria, per reflex, la família al complet. No és una cosa nova: a Espanya la formació professional ha estat menystinguda fins a època recent per raons idèntiques.

REFERÈNCIES

Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les édition de minuit.

Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Ed. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008). *Cuestiones de sociología*. Ed. AKAL.

Cladera Salvà, J. V. (2022). «Principals factors de risc d'abandonament escolar prematur. El capital cultural i la desigualtat educativa». *Anuari de la Joventut*. Ed. Universitat de les Illes Balears (UIB).

D. A. (2015). *La población marroquí residente en Baleares. Una aproximación a sus necesidades y problemáticas sociales*. Ed. CCME, Rabat.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Ed. Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Ed. Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1990). *Autobiografía. los años de aprendizaje de Jesús Ibáñez*. Ed. Anthropos.

Ibáñez, J. (1994a). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Ed. Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1994b). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Ed. Siglo XXI.

Miquel Novajra, A. i Reina Segura, J. L., (2001). *Gatos blancos, gatos negros. Un estudio sobre cultura empresarial*. El Viejo Topo.

Reina Segura, J. L. i Miquel Novajra, A. (1998). *Políticas de mano de obra en las empresas baleares* (5 toms). Gabinete Técnico de CCOO. Illes Balears.

Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Gedisa.

LA CONVIVÈNCIA COM A EIX VERTEBRADOR DE L'ESCOLA DEL SEGLE XXI

Vicenta Estada Gimeno

RESUM

Aquest treball pretén justificar la necessitat d'educar en i per a la convivència. Detalla el recorregut que ha fet l'IES Maria Àngels Cardona en aquest sentit, des dels inicis fins a l'actualitat, incloent-hi els tres projectes més destacats que s'han dut a terme en aquest institut. Finalment, s'apunten alguns reptes de futur d'aquest centre en qüestió de convivència.

RESUMEN

Este trabajo pretende justificar la necesidad de educar en y para la convivencia. Detalla el recorrido que ha hecho el IES Maria Àngels Cardona en este sentido, desde los inicios hasta la actualidad, incluyendo los tres proyectos más destacados que se han desarrollado en este instituto. Finalmente, se apuntan algunos retos de futuro de este centro en cuestión de convivencia.

1. LA NECESSITAT D'UNA EDUCACIÓ INTEGRAL

L'escola pública ha tingut i té una importància cabdal en la societat, i és que podem considerar que l'escolarització és un veritable ascensor social que genera igualtat d'oportunitats. A més, no podem deixar de banda un altre punt fort que garanteix l'escola: la protecció del menor.

Si miram enrere ens adonam que l'escola ha anat canviant al llarg de la història per donar resposta a les necessitats i les demandes de la societat.

En un món cada vegada més complex, els centres educatius tenim avui en dia el gran repte de construir espais segurs, inclusivament i equitatius. A més, l'educació, entesa en el seu sentit més ampli i autèntic, té com a finalitat última formar persones competents no només en l'àmbit professional, sinó també, i sobretot, en l'àmbit humà. És per açò que prevenir i fomentar la convivència positiva ha de ser, ara més que mai, un dels objectius de les escoles i instituts.

També cal tenir en compte els avanços que s'han fet des de la neurociència i que han posat de manifest la importància de l'educació emocional. D'ençà del descobriment de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1983), amb la incorporació de la intel·ligència interpersonal i intrapersonal, la formació integral de l'alumnat requereix necessàriament el desenvolupament de les habilitats que la configuren.

A més a més, no podem oblidar el benestar de l'alumnat, i també del professorat, és clar. Una bona salut mental és fonamental per al desenvolupament acadèmic i personal dels infants i adolescents. Diferents estudis, com el de McCann et al.

(2020), demostren que els estudiants que reben suport socioemocional obtenen millors resultats acadèmics i presenten un comportament més positiu a l'aula. L'increment de necessitats d'atendre la salut mental de l'alumnat ha estat evident, més que mai, després de la pandèmia. Així ho va demostrar l'estudi de Portella et al. (2023), que es va publicar com a projecte d'investigació de l'Institut Menorquí d'Estudis, Secció de Ciències Socials.

Per altra banda, si analitzam els canvis de normativa, constatarem que les lleis educatives van canviant segons la realitat que es viu, i han hagut d'adaptar-se i incloure la convivència. A més a més, observem que a cada llei s'ha donat progressivament més rellevància al tema. Cal recordar que durant l'època democràtica de la història d'Espanya s'han succeït moltes lleis educatives: 2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE); 2013, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); i, finalment, 2020, Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

La LOE, a l'article 124.1, ja establí la responsabilitat de tota la comunitat educativa de la construcció activa d'un clima de convivència.

La LOMLOE va concretar moltíssim més totes aquestes qüestions i va establir que les administracions educatives havien de regular els protocols d'actuació davant els indicis d'assetjament escolar, ciberassetjament, assetjament sexual, violència de gènere i qualsevol altra manifestació de violència, així com els requisits i les funcions que havia d'exercir el coordinador o la coordinadora de benestar i protecció, que havia de designar-se en tots els centres educatius, independentment de la seua titularitat.

Per acabar el recorregut per la normativa estatal, en matèria de drets del menor i benestar emocional, és fonamental la nova regulació establerta per la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infantesa i l'adolescència davant la violència (LOPIVI).

Pel que fa a la normativa autonòmica, des del Govern de les Illes Balears s'han establert una sèrie de decrets que concreten el tema. Va ser al Decret 10/2008, de 25 de gener, i al Decret 72/2009, de 23 d'octubre, de modificació del Decret 10/2008, de 25 de gener, pel qual es va crear l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. Convivèxit és un òrgan de caràcter consultiu que té com a finalitat la millora de la convivència escolar a les Illes Balears.

També cal destacar el Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.

Finalment, en l'àmbit autonòmic hem d'incloure la Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de dia 24 de maig de 2023 per la qual s'estableixen les funcions i la composició de la Comissió de Convivència i Benestar

i es crea la figura de la persona coordinadora per al benestar i la protecció de l'alumnat en els centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.

2. EL NOSTRE CENTRE: ELS INICIS

L'educació emocional i per a la millora de la convivència va entrar als centres de secundària una mica més tard que a les escoles de primària. Tanmateix, la incorporació d'ESO al nostre institut, l'any 1996, amb l'arribada d'alumnat més jove i professorat procedent de primària va marcar una fita important en l'inici d'aquest procés de canvi.

La primera passa va ser la creació del Servei de Mediació, gestionat per un grupet de professores que s'havien format en aquest tema. Aquest servei partia de la concepció del conflicte com un fenomen natural i una oportunitat per al creixement i la maduració personal. El primer any es va oferir el Servei de Mediació als cursos de primer i segon d'ESO, però amb el temps es va ampliar a tots els cursos de secundària, batxillerat i cicles formatius. Alhora es van oferir cursos a l'alumnat per formar-se com a mediadors. Molt prest es va veure la necessitat d'estendre la formació per a la convivència no sols en l'àmbit de la resolució de conflictes, sinó també en l'àmbit de la prevenció. Per açò es va crear l'any 2013 la primera Comissió de Convivència, que es va marcar altres objectius com van ser el projecte de l'Aula Acollidora, que pretenia fomentar l'ús de l'aula com un espai agradable per a la convivència, i un programa d'activitats de cohesió de grup que es treballaven a les sessions de tutoria als grups d'ESO, amb l'elaboració del material necessari que es va ampliar amb la incorporació de material audiovisual i les seves guies didàctiques. A partir de llavors, la Comissió de Convivència, juntament amb l'equip directiu, va ser la impulsora de totes les iniciatives que sorgiren posteriorment per a la millora de la convivència al centre: cursos de formació per al professorat, activitats de sensibilització al voltant del dia contra la violència de gènere o el dia escolar de la pau, propostes de millora per a la convivència en el pati, xerrades informatives a les famílies, activitats de convivència entre el professorat, articles a la premsa i tallers d'educació emocional per a l'alumnat, els quals van desembocar en un programa més ambiciós, el Programa d'Intelligència Emocional (PIE), que es posà en marxa el curs 2015-16 als primers cursos d'ESO amb una durada d'una hora setmanal al llarg de tot el curs.

3. EL NOSTRE CENTRE: ESTAT ACTUAL

Aquest curs 2024-25, a l'IES Maria Àngels Cardona hem aprovat el nou Pla de Convivència, que és un pla estratègic en què es reflecteixen les accions que desenvolupam per capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes. És un pla que respon a les necessitats concretes del nostre centre.

El pla conté onze objectius que són:

1. Aconseguir la integració efectiva de tots els membres de la comunitat educativa, en un marc inclusiu d'acollida de la diversitat.
2. Afavorir la integració i adaptació de l'alumnat nou a la vida acadèmica i al centre.
3. Promoure entre la comunitat educativa el sentiment de pertinença al centre.
4. Aconseguir un clima de respecte cap a les persones, a les instal·lacions i a l'entorn.
5. Impulsar les relacions positives entre els membres de la comunitat educativa.
6. Afavorir la participació de l'alumnat i de les famílies en la vida del centre.
7. Proporcionar a l'alumnat instruments i recursos per millorar les seves habilitats socials i la resolució pacífica de conflictes.
8. Prevenir els conflictes i, si se'n produeixen, facilitar-ne la gestió positiva.
9. Prevenir la violència per raó de gènere i l'assetjament sexual.
10. Prevenir la violència i l'assetjament per raó de diversitat sexual.
11. Desenvolupar projectes relacionats amb la convivència del centre que impliquin directament l'alumnat.

Per posar en marxa el Pla de Convivència treballam els objectius marcats en sis grans eixos, que es consideren les línies bàsiques i els àmbits de treball que fonamenten la dinàmica del centre respecte a la convivència.

Aquests sis eixos es concreten i es vinculen entre ells en les diferents accions i activitats que es duen a terme a l'institut. Per aquest motiu, una mateixa acció o activitat permet avançar en la consecució dels diferents objectius plantejats i facilita la consecució progressiva de la finalitat d'aquest pla.

Els eixos són:

1. Prevenció. Eix educatiu que recull diferents programes i activitats que es duen a terme al centre i que són de caràcter preventiu. Tenen un paper rellevant la participació de l'alumnat, el professorat i les famílies.
2. Intervenció. Recull diferents programes i activitats d'intervenció. Són les respostes que dona el centre a les situacions de conflicte. Va dirigit a l'alumnat, el professorat i les famílies.

3. Formació. Promou propostes de formació per a tota la comunitat educativa, adreçades a la prevenció, la detecció i la gestió positiva dels conflictes i dels diversos tipus d'assetjament.
4. Comunitat educativa i entitats. Inclou els aspectes que fan referència al treball col·laboratiu amb famílies, a la coordinació amb organismes i entitats socials.
5. Organització interna. Fa referència a la delimitació de les funcions, tasques i coordinació de les diferents estratègies i accions que es duren a terme en el Pla de Convivència. Determina les reunions o trobades que realitzam.
6. Detecció de noves necessitats. Promou iniciatives noves a partir de l'observació de la realitat del centre, i garanteix els canvis i la millora en temes de convivència.

4. UNA MOSTRA DE TRES PROJECTES: PIE, MEDIACIÓ ENTRE IGUALS I ESPAI DEL BENESTAR

En primer lloc, volem explicar el Programa d'Intel·ligència Emocional (PIE) que es va implantar als grups de primer, segon i tercer d'ESO a partir del curs 2015-16 i estava basat en les competències emocionals. Tenia una durada d'una sessió setmanal a primer i segon d'ESO i d'una sessió quinzenal a tercer d'ESO. Va acabar el curs 2022-23, aquest darrer any només es va realitzar a segon d'ESO.

Va ser possible dur-lo a terme perquè les sessions, que les conduïa professorat que era membre de la Comissió de Convivència, es feien a l'hora de lliure disposició.

En aquesta hora setmanal (o quinzenal a tercer d'ESO) a l'aula es treballava la intel·ligència emocional de l'alumnat, d'acord amb la formació integral de la persona (intel·ligències múltiples). I es treballava basant-nos en les competències emocionals: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, habilitats socioemocionals i habilitats per a la vida i el benestar emocional.

A primer d'ESO treballaven la consciència emocional i la regulació emocional, a segon d'ESO l'autonomia emocional (autoconeixement, autoestima, empatia...) i les habilitats socioemocionals, mentre que a tercer d'ESO, que era de manera quinzenal, els blocs de continguts eren l'autoconeixement, aprenentatge i servei (voluntariat) i diversitat afectiva, sexual i de gènere.

La metodologia que es va seguir era molt variada, es feien servir presentacions digitals de la base teòrica (senzilla) i activitats molt diverses (jocs de rol, dinàmiques, vídeos, pel·lícules, debats...).

Tot i que entenem que l'educació emocional ha de ser transversal, tenir l'oportunitat de treballar aquests aspectes amb els grups ens donava la garantia de formar el nostre alumnat durant aquelles sessions, que van ser molt ben rebudes per part seua i de la resta de la comunitat educativa.

A partir del curs 2023-24 aquest programa no es va poder fer perquè ja no vam disposar de l'hora de lliure elecció, per l'entrada de la LOMLOE, i es va perdre l'oportunitat de continuar amb les sessions del programa, tot i que es va intentar incloure temes i activitats a les sessions de tutoria.



Imatge 1. Alumnes participants d'una dinàmica del Programa d'Intel·ligència Emocional (PIE).

En segon lloc, com a projecte emblemàtic del centre, volem esmentar de manera especial el Servei de Mediació, que es va posar en marxa el curs 2013-14 i que avui en dia encara tenim al centre. Any rere any hem anat millorant fins arribar a la incorporació d'alumnat mediador.

La justificació del Servei de Mediació al nostre institut és molt clara, ja que respon a una educació integral de la persona, s'ajusta al model pedagògic del centre, afavoreix l'autonomia i el creixement personal, així com la millora del clima social del centre, la participació i el treball en equip, el conreu actiu de la pau i ofereix una via «no judicial» dels conflictes. A l'inici del curs la coordinadora de la Comissió de Convivència informa del servei als grups que inicien els estudis al nostre centre; a la resta de nivells, des de les tutories, s'explica el funcionament del servei i la base de la mediació, com a eina de resolució de conflictes en què les dues parts enfrontades recorren voluntàriament a una tercera persona imparcial, el mediador o la mediadora, per arribar a un acord satisfactori. La confidencialitat i la neutralitat són la base d'aquestes mediacions que, com a novetat, van incorporar alumnat mediador el curs passat.

El mes de novembre de 2023 cinc alumnes del centre, juntament amb dues professores, van participar en una formació de Convivèxit anomenada *Servei de Mediació entre iguals*.

Aquest equip de mediadors es va seguir formant al centre i, finalment, a partir de febrer de 2024 van anar realitzant mediacions.

En tercer lloc, detallam el projecte de l'Espai del Benestar, que es va crear el passat curs 2023-24 per donar resposta a una realitat de l'institut: la necessitat de poder atendre l'alumnat que requereix sortir de l'aula en alguns moments puntuals per demanar ajuda i explicar el seu malestar i, en definitiva, poder tornar a la calma i disminuir l'ansietat i la irritabilitat. A la vegada, permet prevenir conflictes, facilitar-ne la resolució pacífica i millorar les relacions interpersonals i la gestió emocional.



Imatge 2. Equip de mediació entre iguals, format per cinc alumnes i dues professores, el dia que van assistir a la formació de Convivèxit.

L'AFAMAC, l'associació de famílies del centre, va apostar per fer realitat aquest espai, i amb la seua ajuda, aquest projecte va comptar amb una subvenció de Caixa Colonya.

La rebuda de l'Espai de Benestar per part de tota la comunitat educativa ha estat molt satisfactòria. Cal destacar que es duu un registre de l'alumnat que és usuari de l'espai i que sempre són acompanyats per professorat (membres de la Comissió de Convivència i Benestar). D'aquesta manera disposam d'un horari d'atenció i unes normes que es compleixen estrictament.

5. LA CONVIVÈNCIA, FEINA D'EQUIP

Un dels elements clau de les intervencions que es realitzen en el centre és la feina en equip. Crear un bon equip de professionals que vetllin per la convivència al centre és fonamental, però més enllà dels membres de la comissió, allò que pot

garantir el bon clima d'un centre és la bona predisposició de tota la comunitat educativa (alumnat, professorat i famílies).

Un claustre implicat, conscient de la importància de les qüestions emocionals i relacionals, és imprescindible per a la bona convivència. En aquest sentit, és ne-

cessària una altra mirada i apostar per formar el professorat i sensibilitzar-lo, si encara no ho està, cap a aquestes actuacions i recursos. Tenir la comissió com a estaló, donar un assessorament o acompanyament als professionals que ho necessitin, tant per a les sessions de la seua matèria com per a tutories, crea xarxa, i fa que la taca d'oli s'escampi, que cada persona cregui més en aquesta necessitat de l'enfocament integral de l'educació.

Per altra banda, l'alumnat és beneficiari de les intervencions mentre són al centre, però aquests aspectes també els serviran en la seua vida diària i futura. Treballar bé la gestió emocional, la prevenció, l'empatia, la resolució positiva dels conflictes (aquests els acompanyaran tota la vida) són, entre d'altres, una petita mostra de



Imatge 3. Espai del Benestar de l'IES Maria Àngels Cardona.

les competències conductuals que possibiliten que durant l'adolescència i ja d'adults mantinguin relacions socials positives amb els altres i que afrontin, de manera efectiva i adaptativa, les demandes del seu entorn social. Les habilitats socials i interpersonals són essencials per aconseguir l'èxit personal i professional.

No podem deixar de banda les famílies, ans al contrari, cal potenciar la comunicació, la participació, la implicació, el compromís i la corresponsabilitat entre els centres i les famílies en l'educació dels joves. Així ho establím al nostre Pla de Convivència, com un dels criteris clau en la previsió d'implantació d'aquest.

6. REPTES DE FUTUR

Una de les prioritats principals que tenim ara mateix és millorar la convivència en el temps d'esbarjo. Consideram que al pati del nostre centre és necessària una intervenció profunda, que pugui garantir tenir un pati inclusiu, igualitari i sostenible, que permeti millorar la convivència i que proporcioni a tot l'alumnat diverses alternatives d'oci i entreteniment que vagin més enllà dels jocs de pilota.

Relacionat amb açò, un altre repte que ens plantejam és poder treballar estretament amb altres comissions del nostre institut (Medi Ambient, Coeducació, Salut, Biblioteca, Lingüística) de manera coordinada, regular i efectiva per poder elaborar projectes de gran impacte al centre. El cas de la renovació del pati n'és un exemple.

Com que no podem deixar de banda tots els membres de la comunitat educativa, som conscients que en aquest punt dels reptes hem d'incloure quines són les passes que trobam necessàries quant al professorat i les famílies. En el primer cas, és prioritari vetllar pel benestar del professorat i també aconseguir executar més activitats per fomentar les relacions positives del claustre. Per altra banda, en aquest punt hem d'afegir la necessitat de tenir un claustre unit, que rema junt cap a un mateix destí, i consideram que és fonamental que tot el professorat rebi formació en qüestions de gestió emocional, resolució de conflictes i pràctiques restauratives. En el cas de les famílies, ens hem d'esforçar per aconseguir augmentar el nivell de participació d'aquestes a la vida del centre.

7. CONCLUSIONS

No volem acabar aquest article sense tornar a insistir en el fet que l'escola ha de garantir el dret a l'educació lliure i integral més enllà del que és merament acadèmic. Els centres educatius s'han d'adaptar a la realitat, i per aconseguir-ho han de comptar amb el compromís dels equips directius i la implicació dels claustres. Som conscients que per assolir aquesta mirada a les escoles calen canvis en l'organització dels centres i s'han de flexibilitzar d'altres aspectes. També per dur a terme açò es requereix la formació del professorat i l'acompanyament de les famílies. El que hauríem d'aconseguir és formar persones capaces de conviure en un món democràtic i just.

Finalment, per tot el que hem exposat anteriorment, reiteram que és fonamental que en l'educació del segle XXI la convivència sigui l'eix vertebrador. Ara mateix cal posar el focus en aquest aspecte i no és tan prioritària la transmissió de coneixements. Educar per a la convivència enriqueix l'alumnat i fa que es preparin per ser millors ciutadans i ciutadanes de la societat de futur, qüestió imprescindible per a fer una societat millor, més justa, més tolerant i més humana.

REFERÈNCIES

Agulló, M. J. et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Cuadernos de educación.

Arguís Rey, R. et al. (2010). *Programa «Aulas felices». Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Disponible a <https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Carpena, A. (2012). *Com et sents?* Eumo editorial

Casafont, R. (2014). *Viatge al teu cervell emocional: Un viatge al món de les emocions*. Grupo Zeta.

Cascón Soriano, P. (2000). *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Ciss Praxis Educación.

Cuadrado, M. et al. (2005). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Wolters Kluwer.

Del Pozo, M. (2005). *Les intel·ligències múltiples*. Tekman books

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Ediciones Paidós.

García Campayo, J. et al. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Alianza editorial.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós

MacCann, C. et al. (2020). *Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis*. *Psychological bulletin*, 146 (2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Marina, A. i Pellicer C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Santillana.

Mora F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial

Portella, M. J., Gallofré, A., Allès, L., Amigo Acuña, F. F., & Alonso, J. (2022). La salut mental de la població adolescent de Menorca: Impacte de la postpandèmia per COVID-19. Estudi epidemiològic i observacional retrospectiu. Institut Menorquí d'Estudis, Secció de Ciències Socials.

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Destino.

Ramos N. et al. (2012). *Práctica de la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones*. Kairós.

Sensat, R. (2007). *Guia de la mediació escolar*. Octaedro.

Snel, E. (2013). *Tranquils i atents com una granota*. Kairós.

Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Graó.

ENLLAÇOS DE LA NORMATIVA

2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

2006. Ley Orgánica de Educación (LOE)

2013. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

2020. Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)

Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infantesa i l'adolescència davant la violència (LOPIVI)

Decret 10/2008, de 25 de gener

Decret 72/2009, de 23 d'octubre

Decret 121/2010, de 10 de desembre

Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de dia 24 de maig de 2023

@COLLIM, IGUALS I DIFERENTS

Marga Sales Febrer

Marga Benejam Coll

Clàudia Pons Martí

RESUM

El projecte cerca reforçar la gestió de l'acollida de l'alumnat nouvingut d'incorporació tardana als IES de Menorca a partir d'una proposta amb perspectiva comunitària i intercultural. Com a pilot, es comença amb l'institut Biel Martí, de Ferreries. Aquest projecte agafa com a marc teòric d'intervenció, d'una banda, l'educació intercultural i, de l'altra, l'educació 360, i incorpora la cohesió social i la comunitària que, juntament amb la llengua, són els pilars bàsics per a una actuació integral. L'objectiu principal és aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana. Es pretén una acollida i intervenció integral de l'alumnat nouvingut a través de:

- Donar coherència a les accions dels agents educatius del territori (formals, no formals i informals);
- Afavorir la inclusió educativa i social dels joves treballant en xarxa per la interculturalitat i la convivència;
- Apropar el centre educatiu a les famílies, millorant la comunicació i fomentant la seva participació.

RESUMEN

El proyecto busca reforzar la gestión de la acogida del alumnado recién llegado de incorporación tardía en los IES de Menorca a partir de una propuesta con perspectiva comunitaria e intercultural. Como piloto, se empieza por el instituto Biel Martí, de Ferreries. Este proyecto toma como marco teórico de intervención, por un lado, la educación intercultural y, por otro, la educación 360, e incorpora la cohesión social y la comunitaria que, junto con la lengua, son los pilares básicos para una actuación integral. El principal objetivo es conseguir el éxito educativo de todo el alumnado y contribuir a la cohesión social mediante la equidad, la educación intercultural, el fomento de la convivencia y el uso de la lengua catalana. Se pretende una acogida e intervención integral del alumnado recién llegado a través de:

- Dar coherencia a las acciones de los agentes educativos del territorio (formales, no formales e informales);
 - Favorecer la inclusión educativa y social de los jóvenes trabajando en red por la interculturalidad y la convivencia;
 - Acercar el centro educativo a las familias, mejorando la comunicación y fomentando su participación.
-

1. CONTEXTUALITZACIÓ I FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Aquest projecte d'intervenció intercultural i comunitària s'emmarca dins la línia estratègica d'Educació per a la Ciutadania Global del Fons Menorquí de Cooperació que afavoreix la cohesió social mitjançant l'educació per a la transformació social i iniciatives que afavoreixin la convivència.

Es tracta d'un projecte pilot que pretén complementar la feina que fan els centres educatius que viuen un procés intens d'incorporació de joves que venen d'altres països. Aquest fet planteja al sistema educatiu uns reptes importants, ja que les dificultats per aconseguir l'objectiu social que persegueix l'educació augmenten a causa de:

- La diversitat cultural d'aquests joves.
- La pluralitat de llengües entre l'alumnat i el desconeixement del català.
- La gran variació de coneixements adquirits prèviament per l'alumnat.
- Les diferents expectatives, tant del jovent com de la seva família.
- Les variades situacions de l'entorn familiar en contextos migratoris.

A partir d'una proposta amb perspectiva comunitària i intercultural, el projecte cerca reforçar la gestió de l'acollida de l'alumnat nouvingut d'incorporació tardana a l'IES Biel Martí de Menorca, un IES petit, que acull alumnat de Ferreries i es Mercadal (població que, amb un 17,3 %, és el que té el percentatge més elevat d'alumnat nouvingut estranger).

TAULA 1. Percentatge d'alumnat estranger per municipis. Menorca

Municipis	% alumnat estranger
Alaior	11,3 %
Ciutadella	7,7 %
Es Castell	14 %
Es Mercadal	17,3 %
Es Migjorn	3,8 %
Ferreries	5,3 %
Maó	11,6 %
Sant Lluís	9,5 %

Font: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears. 2023.

Segons l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Formació Professional de les Illes Balears, en el curs 2022-2023, a les Illes Balears, un 18 % de l'alumnat matriculat a ESO és de nacionalitat estrangera, un 11,3 % a batxillerat, un 21,0 % als CFGB, un 10,1 % als CFGM, un 8,1 % als CFGS. L'evolució del percentatge d'alumnat estranger matriculat durant el

període que abasta el curs 2022-2023 mostra una tendència creixent en totes les etapes analitzades.

L'arribada d'immigrants sovint es percep com un problema en lloc d'una solució, cosa que dificulta la convivència i el diàleg intercultural. El procés migratori implica un dol per a les persones que migren i també genera reptes socials, econòmics i educatius per a la societat d'acollida. Per tant, les aules tenen el repte de fomentar el diàleg intercultural, la convivència i el respecte. La gestió de la diversitat a les escoles està lligada a l'acollida de la societat en general i els centres educatius no poden abordar aquest repte complex sense la implicació de tota la societat.

L'augment progressiu d'arribada d'alumnat nouvingut al llarg de tot el curs planteja al sistema educatiu uns reptes molt importants i més dificultats per aconseguir l'objectiu de construir una societat compromesa amb el canvi social, una societat més justa, equitativa i solidària. Tot plegat genera un cúmul de circumstàncies que, emmarcades a l'interior d'una aula, poden esdevenir paralitzants si no es disposen dels recursos humans, econòmics i normatius adequats.

Des del Fons, pensam que s'ha de treballar des de l'interculturalisme que, a part de ser un enfocament que inclou la igualtat i el respecte a la diferència, inclou entre els seus principis la importància de la interacció positiva i, per tant, s'han de promoure espais i processos que vagin establint relacions de confiança, reconeixement mutu, comunicació, diàleg, aprenentatge, cooperació i convivència entre cultures (Giménez, 2008, p. 162). Per açò és important treballar la interculturalitat des de la comunitat.

En conseqüència, el projecte @collim es basa en dos pilars de l'educació, dos enfocaments que consideram fonamentals per una educació de qualitat i equitativa:

1. L'educació intercultural que se centra a promoure el respecte i la valoració de la diversitat cultural, fomentant la inclusió i el diàleg entre diferents cultures.

Açò ajuda l'alumnat a desenvolupar una mentalitat oberta i empàtica, cosa que els permet interactuar de manera més efectiva en un món cada cop més globalitzat. A més, la perspectiva intercultural enriqueix el procés d'aprenentatge perquè ofereix diferents punts de vista, cosa que estimula el pensament crític i la creativitat. L'educació intercultural prepara l'alumnat per ser ciutadans i ciutadanes del món, capaços d'enfrontar els desafiaments i les oportunitats d'una societat diversa i multicultural.

2. L'educació 360 cerca donar una formació integral que abasti no només aspectes acadèmics, sinó també emocionals, socials i físics, amb l'objectiu de desenvolupar l'estudiant de manera holística.

L'educació 360 té com a objectiu promoure habilitats com la intel·ligència emocional, l'empatia, la resiliència, el treball en equip, la creativitat i la resolució de problemes. També busca fomentar hàbits saludables com l'activitat física i una alimentació equilibrada. En definitiva, l'educació 360 pretén formar individus complets, capaços de desenvolupar-se amb èxit en els àmbits acadèmic, personal, social i físic.

De fet, una part fonamental de la tasca de l'educadora del projecte @collim és replicar la feina que pertoca a la figura de mediadora intercultural. És rellevant destacar que fa anys els centres educatius van disposar d'aquest perfil, el qual es regulava a través d'un conveni entre la Conselleria d'Educació i Cultura (Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat) i la Conselleria de Presidència i Esports (Direcció General de Serveis Socials), amb un programa que pretenia afavorir la integració escolar i social dels infants i joves i de les famílies immigrades procedents de països extracomunitaris amb la finalitat de treballar diferents línies d'actuació:

- Facilitar l'accés de la població migrada als recursos locals (privats i públics);
- Millorar la comunicació entre professionals i persones migrants;
- Afavorir la presència i participació de persones d'origen estranger en la vida social i pública;
- Contribuir a la convivència entre estrangers extracomunitaris i la comunitat local cap a una nova ciutadania;
- Proporcionar informació a famílies i alumnes.

2. OBJECTIUS I METODOLOGIA

El principal objectiu d'@collim és aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana, sempre situant les persones joves al centre.

Objectius específics

- Coordinar els agents educatius del territori (formals, no formals i informals) per crear una xarxa i complementar recursos.
- Afavorir la inclusió educativa i social dels alumnes i el sentiment de pertinença.
- Implicar la comunitat, l'entorn i els serveis externs en la interculturalitat i la convivència.
- Apropar el centre a les famílies, millorar la comunicació i fomentar la seva participació.
- Implicar les famílies en el seguiment de la formació dels fills a través de les AFA.
- Coordinar-se amb serveis externs per a la notificació de casos i intervencions conjuntes.

3. LA METODOLOGIA

El jovent és ciutadania i, per tant, incloure l'educació per a la ciutadania global al cor del projecte s'ha demostrat un encert. Comptar amb programes centrats en l'educació en valors i l'adquisició de coneixements relacionats amb els reptes globals als quals ens enfrontam com a societat i amb el foment de la participació, tal com impulsa el Fons Menorquí, és una eina de prevenció de conflictes i foment de la convivència ciutadana. Es tracta d'afavorir que els centres educatius, a través de la joventut, siguin agents de transformació social.

Des de l'inici d'@collim, s'ha volgut comptar amb la participació activa i el protagonisme de la comunitat en totes les fases del projecte, des de la detecció de necessitats fins a l'avaluació dels resultats. Es pretenen generar canvis positius i sostenibles a través de la col·laboració i l'apoderament dels membres que formen part de la comunitat. Per impulsar aquesta participació hem dut a terme diferents accions com:

- S'ha contactat amb agents clau per generar interès.
- S'han mantingut reunions per conèixer perspectives, problemàtiques i recursos.

Aquesta col·laboració ha permès optimitzar recursos i generar sinergies, com es demostra amb la gestió exitosa per solucionar el problema de transport per a l'alumnat nouvingut entre es Mercadal i les urbanitzacions, facilitant així l'accés als serveis del municipi.



Imatge 1. Activitat a l'IES. Font pròpia.

Així, a banda de la feina que es fa dins el centre educatiu, que inclou activitats d'acompanyament i suport a l'alumnat nouvingut, el projecte treballa per impulsar un canvi cultural i metodològic que suposa entendre el fet educatiu

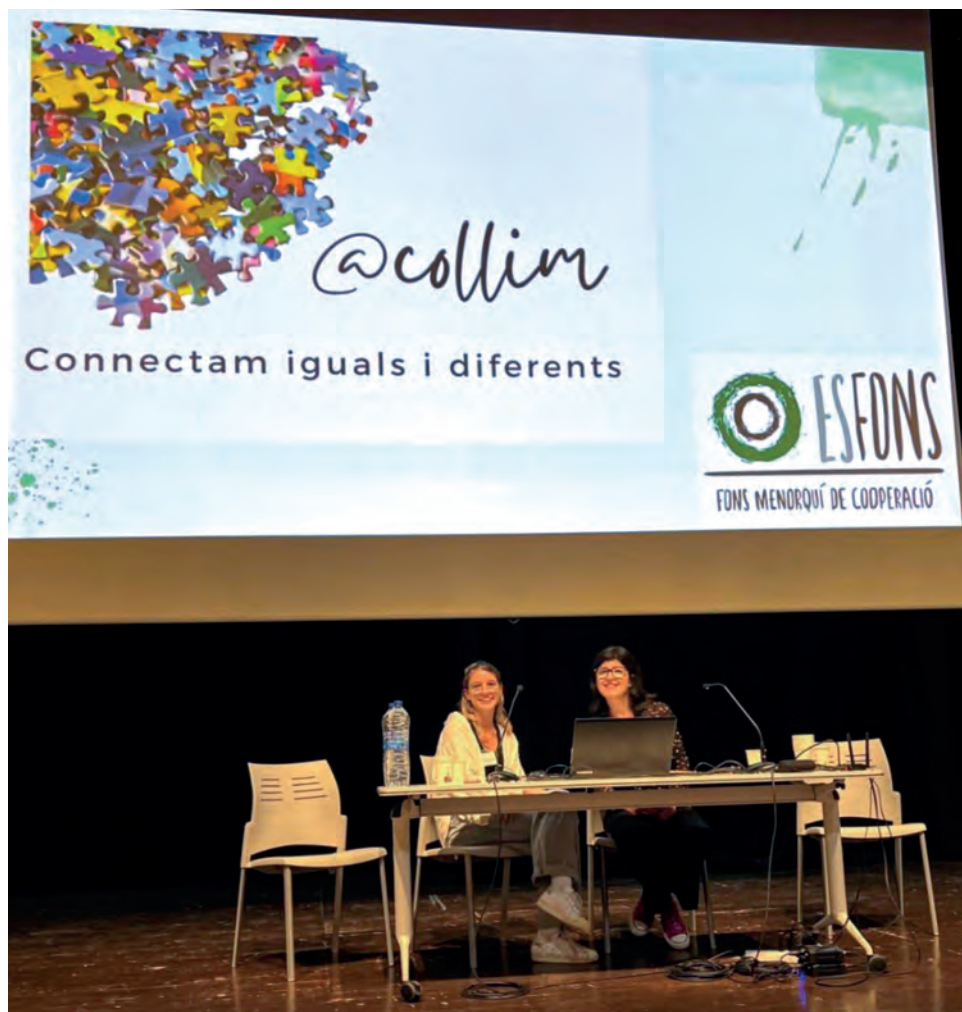
com una acció de corresponsabilitat entre els diferents agents socials i educatius que existeixen en un territori, amb el suport de la figura d'una educadora social que actuï d'agent catalitzador i dinamitzador i que compti amb la col·laboració i el treball en xarxa dels diferents serveis i entitats municipals per contribuir al bon funcionament d'un pla educatiu integral d'entorn.

Existeix un treball amb el centre educatiu que és important, però que s'ha de fer sempre de forma complementària amb la intervenció comunitària. Les principals tasques desenvolupades amb l'IES han estat:

- Acompanyar i reforçar l'acollida de l'alumnat nouvingut a l'IES (mostrar l'institut, entregar horari, elecció d'assignatures, acompanyament a les aules, presentació de companys i professors, etc.).
- Acompanyament i suport setmanal a les classes del programa PALIC.
- Trobades i seguiment diari (presencials i telefòniques) amb les diferents famílies i joves nouvinguts per a: recerca d'activitats extraescolars, suport en tràmits administratius, traspàs d'informació tant del centre com del municipi, acompanyaments puntuals, etc.
- Entrevistes de seguiment individuals diàries amb els 22 joves d'incorporació tardana durant tot l'any per establir un vincle positiu, treballar l'adaptació emocional i acadèmica de l'alumnat tan dins com fora del centre.
- Acompanyament a les famílies en tot el que necessiten.
- Reunions setmanals de coordinació entre la tècnica del Fons, l'educadora social del projecte i l'equip directiu i d'orientació de l'IES.
- Participació als claustres de l'IES Biel Martí.
- Coordinacions setmanals amb l'equip directiu i d'orientació, professora de PALIC, tutors/es i professores de suport (PT) del centre.



Imatge 2. Formació impartida per Dessirée Bela. Font pròpia.



Imatge 3. Participació en les Jornades d'Infància i Joventut 2024. Font pròpia.

D'aquesta manera, és l'educadora del projecte la que dirigeix i facilita el contacte entre la comunitat, a través de les associacions, entitats, clubs esportius, etc., i l'alumnat i les famílies. Les principals activitats realitzades a nivell comunitari han estat:

- Buscar i acompanyar els joves a activitats extraescolars i comunitàries.
- Realitzar reunions de seguiment amb les entitats en què participen els joves.
- Organitzar activitats comunitàries amb el Casal de Joves des Mercadal.
- Planificar activitats de lleure durant les vacances per mantenir el vincle i l'aprenentatge, incloent sortides culturals i excursions per conèixer recursos.

- Participar en reunions setmanals de coordinació amb els serveis socials de Ferreries i es Mercadal.
- Coordinacions periòdiques amb diversos serveis externs que treballen amb els joves (OFIM, casals de joves, Escola d'Adults, Creu Roja, serveis d'orientació laboral, Càritas, etc.).
- Reunions de coordinació amb la policia tutor des Mercadal quan ha estat necessari.
- Coordinacions amb l'Escola d'Adults des Mercadal per a l'atenció a famílies de joves d'incorporació tardana.
- Realització d'un vídeo resum del programa @collim.
- Presentació del projecte @collim en diverses jornades i esdeveniments relacionats amb la participació juvenil, l'atenció a la infància i joventut, i l'educació per a la transformació social.



Imatge 4. Reunió amb famílies d'alumnat nouvingut. Font pròpia.



Imatge 5. Excursió a s'Arenal d'en Castell. Font pròpia.



Imatge 6. Trobada amb AFA (presentació a famílies nouvingudes). Font pròpia..

La millor acollida per a l'alumnat estranger és aquella que ofereix suport emocional, lingüístic i cultural. És important crear un ambient acollidor i inclusiu on es promogui la diversitat i es faciliti la integració dels alumnes estrangers. A més, proporcionar recursos i serveis d'orientació adequats pot ajudar a fer la transició més fàcil i positiva per a ells. Dins aquesta línia hem implementat:

- Participació en la preparació del projecte de parelles lingüístiques, que actualment es troba en procés d'implementació.
- Disseny de l'acció d'acompanyament entre iguals «Company guia» (idea sorgida durant el curs 2022/2023 i que s'ha iniciat en el curs 2023/2024).
- Elaboració d'una guia explicativa i de benvinguda a l'IES per a les famílies (presentació del sistema educatiu, serveis disponibles, eines educatives, horaris, material necessari...).
- A principi de curs, reunió de benvinguda amb totes les famílies nouvingudes.
- Taller de ràdio amb el professor d'informàtica per fer una activitat de pòdcast amb els i les alumnes de PALIC.

Durant tot el procés d'implementació del projecte, i amb la incorporació de l'EpTS, es promou la consciència crítica, la justícia social i la igualtat a través de l'aprenentatge incorporant activitats sobre: la diversitat cultural, els drets humans, la participació ciutadana, etc. En concret, el que hem fet ha estat:

- Revisió i redacció del Pla d'acollida de l'IES Biel Martí, per a les quals s'ha comptat amb la participació de l'alumnat.
- Organització d'activitats diverses entorn el Dia Internacional en contra del Racisme.
- Xerrada de Nadia Ghulam a l'auditori de Ferreries, organitzada pel Fons Menorquí de Cooperació.

- Organització i muntatge de l'exposició «Les nostres pells» amb l'ONG Thakhi-runa, una exposició que convida a reconèixer-nos en la identitat local per allunyar-nos de la discriminació que porta al conflicte, el dolor i que vulnera la dignitat humana.
- Organització de tallers educatius sobre l'heterogeneïtat cultural amb tots els grups de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
- Elaboració d'un vídeo sobre el Pla d'acollida a l'IES.

4. ALGUNS REPTES I RESISTÈNCIES

Tanmateix, els reptes d'aquest enfocament poden incloure la resistència institucional, la manca de recursos i formació del professorat així com la necessitat de crear espais d'aprenentatge inclusius i participatius per a tot l'alumnat, inclosos els estrangers.

Parlam de resistència institucional quan no queda clara la implicació que han de tenir les diferents administracions públiques implicades: Conselleria d'Educació o Conselleria de Benestar Social del Govern de les Illes Balears, Consell Insular, ajuntaments, etc. En aquest cas, el projecte s'ha pogut dur a terme amb el compromís únicament del Consell de Menorca. Es tracta d'un projecte d'intervenció intercultural i comunitària que treballa de forma transversal i que no depèn només d'una institució i en el qual haurien de participar per al seu finançament diverses administracions públiques (a més d'entitats i associacions locals).

D'altra banda, tal com sovint exposa el professorat, als centres manquen formacions i eines específiques per afrontar la interculturalitat. Moltes vegades, el professorat no se sent preparat per abordar la diversitat cultural a l'aula ni per implementar estratègies pedagògiques interculturals efectives per la manca de coneixement sobre diferents cultures, religions, llengües i les seves implicacions en l'aprenentatge. El professorat necessita estratègies concretes i recursos per treballar la interculturalitat de manera transversal en les diferents matèries. A més, tal com hem detectat, hi ha poca atenció a la dimensió socioemocional.

Ser un expert en una disciplina acadèmica no garanteix ser un/a professor/a eficaç. Un acadèmic brillant pot tenir un coneixement profund i actualitzat de la seva matèria, però pot estar mancat de les habilitats pedagògiques necessàries per transmetre aquest coneixement de manera efectiva a l'alumnat.

Finalment, i especialment a secundària, la gestió de l'aula és una habilitat crucial per crear un entorn d'aprenentatge productiu. Un/a bon/a professor/a sap com establir normes clares, motivar l'alumnat i gestionar possibles conflictes. Un perfil que es limita al coneixement acadèmic pot tenir dificultats per mantenir la disciplina o per crear un ambient de respecte i col·laboració.

Per tots aquests motius, des d'@collim i amb els recursos disponibles, hem intentat dur a terme una formació d'actualització constant, com un procés continu i que respongui a les noves realitats i reptes. Les principals formacions realitzades han estat:

- Formació antiracista amb l'activista afrodescendent Desireé Bela (tant per al professorat com per a l'alumnat).
- Formació sobre el síndrome d'Ulisses o dol migratori, amb Alma Serra (per a docents i professionals dels serveis socials comunitaris).

5. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA PILOT

La implementació del projecte @collim ha tret a la llum qüestions que abans passaven desapercebudes o que no s'havien considerat amb la profunditat necessària.

Així, el projecte ha revelat necessitats educatives específiques que no s'havien identificat prèviament. A nivell individual, la pròpia perspectiva i sensibilitat influeixen en què s'observa i com s'interpreta. Tanmateix, una intervenció externa pot posar de manifest aspectes que abans no s'havien notat o que ara adquireixen una nova rellevància. Per exemple, entre l'alumnat, la visibilització d'actituds i comportaments racistes passa quan aquestes accions deixen de ser «bromes» o coses que es fan sense pensar i es fan evidents i es reconeixen com a racistes. Açò pot succeir quan algú que ho pateix ho explica i comparteix que s'ha sentit discriminat per la seva raça o origen, o quan s'observen insults, burles o exclusions basades en la raça, o es fan servir estereotips de manera ofensiva, o es fan comentaris generalitzats i negatius sobre un grup racial.

La pràctica d'aquest projecte també ha posat de manifest dinàmiques de grup latents, com lideratges negatius, dificultats de comunicació, problemes de convivència o fins i tot situacions de *bullying* o exclusió que no eren visibles abans de l'inici del projecte (on existien dinàmiques més tradicionals).

En abordar temàtiques sensibles o que requereixen una mirada oberta i crítica, han sorgit creences, actituds o prejudicis per part dels i les estudiants (i fins i tot del professorat) que no s'havien manifestat anteriorment. El projecte actua com a catalitzador per a la discussió i la reflexió sobre aquestes qüestions.

I finalment, la implementació d'@collim ha posat en evidència que els centres arrossegueu una manca de recursos o espais adequats per dur a terme una bona acollida de l'alumnat nouvingut. El programa @collim ha suposat una millora notable també en aquest aspecte.

Aquest «descobriment» de qüestions invisibilitzades no ha de ser vist com un problema, sinó com una oportunitat molt valuosa. Posar de manifest aquestes realitats ens ha permès (dins les nostres possibilitats) millorar en diferents aspectes:

- Adaptar activitats i recursos a les necessitats detectades.
- Individualitzar l'aprenentatge amb suports específics i reptes addicionals.
- Fomentar la reflexió i el diàleg sobre dinàmiques grupals, creences i prejudicis.
- Revisar les pràctiques pedagògiques per millorar la detecció i l'abordatge de conflictes.
- Demandar els recursos i la formació necessaris basant-se en evidències.

En definitiva, la posada en marxa d'@collim ha servit per fer un «diagnòstic informal» de la realitat de l'aula i del centre, revelant aspectes que poden haver estat ocults per dinàmiques més rutinàries o tradicionals. Aquesta visibilització ha estat el primer pas per poder abordar aquestes qüestions de manera conscient i treballar cap a una educació més inclusiva, equitativa i sensible a la diversitat.

Des del primer moment, l'educadora del projecte ha tingut com a objectiu principal convertir-se en la referent per a tota la comunitat educativa de l'IES en tot allò que correspon no només a l'acollida de l'alumnat d'incorporació tardana, sinó també en allò referent a l'educació intercultural del centre.

Per aconseguir-ho, s'ha vinculat el centre educatiu amb les famílies (AFA) i tots els recursos de la comunitat per garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats en el procés d'aprenentatge i creixement de totes les persones que viuen al municipi. Una visió transversal del que vol dir «educar», que surt més enllà de les parets de l'IES i inclou tot tipus d'entitats i activitats extraescolars, esportives, cíviques i socials, de vacances... L'objectiu és convertir tot el municipi en comunitat educativa, i per aconseguir-ho es treballen els reptes següents:

- Ampliar les oportunitats educatives col·laborant amb entitats i associacions.
- Connectar aprenentatges formals i no formals per a itineraris personalitzats, destacant la implicació de l'escola d'adults amb famílies nouvingudes.
- Promoure l'equitat i la igualtat d'oportunitats, fomentant polítiques d'admissió inclusives en entitats locals.
- Incorporar perspectives diverses al currículum i fomentar la reflexió crítica sobre estereotips, mitjançant tallers sobre interculturalitat i prejudicis.
- Desenvolupar treball en xarxa i activitats per a la comprensió i el respecte entre estudiants de diferents procedències, amb l'assignatura de Serveis a la Comunitat com a element clau.

6. MILLORES ACONSEGUIDES AMB LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROJECTE

Millora en la inclusió social de l'alumnat

En aquests dos anys d'@collim, hem pogut veure els beneficis del projecte. La seva implementació ha facilitat la inclusió social de l'alumnat nouvingut estranger, de manera que els ha ajudat a sentir-se part de la comunitat, reduint la sensació d'aïllament i afavorint l'establiment de relacions.

Aquest fet l'hem pogut observar en l'augment que hi ha hagut en la participació de l'alumnat nouvingut en activitats extraescolars dels municipis. La majoria de l'alumnat nouvingut del programa participa en activitats comunitàries i extraescolars, fet que millora i accelera la seva socialització i aprenentatge de la llengua i la cultura.

Curs escolar	N. d'alumnes que participen en extraescolars
2021-2022 (abans d'iniciar @collim)	4
2022-2023	8
2023-2024	11
2024-2025	11

Entorn més segur per a l'alumnat

El projecte ha proporcionat suport emocional a l'alumnat, creant un entorn segur per expressar preocupacions i afrontar els desafiaments de la migració, amb espais per compartir sentiments amb altres que viuen situacions similars. Aquesta tasca s'atribueix a la figura clau de l'educadora referent, que aporta estabilitat, personalització, coordinació, confiança i continuïtat. La relació de suport entre l'educadora i l'alumnat es basa en la confiança, el respecte i l'empatia, essent fonamental per acompanyar el procés personal, motivar, oferir eines i ajudar a superar dificultats.

Foment de l'aprenentatge de la llengua i la cultura

Tal com hem dit, @collim també promou l'aprenentatge de la llengua i la cultura mitjançant la immersió i un enfocament actiu i participatiu a través de:

- Pràctica de situacions quotidianes per exercitar la llengua en context.
- Presentacions orals sobre temes diversos per millorar la fluïdesa.
- Activitats lúdiques i creatives com jocs de paraules i anàlisi de textos.
- Visites culturals i sortides a museus, monuments, mercats i festes locals per conèixer els costums.
- Voluntariat en projectes comunitaris per aprofundir en la realitat social i cultural del municipi.

A més, el projecte @collim també participa del programa PALIC amb el suport de l'educadora. Aquesta complementarietat permet una atenció més personalitzada i acurada, tant en les sessions del matí com del capvespre.

Reducció de desigualtats

D'altra banda, gràcies a @collim, s'ha promogut la igualtat d'oportunitats en l'àmbit educatiu. Les activitats extraescolars per a l'alumnat nouvingut han estat

fonamentals per a la inclusió social, ja que ofereixen un espai comú per conèixer-se, compartir interessos i construir relacions. La varietat d'aquestes activitats permet que cada alumne trobi un lloc on se senti còmode i valorat, cosa que fomenta un sentiment de pertinença i el desenvolupament d'habilitats socials clau com la comunicació, la cooperació i l'empatia.

Un aspecte que volem destacar sobre el que hem pogut observar és que la interacció positiva i constant entre persones de diferents orígens i capacitats en activitats compartides contribueix a eliminar estereotips i prejudicis. Treballar junts o compartir aficions promou la comprensió i l'acceptació de la diversitat. A més, les activitats extraescolars complementen l'aprenentatge formal, permeten explorar interessos, desenvolupar talents i adquirir noves habilitats, cosa que pot millorar l'autoestima, la confiança i les oportunitats futures, especialment per a persones d'entorns menys favorables.

Milliores en la col·laboració institut-família

Hem comprovat la importància d'establir una comunicació fluida i de col·laboració amb les famílies, especialment les vulnerables, per augmentar la seva implicació en l'educació dels fills/es. S'han incrementat les trobades grupals i les reunions personalitzades, i s'han ofert activitats de suport per millorar les condicions d'aprenentatge dels joves.

A més, una tasca important que ha dut a terme l'educadora del projecte ha estat la gestió i mediació de conflictes entre l'alumnat, especialment els derivats de comentaris racistes. Aquests conflictes s'han gestionat individualment i grupalment, amb la col·laboració de la Comissió de Convivència. La detecció d'aquests comportaments ha impulsat una formació sobre racisme per a l'alumnat i el professorat, amb l'objectiu d'identificar prejudicis, estereotips i promoure la interculturalitat.

Altres canvis positius

La directora del l'institut, Joana Fullana Gomila, ratifica l'impacte positiu d'@collim, tot dient que «amb la figura de l'educadora social del projecte @collim s'han fet evidents de manera clara tots els conflictes i açò facilita poder-los gestionar de manera immediata i proactivament i poder tallar i treballar els casos racistes i, així, millorar el benestar de tot l'alumnat».

D'altra banda, un dels aspectes més significatius a nivell de centre és que d'ençà l'inici d'@acollim, l'institut ha experimentat una reducció de l'absentisme escolar, pràctica que es dona amb certa freqüència entre l'alumnat nouvingut. Tot i que encara no es disposen de les dades oficials per establir una comparativa rigorosa, Fullana confirma que el projecte @collim ha contribuït a revertir de manera notable el nivell d'absentisme: «Abans era jo qui feia l'acollida i no podia fer un seguiment tan regular. L'alumnat començava amb una assistència intermitent

que acabava en absentisme crònic en la majoria de casos, perquè l'acollida no es feia de manera integral i, per això, tothom acabava repetint curs, amb la implementació del projecte @collim això ja no passa».

ALGUNES DADES DEL PROJECTE



Imatge 6. Dades d'activitats del projecte @collim 2024. Font pròpia.

7. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

El projecte @collim busca una educació per a la transformació social, amb l'objectiu de millorar la cohesió i la convivència al centre i a la comunitat. Tot i que s'adreça principalment a l'alumnat nouvingut, involucra tota la comunitat educativa i local per aconseguir una acollida efectiva i respectuosa.

Es considera que l'arribada d'alumnat nouvingut és una oportunitat de creixement per a tota la societat. Malgrat que el projecte duu poc temps en marxa, els primers resultats són satisfactoris i prometedors, ja que s'observa un canvi progressiu en la incorporació de la diversitat, facilitant la participació, la convivència i prevenint l'exclusió social.

Finalment, les valoracions dels participants al final dels dos primers anys mostren un elevat grau de satisfacció, ja que molts joves s'han sentit més a gust al centre i a la comunitat, cosa que ha millorat la convivència i la cohesió social.



Imatge 7. Enllaç al vídeo @acollim <https://www.youtube.com/watch?v=tc5Hm9tL68M>

L'èxit del projecte es deu al treball en xarxa amb agents comunitaris, incorporant la perspectiva intercultural i l'educació 360 per millorar l'èxit educatiu i el benestar emocional de l'alumnat.

No obstant això, tenim com a repte pendent la implicació transversal de les diferents administracions públiques per abordar de manera integral els complexos reptes socials i educatius. Aquesta col·laboració permetria una visió més completa, una intervenció holística, una optimització de recursos, una major cobertura, la generació d'idees innovadores i una millor coordinació.

Finalment, hem de dir que la implicació de diverses administracions legitimaria i donaria més suport social al projecte, facilitant-ne la implementació i sostenibilitat, i permetent donar una resposta més eficaç a les necessitats de la comunitat. En definitiva, la implicació transversal és essencial per construir solucions més completes, eficients i amb un major impacte positiu.

AGRAÏMENTS

Al Consell Insular de Menorca, a l'Ajuntament des Mercadal i a l'Ajuntament de Ferreries (Serveis Socials Comunitaris), a Creu Roja, Menorca Itineraris Joves, Escola d'Adults des Mercadal, Casal de Joves des Mercadal i Ferreries, OFIM, professors de PALIC de l'IES Biel Martí, departament d'orientació i direcció de l'IES Biel Martí, alumnat i famílies.

REFERÈNCIES

- Alegre Canosa, M. A. (2005). *Educació i immigració. L'acollida als centres educatius*. Ed. Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.
- Amer Fernández, J. (dir.) (2021). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021*. Fundació Guillem Cifre de Colonya i Universitat de les Illes Balears.
- Ballester Frago, M. (2017). *Intervenció comunitària i rol dels professionals als serveis socials*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.
- Besalú, X. (coordinador del grup de treball) (2018). *Propostes per avançar en l'educació intercultural*. Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa. Generalitat Educativa.
- Blasco Guiral, J. L., Bueno Ripoll, V. i Torregrosa Sahuquillo, D. (2004). *Educació intercultural*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Carbonell, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial.
- Comas, M., Molina, E. i Tolsanas, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Departament d'Inspecció Educativa Illes Balears (2018). *Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC)*.
- Escobar, A., Luengo, C. i Pérez, M. J. (2000). *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts*. Fundació Jaume Bofill.
- Forés, A. i Parcerisa, A. (2021). *Educació 360: més enllà del temps lectiu*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Giménez Montiel, G. (2008). *La teoría y el análisis de la cultura. Cultura y representaciones sociales*. CONACULTA.
- Guardiola Salinas, J. i Molina Neira, J. (2018). *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC. Àmbit I. Interculturalitat*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears. Edició 2021*. Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del Govern de les Illes Balears.

Morales, E. i Manyà, C. (2018). *Marc d'intervenció comunitària als centres de serveis socials de Barcelona*. Equip d'investigació i redacció IGOP-UAB. Ajuntament de Barcelona.

Muñoz Sedano, A. (2016). «Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural». A http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf

Programa d'Acollida, Integració i Reforç Educatiu (PAIRE) (2009). Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.

Programa d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) (2018). Conselleria d'Educació i Universitat. Direcció General Formació Professional i Formació del Professorat.

Ripoll, I., Masip, M. i Vallvé, C. (2019). *Repensem els projectes educatius comunitaris, en clau 360*. Fundació Jaume Bofill i Diputació de Barcelona.

PRIMERES PASSES CAP A LA IGUALTAT: COEDUCAR

Laura Gorrias Camps

RESUM

En aquest article es pretén compartir, breument, l'origen i el punt de partida teòric de la coeducació per a entendre el paper d'aquesta proposta pedagògica i el sentit que té en el sistema educatiu del segle XXI, així com una petita mostra d'activitats dutes a terme a l'IES Maria Àngels Cardona per tal d'estimular aquest canvi pedagògic i per tal d'aconseguir la transversalitat real del model.

RESUMEN

En este artículo se pretende compartir, brevemente, el origen y el punto de partida teórico de la coeducación para entender el papel de esta propuesta pedagógica y el sentido que tiene en el sistema educativo del siglo XXI, así como una pequeña muestra de actividades llevadas a cabo en el instituto de educación secundaria Maria Àngels Cardona para estimular este cambio pedagógico y para conseguir la transversalidad real del modelo.

1. ORIGEN I PROPOSTA PEDAGÒGICA DE LA COEDUCACIÓ

La coeducació és una proposta pedagògica innovadora i radical que comença a aparèixer de forma canònica durant el primer terç del segle XX i coincideix amb l'entrada de les dones a les universitats espanyoles. Aquesta proposta pedagògica beu de les reflexions de les propostes feministes des del seu origen i de la necessitat que les primeres teòriques feministes detecten de l'educació de les filletes, com Mary Wollstonecraft ja al 1787. Aquesta entrada a les universitats marca la diferència i suposa la reivindicació de la presència de les dones en tots els àmbits. És ben cert que la proposta coeducativa era diferent depenent del sector social de què procedia, encara que era una proposta únicament feta des dels àmbits progressistes de la societat: els sectors liberals progressistes entenien que les dones podien estudiar el mateix que els homes, però discrepaven del fet que les dones poguessin dur a terme les mateixes activitats que els homes. Varen ser els corrents anarquistes que defensaren una igualtat radical de les dones respecte als homes, negant de forma categòrica l'existència de qualsevol raó social, filosòfica o política que fonamentés de manera racional qualsevol diferència entre dones i homes. En aquest sentit, és cabdal l'aportació que fa la pedagoga menorquina Margalida Comas Camps en el seu article *La coeducación de los sexos* (1931), en el qual desgrana i desmunta tots els arguments pseudocientífics que fins al moment havien justificat la segregació de l'alumnat per raó de sexe en l'educació i, per consegüent, la desigualtat per raó de sexe en la societat. Aquestes varen ser les primeres mostres de l'articulació de la lluita per la igualtat en l'ensenyament en el si de la societat espanyola. S'ha de tenir en compte que aquestes primeres mostres que hem presentat succintament es varen dur a

terme en una societat que no era formalment igualitària, amb una socialització diferenciada molt marcada i estreta, cosa que comporta una socialització de gènere molt rígida, on imperava un patriarcat de coacció i, òbviament, una escolarització segregada. Amb el cop d'estat del 1936, la Guerra Civil i la imposició per la força del Règim feixista liderat pel general Franco, els avenços polítics en la igualtat de drets i els tímids avenços propiciats per la II República en la implementació de la coeducació a les aules es varen veure paralitzats i anihilats.

Amb la finalització del règim dictatorial i el trànsit a un estat democràtic, amb la llei educativa del 1970, s'instaura l'escola mixta. L'escola mixta és aquella que reuneix, a la mateixa aula, filletes i fillets per igual, sense diferència en els continguts, la metodologia i els aprenentatges que reben unes i altres. A la pràctica, però, es varen eliminar les escoles femenines, amb els seus sabers diferenciats, considerats superflus, sense importància i prescindibles, i es varen dur les filletes a les escoles de fillets. Així, les filletes i les joves varen començar a estudiar allò que estudiaven des de feia dècades els fillets i els joves, i que era considerat valuós, important i rellevant socialment, sense dur a terme cap canvi en les estructures de socialització, metodologia i organització de les escoles. De forma ingènua es va creure que duent a terme aquest canvi i assegurant la igualtat de les dones davant la llei, totes les estructures que havien dominat a les dones durant segles i mil·lennis desapareixerien. És innegable que la igualtat davant la llei és imprescindible per tal d'eliminar qualsevol discriminació per raó de sexe, i aquests canvis en la legislació es van materialitzar i van calar en els usos i costums socials, però de forma molt lenta i trobant-se moltes resistències.

Considerem important aturar-nos en aquest aspecte i analitzar-lo de forma exhaustiva perquè es pugui copsar la importància de la coeducació en les escoles del segle XXI. En les societats democràtiques i formalment igualitàries, com la nostra, s'estableix una diversitat relativa i una mica més àmplia del gènere i de la socialització de les persones en funció del seu sexe i cristallitza en l'anomenat patriarcat del consentiment. Aquesta estructura social és la que opera en l'actualitat, i entén que davant la igualtat formal i la manca «d'obstacles» per dur a terme un projecte vital lliure, es pressuposa de manera ingènua que les persones fan ús d'aquesta pretesa llibertat al marge del condicionament social. Però aquesta pressuposició ingènua no resisteix l'anàlisi sociològica duta a terme pels principals corrents de la sociologia i de la teoria crítica feminista.

Per poder copsar la importància dels efectes del patriarcat del consentiment en la nostra societat i en els nostres centres educatius és necessari fer una breu aproximació a alguns conceptes bàsics: el patriarcat és un sistema de dominació institucionalitzat que subordina sistemàticament les dones, mitjançant un ventall d'estratègies diferents, i tot allò que és considerat «femení». Una de les principals estratègies és la socialització diferenciada: s'educa de forma diferent els homes i les dones, atorgant valors diferents a allò considerat masculí i allò considerat femení. Així, aquesta socialització diferenciada coagula en allò que s'anomena gènere. El gènere és una categoria analítica i interdisciplinària que

mostra la diferència dels mandats socials que s'atribueixen a les persones segons el seu sexe biològic. Així, el gènere són els comportaments, activitats, atributs, funcions i característiques que cada societat considera desitjables i apropiats per a les dones i per als homes. Aquests comportaments, activitats, atributs, funcions i característiques diferents acaben generant desigualtats i una manca d'equitat entre els individus del cos social. Si recordem que aquesta socialització de gènere és una estratègia del sistema patriarcal per tal de dominar, les desigualtats i la manca d'equitat queden radicalment posicionades en les dones i tot el que té a veure amb el gènere femení.

El gènere és l'estructura que impossibilita l'existència de la llibertat d'escollir, en tots els individus del cos social, perquè condiciona i fa que les persones actuïn de forma coherent amb el que la societat espera d'ells. Les persones necessitem un entorn social en què sobreviure i viure; així, tota persona genera un projecte de vida segons els mandats socials que rep. No és estrany, doncs, que els mandats de gènere tinguin una afectació profunda en la vida de totes les persones, sent el mandat de gènere i no la decisió racional que determina els projectes de vida de les persones. D'aquesta manera, en qualsevol interacció social es posen en joc aquests mandats de gènere, perpetuant, d'una manera més explícita o més implícita, aquesta asimetria i que es mostra, de forma extrema, en les relacions de poder, en les sancions socials o en la violència sexual. Així, s'entén que malgrat que la legislació hagi avançat molt, aquests mandats socials que es transmeten per tots els canals poden canviar, però de manera lenta i només si les persones que conformen el conjunt social canvien la manera de transmetre el gènere i educar les filletes i els fillets.

En el patriarcat del consentiment es produeix una invisibilització generalitzada d'aquest funcionament per la pretesa igualtat formalment institucionalitzada gràcies a la legislació, i fa possible que es consolidi la posició subalterna de la dona i la seva explotació voluntària (De Miguel, 2015). La desigualtat en la nostra societat entre dones i homes continua sent flagrant i ha trobat un aliat en el neoliberalisme i el capitalisme voraç, que, unit al mite de la lliure elecció, es mostra de forma clara i descarnada en les nostres aules (De Miguel, 2015).

Aquest és el repte de la coeducació: transformar l'educació eliminant aquesta transmissió del gènere en els nostres centres educatius per, així, transformar la societat. Aquesta transformació de l'educació ha de consistir en l'alliberament de totes les persones dels mandats socials de gènere. És innegable que els mandats de gènere tenen un impacte molt diferent en les filletes, joves i dones que en els fillets, joves i homes, i que estan extremament naturalitzats: travessa no només tota la societat, el seu funcionament i la seva organització sinó també tots els individus que la formen. El gènere forma part íntima i indestruïble de tots els individus del cos social, i per això és tan complicat de treballar i genera moltes resistències: implica posar en qüestió tota la vida que l'individu ha construït, tot allò que vol, tot allò a què aspira. Com a conseqüència, genera por, dubtes i ruptures, i genera, també, una reacció potentíssima en contra d'aquests qüestionaments

que culminen amb el ressorgiment de conductes lligades al sexisme hostil i la misogínia que creiem totalment superades (García-Mingo i Díaz, 2022).

Per totes les consideracions històriques i sociològiques que hem anat fent fins aquí, la legislació educativa ha anat incloent, de cada vegada de manera més explícita, detallada i desenvolupada, l'erradicació de les desigualtats dins el sistema educatiu i també ha inclòs la coeducació com un element que ha de vertebrar tota acció educativa duta a terme dins els centres educatius. Aquesta tasca apareix de manera clara i explícita a la llei educativa vigent, la LOMLOE, i duu aparellats uns canvis substancials no només en la pràctica educativa del personal docent, sinó també un canvi important en l'organització dels centres educatius, que ha d'anar acompanyada de formació rigorosa, partides econòmiques destinades a aquest fi i una certa flexibilitat en l'administració educativa perquè aquesta transformació sigui percebuda per tota la comunitat educativa com a necessària i no com una fixació puntual d'un determinat sector de la societat.

Coeducar, en definitiva, és reequilibrar les carències i els excessos amb els quals s'educa, tant socialment com acadèmicament, el nostre alumnat. Aquesta «motxilla de gènere» inconscient que desequilibra les oportunitats de futur del nostre alumnat s'elimina mitjançant la implementació del model proposat per la coeducació.

Avui tenim sis lleis orgàniques (Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, més coneguda com la LOMLOE, que modifica la LOE, la Llei orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere; la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, d'igualtat efectiva entre dones i homes; la Llei orgànica 2/2010, de 3 de març, de salut sexual i reproductiva i de la interrupció voluntària de l'embaràs; i la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral de la infància i l'adolescència davant la violència) i una normativa autonòmica (la Llei 8/2016, de 30 de maig, per garantir el dret de lesbianes, gais, trans, bisexuals i intersexuals i per eradicar l'LGTBI-fòbia; la Llei 11/2026, de 28 de juliol, d'igualtat de dones i homes a les Illes Balears; i el Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears) que obliguen a la implementació del model coeducatiu, garantint, així, una educació d'acord amb els drets humans universals. El que ens manca per assolir és la transversalitat real del model: l'educació en valors i en i per la igualtat ho atravesava tot, no només els currículums i les lleis educatives, sinó també les relacions humanes, l'acció tutorial i l'orientació educativa, l'ús del llenguatge, la distribució i l'ús que fem dels espais, la relació i el treball amb les famílies...

És per això que la proposta coeducativa exigeix una sèrie de canvis en el nostre fer de cada dia inconscient i irreflexiu, conduint-nos a una reflexió profunda i a un replantejament de l'acció educativa. Aquests canvis i aquesta reflexió són el

pas previ imprescindible per a la creació d'un pla d'igualtat aterrat a la realitat de cada centre educatiu, a la vegada que assumeix, facilita i ha de ser la guia per a l'assoliment d'aquesta transversalitat real.

2. EL NOSTRE PLA ESTRATÈGIC

És per tots aquests motius que el Pla estratègic d'igualtat de l'IES Maria Àngels Cardona compta amb cinc eixos que permeten recollir i fer possible la transversalitat real que el model coeducatiu requereix:

- Eix1: diades commemoratives i projectes existents al centre. L'objectiu d'aquest eix és donar continuïtat a les jornades de reflexió sobre els reptes principals que, com a societat, tenim: 25 de novembre, Dia Internacional per l'Eliminació de la Violència contra les dones; 11 de febrer, Dia Internacional de la Dona i la Filleta en la Ciència; 8 de març, Dia Internacional de la Dona; 17 de maig, Dia Internacional contra la LGTBIfòbia, a la vegada que dona continuïtat als projectes que el centre ja té en marxa, com per exemple, Ciutadella Coeduca o *La igualtat és la fórmula*.
- Eix2: la incorporació de la perspectiva coeducativa. Cerca aconseguir la manera per la qual es pot incorporar la perspectiva coeducativa en les activitats de centre, d'aula, en els esbarjos, gestió dels grups-classe, etc.
- Eix3: els materials d'ensenyament-aprenentatge. Posa atenció en els materials d'ensenyament-aprenentatge, incloent-hi el pla d'acció tutorial, els materials pedagògics utilitzats, les activitats complementàries..., a fi d'eliminar els biaixos en l'aprenentatge i facilitar la inclusió de dones com a membres rellevants de la societat, en tots els materials, totes les matèries i tots els currículums d'ensenyament.
- Eix4: els comportaments, hàbits i actituds de l'alumnat i professorat. Centra la seva atenció en els comportaments, hàbits i actituds tant d'alumnat com de professorat, incloent també les famílies i prestant especial atenció en les relacions que s'estableixen entre l'alumnat.
- Eix5: l'ús del llenguatge. Es focalitza en l'ús del llenguatge que es fa al centre, tant en les comunicacions oficials, com en els materials d'ensenyament-aprenentatge, i treballa per l'ús d'un llenguatge inclusiu, gramaticalment i lingüísticament correcte.

Aquests eixos de treball inclouen activitats (puntuals o de llarg recorregut) que es planifiquen anualment i que es sotmeten a avaluació i a revisió al final de cada curs escolar per poder elaborar unes propostes adequades per l'any següent. Per tal de mostrar com s'han materialitzat alguns d'aquests eixos de treball en el nostre centre, detallem a continuació algunes activitats que es duen a terme.

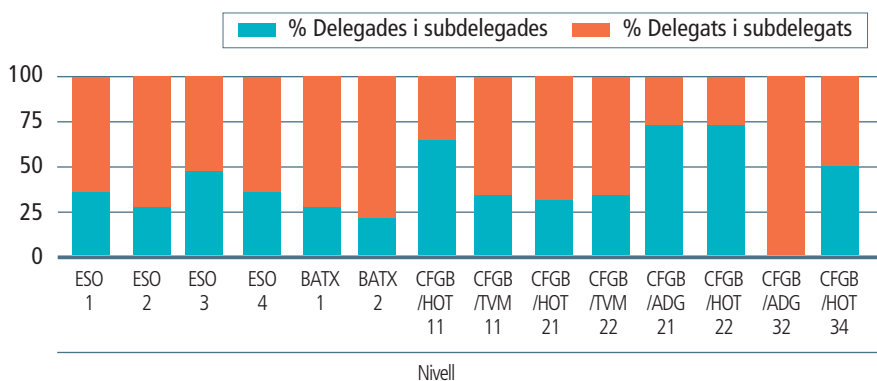
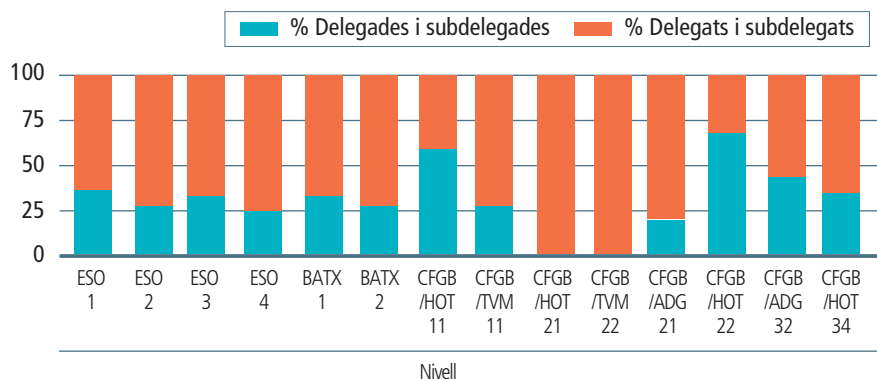
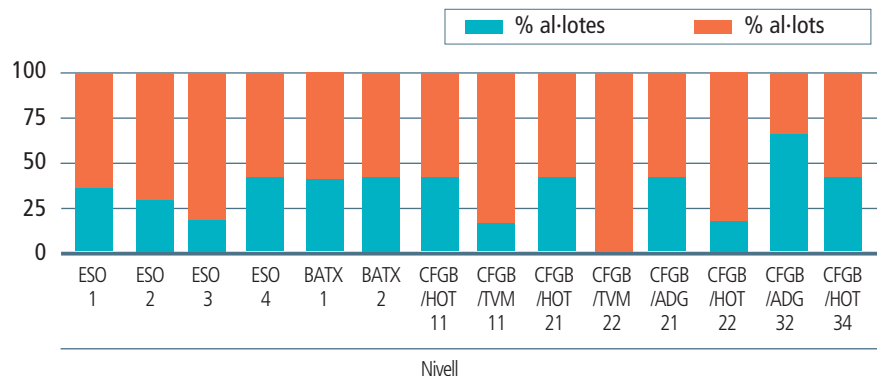
3. ACCIÓ 1: ELECCIÓ DE REPRESENTANTS DE GRUP

En el treball que es duu a terme en l'eix 2 del pla, correspon analitzar quin és el grau de participació de l'alumnat en les activitats de centre i, entre aquestes activitats, correspon fixar-se en qui ocupa els càrrecs de representació de cada grup classe; els tradicionals delegats i subdelegats. La Comissió de Coeducació del centre, just iniciar el curs 23/24, va analitzar el resultat de les eleccions de les figures que representaven els grups dels últims cursos escolars, i es va trobar que només s'assolia una representació igualitària en tres nivells educatius dels catorze que hi ha al centre, i la representació mitjana de les alumnes era d'un 25-30 %. A la vegada, les alumnes només eren les més votades en un 30 % dels casos.

Davant aquestes dades, i sabent que és imprescindible que les alumnes ocupin els mateixos espais de representació de grup, i coneixent com afecta la socialització de gènere en les alumnes i en l'ús de la paraula que fan dins les aules, la Comissió de Coeducació va proposar una dinàmica d'elecció diferent dels representants de grup. Es va proposar eliminar el rang de responsabilitat que s'establia entre delegat i subdelegat, substituint-los per dues figures amb igual rellevància: els representants de grup. Aquests representants s'havien d'eleger segons les habilitats que cada grup considera que ha de tenir una persona que pugui dur a terme de la millor manera possible les tasques pròpies de representació. Així, s'havien d'acordar i consensuar quines són aquestes habilitats i, després, cercar un equip format per una alumna i un alumne, de dins el grup, que reunís els requisits que l'alumnat considera important per tal de poder fer sentir la seva veu dins el centre educatiu.

Posant en pràctica aquesta dinàmica, que fins a un cert punt implica forçar les alumnes a formar part de l'espai de representació de l'alumnat, es va aconseguir que en nou dels catorze nivells educatius que té el centre s'arribés al 50 %, i ha permès que el nombre de les dones més votades s'hagi incrementat fins al 42 %. Les excepcions rellevants que s'han de destacar en el primer curs d'implementació d'aquesta nova dinàmica és que hi ha famílies professionals dels cicles de formació professional amb una escassíssima presència femenina que impossibilita arribar al 50 % de representació i que en el nivell de tercer d'ESO no es va respectar la proposta de la Comissió de Coeducació i no es va dur a terme la dinàmica. Veiem en el gràfic que és l'únic nivell en què la representació femenina no arriba al 25 %.

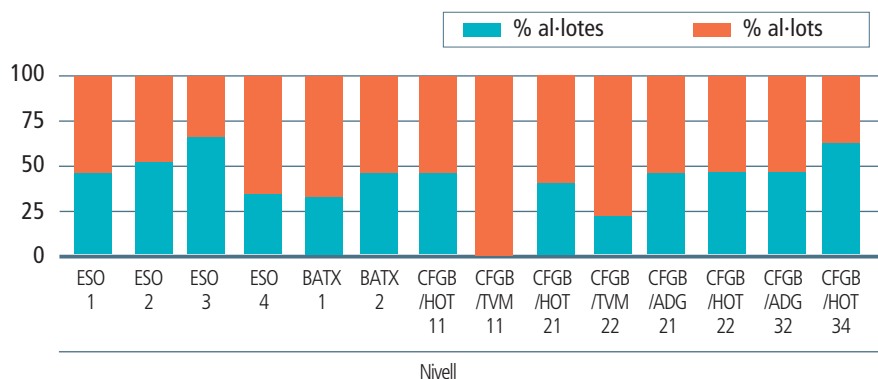
Aquesta excepció en la implementació de la dinàmica mostra com la lliure elecció formal de les al·lotes a hora de formar part dels òrgans de representació del centre, als quals tenen accés igual que el tenen els al·lots, no es duu a la pràctica. Veiem clarament que si no s'incita i s'anima a la participació, condicionant-la des del principi, les alumnes rebutgen activament o passivament formar part dels òrgans de representació.

GRÀFIC 1: Percentatge de delegats i subdelegats escollits per l'alumnat del centre en el curs 2021-2022**GRÀFIC 2:** Percentatge de delegats i subdelegats escollits per l'alumnat del centre en el curs 2022-2023**GRÀFIC 3:** Percentatge de representants de grup escollits per l'alumnat del centre en el curs 2023-2024 a partir de la intervenció proposada per la Comissió de Coeducació

Cal dir que durant aquest primer curs d'implementació de la dinàmica es varen trobar resistències per part del professorat i de l'alumnat a hora de posar-la en pràctica. Els arguments que s'utilitzaven eren que si les al·lotes no volien participar no les podiem forçar. Aquesta argumentació senzilla però molt potent a nivell d'acció és l'argument que s'utilitza en les societats formalment igualitàries que hem detallat breument més amunt: com que hi ha la possibilitat de formar part dels òrgans de representació perquè la normativa ho permet, s'entén automàticament i erròniament que tothom que no s'hi presenta és perquè no vol formar-ne part. Però això implica obliterated i deixar de banda totes les estructures de socialització, formals i no formals, que a la pràctica releguen les al·lotes a posicions secundàries en tots els àmbits de representació.

Cal dir, també, que durant el present curs s'ha tornat a implementar aquesta dinàmica i les resistències no han aparegut de la mateixa manera que al primer curs: s'ha adoptat la proposta com a legítima i els resultats són encara més equitatius que en el primer curs d'implementació.

GRÀFIC 4: Percentatge de representants de grup escollits per l'alumnat del centre en el curs 2024-2025 a partir de la intervenció proposada per la Comissió de Coeducació



4. ACCIÓ 2: DOTAR DE REFERENTS FEMENINS

Una de les tasques fonamentals i prioritàries de la coeducació és la de fer present i fer quotidiana la presència de referents femenins en l'àmbit acadèmic. La manca de referents és el principal factor que provoca el biaix d'autopercepció a nivell de capacitats intel·lectuals de les al·lotes respecte dels al·lots, i que es materialitza amb el biaix acadèmic a l'hora d'elegir formacions superiors i que marca per sempre el projecte de vida de les nostres alumnes. Si les alumnes no coneixen les aportacions de les dones en tots els àmbits del coneixement i de la vida, és difícil que puguin imaginar-se a elles mateixes fent allò que no han vist mai que ho hagin fet altres dones abans que elles, fet que, al seu torn, fa

que majoritàriament es decantin per espais on tradicionalment les dones tenen més protagonisme. Aquest és un dels biaixos de gènere que l'ensenyament s'ha d'encarregar de solucionar amb més urgència perquè reproduïx la desigualtat existent i la projecta al futur; quan en els nostres materials, en les nostres aules i en les nostres explicacions no apareixen les dones i només expliquem filòsofs, científics, lingüistes, herois, polítics... de manera implícita mostrem que les dones no han tingut cap paper en l'avenç de la humanitat, i que la seva tasca és la de cuidar o engendrar els fills d'aquests filòsofs, científics, lingüistes, herois, polítics...

Així, la feina del professorat és doble: contextualitzar amb perspectiva coeducativa la seva assignatura i incloure les dones rellevants de tots els àmbits del saber, del coneixement i de la història en les nostres classes i de manera quotidiana. Això no vol dir falsejar el que ha succeït dins cada una de les disciplines, sinó que implica, primer, aturar-se a reflexionar amb l'alumnat per què no apareixen les dones o per què apareixen de manera puntual, anecdòtica i marginal i, segon, fer una recerca i un esforç per aportar referents femenins en la quotidianitat de la nostra pràctica docent. Aquesta última feina requereix un treball per part de cada docent que és ingent: implica que cada docent hagi de reescriure la seva pròpia trajectòria acadèmica i que s'adoni del desconeixement de les aportacions de les dones i ha de trobar estratègies per revertir els efectes d'aquest biaix. Afortunadament, hi ha en l'actualitat, moltes iniciatives, com és la de *Womens Legacy*, que faciliten al professorat aquesta feina d'inclusió de les referents femenines en totes les disciplines.

En el nostre centre la inclusió d'aquestes referents es va fent progressivament, de manera voluntària i voluntària, per part del professorat. Aquest qüestionament de la manca de transmissió de referents femenins es va iniciar durant el curs 2020/21 amb dues iniciatives: *Bategem els espais* i *l'Escala de les dones científiques*. En la primera iniciativa, s'agafaren els espais comuns i de treball específic del centre (inclosos els laboratoris i les aules taller específiques), i es varen proposar dones de diferents àmbits que poguessin representar, amb la seva trajectòria i amb el seu treball, la feina que l'alumnat desenvolupa en aquests espais. Així, el claustre en el qual l'alumnat es troba, dialoga, passa estones d'esbarjo, llegeix, però també és el lloc on celebrem les festes de centre i el punt



Imatge 1. L'aula taller de tecnologia 1 és l'aula Núria Salán Ballesteros.



Imatge 2. El laboratori de Física i Química és el laboratori Alícia Sintes Olives.

de referents és que siguin referents importants en el seu camp, però que siguin també properes. Així aconseguim que l'alumnat vegi que les dones tenen un paper cabdal en el desenvolupament de la humanitat però que no són una excepció, sinó que hi ha dones treballant, en tots els àmbits i en totes les esferes, de manera constant, de manera exitosa i rigorosa, encara que poc reconeguda i visibilitzada. A més, en cursos posteriors, hem aconseguit que algunes d'elles visitin l'alumnat del nostre centre, com és el cas de Núria Salán Ballesteros i Alícia Sintes Olives.



Imatge 3. L'aula taller 2 de Tecnologia és el taller Margaret Hamilton.

neuràlgic de l'activitat de centre és el claustre Clara Campoamor Rodríguez. Passa el mateix amb els tallers de tecnologia, dedicats a dues enginyeres de primer ordre: Margaret Hamilton i Núria Salán Ballesteros. El laboratori de Física i Química és el laboratori Alícia Sintes Olives, i el de Biologia i Geologia és el de Catalina Llabrés Piris. Seguint aquesta idea, al centre tenim batejats un total de 12 espais.

En la mateixa línia trobem l'actuació de les escales de les dones científiques. En aquest cas, tenim situades, per ordre cronològic, científiques rellevants de tota la història de la humanitat, en què els esglaons superiors de l'escala són noms de científiques que treballen en l'actualitat.

El que resulta crucial de la presentació de referents és que siguin referents importants en el seu camp, però que siguin també properes. Així aconseguim que l'alumnat vegi que les dones tenen un paper cabdal en el desenvolupament de la humanitat però que no són una excepció, sinó que hi ha dones treballant, en tots els àmbits i en totes les esferes, de manera constant, de manera exitosa i rigorosa, encara que poc reconeguda i visibilitzada. A més, en cursos posteriors, hem aconseguit que algunes d'elles visitin l'alumnat del nostre centre, com és el cas de Núria Salán Ballesteros i Alícia Sintes Olives.

De manera progressiva i a partir de la feina de la Comissió de Coeducació, la incorporació dels nous currículums i l'increment de la consciència social, el professorat comença a incloure aquesta perspectiva, de manera tímida, en les seves assignatures. Aquesta feina és una feina cabdal i que tindrà un impacte molt positiu en les nostres alumnes i que veurem en pocs cursos, però

que requereix d'un esforç, d'un temps i d'una formació que el professorat no té a l'abast. És en aquest sentit que la Conselleria d'Educació ha de proporcionar al professorat formacions de qualitat i, sobretot, temps de treball per poder integrar aquesta nova perspectiva que aquesta mateixa Conselleria estableix com a prescriptiva i obligatòria.

Una altra de les iniciatives més rellevants del curs 2023/24, impulsades per la Comissió de Coeducació del centre, varen ser les jornades *La igualtat és la fórmula*. La Comissió de Coeducació va plantejar a l'alumnat de primer de batxillerat del curs 2023/24 el repte d'estimular les vocacions científiques entre l'alumnat de primer de primària de Ciutadella. Els estudis sobre l'autopercepció de les capacitats intel·lectuals entre filletes i filllets assenyalen que les filletes es comencen a sentir menys intel·ligents que els filllets a partir dels sis anys. Aquest fet acaba redundant en una menor dedicació professional de les dones a tasques considerades «difícils»: sobretot l'àmbit STEM (acrònim en anglès que fa referència a *Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

El repte era pal·liar una mica aquesta autopercepció negativa just quan es comença a gestar: als sis anys. Juntament amb professorat del departament de Biologia i Geologia, Física i Química, Tecnologia i Educació Visual i Plàstica, l'alumnat de primer de batxillerat va dissenyar una mostra d'experiments científics adaptats a l'edat amb les explicacions corresponents. Totes les escoles, tant públiques com concertades, de Ciutadella varen acudir al centre a fer els experiments dissenyats pel nostre alumnat. Així, durant tres matins, i per commemorar el dia 11 de febrer, Dia Internacional de la Dona i la Filleta en la Ciència, l'alumnat de primer de batxillerat va ensenyar ciència a l'alumnat de primer de primària: els varen acompanyar, explicar i acostar la ciència al seu nivell. En aquest cas, les nostres alumnes varen servir de referents propers als infants, per mostrar, de manera implícita i explícita, que tothom té lloc en el desenvolupament i en la investigació científica. A la vegada, va ser una experiència de treball en equip entre diversos departaments del centre, entre centres i entre diferents nivells educatius, que també va incloure jocs i un bon berenar compartit. La Comissió de Coeducació va aprofitar l'avinentsa per donar a conèixer la figura de la biòloga, botànica i ecologista Maria Àngels Cardona Florit creant un conte sobre els reptes que va haver de superar per tirar endavant la seva carrera com a científica i de la qual el nostre centre duu, amb molt d'orgull, el nom.



Imatge 4. El claustre principal del centre és el claustre Clara Campoamor y Rodríguez.



Imatge 5. El tram inferior de les escales de les científiques. Hi podem trobar científiques referents de tots els temps en els diferents camps de les ciències.



Imatge 6. El tram superior de les escales de les científiques. Hi podem trobar científiques recents i contemporànies que treballen en els diferents camps de les ciències.



Aquesta iniciativa va ser especialment gratificant tant per a l'alumnat com per al professorat del nostre centre, perquè va ser la culminació de mesos de treball i va implicar la connexió, la cura i l'acompanyament d'infants. Així, mentre el nostre alumnat va resultar referent per a l'alumnat de primària, l'alumnat de primària va forçar el desenvolupament d'habilitats que tradicionalment queden fora de l'ensenyament reglat i que la coeducació reivindica com a cabdals per al desenvolupament d'una

educació igualitària i equitativa: l'empatia, l'assertivitat i, sobretot, la cura de l'altre com a treball fonamental.

5. ACCIÓ 3: CIUTADELLA COEDUCA

L'any 2021 el centre va ser convidat a participar a la Taula Local de Coordinació contra la Violència Masclista de Ciutadella i a partir d'aquesta trobada i per iniciativa de la regidora Carla Gener regidora d'Igualtat, Cooperació i de l'Oficina d'Atenció a la Ciutadania, es va constituir la Subcomissió de Prevenció d'Educació Secundària per tal de fomentar la coordinació dels diferents centres educatius del municipi de Ciutadella implicats en la coeducació. En aquest grup de feina es varen posar en comú el treball que els centres duen a terme pel que fa a la coeducació i es varen detectar les necessitats comunes que tenien tots els centres: es va posar de manifest la manca d'un programa d'educació sexual per a adolescents que fos integral, coeducatiu i que respongués a les necessitats reals de la nostra joventut. Malgrat que tota la legislació vigent exigeix una educació sexual transversal i integral del nostre alumnat, les dificultats per dur-la a terme són importants i comunes a qualsevol repte que plantejem al sistema educatiu: es requereix temps de formació, professorat que es formi i dotació econòmica.

Per a un centre és complicat dur a terme un programa d'aquest tipus. Així, des de la Regidoria d'Igualtat, amb el suport de Maria Gelabert, psicòloga especialista en psicoteràpia familiar i sistèmica i en gènere, es va apostar pel disseny i la implementació d'un programa que complís amb les necessitats que les agents de coeducació dels centres detectàvem. Per això, es va treballar en equip entorn al disseny d'un programa que pogués arribar a tots els centres educatius i amb ponents especialitzades amb l'expertesa per afrontar qüestions que el professorat no pot atendre o no sap com respondre-hi. Aquest programa es va posar en marxa, per primera vegada, durant el curs 2022/23, a tota l'etapa de secundària del municipi. Al final de cada curs es fa una avaluació i es readapten les temàtiques, els materials i les dinàmiques de treball, i compta amb la retroacció dels centres educatius. D'aquesta manera, durant el present curs, duem a terme la tercera edició del programa Ciutadella Coeduca en els centres de secundària i és el primer curs en què s'implanta en els cursos superiors de primària.

6. CONCLUSIONS I REPTES DE FUTUR

Aquestes tres experiències que hem explicat breument ens donen un petit tast de les primeres passes en coeducació dutes a terme al nostre centre. Hem triat aquestes tres experiències perquè creiem que mostren clarament l'objectiu que té la tasca coeducativa: obrir el camí a la llibertat real d'acció del nostre alumnat, perquè són intervencions que equilibren l'aprenentatge del nostre alumnat, fent possible una educació lliure i integral, més enllà del merament acadèmic. Posen en relleu la importància de formar part de l'espai públic i polític, la importància de conèixer la genealogia del treball que han fet al llarg de la història les dones que ens han precedit, reivindiquen el treball de cura, d'empatia i d'assertivitat imprescindibles per viure una vida plena i garanteix el desenvolupament sexual lliure de violència. A la vegada, són experiències que no serien possibles sense el treball en equip i en xarxa entre professorat, comunitat educativa, altres centres educatius i institucions públiques. Aquest treball en equip i en xarxa també és el canvi substancial del paradigma educatiu de l'ensenyament secundari que ens demana la coeducació i és un altre obstacle que s'ha de superar per tal d'efectuar el canvi que el nostre alumnat mereix i que la nostra societat necessita.

La desigualtat estructural existent entre homes i dones és un problema col·lectiu i que necessita respostes col·lectives (Millett, 2017), aquesta és una de les premisses més importants que hem de tenir en compte a l'hora de desenvolupar accions coeducatives i cap on hem de mirar quan reflexionem sobre la transformació que ha d'efectuar-se en el nostre sistema educatiu. L'escola és l'estructura col·lectiva que inclou les persones en el cos social; si aquesta escola és desigual, la societat continuarà sent-ho. Afortunadament, els centres educatius compten amb la Comissió de Convivència i la Comissió de Coeducació que són la punta de llança d'aquest canvi. Aquesta tasca duta a terme per professorat militant i convençut d'aquest canvi és una tasca molt difícil i voluntària i que no es pot realitzar sense el suport dels equips directius i les institucions. L'acompanyament real, la formació, el treball en equip i en xarxa, això és, col·lectiu, aconseguirà la transformació d'un sistema educatiu que funciona per inèrcia, sense temps per qüestionar-se, en un sistema educatiu que atengui tothom, reflexiu, conscient del seu paper i amb una direcció clara.

Un dels propers reptes coeducatius que es plantejarà el nostre centre és el paper del pati, de l'espai d'esbarjo del nostre alumnat, a fi de transformar-lo en un espai habitable, acollidor i de descans per a tota la comunitat educativa.

REFERÈNCIES

Ajuntament de Ciutadella de Menorca (s.d.). *Ciutadella Coeduca* [Perfil d'Instagram]. Instagram. Recuperat el 26 de maig de 2025, de https://www.instagram.com/ciutadella_coeduca/

Comas Camps, M. (1931). «La coeducación de los sexos». *Revista de pedagogía*, 24.

De Miguel Álvarez, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra.

De Miguel Álvarez, A. (2021). *Ética para Celia: contra la doble verdad*. B ediciones.

Fem Infància, S. Microcoop (2023). *Guia bàsica per a agents de coeducació*. <https://www.feminfancia.org/recursos/>

Fumero, K., Moreno Llana, M. i Ruiz Repullo, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Universitat de les Illes Balears.

García-Mingo, E. i Díaz Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7221159

Govern de les Illes Balears (2019). *Pla de coeducació de les Illes Balears 2019-2022*. Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. Recuperat el 26 de maig de 2025, de <http://www.caib.es/sites/convivexit/f/306051>

Institut Nacional d'Estadística (s.d.). *Nomenclátor: Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional*. INE. Recuperat el 26 de maig de 2025, de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259950772779&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888

Millett, K. (2017). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.

Sáinz, M. (2025). *Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM: ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas?* Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/n-84-brechas-y-sesgos-de-genero-en-la-eleccion-de-estudios-stem-por-que-ocurren-y-como-actuar-para-eliminarlas>

Women's Legacy Project (s.d.). *Women's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity*. Recuperat el 26 de maig de 2025, de <https://womenslegacyproject.eu/ca/home/>

Wollstonecraft, M. (2010). *La educación de las hijas*. El Desvelo Ediciones.

ACTITUDS, IDEOLOGIES I USOS LINGÜÍSTICS AL SISTEMA EDUCATIU. BALANÇ I PERSPECTIVES.

Eloi Bellés Boeta

RESUM

Aquest article presenta un estat de la qüestió del paper del sistema educatiu en la configuració de les actituds, les ideologies i els usos lingüístics del català entre els joves de les Illes Balears. Aprofitant l'augment d'estudis sobre aquesta qüestió dels darrers temps, l'article fa un balanç provisional de les recerques actuals i proposa algunes línies estratègiques de recerca futures.

RESUMEN

Este artículo presenta un estado de la cuestión sobre el papel del sistema educativo en la configuración de las actitudes, las ideologías y los usos lingüísticos del catalán entre los jóvenes de las Islas Baleares. Aprovechando el aumento de estudios sobre esta cuestión en los últimos tiempos, el artículo realiza un balance provisional de las investigaciones actuales y propone algunas líneas estratégicas de investigación futuras.

1. PROPÒSIT

Els usos lingüístics, en una comunitat lingüística minoritzada, depenen en gran part de les ideologies i les actituds lingüístiques que els parlants presenten cap a aquesta llengua. Un dels espais de socialització en els quals les ideologies i les actituds lingüístiques es poden reproduir és l'àmbit escolar, que és, ahora, un dels espais en els quals es poden revertir més fàcilment (Collins, 2009; Cushing, 2022; Martín Rojo, 2010). A més, la població jove és un col·lectiu clau en les projeccions de futur d'una llengua, atès que els seus usos i les seves ideologies i actituds, de consolidar-se, seran les que formaran part del futur de la llengua i, amb molta probabilitat, es transmetran a la generació següent.

Els darrers anys la situació sociolingüística de les Illes Balears, especialment entre els joves, han cridat l'atenció de força recerques acadèmiques. La més ambiciosa ha estat el projecte *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (Castell et al., 2023). Les dades d'aquests projectes serveixen per planificar polítiques lingüístiques eficients perquè, com diu Defior a la presentació, permeten "actuar a partir del coneixement de la realitat" (2023, p. 11).

L'objectiu d'aquest article és oferir un breu estat de la qüestió sobre els estudis recents a propòsit de les actituds, les ideologies i els usos lingüístics dels joves i, més concretament, de les qüestions que afecten el sistema escolar, fer-ne un balanç provisional i, servint-se'n de fonament, fer una proposta de recerques estratègiques per al futur.

Els usos lingüístics (és a dir, quan es fan servir unes llengües o unes altres, i per què) poden condicionar les ideologies i les actituds lingüístiques (és a dir, quines creences o sentiments es relacionen amb la llengua o les llengües que hi ha en una societat). Les ideologies i les actituds, al seu torn, incideixen inevitablement en els usos. En els casos de les llengües minoritzades, qüestions com ara l'estatus de les llengües, la percepció social que se'n té o la legitimitat i necessitat d'emprar-les en certs contextos són elements fonamentals per explicar els comportaments sociolingüístics dels parlants (Davies-Deacon, 2024, p. 3).

2. ELS USOS LINGÜÍSTICS

Les Illes Balears són un territori amb una gran diversitat sociolingüística. En estudis antics, s'havien documentat fins a 150 llengües familiars diferents a les Illes (Canyelles, 2012), una dada que, vistos els canvis demogràfics de la darrera dècada, és versemblant suposar més alta encara. Amb tot, en la majoria d'àmbits la realitat lingüística pivota, essencialment, damunt de la distribució d'usos del català i del castellà, amb presència important d'altres llengües, com ara l'anglès o l'alemany, en alguns àmbits d'ús concrets (laboral, turístic). El català és, des del segle XIII, la llengua històricament assentada a les Illes, per bé que des del segle XX conviu fortament amb el castellà a nivell social i, com s'acaba de veure, amb un centenar llarg més de llengües en l'actualitat. Tant el català com el castellà són llengües oficials a les Illes Balears, però mentre que el castellà gaudeix d'un excel·lent estatus sociolingüístic, el català és una llengua doblement minoritzada, ja que pateix una minorització d'estatus, però també d'ús. Per això, d'ençà de l'aprovació de la Llei de normalització lingüística del 1986, bona part de la política lingüística institucional desenvolupada a les Illes ha tingut com a objectiu, amb més o menys convenciment, revertir la minorització lingüística del català.

Segons l'*Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears* del 2014 (EULIB14) (Melià i Vanrell, 2017), el 37,9 % de la població tenia el català com a llengua inicial, el 48,6 %, el castellà, el 3,6 % les dues llengües i el 9,9 % restant declarava tenir una altra llengua inicial (Defior, 2017: 59). Amb tot, segons el mateix estudi un 96,8 % de la població declarava entendre el català, un 80,5 % de la població declarava que el sabia parlar, un 83,5 %, que el sabia llegir; i un 61,9 %, escriure'l (Canyelles, 2017, p. 45). Més recentment, podem aproximar-nos a dades semblants gràcies a la *Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas* de l'INE per a l'any 2021 (INE, 2023) a partir d'una enquesta complementària al cens de la població, feta només a un 1% de la població total de l'Estat. Segons aquesta enquesta, el 2021 el 48,55 % de la població tenia el castellà com a llengua inicial, el 20,50 % tenia el català, el 6,99 % tenia el català i el castellà i el 26,96 % restant declarava tenir altres llengües o combinacions com a L1 (llengua inicial).¹ En

1. INE (2023) dona totes les dades en valors absoluts. Els percentatges els he calculat jo a partir de les taules d'Excel que l'enquesta permet exportar.

aquesta mateixa enquesta, un 87,8 % de la població declarava entendre el català; un 80,76, saber-lo llegir, un 77,88 %, parlar-lo; i un 69,11 %, escriure'l.

Si bé les dades més recents són menys favorables al català, en tots dos estudis es veu com el coneixement lingüístic és molt superior, en totes les habilitats, a la quantitat de residents que declaren tenir el català com a llengua inicial, és a dir, hi ha una massa important d'usuaris potencials de la llengua que en són parlants com a llengua addicional.

Si considerem la variable de l'edat, veiem com hi ha dos patrons que es repeteixen: en primer lloc, en tots dos estudis hi ha menys joves que tenen el català com a L1 que no en el conjunt de la societat; en segon lloc, hi ha més joves que tenen coneixements de totes quatre habilitats que no en el conjunt de la societat. Aquestes dades es recullen a les taules 1 i 2.

TAULA 1. Català com a llengua inicial en la població jove i en el total de la població a partir de les dades d'EULIB14 i INE 2023

Català com a L1	EULIB14	INE 2023
Població jove	36,6 % (15-29 anys)	16,76 % (menys de 20 anys)
Mitjana total	37,9 %	20,50 %

Font: elaboració pròpia.

TAULA 2. Coneixement de català en la població jove i en el total de la població a partir de les dades d'EULIB14 i INE 2023

Coneixement lingüístic	EULIB14		INE 2023	
	Població jove (15-29 anys)	Mitjana total	Població jove (menys de 20 anys)	Mitjana total
Comprensió oral	97,2 %	96,8 %	94,29 %	87,8 %
Expressió oral	89,0 %	80,5 %	90,88 %	77,88 %
Comprensió lectora	91,7 %	83,7 %	83,24 %	80,76 %
Expressió escrita	83,9 %	61,9 %	82,41 %	69,11 %

Font: elaboració pròpia.

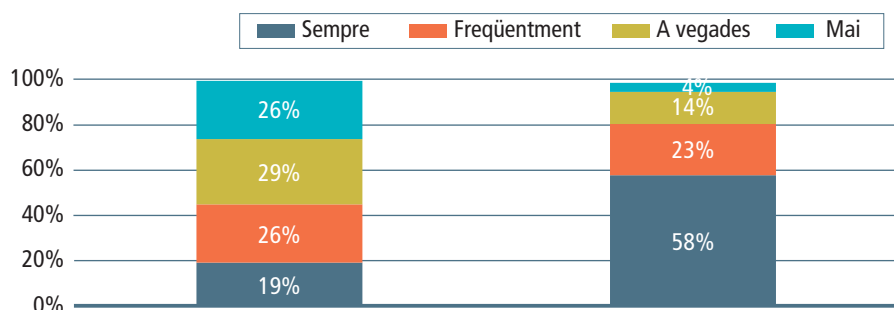
Aquestes dades són fruit de la política lingüística desenvolupada els darrers 40 anys, especialment en el sistema educatiu. Així, quatre dècades d'ensenyament del català i en català, sumades a altres mesures de política lingüística, han facilitat que el coneixement del català entre la població jove que ha estat escolaritzada a les Illes sigui pràcticament universal, i això a pesar d'una situació demogràfica no precisament favorable: el 2023, el 26,42 % dels habitants de les Illes eren nascuts a l'estranger, i el 20,64 % eren nascuts en altres comunitats autònomes de l'estat

(i a això cal sumar-hi, és clar, els nascuts a les Illes de família al·loglota) (CDSIB s. d.).

Tanmateix, un bon índex de coneixements no s'ha traduït, com s'havia esperat, en igualment un bon índex d'ús. Al contrari, "la pràctica ha demostrat que són els catalanoparlants els qui abandonen el català i passen a usar el castellà, en lloc que els no catalanoparlants passin a usar el català en la seva interrelació amb els altres companys", com s'esperava que passés (Melià, 2023, p. 155). La majoria d'estudis confirmen aquesta idea. Així, per exemple, a Cremades et al. (2023) o a Cremades i Crespí (2023) es veu com en els usos interpersonals i en els hàbits de lleure el castellà —i, en menor mesura, l'anglès— té un paper preponderant entre la població jove. També es mostra com, en general, els catalanoparlants tenen més tendència a canviar de llengua que els castellanoparlants, és a dir, els catalans són més mudadors.²

I així es desprèn, també, de l'enquesta de l'INE 2023, en la qual es veu com els usos interpersonals dels joves menors de 20 anys són, sobretot, en castellà. Castell i Crespí (2024) han descrit aquesta situació i han fet propostes per revertir-la. En la descripció dels usos cal destacar que el castellà és molt més emprat que el català com a llengua de relació amb els amics, com es pot veure en el gràfic següent:

GRÀFIC 1: Ús del català i del castellà amb amics en menors de 20 anys



Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'INE 2023 tractades per Castell i Crespí (2024, pp. 196-197).

Que el castellà és la llengua més emprada en totes les relacions interpersonals dels joves també es desprèn del capítol sobre llengua de la *Primera enquesta a la joventut de les Illes Balears* (Cremades et al., 2024b, pp. 141-145). En els resultats d'aquest estudi el català no és la llengua d'ús majoritari ni tan sols en l'àmbit acadèmic, tot i que és la llengua vehicular del sistema educatiu.

2. Una muda lingüística és l'adopció com a llengua habitual per a una situació comunicativa d'una llengua diferent a la llengua inicial o que es tenia per habitual fins aquell moment (vg. Pujolar i Gonzàlez 2013).

Castell i Crespí (2024, pp. 198-200) han proposat quatre factors que determinen les tries lingüístiques, especialment en l'àmbit educatiu: la ubicació geogràfica de les escoles i instituts, la llengua amb què el mestre s'adreça als alumnes, la tendència a convergència lingüística dels catalanoparlants quan un interlocutor parla castellà, i els prejudicis lingüístics i el canvi de llengua per referir-se a persones percebudes com a al·lòctones.

Els dos darrers elements formen part d'una categoria més general que inclou totes les creences sobre la llengua, concretades en les diferents ideologies i actituds lingüístiques que existeixen a la societat.

3. LES IDEOLOGIES I LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

En aquest epígraf es revisen les ideologies i les actituds lingüístiques que s'han detectat entre els joves de les Illes, i quina importància poden tenir en les tries i els usos lingüístics. En general, els resultats d'aquest apartat provenen dels diferents capítols de Castell et al. (2023) i dels treballs tant quantitius com qualitius publicats els darrers 10 anys, per bé que en algun cas es fa referència a treballs més antics. Hi ha treballs d'abast general, d'altres que fan referència només a Mallorca o a Eivissa; no n'hi ha cap que estudiï monogràficament Menorca.

3.1. La llengua com a marcador identitari

Potser no és l'aspecte més destacat en aquests treballs, però sens dubte sí que és un dels elements clau per entendre les tries lingüístiques. En gairebé tots els estudis en què apareix aquesta qüestió, es constata que el català és vist com una llengua pròpia d'un etnogrups marcat (Ibáñez Ferreté, 2014, pp. 229-231; Tudela-Isanta, 2015, p.320; 2021), de manera que, d'una banda, es veu com parlar català és una manera de "ser mallorquí" i, de l'altra, com no tenir-lo com a L1 és una manera per llevar-se responsabilitat social sobre la llengua (Ibáñez Ferreté, 2014). Molts joves, de fet, manifesten que el català és una llengua exclusiva per als catalanoparlants, mentre que el castellà és una llengua apta per a tothom (Cremades et al., 2024a, p. 86-87; Tudela, 2021).

Així, doncs, mentre que alguns castellanoparlants poden percebre el català com una llengua que no els pertany o no els interpella, els resultats en els diferents estudis apunten que els joves catalanoparlants de les Illes viuen més aviat de manera natural la hibridació lingüística i les identitats fluïdes. Per a ells, alternar català i castellà, o canviar al castellà, que és vist com una llengua més cosmopolita i anònima, és a dir, menys marcada i connotada, els és natural (Cremades et al., 2024a; Solivellas et al., 2023). També cal esmentar que, si bé pràcticament no hi ha joves que neguin la unitat de la llengua, molts tenen una visió negativa de l'estàndard, percebut com un català imposat que substitueix la varietat pròpia, amb la qual s'identifiquen molt més (Solivellas et al., 2023). Així, si en general la llengua no rep valoracions negatives, les variants locals reben valoracions més

positives. Little, per exemple, va trobar que a Eivissa, malgrat que la majoria de joves eren castellanodominants, valoraven positivament el català, i especialment la varietat eivissenca (Little, 2022, p. 47).

3.2. El valor instrumental de la llengua

Més enllà del valor sentimental que es pugui donar a la llengua, quin valor instrumental donen els joves al català? Certament, aquesta és una qüestió fonamental, atès que en general en les llengües percebudes com a útils tenen més fàcil que n'augmenti l'ús social.

Pieres-Guasp (2002, 2005), en uns estudis que daten de fa uns anys, analitzava les actituds cap al català d'estudiants de segon d'ESO de Palma. Els resultats mostraven que la majoria d'adolescents, independentment de la seva llengua inicial, consideraven útil saber català per a alguns usos, com ara l'educatiu o el laboral. Igualment, però, valoraven molt positivament la idea de bilingüisme, segons la qual el català i el castellà compartirien molts d'àmbits d'ús. En canvi, a l'hora de valorar la utilitat del català com a llengua per a la socialització, els resultats eren menors que en castellà.

En Ibáñez Ferreté (2014) es veu una certa discrepància sobre el valor instrumental de la llengua. Aquest treball estudiava les actituds lingüístiques d'universitaris de la UIB, i dividia els participants entre parlants inicials de català o de castellà, i estudiants de graus orientats al sector públic o bé al sector privat. En general, els estudiants amb L1 català o bé els estudiants orientats al sector públic tenien unes ideologies molt més favorables al català que els estudiants orientats al sector privat, especialment entre els castellanoparlants inicials. En aquest estudi, parlant del valor instrumental de les llengües, hi apareixia la idea que l'anglès, ben tractat a la universitat i al sistema educatiu en general, tenia molta més utilitat que no pas el català en el futur laboral. El valor instrumental de l'anglès, de fet, és una qüestió que apareix en altres estudis: a Tudela (2015, p. 310), per exemple, es considera una "llengua amb un gran valor instrumental i que hauria d'estar més present a la universitat".

3.3. La llengua dins del sistema educatiu

Com s'ha vist, la llengua té un valor instrumental clar dins del sistema educatiu. L'escola és un espai clau per a l'èxit —o el fracàs— de les polítiques lingüístiques de promoció del català. Així, doncs, algunes de les dades que tenim són sobre les percepcions del català dins del sistema educatiu. Com ja s'ha dit, també a l'àmbit escolar la llengua que predomina en els usos és el castellà, sobretot a la badia de Palma i a Eivissa i Formentera (Amengual et al., 2023; Cremades et al., 2024b); tanmateix, les actituds cap a la presència del català no es perceben negativament.

A l'etapa primària, per exemple, la majoria de joves no catalanoparlants que van participar a l'estudi de Castell et al. (2023) explicaven com l'escola els havia estat

una porta d'entrada a la llengua: els havia permès aprendre-la, i alhora això no els havia suposat cap dificultat especial (Amengual et al., 2023, p. 57). Al contrari, un informant L1 àrab considerava que havia tingut dificultats per aprendre català, en part, perquè alguns professors se li adreçaven en castellà (Amengual et al., 2023, p. 58). A pesar que a secundària la situació canvia, i l'ús del castellà és més alt —i, per tant, les mudes lingüístiques del català al castellà, també—, no es qüestiona el fet que teòricament el català hagi de continuar emprant-s'hi (Amengual et al., 2023).

Pel que fa a la universitat, els resultats indiquen novament que el català és percebut positivament. Així, alguns castellanoparlants inicials veuen l'ús del català a la universitat com una possibilitat per incorporar-lo al repertori de llengües emprades amb freqüència (Amengual et al., 2023, p. 64) o bé per acabar d'aprendre'l i millorar-ne l'ús (Tudela-Isanta, 2021, p. 211). D'altra banda, però, sabem que la universitat és un espai en el qual els catalanoparlants habituals tenen més contacte amb el castellà, de manera que n'augmenten l'ús (Amengual et al., 2023, pp. 64-65).

La majoria dels joves estan a favor de l'ús del català en el sistema educatiu, a tots els nivells, per bé que com apunta Tudela-Isanta (2015, p. 306) molts desconeixen què diu la normativa en relació amb aquesta qüestió. Malgrat això, Ibáñez Ferreté (2014) trobava que alguns grups s'havien oposat a la política lingüística de José Ramón Bauzá durant el període 2011-2012, mentre que d'altres valoraven positivament la inclusió de l'anglès al sistema educatiu. En cap cas, però, hi havia un rebuig frontal al model vigent. A una conclusió semblant arribaven Aguiló-Mora i Lynch (2017). En un estudi fet, precisament, sobre les ideologies i actituds lingüístiques a Mallorca durant la legislatura 2011-2015, els autors constataren que tots els grups de discussió que havien considerat es mostraven en desacord amb l'afirmació "el sistema plurilingüe a les escoles que vol instaurar el govern autonòmic és una decisió encertada" (Aguiló-Mora i Lynch, 2017, pp. 204-205, la traducció és meva).

En aquest epígraf queda, encara, una qüestió bàsica: el posicionament dels futurs mestres. Alguns dels informants més favorables al català de l'estudi d'Ibáñez Ferreté (2014) eren, precisament, estudiants dels graus d'Educació. Sabem que en altres territoris, com ara a Catalunya, els futurs mestres es mostren majoritàriament favorables a la idea de plurilingüisme, per bé que reellen de la diversitat lingüística quan no tenen eines per gestionar-la (Birello et al., 2021). Sabem menys coses, en canvi, de la seva actitud cap al model lingüístic escolar. Per sort, recentment Pericàs (2022) ha tractat aquest tema a Mallorca. Els resultats del seu estudi confirmen moltes de les qüestions que han anat apareixent fins ara. Les ideologies lingüístiques que mostren els seus informants —per bé que es tracti d'una mostra petita— són favorables a l'ús del català a l'escola. Bàsicament addueixen dos motius: d'una banda, perquè el català té un valor identitari que cal preservar i, de l'altra, perquè és la garantia que tothom tingui accés a la llengua i, per extensió, a la societat; amb

tot, parlant de mercantilització, veuen que hi ha altres llengües estrangeres amb més potencial econòmic.

4. BALANÇ I PERSPECTIVES DE FUTUR

Fins aquí hem vist què sabem sobre les ideologies i les actituds lingüístiques dels joves de les Illes sobre el català, i també hem repassat què sabem sobre els seus usos lingüístics. En alguns casos podria semblar paradoxal que un col·lectiu que empra molt poc la llengua fora d'uns àmbits molt concrets —bàsicament escolars— hi manifestés unes ideologies prou favorables, però és una actitud habitual en molts contextos sociolingüístics. Ja Baker (1992) havia observat aquesta aparent contradicció. Segons aquest sociolingüista anglès, les actituds dels parlants poden ser de tres tipus: cognitives, afectives i de comportament, i un parlant no ha de ser coherent necessàriament en els tres àmbits. Justament l'exemple que posava Baker per il·lustrar aquesta incoherència ens ressona proper: un parlant podia tenir una actitud cognitiva favorable a l'irlandès, és a dir, podia tenir creences favorables a aquesta llengua. Alhora, però, podia manifestar una actitud afectiva contrària a l'ús d'aquesta llengua en el sistema escolar o, fins i tot, podia decidir no emprar la llengua (actitud de comportament) (Baker, 1992, pp. 12-13).

En les línies que segueixen voldria valorar algunes coses que encara no sabem —o que encara no coneixem prou. No voldria fer-ho com un retret contra ningú, sinó com una invitació a obrir línies de recerca que poden ser estratègiques per a les polítiques lingüístiques del futur. Una primera línia de recerca seria, sens dubte, aprofundir en les causes i les conseqüències d'aquesta aparent incoherència entre el discurs declarat i la pràctica lingüística.

D'altra banda, s'ha vist que el català tenia un fort valor identitari per als joves mallorquins i, alguns estudis, han apuntat que això podria ser el motiu pel qual els no catalanoparlants inicials empenen poc la llengua en àmbits informals (Ibáñez Ferreté, 2014; Tudela-Isanta, 2015, 2021). En àmbits semblants, com ara Catalunya, sembla que els joves multilingües veuen positiva la hibridació entre dues llengües —o, almenys, no en fan un problema (Pujolar et al., 2010, pp. 31-33; Trenchs-Parera et al., 2014). Fins a quin punt aquesta circumstància també es dona a les Illes? Una segona línia de recerca que cal considerar és el valor etnolingüístic i identitari del català, i si aquest valor en condiciona o no l'ús.

L'extensió del coneixement de l'ús funciona: hi ha més joves capaços d'emprar les quatre habilitats bàsiques amb fluïdesa que catalanoparlants inicials. Això ens col·loca davant d'una obvietat: la majoria de catalanoparlants ja són parlants de català com a llengua addicional. Sabem, almenys a les Illes, poques coses d'aquests neoparlants. No coneixem amb profunditat, per exemple, com és el seu català. Intuïm que és una llengua que ha patit un procés d'atrició lingüística, és a dir, de reducció de la capacitat expressiva i de trets propis en benefici dels trets característics de la llengua dominant, com ja s'ha demostrat en l'eivissenc

(Hamann i Torres-Tamarit, 2023). Aquesta llengua s'assembla al que es pot considerar un dialecte urbà de contacte (Vanrell, 2024), contra la qual hi ha discursos públics fets des del purisme lingüístic que la condemnen, considerant-la un perill per al català (Vanrell i Bellés, 2025). I, tanmateix, aquests parlants que no tenen el català com a llengua inicial però que en tenen un coneixement suficient per convertir-la en una de les seves llengües habituals o d'identificació són la millor esperança per garantir el futur social del català (Puigdevall et al., 2019). Caldria estudiar a fons, doncs, com es relacionen amb el català, com perceben la seva pròpia varietat, i si consideren que han estat objecte de burla o discriminació lingüística, i si el català que han après a l'escola els ha servit per a les funcions socials que se suposa que ha de tenir la llengua (incloent-hi, si escau, la identitària). Més encara: perquè, si han estat víctimes de discriminació per com parlen —és a dir, han patit accentisme— pot ser que hagin considerat que no són parlants legítims de la varietat i hagin abandonat l'ús de la llengua i la possibilitat de transmetre-la (Birney et al., 2020; Martín Rojo, 2020). Em sembla una línia de recerca estratègica i urgent.

Per acabar, hem vist que l'escola és una de les millors eines de política lingüística, i un agent imprescindible per canviar tant les ideologies i les actituds com els usos lingüístics. No coneixem gaire, però, com es gestionen aquestes qüestions a l'aula. Caldria fer recerca sobre les ideologies lingüístiques dels mestres i dels professors, però també dels seus usos a l'aula, amb catalanoparlants inicials i amb no catalanoparlants inicials. També caldria investigar com es comporten mestres, professors i alumnes davant l'error lingüístic, i si els càstigs acadèmics o socials en condicionen l'ús. Les ideologies i les actituds es poden transmetre de manera directa o explícita, però també de manera indirecta o implícita. Posar llum a totes aquestes qüestions és, sens dubte, una tasca indefugible per a la sociolingüística educativa de la propera dècada.

REFERÈNCIES

Aguiló-Mora, F., i Lynch, A. (2017). *¿Hablas castellano? Do you speak English? o Xerres mallorquí?: Ideologías y actitudes lingüísticas en Mallorca en una era de crisis económica. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics 10(2), 189-223.*

Amengual, C., Castell, X., i Vanrell, M.M. (2023). Ús de les llengües segons els contextos i els moments vitals: les mudes lingüístiques. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 47-76). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.

Birello, M., Llompарт-Esbert, J., i Moore, E. (2021). Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: tensions in the discourse of initial teacher education students. *International Journal of Multilingualism 18(4)*. DOI 10.1080/14790718.2021.1900195

Birney, M. E., Rabinovich, A., Morton, T. A., Heath, H., i Ashcroft, S. (2020). When speaking english is not enough: The consequences of language-based stigma for nonnative speakers. *Journal of Language and Social Psychology, 39(1)*, 67-86. <https://doi.org/10.1177/0261927X19883906>

Canyelles, C. (2012). Les llengües de la immigració a les Illes Balears. *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística, 51*, 113-124.

Canyelles, C. (2017). Els coneixements lingüístics. A: J. Melià i M.M. Vanrell (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi* (pp. 45-55). Govern de les Illes Balears / Universitat de les Illes Balears / Generalitat de Catalunya: Departament de Cultura.

Castell, X., Cremades, E., i Vanrell, M.M. (2023) (Coords.). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears*. Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Castell, X., i Crespí, I. (2024). Impulsar l'ús del català a l'escola: de l'acció individual a la tasca col·lectiva. *Anuari de l'educació de les Illes Balears, 2024*, 195-206.

CDSIB (s. d.). *Població per zona de naixement i municipi de residència, 2023*. Centre de Documentació Sociolingüística de les Illes Balears <https://cdsib.uib.cat/poblacio-per-zona-de-naixement-i-municipi-de-residencia-2023/>

Cremades, E., i Crespí, I. (2023). La llengua en les interaccions comunicatives: normes d'ús lingüístic. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.). *Actituds*

i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears (pp. 101-125). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Cremades, E., Crespi, I. i Tudela, A. (2023). Usos lingüístics i hàbits de lleure. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 77-99). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Cremades, E., Solivellas, I., i Tudela-Isanta, A. (2024a). Language ideologies and sociolinguistic competence in Catalan: the case for young speakers in the Balearic Islands. *Zeszyty Łużyckie* 67(2), 79-106.

Cremades, E., Solivellas, I., Vanrell, M.M. (2024b). Llengua, cultura i joves a les Illes Balears: entre el predomini social del castellà i l'immobilisme cultural. *Primera enquesta a la joventut de les Illes Balears* (pp. 133-180). Institut Balear de la Joventut.

Collins, J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. *Annual Review of Anthropology* 38, 33-48. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242>

Cushing, I. (2022). *Standards, Stigma, Surveillance: Raciolinguistic Ideologies and England's Schools*. Springer.

Davies-Deacon, M. (2024). *Breton in contemporary media. Speakers, language, community*. De Gruyter.

Defior, B. (2017). Les llengües a les Balears. A: J. Melià i M. M. Vanrell (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi* (pp. 57-76). Govern de les Illes Balears / Universitat de les Illes Balears / Generalitat de Catalunya: Departament de Cultura.

Defior, B. (2023). Prefaci. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 11-12). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Melià, J. i Vanrell, M.M. (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Govern de les Illes Balears / Universitat de les Illes Balears / Generalitat de Catalunya: Departament de Cultura.

Hamann, S., i Torres-Tamarit, F. (2023). Merger in Eivissan Catalan: an acoustic analysis of the vowel systems of young native speakers. *Phonetica*, 80(1-2), 43-78.

Ibáñez Ferreté, O.-A. (2014). L'estudi d'ideologies lingüístiques amb grup de discussió: el cas dels estudiants palmesans de ciències socials a la Universitat de les Illes Balears. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 225-240.

Little, C. W. (2022). *Actituds i percepcions lingüístiques dels joves eivissencs: una primera aproximació quantitativa*. [Treball de fi de màster, Universitat de les Illes Balears].

INE 2023 (2023). *Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas. 2021*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/dyngs/INE-base/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177092&menu=ultiDatos&i-dp=1254735572981

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. De Gruyter.

Martín Rojo, L. (2020). Sujetos hablantes. A: L. Martín Rojo & J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 165–198). Editorial UOC / Prensas de la Universidad de Zaragoza

Melià, J. (2023). Recomanacions estratègiques i actuacions de planificació lingüística a les Illes Balears. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.), *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (pp. 151-165). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Pericàs, A. (2022). *Un estudi de les ideologies lingüístiques aplicat a les percepcions dels futurs mestres de Mallorca* [Treball de fi de grau, Universitat de les Illes Balears].

Pieras-Guasp, F. (2002). Direct vs. indirect attitude measurement and the planning of Catalan in Mallorca. *Language Problems and Language Planning*, 26, 51-68.

Pieras-Guasp, F. (2005). Actituds envers la llengua catalana i el bilingüisme a l'escola. *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, 33, 60-68.

Puigdevall, M., Amorrortu, E. i Ramallo, F. (2019). El sujeto neohablante y los retos de futuro para las lenguas minorizadas. A: F. Ramallo, E. Amorrortu i M. Puigdevall (Eds.), *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español* (pp. 185-192). Iberoamericana/Vervuert.

Pujolar, J., González, I., Font, A., i Martínez, R. (2010). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Generalitat de Catalunya, Secretaria de Joventut.

Pujolar, J., i González, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2), 138-152. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720664>

Solivellas, I., Little, C., i Tudela, A. (2023). L'imaginari juvenil: ideologies i actituds lingüístiques. A: X. Castell, E. Cremades i M.M. Vanrell (Coords.), *Actituds i usos*

lingüístics dels joves de les Illes Balears (pp. 127-149). Govern de les Illes Balears: Direcció General de Política Lingüística / Universitat de les Illes Balears.

Trenchs-Parera, M., Larrea-Mendizabal, I., i Newman, M. (2014). La *normalització* del cosmopolitisme lingüístic entre els joves del segle XXI? Una exploració de les ideologies lingüístiques a Catalunya. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 281-301.

Tudela-Isanta, A. (2015). *Les actituds lingüístiques dels joves universitaris de Barcelona i Palma* [Tesi doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10803/350568>

Tudela-Isanta, A. (2021). Ideologies lingüístiques envers el català i el castellà: l'autenticitat i l'anonimat entre els universitaris de Barcelona i Palma, *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 76, 202-216. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3686>

Vanrell, M.M. (2024). *Parlar bleada* in the Balearic Islands: Contact-induced change or a matter of sounding less peripheral? A: K. Djordjevic, F. Scetti i J.L. Leonard (Dir.), *Sociolinguistique insulaire : avantages et désavantages d'être une île* (pp. 191-208). Observatoire européen du plurilingüisme.

Vanrell, M.M., i Bellés, E. (2025, 14 de març). *La plaga del parlar bleada. Discursos públicos sobre una variedad urbana de contacto*. XXIV Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas. Universitat d'Hamburg.

MESURES QUE FOMENTEN L'AJUSTAMENT ESCOLAR I EL RENDIMENT ACADÈMIC EN L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS DEL LLENGUATGE ORAL I ESCRIT

Eva Aguilar Mediavilla

Daniel Adrover Roig

Mario Valera Pozo

Lucía Buil Legaz

Àngels Esteller Cano

Angélica Mateus Moreno

Raül López Penadés

Víctor A. Sanchez Azanza

Jorge Luis Guirado Moreno

Alberto Sánchez Pedroche

Albert Flexas Oliver

Inmaculada Sureda Garcia

RESUM

Els escolars amb trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL) i dificultats lectores (DL) presenten amb freqüència resultats acadèmics inferiors, així com majors nivells de desajust socioemocional i risc d'assetjament escolar. Aquest treball revisa dos estudis recents realitzats a les Illes Balears que exploren l'impacte de les mesures inclusives sobre el rendiment acadèmic i l'ajustament escolar d'aquest alumnat i d'un grup d'alumnes sense dificultats de llenguatge. S'analitza el grau en què determinades pràctiques inclusives poden exercir efectes compensatoris. Tot i que els resultats apunten a beneficis parcials de les mesures inclusives, especialment per a alumnat amb DL en l'àmbit acadèmic i per a alumnat amb TDL en l'ajustament escolar, els efectes no són concloents i requereixen més investigació. Es destaquen línies futures d'intervenció i recerca des d'una perspectiva d'inclusió educativa.

RESUMEN

Los escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) y dificultades lectoras (DL) presentan con frecuencia resultados académicos inferiores, así como mayores niveles de desajuste socioemocional y riesgo de acoso escolar. Este trabajo revisa dos estudios recientes realizados en las Illes Balears que exploran el impacto de las medidas inclusivas sobre el rendimiento académico y el ajuste escolar de este alumnado y de un grupo de alumnado sin dificultades del lenguaje. Se analiza el grado en que determinadas prácticas inclusivas pueden ejercer efectos compensatorios. Aunque los resultados apuntan a beneficios parciales, especialmente para alumnado con DL en el ámbito académico y para alumnado con TDL en el ajuste escolar, los efectos no son concluyentes y requieren más investigación. Se destacan líneas futuras de intervención e investigación desde una perspectiva de inclusión educativa.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació inclusiva ha emergit com un enfocament transformador que busca garantir l'equitat i la qualitat educativa per a tot l'alumnat, reconeixent i valorant la diversitat com una oportunitat per a l'aprenentatge de totes les persones (Ainscow et al., 2006). Aquest ideal encara troba múltiples desafiaments, especialment pel que fa als estudiants amb necessitats específiques de suport educatiu associades a trastorns del llenguatge i la lectoescriptura, com seria el cas del trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL) i les dificultats de lectura (DL).

En l'àmbit educatiu, i segons el catàleg oficial del Servei d'Informació i Coordinació Educativa (SICE) de les Illes Balears, el trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL) s'ubica dins de la categoria de trastorns del desenvolupament

del llenguatge i la comunicació com a necessitat educativa especial (NEE), mentre que les dificultats de lectura (DL) formen part de les dificultats específiques de l'aprenentatge, concretament en lectura i escriptura. Aquesta classificació permet implementar mesures i suports específics que contribueixen a garantir l'equitat educativa per a aquest alumnat.

Nombrosos estudis han documentat que aquests escolars afronten no només barreres acadèmiques significatives (Aguilar-Mediavilla et al., 2019), sinó també un major risc de dificultats socioemocionals i experiències negatives de socialització, com l'assetjament escolar (Aguilar-Mediavilla, Sanchez-Azanza et al., 2024; Durkin i Conti-Ramsden, 2010; Sureda-García et al., 2021). Davant d'aquest escenari, la implementació de mesures inclusives es presenta com una estratègia clau per millorar tant el rendiment acadèmic com l'ajustament emocional i social d'aquests estudiants. No obstant això, l'impacte real de l'aplicació d'aquestes mesures continua sent objecte d'estudi empíric i requereix una revisió més profunda.

Aquest treball té com a objectiu analitzar dos estudis recents desenvolupats en contextos escolars de les Illes Balears, els quals exploren l'efecte de les mesures inclusives en el rendiment acadèmic i l'ajustament escolar d'estudiants amb TDL, DL i d'alumnes amb desenvolupament típic (DT). La revisió s'organitza al voltant de cinc eixos principals: (1) els fonaments teòrics de la inclusió educativa i la seva aplicació en escolars amb dificultats del llenguatge, (2) l'anàlisi dels resultats principals en relació amb el rendiment acadèmic, (3) l'anàlisi dels resultats principals en relació amb l'ajustament escolar, (4) les implicacions pràctiques educatives i, finalment, (5) les línies futures de recerca i intervenció.

2. INCLUSIÓ EDUCATIVA I DIFICULTATS DEL LLENGUATGE: UN MARC TEÒRIC

La inclusió educativa implica transformar les cultures, polítiques i pràctiques escolars perquè tot l'alumnat pugui estar present, participar i progressar (Ainscow et al., 2006). Aquest paradigma promou l'eliminació de barreres a l'aprenentatge i a la participació, i defensa l'adaptació de l'entorn escolar a les capacitats de l'alumnat. El cas dels escolars amb TDL i DL presenta una sèrie de barreres per a l'aprenentatge que s'han de tenir en compte. Per una banda, el TDL es caracteritza per dificultats persistents en l'adquisició i ús del llenguatge sense causes evidents, com serien el dèficit intel·lectual o sensorial. Per altra banda, el DL inclou múltiples dificultats, des de problemes en la descodificació i la fluïdesa lectora fins a alteracions més complexes, com la comprensió. Ambdues condicions impacten directament en l'aprenentatge, la comunicació i la interacció social, dimensions centrals per a l'èxit educatiu.

Per això, és crucial que les escoles adoptin mesures inclusives que responguin a aquestes necessitats tenint en compte les capacitats de tot l'alumnat present a l'aula. Entre les mesures que es poden adoptar per donar aquesta resposta a tot l'alumnat es destaquen la individualització de l'ensenyament, la flexibilització de

temps i espais, la coordinació entre professionals, el treball col·laboratiu i la implicació de les famílies. Aquestes pràctiques es poden avaluar mitjançant instruments com el qüestionari «Autoevaluación de Centros en España para la Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva» —ACADI— (Arnaiz Sánchez i Guirao Lavela, 2015), que permet valorar el grau d'inclusió dels centres educatius en relació amb recursos, metodologies i organització escolar. Pel present treball es van fer servir 8 categories de l'àmbit de «Recursos» i 13 categories de l'àmbit de «Procés educatiu», que són les que cinc jutges experts van considerar més relacionades amb l'atenció a la diversitat i al llenguatge (vegeu la Taula 1). Cada categoria està composta per entre 2 i 9 indicadors. Les respostes s'emetien en una escala Likert de quatre nivells, que van des de «Molt poc» a «Molt».

TAULA 1. Àmbits i categories administrades de l'ACADI
(Arnaiz Sánchez i Guirao Lavela, 2015)

Àmbit de Recursos	Àmbit de Procés educatiu
B.1.3. Enfocament en la utilització dels recursos	C.1.1. Existència de diversitat metodològica per cobrir les característiques individuals de cada alumne
B.2.1. Varietat de fonts i suports de la informació	C.1.2. Utilització d'estratègies per cobrir els mínims comuns en temps diferents
B.3.3. Professorat de suport treballa coordinadament amb tutors i viceversa	C.1.4. Pràctiques de tasques diverses simultànies i reforç a necessitats en la tasca
B.4.1. Estructura de temps i espais flexibles	C.2.1. Existència de diversitat metodològica per cobrir estils diferents d'aprenentatge
B.5.2. Individualització de l'ensenyament	C.3.3. Planificació «accessible» per a tothom de les classes
B.6.1. Organització del suport o reforç educatiu	C.4.1. Els criteris per a l'elaboració dels horaris i per a l'adscripció a grup classe són públics, consensuats i coneguts per tots
B.6.2. Diversitat en les modalitats de suport	C.4.2. El treball de «suport» és col·laboratiu, es reforça per diversos mitjans i està coordinat
B.7.1. Participació de les famílies i de la comunitat educativa	C.5.2. Implicació conscient dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge
	C.5.3. Utilització d'estratègies d'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu
	C.6.1. Obtenció d'informació per mitjà de fonts diverses
	C.6.2. Aplicació efectiva de l'avaluació contínua
	C.8.1. Naturalesa i freqüència de les interaccions entre tots els alumnes
	C.9.3. Implicació de la comunitat educativa en el propi centre

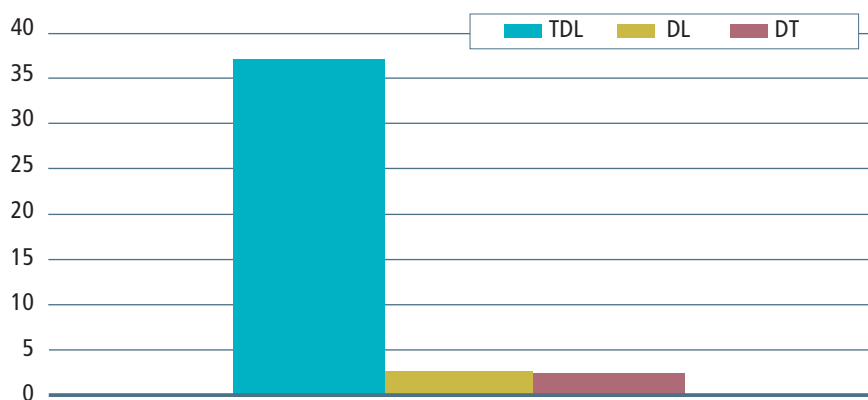
3. MESURES INCLUSIVES I RENDIMENT ACADÈMIC

Un dels estudis revisats en el present treball va analitzar l'impacte de les mesures inclusives sobre les qualificacions acadèmiques de 103 estudiants amb TDL, DL i DT d'entre 10 i 11 anys d'edat en deu centres escolars de les Illes Balears (Aguilar-

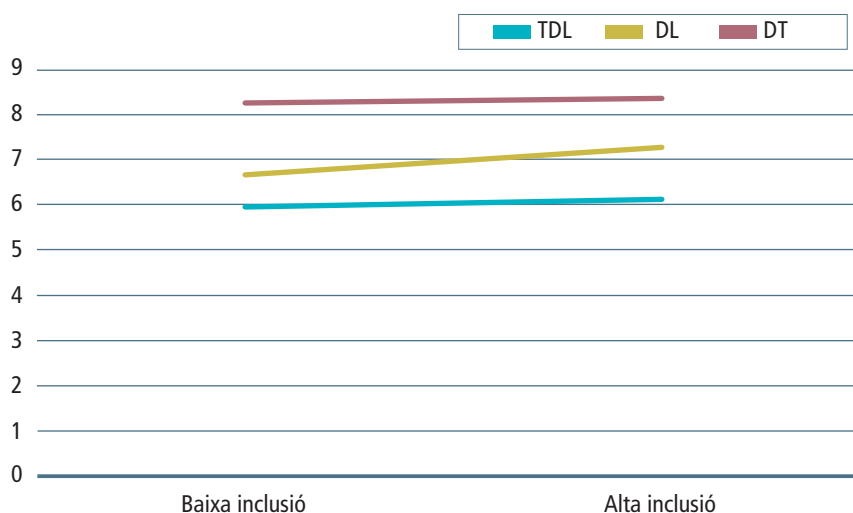
Mediavilla, Valera-Pozo et al., 2023, 2024). A través de l'anàlisi dels historials acadèmics oficials i del nivell d'inclusió dels centres, es va investigar si aquestes mesures exercien un efecte compensador sobre el rendiment escolar.

Per una banda, es va observar una major taxa de repetició escolar en el grup amb TDL (36,8 %) enfront dels grups amb DL (2,8 %) i DT (2,5 %), respectivament ($\chi^2 = 14,4$, $p < .001$; vegeu el Gràfic 1). També es va evidenciar una nota mitjana d'educació primària més baixa en els grups amb TDL i DL en comparació amb l'alumnat amb DT (vegeu el Gràfic 2).

GRÀFIC 1: Percentatge d'alumnat que ha repetit curs durant l'educació primària a cada grup d'estudi



GRÀFIC 2: Nota mitjana durant l'educació primària de l'alumnat segons el grup d'estudi i la seva assistència a centres educatius amb indicadors d'inclusió baixa o alta



Els resultats respecte a la influència de les mesures d'inclusió als resultats acadèmics van ser mixtos. Per una banda, la puntuació total de l'ACADI de cada escola es va dicotomitza a partir de la puntuació mitjana ($M = 281.4$, $D.E. = 35.5$); classificant, així, cinc escoles a la categoria d'alta inclusió ($M = 312.7$, $D.E. = 11.9$) i cinc a la categoria de baixa inclusió ($M = 255.5$, $D.E. = 29.8$). Els resultats no van trobar diferències estadístiques ($\chi^2 = 0.892$, $p = .345$) en la proporció d'estudiants que repetien entre aquells que acudien a centres amb inclusió alta (6,5 %) i baixa (11,9 %), mesurades amb l'ACADI, ni tampoc en les notes mitjanes entre els diferents centres ($F(1, 5) = 2.9$, $p < .091$; vegeu el Gràfic 2).

Per altra banda, tampoc no es van trobar correlacions significatives entre les qualificacions acadèmiques i la inclusió per als estudiants amb TDL ni en el cas de DT. No obstant això, en el grup amb DL, sí que van emergir correlacions directes entre certes mesures inclusives i el rendiment acadèmic, la qual cosa suggereix un possible efecte beneficiós de la inclusió per a aquest subgrup. Entre les mesures destacades es troben aquelles relacionades amb la dimensió de processos educatius ($r = .29$, $p = .08$) i amb les categories d'implicació conscient de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge ($r = .332$, $p = .048$) de criteris per a l'elaboració dels horaris i per a l'adscripció als grups-classe públics, consensuats i coneguts ($r = .326$, $p = .052$) i de l'aplicació efectiva de l'avaluació continua ($r = .320$, $p = .057$). Aquestes mesures tenen a veure amb l'ús coordinat del professorat de suport i la diversitat metodològica.

Aquests resultats podrien estar posant de manifest una falta de comprensió sobre el TDL entre els professionals educatius (Gallagher et al., 2019) o bé la necessitat d'intervencions i mesures més específiques per a aquest alumnat. No obstant això, en conjunt, aquestes troballes subratllen que la inclusió, si bé no garanteix millores automàtiques, sí que podria ser una via prometedora per compensar algunes dificultats quan s'aplica tenint en compte les diferències individuals, les capacitats de tots els alumnes presents a l'aula i, si fos necessari, les necessitats particulars d'aquest alumnat més vulnerable.

4. MESURES INCLUSIVES I AJUSTAMENT ESCOLAR

El segon estudi examinat es va centrar en l'ajustament escolar, entès com l'adaptació emocional, conductual i social dels estudiants al context escolar (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz et al., 2023). A través del qüestionari Behavioral Assessment System for Children —BASC— (González et al., 2004; Reynolds i Kamphaus, 1992) en la seva versió autoinformada (S2), es va avaluar el grau de desajust escolar d'estudiants amb TDL, DL i DT, i es va relacionar amb els nivells d'inclusió dels centres.

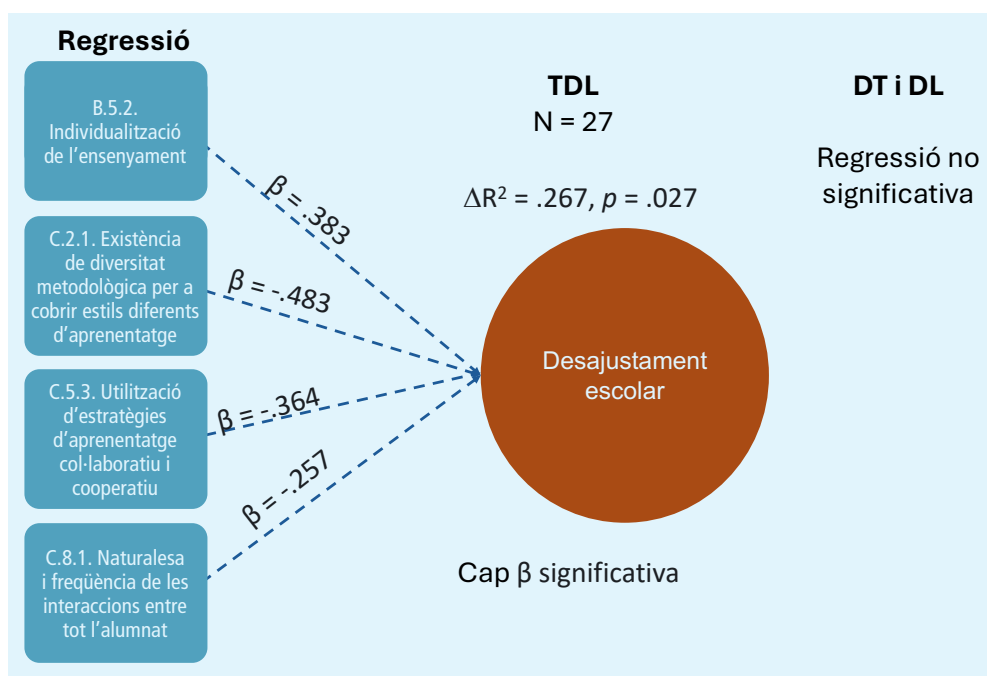
Contrastant-los amb les nostres hipòtesis de partida, els resultats van indicar que no hi havia una relació general entre la puntuació total d'inclusió i el nivell de desajust escolar. Tot i això, algunes categories específiques sí que van mostrar

associacions inverses significatives amb el desajust escolar, concretament en el grup amb TDL. D'entre aquestes, destaquen:

- B.5.2. Individualització de l'ensenyament ($r = -.426, p < .05$)
- C.2.1. Diversitat metodològica ($r = -.535, p < .01$)
- C.5.3. Estratègies d'aprenentatge col·laboratiu ($r = -.547, p < .01$)
- C.8.1. Freqüència i interacció entre alumnat ($r = -.476, p < .05$)

Aquestes mesures inclusives semblen afavorir l'ajustament escolar en alumnes amb TDL, explicant fins a un 26,7 % de la variabilitat del desajust. Tot i això, cap variable individual va resultar estadísticament significativa (vegeu el Gràfic 3) i no es van observar efectes rellevants per al grup amb DL ni per al grup amb DT.

GRÀFIC 3: Regressió mostrant la capacitat predictiva dels factors d'inclusió de l'ACADI en el desajust escolar del BASC



Aquests resultats suggereixen que l'educació inclusiva mesurada amb l'ACADI no està relacionada amb un millor ajustament escolar general de tot l'alumnat. Sembla que els beneficis de la inclusió sobre l'ajustament escolar podrien ser més rellevants per als estudiants amb TDL que per a altres perfils. Per tant, sembla que les pràctiques inclusives orientades a fomentar la participació activa, la col·laboració i la personalització de l'aprenentatge podrien mitigar les dificultats

d'adaptació que presenta aquesta població, tradicionalment més vulnerable en el plànol emocional i social. Tot i això cal prendre els presents resultats amb cautela atesa la baixa mostra.

5. IMPLICACIONS PER A LA PRÀCTICA EDUCATIVA

Els estudis revisats ofereixen informació valuosa per a la millora de les pràctiques educatives inclusives. Algunes implicacions pràctiques derivades de les seves troballes són:

- La necessitat de dissenyar plans educatius personalitzats (PEP): la individualització de l'ensenyament no només millora l'aprenentatge acadèmic, sinó que també pot facilitar la integració emocional i social de l'alumnat amb TDL.
- Formació del professorat: cal formar els docents en metodologies actives i inclusives, estratègies de col·laboració i eines per a la diferenciació educativa. A més d'una formació específica de les dificultats de llenguatge tant oral com escrit i de les barreres educatives que presenta aquest alumnat.
- Treball col·laboratiu: cal estimular la coordinació entre tutors/es, docents de suport i famílies, ja que reforça la consistència de les intervencions inclusives.
- Valoració de la participació activa de l'alumnat: promoció de pràctiques inclusives (i restauratives, si s'escau) que fomentin la implicació conscient de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, atès que poden tenir un efecte positiu en el rendiment acadèmic, especialment en alumnat amb dificultats lectores, i facilitar la seva motivació i compromís.
- Avaluació contínua: la implementació de sistemes d'avaluació contínua, formativa i flexible afavoreix l'equitat en l'accés a l'aprenentatge.
- Foment de la interacció entre iguals: crear espais per a la interacció cooperativa entre estudiants contribueix al desenvolupament d'habilitats socials, especialment importants per als qui presenten TDL.
- Facilitació d'un clima de relacions positives entre iguals: fomentar interaccions freqüents i de qualitat entre iguals, així com estratègies de cooperació, pot contribuir a millorar l'ajustament escolar i reduir el risc de patiment socioemocional, especialment en alumnat amb TDL.

6. CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA

Aquesta revisió posa de manifest que les mesures inclusives poden tenir un impacte diferencial segons el tipus de dificultat de l'alumnat. En escolars amb DL s'observen efectes positius, principalment en l'àmbit acadèmic, mentre que en escolars amb TDL els beneficis es manifesten més en l'ajustament

emocional i social. No obstant això, els efectes són encara modestos i no generalitzables, cosa que subratlla la necessitat de continuar investigant sobre aquesta qüestió.

Les futures línies de recerca haurien de:

- Ampliar la mida mostral i la diversitat de contextos educatius per incrementar la validesa externa.
- Avaluar longitudinalment l'impacte de les mesures inclusives de tot l'alumnat, incloent-hi alumnat amb NESE.
- Incorporar metodologies mixtes que integrin indicadors quantitatius i qualitatius.
- Explorar el paper de variables mediadores com l'autoeficàcia docent, el clima d'aula i el lideratge escolar.

En definitiva, avançar cap a una educació veritablement inclusiva exigeix no només voluntat institucional, sinó també recerca rigorosa i pràctiques educatives fonamentades en l'evidència. Només així serà possible garantir que la diversitat deixi de ser un repte i esdevingui, com proposa la inclusió, en una oportunitat per a l'aprenentatge compartit.

AGRAÏMENTS

Ajuda PID2021-123770OB-I00 finançat/da per MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033 i per «FEDER. Una manera de fer Europa»; Ajuda FPI/ PRE2022-101992 de l'Agència Estatal de Recerca (AEI) del Ministeri de Ciència i Innovació (Espanya) i FPI_025_2020 de la Direcció General d'Universitats, Recerca i Ensenyaments Artístics Superiors de la Conselleria d'Educació i Universitats de les Illes Balears.

REFERÈNCIES

- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A. i Adrover-Roig, D. (2019). «Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder: A longitudinal study». *Frontiers in Psychology*, 10 (531), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Valera-Pozo, M., Sureda-Garcia, I. i Adrover-Roig, D. (2023). «Medidas escolares que aumentan el ajuste escolar de personas con dificultades del lenguaje oral y escrito». A E. Aguilar-Mediavilla, J. Vidal Conti, M. del M. Vanrell Bosch, M. Valera Pozo i M. Salmeron Galiana (Ed.), *Libro de resúmenes de trabajos a IRED'23. III Conferencia internacional de investigación y V Jornadas de investigación e innovación educativa*. <https://irie.uib.es/files/documents/Libro-resumenes-IRED23.pdf>
- Aguilar-Mediavilla, E., Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Guirado-Moreno, J. i Adrover-Roig, D. (2023). «Medidas inclusivas para compensar el resultado académico de escolares con dificultades del lenguaje oral y escrito». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43, 100373. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100373>
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanchez-Azanza, V. A., Valera-Pozo, M., Sureda-García, I. i Adrover-Roig, D. (2024). «The informant matters: Differences in bullying victim categorization rates assessed with self- and peer-reports in children with developmental language disorder and reading difficulties». *Research in Developmental Disabilities*, 149 (March), 104747. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104747>
- Aguilar-Mediavilla, E., Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Guirado-Moreno, J. L. i Adrover-Roig, D. (2024). «Eficacia de las prácticas inclusivas para compensar los resultados académicos de escolares con dificultades del lenguaje oral y escrito». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 44 (4), 100500. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100500>
- Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P. i Guirao Lavela, J. M. (2015). «La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADl». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18 (1), 45–101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485006>
- Durkin, K. i Conti-Ramsden, G. (2010). «Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence». *Child Language Teaching and Therapy*, 26 (2), 105–121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>

Gallagher, A. L., Murphy, C., Conway, P. i Perry, A. (2019). «Consequential differences in perspectives and practices concerning children with developmental language disorders: an integrative review». *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1460-6984.12469. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12469>

González, J., Fernández, S., Pérez, E. i Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.

Reynolds, C. R. i Kamphaus, C. W. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. American Guidance Services.

Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V. A., Adrover-Roig, D. i Aguilar-Mediavilla, E. (2021). «Associations Between Self, Peer, and Teacher Reports of Victimization and Social Skills in School in Children With Language Disorders». *Frontiers in Psychology*, 12 (718110), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718110>

CARACTERÍSTIQUES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT AMB TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA (TEA)

David Sánchez Llull

RESUM

Presentam un estudi sobre el trastorn de l'espectre autista (TEA) des del punt de vista educatiu a les Illes Balears, a partir de l'experiència professional, amb una mostra de més de 60 casos compresos entre els anys 2020 i 2024. A partir de la definició actual del concepte del TEA en l'àmbit clínic, com a trastorn del neurodesenvolupament, i mitjançant una revisió bibliogràfica d'àmbit insular, estatal i mundial, aquesta investigació té com a objectiu analitzar l'evolució actual del nombre de diagnosticats amb aquest trastorn a l'escola pública i concertada de les Illes Balears, determinar-ne els reptes i, finalment, descriure les característiques educatives més importants a tenir en compte a l'hora de desenvolupar-ne el procés d'ensenyament i aprenentatge.

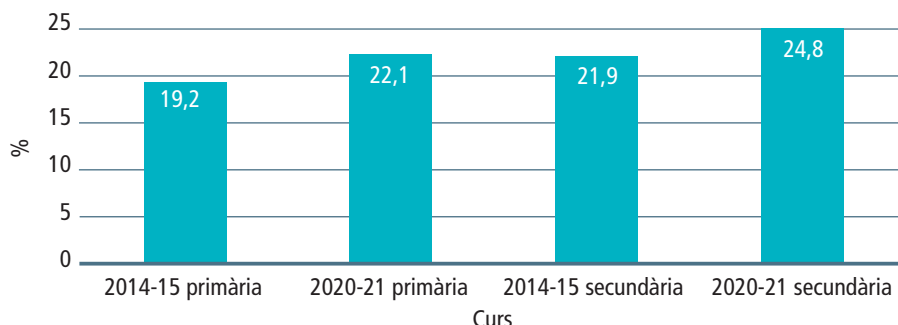
RESUMEN

Presentamos un estudio sobre el trastorno del espectro autista (TEA) desde el punto de vista educativo en las Islas Baleares, a partir de la experiencia profesional, con una muestra de más de 60 casos comprendidos entre los años 2020 y 2024. Partiendo de la definición actual del concepto del TEA en el ámbito clínico, como trastorno del neurodesarrollo, y mediante una revisión bibliográfica de ámbito insular, estatal y mundial, esta investigación tiene como objetivo analizar la evolución actual del número de diagnosticados con este trastorno en la escuela pública y concertada de las Islas Baleares, determinar sus retos y, finalmente, describir las características educativas más importantes a tener en cuenta a la hora de desarrollar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓ

Segons publicacions recents a les Illes Balears, l'alumnat que presenta necessitats específiques de suport educatiu a l'escola pública, tant a primària com a secundària, augmenta any rere any. Si ens fixam en la darrera publicació de l'informe del sistema educatiu de les Illes Balears,¹ publicat el 2023, l'alumnat NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu) a primària representava el 21% i a secundària, el 25%, aproximadament, del total d'alumnes el curs 2020-21.

1. Vegeu l'informe del sistema educatiu de les Illes Balears 2022. CEIB (Consell Escolar de les Illes Balears) https://consellescolarib.es/wp-content/uploads/documentacio/informe_sistema_educatiu/2019_2021/INFORME2022.pdf

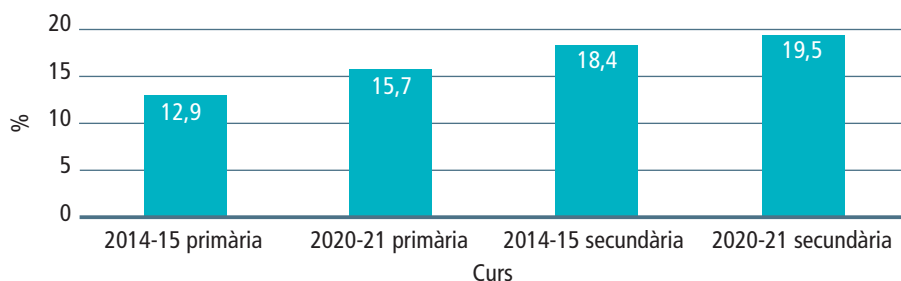
GRÀFIC 1: Evolució de l'alumnat NESE a l'escola pública en %

Font: elaboració pròpia.

Aquesta tendència sembla que no disminueix sinó tot el contrari, sobretot, si tenim en compte que hi ha una subcategoria de l'alumnat NESE denominada «necessitats educatives especials» (NEE) en la qual les Illes Balears despunten i són capdavanteres, perquè superen en una proporció molt significativa la mitjana estatal (Sánchez i Sáez, 2024): ens referim a l'alumnat que presenta el trastorn de l'espectre autista (TEA).

A causa del creixement exponencial d'aquest trastorn i del convenciment que l'escola pública ha de fomentar i atendre la inclusivitat i l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat d'acord amb les seves característiques i necessitats, els docents de les Illes Balears han hagut de millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge a una velocitat vertiginosa per poder adaptar-se a la nova realitat de l'aula, la qual ha canviat de manera significativa la relació entre l'alumnat i el docent, la metodologia d'ensenyament i aprenentatge i, sobretot, les relacions socials entre companys de classe i les seves famílies. D'aquesta manera, i amb la finalitat d'atendre l'alumnat amb TEA, s'han creat equips específics, com l'Equip d'Avaluació de les Dificultats de Socialització i Comunicació (EADISOC), un equip interdisciplinari en l'àmbit sanitari i educatiu configurat per una infermera, una psiquiatra, una psicòloga, una neuropediatra i una orientadora que, alhora, es coordina amb diferents PT (docents de pedagogia terapèutica) amb l'objectiu de valorar i diagnosticar aquest trastorn i donar-hi una resposta clínica educativa de qualitat.

També cal destacar l'escola pública com a precursora de la inclusivitat i l'atenció a la diversitat a les Illes Balears, ja que el nombre d'alumnes que presenten necessitats específiques de suport educatiu tant en escoles concertades com privades és significativament inferior (CEIB, 2022), malgrat excepcions que confirmen la regla i la predisposició i voluntat per atendre la diversitat que demostren la majoria d'aquests centres.

GRÀFIC 2: Evolució de l'alumnat NESE a l'escola concertada i privada en %

Font: elaboració pròpia.

2. EL TRASTORN DE L'ESPECTRE AUTISTA. MÉS ENLLÀ DE LA DEFINICIÓ CLÍNICA

Amb referència al trastorn de l'espectre autista, el *Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals* (DSM-V) el defineix com un trastorn que ve determinat per dues variables que, bàsicament, poden arribar a tres nivells de significació: lleu, moderat i greu. La primera variable faria referència a les dificultats de socialització i comunicació (patró A), i la segona, a les conductes repetitives i de rigidesa (patró B).

A partir d'aquí, podríem pensar que l'alumnat amb TEA ha de ser fàcilment identificable i conductualment previsible, però la realitat, en l'àmbit escolar, és que aquest perfil d'alumnat té moltes altres característiques i reptes que en compliquen, en primer lloc, la identificació, i, en segon lloc, la valoració i actuació posterior, d'acord amb les seves característiques i necessitats. I és que els docents, en algunes ocasions, parteixen d'estereotips totalment falsos que poden condicionar-ne la identificació i el diagnòstic i la implementació de mesures de reforç. A partir dels estereotips que publica la Confederació Autisme Espanya (2021), podríem mencionar algunes de les falses creences del professorat a l'hora d'interactuar amb alumnes amb TEA:

- Volen estar tots sols
- Tots presenten conductes agressives
- No es volen relacionar
- Són els que estan més mal vistos a la classe
- No fan la feina perquè són uns "ganduls"
- Quan volen, són capaços de fer les mateixes feines que els companys de classe
- Es porten malament perquè cerquen cridar l'atenció
- Solen ser víctimes a classe
- Es frustren molt aviat
- Necessiten ajuda contínuament.

És evident que cada alumne neurodivergent és diferent i que no n'hi ha dos d'iguals, com també passa amb l'alumnat neurotípic. I és que, moltes vegades, aquest alumnat té comorbiditats importants, com, per exemple: alteracions de conducta, TDAH, TA, DI i TEL, d'aquí la importància i necessitat de fer un seguiment multidisciplinari tant en l'àmbit clínic com en l'educatiu i el familiar. No és convenient generalitzar comportaments, aptituds i actituds simplement pel diagnòstic de TEA, i molt manco partir de prejudicis, ja que la majoria de les característiques i reptes de l'alumnat amb TEA es poden corregir o minimitzar amb implicació de la família, el professorat i altres professionals de l'àmbit sanitari.

3. MATERIALS I MÈTODES

A partir de l'experiència professional, amb una mostra de més de 60 casos d'entre els anys 2020 i 2024, a partir de la definició actual del concepte del TEA en l'àmbit clínic, com a trastorn del neurodesenvolupament, i mitjançant una revisió bibliogràfica d'àmbit insular, estatal i mundial, aquesta investigació té com a objectiu analitzar l'evolució actual del nombre de diagnosticats amb aquest trastorn a l'escola pública i concertada de les Illes Balears, determinar-ne els reptes i, finalment, descriure les característiques educatives més importants a tenir en compte a l'hora de desenvolupar el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat d'aquesta investigació és situar l'alumnat amb TEA com a subjecte actiu de l'educació i enfortir-ne les potencialitats i peculiaritats, i no com a subjecte passiu que ha de rebre ajuda del professorat de manera sistemàtica, el qual moltes vegades se centra només en les dificultats. D'aquesta manera, intentarem canviar els falsos estereotips que es relacionen amb l'alumnat amb TEA a partir d'una aproximació més humana i educativa a aquest trastorn i qui el desenvolupa.

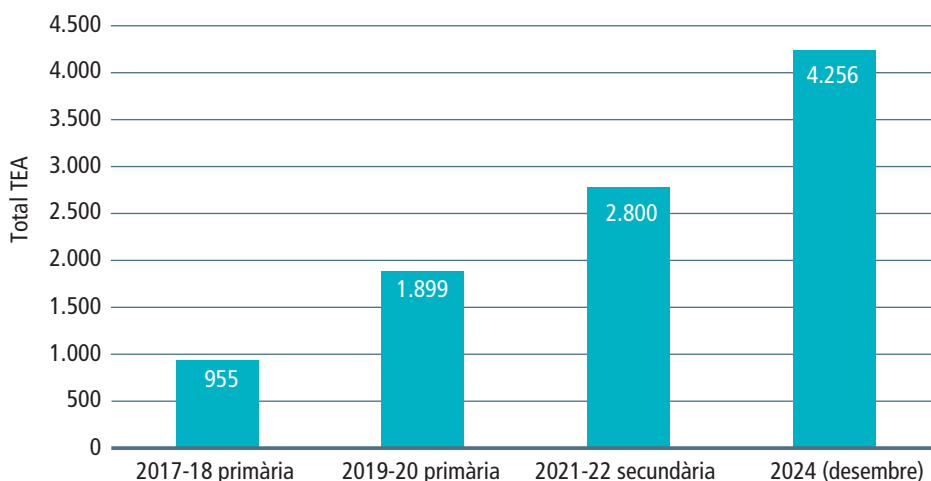
4. EVOLUCIÓ ACTUAL DE L'ALUMNAT DIAGNOSTICAT AMB TEA A L'ESCOLA PÚBLICA I CONCERTADA DE LES ILLES BALEARS

Si revisam l'evolució de l'alumnat amb TEA a l'escola pública i concertada a les Illes Balears, podem veure que durant el curs 2017-18 hi havia un total de 955 alumnes diagnosticats. El curs 2019-20 varen arribar a ser un total de 1.899 alumnes, és a dir, hi hagué un increment del 198%. Si analitzam el curs 2021-22, podem apreciar que hi havia un total de 2.800 alumnes, és a dir, va arribar a haver-hi 1.845 alumnes més de diferència respecte al curs 2017-18: un 293% més (Sánchez i Sáez, 2024, p. 111).

Actualment, aquestes xifres s'han sobrepassat de manera significativa, amb un total de 4.256 alumnes, segons la informació que aporta el Servei d'Inclusió per a la Comunitat Educativa (SICE) i, més concretament, el responsable del circuit

EADISOC, UVAI TEA, EAC i CoorEducaSalutMental de la Conselleria d'Educació i Universitat (2024). És a dir, avui en dia hi ha un increment del 445% respecte del curs 2017-18, i la tendència és que les Illes Balears arribin a superar aquesta xifra a final de curs, la qual cosa pronostica un augment encara molt més significatiu d'aquest trastorn.

GRÀFIC 3: Evolució total de l'alumnat amb TEA a l'escola pública i concertada de les Illes Balears



Font: elaboració pròpia.

5. DIFICULTATS EDUCATIVES ASSOCIADES A L'ALUMNAT AMB TEA

L'alumnat amb TEA, en l'àmbit educatiu, és molt més que un alumne que presenta dificultats de socialització/comunicació amb conductes repetitives/rígidies (Moreno, 2020) i, a més, si tenim en compte que el patró conductual segons el gènere també canvia de manera significativa, podríem afirmar que entre els reptes educatius més importants trobam, entre altres:

- **Alteracions socials:** identifiquem sovint, i de manera estereotipada, l'alumnat amb TEA com aquell que rebutja la interacció social (Rizzolatti, 1996, p. 85). Un dels possibles indicadors que més criden l'atenció a l'escola és observar un alumne amb TEA que no es relaciona i que al pati, moltes vegades, està tot sol sense cap sentit aparent i sense necessitat de relació entre iguals; aquesta situació fa que es desenvolupin, si es manté en el temps, alumnes disfuncionals en l'àmbit social. És cert que alguns TEA poden presentar aquest allunyament social de manera significativa (Wing, 1979, p. 14), però és més habitual que hi

hagi voluntat de relació social, malgrat que aquesta pugui veure's afectada per manca de pragmatisme, com, per exemple, no mirar als ulls, no controlar l'espai personal, no ser empàtic ni ser capaç d'interpretar les emocions dels companys...

- Alteració en la comunicació i el llenguatge. L'alumnat amb TEA sol tenir problemes de comunicació (Iverson i Wozniak, 2007, p. 168) no perquè no tengui, en moltes ocasions, intenció comunicativa, sinó perquè aquesta interacció es veu afectada, ja sigui perquè parla d'interessos restringits, no hi ha retroacció (*feedback*), no mira als ulls del receptor del missatge, no interpreta la comunicació no verbal de la persona a qui parla o perquè no és capaç d'expressar correctament els seus sentiments o identificar els dels altres. D'una altra banda, les dificultats de comunicació augmenten si hi ha una alteració del llenguatge que n'impossibiliti la interpretació per part del receptor, i que incideixi en la part pragmàtica, la qual cosa pot provocar, en algunes ocasions, frustracions i alteracions conductuals.
- Alteracions conductuals. Una altra característica associada al TEA són les alteracions de la conducta (Hartley et al., 2008). S'estima que la prevalença d'alumnat amb TEA que té associades alteracions de la conducta està entre un 13 i un 30%, segons diferents investigacions (Horner et al., 2000, p. 423), i arriba a un 69% entre els seus cuidadors (Hervás i Rueda, 2018, p. 32). Per tant, es poden manifestar de manera significativa conductes obsessives, disruptives, agressives, desafiants, de manca de control de la frustració o de rigidesa en l'alumnat amb TEA, que poden condicionar molt una aula, el professorat i les famílies dels alumnes que hi conviu. És important que hi hagi un seguiment no només educatiu sinó també clínic i familiar (Hervás i Rueda, 2018, p. 35) si l'alumne manté alteracions conductuals significatives i, sobretot, si posa en risc la seva salut i la dels companys, ja que aquestes alteracions poden acabar en agressions físiques, verbals o relacionals, assetjament, fixacions cap a companys, conductes sexualitzades, conflictes entre iguals, conductes evasives, manipulació, agressions als docents...
- Alteracions cognitives. Un altre aspecte molt important a l'hora d'actuar en l'àmbit educatiu amb alumnat amb TEA és determinar-ne les capacitats cognitives bàsiques, ja que no és el mateix actuar amb alumnat que presenta un funcionament alt a l'aula que amb un altre que presenta dificultats cognitives greus; a més, s'estima que la prevalença d'alumnat amb TEA amb DI és del 70% (Rovira, 2014, p. 99). D'aquesta manera, és important tenir en compte quines són les variables principals que analitza la prova d'intel·ligència per excel·lència, el WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), en la cinquena edició, que es considera un estàndard de referència (*gold standard*) (Zabel et al., 2022, p. 627) per la seva validesa i fiabilitat: quocient intel·lectual total (QIT), raonament, velocitat de processament de la informació, comprensió verbal, memòria i visió espacial.

- **Hipersensibilitat/hiposensibilitat.** Un altre aspecte és determinar si l'alumne presenta alguna alteració en la sensibilitat dels sentits: olfacte, visió, oïda, tacte, gust, i també la part interoceptiva, propioceptiva i vestibular. Alguns estudis manifesten que el 90% d'alumnes amb TEA presenta algun tipus d'alteració sensorial (Leekam et al., 2007, p. 908). D'aquesta manera, l'alumnat amb TEA que tengui associada alguna alteració d'hipersensibilitat/hiposensibilitat pot desenvolupar dificultats en la concentració i el rendiment acadèmic a causa de distraccions sensorials, respostes emocionals intenses i/o problemes en la interacció social.
- **Altres comorbiditats.** Un altre aspecte a tenir en compte són altres dificultats o comorbiditats associades al trastorn de l'espectre autista. Diferents estudis manifesten que la prevalença de comorbiditats en el TEA se situa entre el 51 i el 96% (Morales, 2018, p. 28). No és estrany, per tant, veure com aquest trastorn pot tenir associades altres dificultats com, per exemple, el TDAH, amb un 49,3% (Pereira et al., 2017, p. 44); la síndrome de La Tourette, que se situaria entre el 15 i el 20% (Hervás i Rueda, 2018, p. 33); l'epilèpsia, en un 25% dels TEA (Generalitat de Catalunya, 2012, p. 36), o alteracions emocionals en un 80% dels casos (Salazar et al., 2015, p. 2288), entre altres.

6. CARACTERÍSTIQUES EDUCATIVES DE L'ALUMNAT AMB TEA

a) Característiques generals

A partir del fet que l'escola pública és una escola inclusiva i que la figura clau per fomentar aquesta inclusivitat és el docent i la seva implicació en el procés d'ensenyament de l'alumnat (Fortuny, 2022, p. 29), és important saber quines són les característiques més importants a l'hora de definir un alumne amb TEA en l'àmbit educatiu:

- *Persona única:* cada alumne amb TEA és diferent, amb formes úniques de comunicació, socialització i rigidesa.
- *No és cap malaltia:* el TEA no és una malaltia, sinó una condició del desenvolupament neurocognitiu de la persona i, per tant, no es pot curar. La medicació pot ajudar a minimitzar aquelles comorbiditats que tengui associades, com la dispersió, l'ansietat, la hiperactivitat, l'agressivitat, la frustració..., però en cap cas no cura el TEA.
- *Capacitat cognitiva:* la capacitat cognitiva de l'alumnat amb TEA és molt variable. És important saber el seu QIT i les seves característiques cognitives, ja que incidiran en l'ensenyament i l'aprenentatge.
- *Comorbiditats:* l'alumnat amb TEA pot tenir associades altres característiques com TDAH, TA, TEL, DI, TGC, TEG... És important tenir-les en compte, ja que poden ser igual de significatives que el mateix trastorn.

- *Comunicació variable*: la seva comunicació pot variar segons el grau d'afectació, i pot anar des de la paraula fins a altres formes més visuals o alternatives de comunicació.
- *Reptes socials*: la interacció social pot ser desafiant per a l'alumnat amb TEA, ja que els pot provocar dificultats per entendre les relacions socials, la qual cosa pot incidir en l'aparició de conflictes.
- *Comunicació no verbal*: l'expressió no verbal pot ser diferent o més limitada. De vegades, les persones amb TEA necessiten prestar més atenció per entendre allò que els intenten dir.
- *Habilitats mentals*: l'alumnat amb TEA pot tenir dificultats per inferir els pensaments dels altres (creences, desitjos, intencions, emocions) i, a partir d'aquí, poder comprendre i anticipar els seus comportaments.
- *Necessitat de claredat*: les instruccions i les expectatives han de ser molt clares, ja que poden incidir de manera significativa en la comprensió i comunicació posterior de l'alumne.
- *Necessitat d'objectius a curt termini*: determinar els objectius, pas a pas, els permet assolir-los i seguir endavant sense frustrar-se.
- *Seguiment per part de tot l'equip docent*: és necessari que tot l'equip docent controli el seu desenvolupament individual, curricular i social. D'aquesta manera, podrà actuar ràpidament davant qualsevol classe de frustració.

b) Interessos i talents

Un altre aspecte que hem de tenir molt en compte a l'hora de desenvolupar les nostres estratègies d'ensenyament i aprenentatge és conèixer els interessos educatius d'aquest alumnat (Sanromà, 2020, p. 48):

- *Interessos específics*: l'alumnat amb TEA pot tenir interessos profunds i específics que poden guiar el seu aprenentatge. Per aquest motiu, és bo en algunes àrees i a les altres no els fa ni cas.
- *Interessos intensos*: poden dedicar-se intensament als seus interessos durant estones llargues.
- *Talents*: de vegades, són tan bons en els seus interessos que poden arribar a tenir talents especials en àrees específiques, mentre que en altres matèries poden estar per sota del que s'espera d'ells.
- *Aprenentatge pràctic*: l'aprenentatge pràctic pot ser més efectiu per a l'alumnat amb TEA que la teoria abstracta.

- *Creativitat única*: poden tenir una creativitat i un pensament únic, i aportar perspectives noves a les coses.
- *Fascinació pels detalls*: poden centrar-se en detalls i particularitats, cosa que pot enriquir les converses i les relacions, si les saben gestionar.
- *Aprenentatge d'acord amb la seva capacitat*: els motiva poder fer correctament la tasca encomanada a partir de les seves característiques i necessitats.

c) Sensibilitat sensorial

El professorat ha de saber que l'alumnat amb TEA pot tenir problemes amb la discriminació sensorial (Ortiz, 2014, p. 4) i que pot interpretar, organitzar i actuar davant els estímuls de manera diferent al grup neurotípic.

- *Sensibilitat sensorial*: algunes vegades poden ser més sensibles a estímuls com llum, olors, renou, textures i/o moviments..., i aquests poden fer que reaccionin de manera diferent a la resta de la classe o, fins i tot, pot ser que no sàpiguen reaccionar. Els entorns amb una estimulació sensorial controlada poden fer que estiguin més còmodes i segurs.
- *El seu món és diferent*: poden veure el món de manera diferent, amb percepcions i interpretacions úniques.

d) Rutines i ambient estructurat

L'alumnat amb TEA prefereix ambients estructurats i rutines. Els poden afectar els ambients caòtics, improvisats o que surtin de la seva normalitat, la qual cosa pot incidir de manera significativa en la seva conducta (Juaneda, 2020, p. 25-26):

- *Importància de les rutines*: les rutines els donen seguretat i previsibilitat.
- *Necessitat d'un ambient estructurat*: valoren l'estructura i l'organització de l'entorn educatiu, ja que fomenten la seva confiança i seguretat.
- *Estímuls repetitius i rígidesa*: poden preferir estímuls repetitius i rutines específiques.
- *Anticipació*: és important anticipar els canvis. D'aquesta manera, podran entendre més bé què s'espera d'ells i controlar possibles alteracions davant estímuls nous.

e) Dificultats d'adaptació i ansietat

Entre les característiques de l'alumnat amb TEA que poden incidir de manera negativa en l'àmbit educatiu podem trobar el baix rendiment escolar, l'ansietat i les conductes disruptives (Fortuny, 2022, p. 30):

- *Dificultats amb el canvi*: les situacions noves o els canvis poden ser desafiants per a l'alumnat amb TEA i fan que de vegades es puguin desorientar o frustrar.
- *Ansietat davant la incertesa*: la incertesa els pot provocar ansietat. La informació clara els dona confiança.
- *Necessitat de temps d'adaptació*: l'alumnat amb TEA pot necessitar més temps que els altres companys per adaptar-se als canvis o a les noves situacions.
- *Necessitat d'espais tranquils*: en situacions estressants, són necessaris espais tranquils i temps per recuperar-se.
- *Ansietat social*: les relacions socials els poden provocar ansietat, però una aproximació comprensiva els pot ajudar.
- *Problemes per focalitzar l'atenció*: solen tenir problemes per prestar atenció a més de dos docents a la vegada a classe, i aquest fet els pot frustrar moltíssim.

f) Comprensió

L'alumnat amb TEA té moltes dificultats per comprendre els pensaments, les emocions, l'estat anímic i les intencions de les persones que els envolten (Cuzcano i Ruiz, 2017, p. 93):

- *Associacions particulars*: l'alumnat amb TEA fa connexions i associacions de manera única que poden ser difícils de comprendre per als altres.
- *Interpretació literal*: poden entendre les coses de manera molt literal, sense captar, de vegades, subtileses o dobles sentits.
- *Focalització curricular*: poden tenir dificultats per canviar l'atenció d'un tema a un altre.
- *Memòria visual*: normalment, l'alumnat amb TEA té una bona memòria visual i recorda imatges o detalls visuals amb facilitat.
- *Comunicació directa*: prefereixen la comunicació directa i sense dobles sentits.
- *Centrats en els detalls*: es poden centrar en els detalls i, si els ajunten tots, poden arribar a entendre un concepte més general.

g) Empatia, emocions i manipulació

L'alumnat amb TEA pot presentar dificultats greus per percebre, comprendre, interpretar i expressar o manifestar emocions (Veas i El Kasmi, 2017, p. 11):

- *Empatia peculiar*: la seva empatia pot manifestar-se d'una manera única i diferent; de vegades mostren manca de comprensió de les emocions dels altres.
- *Expressió d'emocions inadequades*: de vegades poden expressar emocions de felicitat o gratitud de manera inadequada i envair l'espai personal dels companys i/o del professorat.
- *Comprendre les emocions*: pot ser difícil per a ells comprendre les emocions dels companys, la qual cosa pot provocar conflictes.
- *Manipulació*: quan cerquen la manera com relacionar-se correctament, poden caure en manipulacions dels companys.

7. REPTES DOCENTS I CONCLUSIONS

El trastorn de l'espectre autista és un trastorn a l'alça a l'escola pública i concertada de les Illes Balears, amb 4.256 alumnes diagnosticats de TEA el desembre de 2024. Per aquest motiu, és necessari que el professorat comenci a veure l'alumnat amb TEA en conjunt i que no només se centri en les dificultats. Hem d'entendre quines potencialitats, característiques i necessitats té que el converteixen en un alumne singular amb formes úniques de comunicació i socialització. Per tant, no hem de caure en estereotips tergiversats i voler que l'alumnat amb TEA arribi als mateixos objectius curriculars de la mateixa manera que l'alumnat neurotípic, ja que part de la seva singularitat radica en el fet que el seu desenvolupament neurocognitiu és totalment diferent. D'una altra banda, els docents també han d'entendre que la variabilitat cognitiva del TEA pot ser com la de l'altre alumnat, el neurotípic. És igual d'important saber que aquest trastorn no és una malaltia i que no es cura, i que és una condició del desenvolupament neurocognitiu de l'alumnat per a tota la vida.

De vegades, el fet que els docents no entenguin les peculiaritats de l'alumnat amb TEA ocasiona que molts esperin consells educatius generals que puguin extrapol·lar a l'aula, sense entendre que no hi ha solucions que es poden desenvolupar de manera genèrica per a tots els TEA, i que aquesta ajuda dependrà de la casuística personal, clínica, familiar i social de cada un d'ells.

També és important saber que l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista pot tenir dificultats significatives de socialització i comunicació. Tot l'equip docent ha de tenir en compte que aquest alumnat pot ser rebutjat, exclòs o aïllat dels altres companys i que, si no actua, podria fomentar, per inacció, el desenvolupament d'alumnes disfuncionals en l'àmbit social i relacional, la qual cosa impediria que poguessin aportar la seva manera peculiar de veure el món a la societat, per molt bons que siguin en les àrees respectives. Malauradament, és habitual veure aquests alumnes tots sols al pati i interactuant, en moltes ocasions, només amb

pantalles. Els centres educatius tenen eines per poder desenvolupar les habilitats socials d'aquests joves, però moltes vegades passa que, si no hi ha una alteració conductual significativa de l'alumne i aquest no presenta problemes disruptius, pot passar inadverit.

També cal destacar que, encara que molts alumnes amb TEA tenen dificultats de comunicació, això no implica que no tinguin intenció comunicativa. És necessari que l'equip docent trobi estratègies i mètodes per fomentar-ne la comunicació i l'expressió. Una eina molt important solen ser els pictogrames.

És important mencionar que l'alumnat amb TEA pot tenir dificultats per entendre el doble sentit, els sentits figurats o inferir els pensaments dels altres (creences, desitjos, intencions, emocions) i, a partir d'aquí, poder comprendre i anticipar els seus comportaments. És necessari que tot l'equip docent treballi aquest aspecte, ja que incidirà molt en la seva acceptació dins el grup d'alumnes i minimitzarà, tant com sigui possible, conflictes entre iguals. D'aquí la importància que el professorat pugui ser tan clar com sigui possible a l'hora d'interactuar amb l'alumnat amb TEA, estableixi objectius a curt termini, doni seguretat a l'alumne i el motivi a seguir endavant.

En definitiva, hem d'entendre que l'alumne amb TEA a l'escola és molt més que un alumne que presenta dificultats de socialització i comunicació amb certes formes de rigidesa, i que, a partir del coneixement de les seves característiques i necessitats, podrem fomentar veritablement la seva inclusivitat i l'atenció a la diversitat com a alumnes que tenen un procés de desenvolupament neurocognitiu diferent dels altres companys, sense ser pitjor ni millor, sinó diferent.

AGRAÏMENTS

Dedicat a mon pare, Alfons, i a ma mare, Isabel, pel seu esperit de superació.

REFERÈNCIES

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM 5). 5ª Ed, Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría

Busquets Ferré, L., Vaimberg Lombardo, L. P., Basañez Camino, M., Blas Arráez, M. R., Coca Jordán, R., Pàmies Fabregat, C., Serras Colomer, L., Vidal Jorba, R.M., Pardo Serrano, M. i Villanueva Ferrer, R. (2021). Estudi de la prevalença del Trastorn de l'Espectre Autista i del risc de TEA en atenció precoç. Reflexions sobre el diagnòstic i la pràctica clínica. *Desenvolupa. Revista d'atenció precoç*, 1-11. Recuperat de <http://www.desenvolupa.net/index.php/Articles/Estudi-de-la-prevalencia-del-Trastorn-de-l-Espectre-Autista-i-del-risc-de-TEA-en-atencio-precoc.-L.-Busquets-L.-Vaimberg-M.-Basanez-R.-Blas-R.-Coca-C.-Pamies-L.-Serras-R.M.-Vidal-M.-Pardo-R.-Villanueva-06-2021-Nou> [Data consulta 09/03/2024]

Confederación Autismo España. (2021). Desmontando las falsas creencias en torno al trastorno del espectro autismo. Recuperat de <https://autismo.org.es/desmontando-las-falsas-creencias-en-torno-al-trastorno-del-espectro-autismo/> [Data consulta 14/02/2024]

Costa Tur, J., Peñalver García M.A., Martínez Alcázar, I. i Ruíz Sastre, O. (2022). Informe bianual. Cursos 2019-2020 i 2020-2021. Consell Escolar de les Illes Balears. Recuperat de https://consellescolariib.es/wp-content/uploads/documentacio/informe_sistema_educatiu/2019_2021/INFORME2022.pdf [Data consulta 07/02/2024]

Cuzcano Zapata, A. i Ruiz Alva, C. (2017). Inclusión educativa, habilidades diferentes y asperger. *Revista Educa-Umch*, 10, 1-241.

Fortuny Guasch, R. (2022). *Desenvolupament de les competències socials en l'alumnat amb TEA dins l'escola inclusiva*. Universitat Autònoma de Barcelona. Programa de Doctorat en Educació.

Generalitat de Catalunya. (2012). *Pla director de salut mental i addiccions. Pla d'atenció integral a les persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA)*. Barcelona: Direcció General de Regulació, Planificació i Recursos Sanitaris.

Hartley, S. L., Sikora, D. M. i McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with Autistic Disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52,10, 819-829.

Hervás, A. i Rueda, I. (2018) Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 66, 1, 31-38

Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., i Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of autism and developmental disorders*, 32, 423-446.

Iverson, J. M. i Wozniak, R. H. (2007). Variatin in vocalmotor development in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 158-170.

Juaneda López, C. M. (2020). Les ulleres de l'autisme. Màster universitari de formació del professorat (especialitat/itinerari d'orientació educativa). Universitat de les Illes Balears.

Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., i Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 894-910.

Morales Hidalgo, M. (2018). Epidemiologia dels trastorns de l'espectre de l'autisme en població escolar de Tarragona. Tesi doctoral. Universitat Rovira i Virgili

Moreno Macías, C. (2020). Estudio de la presencia de estereotipos sobre el alumnado con trastorno del espectro autista en los estudiantes del cuarto curso del grado de educación primaria de la Universidad de Sevilla. Trabajo fin de grado. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ortiz Huerta, J. H. (2014). Terapia de integración sensorial en niños con trastorno de espectro autista. *TOG (A Coruña)*, 1, 19, 1-13

Pereira, M., Lins, M. i Pinto, C. C. (2017). Prevalence of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Children with Autism Spectrum Disorder. *Brazilian Journal of Medicine and Human Health*, 5, 2, 39-46.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. i Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Rovira Güell, E. (2014). L'autisme: la importància de la diferència. *Quaderns d'Educació Social*, 16, 98-103.

Salazar, F., Baird, G., Chandler, S., Tseng, E., O'sullivan, T., Howlin, P., Pickles, A., Simonoff, E. (2015). Co-occurring psychiatric disorders in preschool and elementary school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 8, 2283-2294

Sánchez Llull, D i Sáez Font, M. I. (2024). Alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA) a les Illes Balears. *Revista Catalana de Pedagogia*, 25, 97-119.

Sanromà Giménez, S. (2018). La inclusió educativa en la formació inicial del professorat en competència digital docent: Disseny i desenvolupament d'un instrument d'avaluació d'aplicacions mòbils per a la intervenció educativa amb persones autistes. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

Veas Iniesta, A. i El Kasmi, M. (2017). Comprensió i expressió de les emocions en l'alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). Treball de Fi de Grau. Facultat d'educació, Universitat d'Alacant.

Wing L., i Gould J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord*, 9, 1, 11-29.

Zabel, T. A., Rao, R., Jacobson, L. A. , Pritchard, A. E., Mahone, E. M. i Kalb, L. (2022) An abbreviated WISC-5 model for identifying youth at risk for intellectual disability in a mixed clinical sample. *Clin Neuropsychol*, 36, 3, 626-638.

IMPLEMENTACIÓ I ESCALABILITAT D'UNA INTERVENCIÓ ESCOLAR DE DESCANSOS ACTIUS PER MILLORAR L'ACTIVITAT FÍSICA I EL RENDIMENT ACADÈMIC DE L'ALUMNAT: BREAK4BRAIN EVOLUTION!

Diego Arenas Arroyo

Margalida Castell Orell

Jaume Gelabert Carulla

Adrià Muntaner Mas

RESUM

L'article presenta el protocol del programa «Break4Brain Evolution!», una intervenció escolar basada en descansos actius per millorar l'activitat física (AF) i el rendiment acadèmic d'infants de 10 a 12 anys. El programa pretén adaptar estratègies segons el context de cada escola i es centra en la seva implementació i escalabilitat real. La intervenció inclou estratègies com la formació docent, recursos digitals i seguiment continu.

RESUMEN

El artículo presenta el protocolo del programa «¡Break4Brain Evolution!», una intervención escolar basada en pausas activas para mejorar la actividad física (AF) y el rendimiento académico de niños y niñas de 10 a 12 años. El programa pretende adaptar estrategias según el contexto de cada escuela y se centra en su implementación y escalabilidad real. La intervención incluye estrategias como la formación docente, recursos digitales y seguimiento continuo.

1. INTRODUCCIÓ

La inactivitat física i el sedentarisme representen un desafiament global amb repercussions significatives tant per a la salut física com per al desenvolupament cognitiu dels infants (Bull et al., 2020). En les darreres dècades, la literatura ha evidenciat que la pràctica d'activitat física (AF) exerceix un paper fonamental en la millora del rendiment acadèmic, un aspecte rellevant durant la infantesa, etapa clau per al desenvolupament neurocognitiu (Morales et al., 2024). En aquest context, l'evidència destaca que tant la pràctica d'AF crònica com les píndoles puntuals d'aquesta tenen un impacte positiu en diferents aspectes de l'aprenentatge, incloent-hi les funcions cerebrals, les habilitats cognitives i el rendiment acadèmic (Li et al., 2017; Sibbick et al., 2022). Així, dins l'àmbit educatiu, s'ha impulsat la incorporació de píndoles breus d'AF, conegudes com a descansos actius, durant la jornada escolar com una estratègia efectiva i fàcilment aplicable (Watson et al., 2017). No obstant això, un dels principals reptes en aquest camp és que la recerca s'ha centrat tradicionalment en el disseny de programes nous, sovint sense aprofundir en la millora dels ja existents o en els factors que en condicionen la implementació. Per aquest motiu, amb el projecte «Break4Brain Revolution!» es proposa una metodologia nova, encara no provada a Espanya, amb potencial per avançar tant en la ciència de la implementació com en la sostenibilitat de les intervencions d'AF als centres educatius.

2. QUÈ SÓN ELS DESCANSOS ACTIUS?

Els descansos actius són una opció senzilla i efectiva per incorporar moviment dins l'aula. Consisteixen en petites pauses amb moviment relacionat amb els continguts, com desplaçar-se per resoldre activitats o fer gestos i dramatitzacions per entendre conceptes. Són especialment útils per a infants amb TDAH (trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat) o dificultats d'atenció, ja que ajuden a reduir el sedentarisme, milloren la concentració i reforcen la implicació en les tasques. Aquesta estratègia és flexible i adaptable als objectius del mestre i a les necessitats del grup.

A més de potenciar l'aprenentatge, els descansos actius també afavoreixen el benestar de l'alumnat. A la taula 1 es presenten diferents tipologies amb exemples pràctics que s'han aplicat de manera institucionalitzada a diferents països, segons el seu context educatiu.

TAULA 1. Exemples institucionalitzats d'intervencions d'AF escolar implementades en diferents països

Nom del programa (país)	Pàgina web
TransformUs (Austràlia)	https://transformus.com.au/
Centre for Physical Activity and Health (Noruega)	https://www.hvl.no/en/about/sefal/
Joy of Moving Handbook (Itàlia)	https://www.joyofmovinghandbook.com/it
Schools on the Move (Finlàndia)	https://schoolsonthefmove.fi/
Creating Active Schools (Regne Unit)	https://www.creatingactiveschools.org/
Comprehensive School Physical Activity Programs (CSPAP) e-Learning (Estats Units)	https://www.cdc.gov/healthyschools/professional_development/e-learning/CSPAP/index.html
Liikuma Kutsuv Kool (Estònia)	https://www.liikumakutsuvkool.ee/english/

Font: elaboració pròpia.

2. JUSTIFICACIÓ, HIPÒTESI I OBJECTIU DE LA INTERVENCIÓ

Origen

El programa «Break4Brain Evolution!» és una conseqüència del projecte «Els efectes dels descansos actius en el rendiment acadèmic en preadolescents amb TDAH i sense: The Break4Brain Project». Aquest projecte es va desenvolupar en dues fases: un disseny creuat (fase I) seguit d'un assaig híbrid de tipus 1 d'eficàcia d'implementació (fase II), que incloïa tant un assaig clínic aleatoritzat com un estudi qualitatiu. A la fase I, 52 infants d'entre 10 i 12 anys, dels quals 25 amb trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), van participar en un estudi de laboratori durant quatre dies en el termini d'un mes. Es van sotmetre a tres condicions experimentals contrabalancejades: (i) AF amb implicació cognitiva,

(ii) AF sense implicació cognitiva i (iii) una condició sedentària amb implicació cognitiva. En aquesta fase es van avaluar canvis aguts en la funció cerebral, el rendiment acadèmic, la memòria de treball, el control inhibitori i l'atenció sostinguda. La fase II va incloure 650 infants d'entre 10 i 12 anys, assignats aleatòriament a un programa d'AF basat en descansos actius proposats a través d'un mitjà audiovisual o a un grup control, en un assaig clínic aleatoritzat per grups durant vuit setmanes. Aquesta fase també va adoptar un enfocament qualitatiu per analitzar el context d'implementació mitjançant entrevistes semiestructurades amb docents i membres de l'equip directiu abans i després de la intervenció, així com qüestionaris semiestructurats per a l'alumnat. Les variables analitzades en aquesta fase van ser el rendiment acadèmic, la memòria de treball, el control inhibitori i l'atenció selectiva. El protocol i la justificació de l'estudi Break4Brain ja han estat publicats (Arenas et al., 2024).

Justificació

Malgrat que el projecte Break4Brain va aconseguir millores en algunes variables clau pel rendiment educatiu, la implementació i l'escalabilitat d'un programa de descansos actius en entorns escolars continua sent un repte. En aquest context, la fase II del projecte va tenir com a objectiu analitzar els efectes d'un programa de descansos actius. La intervenció va ser la mateixa per a totes les escoles participants i va consistir en un paquet de 10 vídeos basats en moviment, accessibles a través de l'enllaç següent: <<https://www.opospills.com/break4brain-es>>. Com a part d'aquesta fase, es van dur a terme entrevistes semiestructurades abans i després de la intervenció, amb l'objectiu d'analitzar la percepció dels nins i dels docents sobre la implementació i la viabilitat del programa.

Encara que els resultats estan en procés d'anàlisi, la majoria de docents van valorar positivament la intervenció. No obstant això, molts van expressar inquietuds sobre com podrien mantenir aquesta iniciativa i motivació de manera consistent durant tot un curs escolar. A partir d'aquestes percepcions i de l'evidència científica actual, es va formular la hipòtesi inicial d'aquesta nova iniciativa. Concretament, la nostra hipòtesi és que un nivell més intensiu d'implementació del programa «Break4Brain Evolution!» per part dels docents tindrà un impacte positiu en els patrons d'activitat física i en el rendiment acadèmic dels infants de 10 a 12 anys de les Illes Balears.

Llacunes en la ciència

L'objectiu d'aquesta intervenció és avançar en el coneixement sobre els descansos actius a les escoles basant-se en la ciència de la implementació. Per aconseguir-ho, s'adoptaran enfocaments que reconeixen i responen a les diferències de l'àmbit escolar (context específic de cada centre), factors que influeixen tant en la conceptualització de les intervencions com en el marc utilitzat per a la seva avaluació, tant en disseny com en anàlisi (Keshavarz et al., 2010). Comprendre el context en lloc d'ignorar-lo és fonamental, ja que algunes

escoles es troben en zones benestants amb més recursos econòmics i suport de famílies, autoritats locals i entitats del tercer sector, mentre que d'altres estan en zones desfavorides o rurals amb pressupostos limitats, menys espai i recursos escassos. Aquests factors contextuais poden afectar la implementació de les intervencions i determinar quin tipus de programa de descansos actius serà més adequat (McHale et al., 2022). Algunes escoles ja disposen d'iniciatives similars a la intervenció proposada, cosa que podria reduir l'impacte d'un programa nou. Aquest és precisament el repte que abordarà «Break4Brain Evolution!», dissenyant una intervenció adaptable a qualsevol escola seguint els principis de la ciència de la implementació. Tot i el seu gran potencial, les intervencions escolars actuals han tingut un impacte limitat o heterogeni sobre l'AF i el rendiment acadèmic a nivell poblacional (Li et al., 2023). Un dels grans reptes en aquest àmbit és identificar per què aquestes intervencions no han generat els efectes esperats i com es poden millorar. És important destacar que, fins i tot quan es disposa d'intervencions eficaces, aquestes no poden millorar els resultats a nivell poblacional si les escoles i el seu personal no aconsegueixen implementar-les correctament, un problema habitual en els assaigs clínics aleatoritzats.

En aquest context, pel que fa a la metodologia dels estudis en escoles, un enfocament més efectiu per dissenyar intervencions seria donar suport a l'ampliació de les iniciatives ja existents. Segons Jago et al. (2023), les estratègies més eficients per millorar la salut en el context escolar són expandir, ampliar o millorar la qualitat de la provisió d'activitat física segons el context específic de cada escola. Això es podria aconseguir mitjançant la creació de models lògics globals (per a totes les escoles d'un estudi) i locals (específics de cada escola) per identificar com ha de funcionar la intervenció en diferents entorns. En una intervenció estàndard, cada escola rep la mateixa intervenció, independentment del seu context específic. En una intervenció adaptada, aquesta es personalitza per ser més efectiva segons les característiques de cada escola.

3. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

Objectiu i hipòtesi

La hipòtesi general de la present proposta d'intervenció és que un nivell alt d'implementació del programa «Break4Brain Evolution!» implementat per docents a les escoles tindrà un impacte més significatiu en el comportament motriu i els resultats educatius d'infants en edat escolar (10-12 anys) a les Illes Balears. L'objectiu principal de la intervenció és avaluar la implementació a gran escala del programa «Break4Brain Evolution!» per millorar els patrons d'AF i el rendiment acadèmic d'infants en edat escolar (10-12 anys) a les Illes Balears. Així mateix, aquesta proposta d'intervenció implicarà dos estudis complementaris realitzats a escoles d'educació primària de les Illes Balears, Espanya, cadascun amb objectius específics diferents: l'estudi I, que se centrarà en la implementació de «Break4Brain Evolution!», mentre que l'estudi II n'avaluarà l'eficàcia.

Metodologia

El programa «Break4Brain Evolution!» serà una intervenció de caràcter conductual i ambiental. Aquest programa es fonamenta en la teoria cognitiva social (Bandura, 2001), la teoria de l'elecció conductual (Vuchinich i Tucker, 1983) i la teoria dels sistemes ecològics (Bronfenbrenner, 2000). El disseny d'aquesta proposta de recerca adoptarà un enfocament híbrid de tipus 3, centrat tant en la implementació com en l'eficàcia. Aquest tipus de disseny híbrid és especialment adequat per analitzar com es pot implementar i escalar una intervenció d'AF en condicions reals (Curran et al., 2012).

a) Disseny i mostra

El disseny serà diferent per a l'estudi I i l'estudi II, tot i que tant el contingut de la intervenció («Break4Brain Evolution!») com la seva durada (un curs escolar complet) es mantindran iguals en ambdós estudis.

- *Assaig d'implementació (estudi I)*

L'estudi I consistirà en la posada en marxa del programa «Break4Brain Evolution!», una intervenció basada en descansos actius que es desenvoluparà al llarg d'un curs escolar. L'objectiu és que almenys 60 escoles de primària (aproximadament el 10 % del total d'escoles de primària de les Illes Balears) adoptin el programa. Cada escola participant haurà d'implicar, com a mínim, un docent i la seva classe d'alumnes.

- *Assaig d'eficàcia (estudi II)*

L'estudi II seguirà un disseny d'assaig controlat aleatoritzat per conglomerats, amb dos grups: un grup control, que seguirà la rutina escolar habitual, i un grup d'intervenció, que incorporarà el programa «Break4Brain Evolution!» en el seu dia a dia. L'objectiu és analitzar canvis a curt i mitjà termini en els patrons d'AF i en el rendiment acadèmic dels infants, en un context escolar real i amb adaptacions del programa original. Es preveu la participació de 10 escoles a Mallorca: 5 al grup control i 5 al grup d'intervenció, amb almenys un docent i la seva classe a cada escola.

b) Criteris d'inclusió i exclusió

Totes les escoles de primària de les Illes Balears seran convidades a participar en l'assaig d'implantació i l'assaig d'eficàcia. Tot i que totes les escoles (públiques, concertades i privades) seran elegibles per als dos estudis, aquelles que van participar al Break4Brain original durant el curs acadèmic 2023-2024 quedaran excloses de la prova d'efectivitat. A més, no s'inclouran les escoles d'educació especial.

c) Programa d'intervenció

• Fonaments teòrics del programa

La nostra estratègia per a l'ampliació del programa és «horitzontal», és a dir, preveiem ampliar l'abast del programa adaptant-lo a diferents contextos escolars. L'estratègia d'implementació es basarà en recomanacions fonamentades en evidència per garantir l'èxit de l'escalabilitat d'intervencions de salut a nivell poblacional (Koorts et al., 2021; Naylor et al., 2015), així com en conceptes de l'Interactive Systems Framework, del Quality Implementation Framework i de la Guia PRACTIS. Per identificar les barreres i facilitadors a nivell individual, la recollida de dades qualitatives es guiarà pel Theoretical Domains Framework (Atkins et al., 2017), un enfocament sistemàtic i basat en teories per al canvi de comportament, que ajuda a identificar els obstacles al canvi de pràctica i les estratègies per a la intervenció. El marc RE-AIM guiarà l'avaluació global dels resultats després de la implementació.

• Població objectiu, components i estratègies

Els components i estratègies de la intervenció estaran dirigits al centre, els docents i el nivell organitzatiu dins de les escoles que participin en el programa «Break4Brain Evolution!», i s'estendran durant un curs escolar complet (Figura 1).

Tot i que les estratègies estan orientades a tres nivells, seran els docents participants els responsables de la seva implementació. El nostre objectiu és que els docents adoptin el programa i integrin els descansos actius en les rutines diàries de les escoles. Basant-nos en els resultats del programa original Break4Brain, totes les estratègies estaran disponibles en línia a través d'un lloc web dedicat al programa «Break4Brain Evolution!».

El programa inclourà 5 components d'implementació i 10 estratègies específiques (Figura 1). Els components i estratègies de «Break4Brain Evolution!» s'ajusten a recomanacions per especificar estratègies d'implementació (Proctor et al., 2013). Tots els recursos per introduir moviment durant les classes estaran alineats amb el currículum de les Illes Balears. Els docents de primària hauran de registrar-se (de manera gratuïta) al lloc web del programa. En finalitzar la intervenció (aproximadament 9 mesos), els docents continuaran tenint accés al lloc web. En el programa, els docents triaran estratègies adaptades al seu context per millorar la qualitat i garantir l'adopció del programa de la manera més rellevant. Les estratègies d'implementació són les següents:

1. *Treball formatiu amb docents.* L'equip de recerca liderarà un taller en línia de 2 hores cada trimestre (6 hores en total), en què es desenvoluparan recursos per implementar descansos actius.

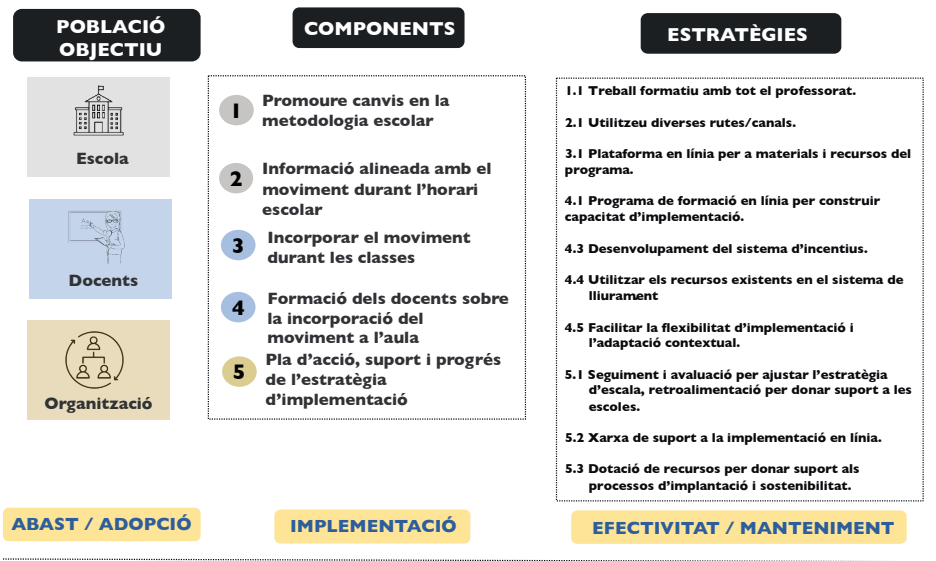
2. *Ús de múltiples canals.* Es faran servir plataformes en línia, xarxes socials, xarxes de docents i mitjans de comunicació per difondre el contingut del programa. El públic objectiu inclou directors i docents amb l'objectiu de garantir l'abast i l'adopció del programa.
3. *Plataforma en línia per a materials i recursos.* La plataforma digital allotjarà els materials, directrius i recursos per als descansos actius. Serà accessible per a directors, docents i pares, amb l'objectiu d'augmentar l'adopció i la sostenibilitat del programa.
4. *Formació en línia per a la capacitat d'implementació.* Els docents completaran una formació en línia amb 8 mòduls de 10 minuts sobre la teoria i les millors pràctiques pels descansos actius. S'espera millorar la capacitat, habilitats i autoeficàcia en la implementació.
5. *Sistema d'incentius.* Els docents rebran certificats de formació per haver implementat descansos actius durant un curs. Aquest sistema incentiva l'adopció del programa.
6. *Ús de recursos existents.* El programa aprofitarà els recursos, equips i instal·lacions escolars existents per garantir una implementació eficient i cost-efectiva.
7. *Flexibilitat en la implementació i adaptació contextual.* Els docents podran adaptar el programa segons les necessitats de la seva escola, utilitzant vídeos i plans de lliçó personalitzables.
8. *Monitorització i avaluació per ajustar l'estratègia.* Es realitzaran revisions bimensuals de casos i bones pràctiques per a millorar la implementació i garantir la sostenibilitat.
9. *Xarxa de suport en línia.* Es crearà un fòrum en línia perquè els docents comparteixin estratègies i superin barreres. Aquest fòrum estarà disponible durant tot el projecte per millorar l'adopció i la implementació.
10. *Provisió de recursos per a la implementació i sostenibilitat.* Es proporcionaran vídeos i eines per donar suport a la implementació del programa. Els recursos seran accessibles després del registre i durant tot el projecte.

- **Com funcionarà el programa «Break4Brain Evolution!»?**

Dissenyada per ser totalment adaptable, la plataforma serà accessible des de telèfons mòbils, garantint la facilitat d'ús a través de diferents dispositius. L'objectiu principal és dotar els docents de les habilitats necessàries per implementar els descansos actius, permetent-los incorporar moviment a les seves classes independentment del contingut curricular que estiguin treballant.

GRÀFIC 1: «Break4Brain Evolution!» components del programa i estratègies per ampliar

Adaptació del programa: alineació de «Break4Brain Evolution!» amb el currículum
Difusió del programa: lloc web de «Break4Brain Evolution!»; xarxes escolars; associacions familiars, associacions de docents



Font: elaboració pròpia.

Les dades obtingudes del nostre projecte anterior van mostrar que, tot i que els docents inicialment se senten més segurs quan tenen recursos preparats (com ara vídeos), mantenir la iniciativa a llarg termini (com es preveu en aquest projecte) requereix que desenvolupin les seves pròpies lliçons adaptades. Per abordar això, «Break4Brain Evolution!» oferirà orientació completa sobre com aplicar un mètode d'ensenyament innovador. Aquest mètode es fonamenta en les teories de Mavilidi et al. (2022) i de Lander et al. (2024).

d)Mesures

Com s'ha descrit a la secció anterior, el programa se centrarà directament en els docents. Tanmateix, també avaluarem els efectes indirectes i el procés d'implementació a través de quatre grups clau: l'escola/director, docents, pares i infants. Per a l'estudi d'implementació, les variables es mesuraran en tres moments: T1 (punt de partida), T2 (9 mesos) i T3 (18 mesos). En canvi, per a l'estudi d'efectivitat, les avaluacions es realitzaran només a T1 (punt de partida) i T2 (9 mesos). Per a les avaluacions de les variables d'estudi utilitzarem quatre tipus de recollida de dades. En l'estudi d'efectivitat s'inclouran enquestes en paper, enquestes en línia i instruments quantitatius. Per a l'estudi d'implementació, utilitzarem els mateixos instruments quantitatius, complementats amb entrevistes semiestructurades.

Avaluació de la implementació

Es farà servir el marc RE-AIM per avaluar la implementació en ambdós estudis. Seguint aquest marc, s'examinaran els resultats següents: 1) l'abast del programa; 2) l'efectivitat «a gran escala» (si el programa continua afectant les activitats físiques i els resultats educatius dels infants en condicions del «món real»); 3) l'adopció; 4) la implementació (la dosi, la freqüència i l'adaptació en la seva aplicació); 5) el manteniment a nivell de docent/escola (sostenibilitat del programa dins del sistema educatiu, els entorns escolars i pels docents com a part de la pràctica quotidiana).

- Les mesures es valoraran utilitzant un enfocament de mètodes mixtos, incorporant dades descriptives recollides per l'equip de recerca, registres de docents al lloc web, qüestionaris ad hoc, instruments validats i enquestes d'estudis previs basats en escoles.
- Les entrevistes semiestructurades amb docents avaluaran l'adopció, la implementació i el manteniment, guiades pels 14 dominis del Theoretical Domains Framework (Atkins et al., 2017)
- Mesurarem la percepció dels docents sobre el compromís del seu alumnat en totes les àrees d'aprenentatge utilitzant una versió adaptada de l'Student Engagement in School Questionnaire.
- S'utilitzarà el Behavior Rating Inventory of Executive Function (Teacher Form) (Shwartz et al., 2020) com a mesura informada pels docents per avaluar la funció executiva dels seus estudiants.
- Els pares proporcionaran mitjançant enquesta un informe indirecte sobre l'AF dels seus fills utilitzant una mesura validada de resposta única.
- La versió per a pares del Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI) (Cianchetti et al., 2013) es farà servir per proporcionar informes indirectes sobre el comportament i les dificultats en assolir èxits educatius dels seus fills.
- Els infants oferiran la seva percepció del programa (domini de la implementació) utilitzant un instrument de l'original Break4Brain.
- També utilitzarem Google Analytics per capturar com les escoles i els professors utilitzen el lloc web del «Break4Brain Evolution!», quins recursos del programa són visualitzats/baixats.

És important destacar que les estratègies de «Break4Brain Evolution!» tindran un impacte en tres nivells. Tot i que la majoria de les estratègies es dirigiran directament als docents, requerint la seva participació activa, també avaluarem com aquestes estratègies afecten indirectament altres parts implicades, com ara els equips directius, les famílies i els infants.

Estudi d'efectivitat

La variable principal inclourà la mitjana de minuts diaris d'AF moderada-vigorosa (AFMV) i el temps sedentari dels infants. Aquestes variables es mesuraran mitjançant acceleròmetres ActiGraph GT3X+ (Pensacola, Florida, EUA) durant les hores de vigília, durant 8 dies consecutius (excloent-ne activitats aquàtiques). Les variables secundàries per avaluar l'efectivitat del programa inclouran diversos instruments per mesurar l'èxit educatiu, juntament amb els descrits en l'avaluació de la implementació, tal com s'explica a continuació.

- *Rendiment acadèmic.* Utilitzarem la Bateria III Woodcock-Muñoz™, que és l'adaptació i traducció al castellà de la Woodcock-Johnson III® (WJ III®) per avaluar el rendiment acadèmic.
- *Comportament dels estudiants a l'aula.* Els docents ompliran la seva versió del CABI.
- *Flexibilitat cognitiva.* S'utilitzarà una versió adaptada del Trail-making test (TMT) (Llinàs-Reglà et al., 2017) per avaluar la flexibilitat cognitiva.
- *Atenció selectiva.* S'utilitzarà el test d'atenció d2 (Bates i Lemay, 2004) per avaluar l'atenció selectiva.

A més, en l'estudi d'efectivitat, volem tenir en compte els factors que podrien interferir o generar biaixos en els efectes del programa sobre els resultats d'AF, sedentarisme i rendiment educatiu. Per abordar-ho, mesurarem les següents variables de confusió: 1) La maduració biològica es mesurarà mitjançant la velocitat màxima de creixement en alçada (PHV), que és un indicador de maduresa i reflecteix la velocitat màxima en el creixement de l'estatura durant la infància. El pes, l'alçada i l'alçada seient s'utilitzaran per obtenir el PHV segons les equacions de Moore (Sullivan et al., 2023). 2) Els nivells educatius i socioeconòmics materns i paterns es mesuraran mitjançant un qüestionari ad hoc.

4. CONCLUSIONS

La intervenció escolar «Break4Brain Evolution!» representa un pas innovador en la promoció de l'AF a les escoles mitjançant descansos actius integrats al dia a dia docent. El programa destaca per l'aposta per l'escalabilitat i l'adaptabilitat a diferents contextos escolars, atenent les desigualtats i recursos propis de cada centre. A partir d'una base científica sòlida i resultats preliminars positius, planteja un enfocament híbrid que combina la implementació i l'eficàcia, amb l'objectiu de millorar tant el comportament motor com el rendiment educatiu. El seu disseny es fonamenta en marcs teòrics i estratègies que afavoreixen la sostenibilitat i l'empoderament docent. En definitiva, «Break4Brain Evolution!» vol demostrar que els descansos actius poden ser una eina transformadora si s'apliquen de manera contextualitzada i sistemàtica dins del sistema educatiu.

REFERÈNCIES

- Arenas, D., Bodi-Torralba, M., Oliver, A., Cantallops, J., Ponseti, F. J., Palou-Sampol, P., Collado, J. A., Flórez, I., Galvez-Pol, A., Terrasa, J. L., Sitges, C., Sánchez-Azanza, V., López-Penadés, R., Adrover-Roig, D. i Muntaner-Mas, A. (2024). Effects of active breaks on educational achievement in children with and without ADHD: Study protocol and rationale of the Break4Brain project. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451731>
- Atkins, L., Francis, J., Islam, R., O'Connor, D., Patey, A., Ivers, N., Foy, R., Duncan, E. M., Colquhoun, H., Grimshaw, J. M., Lawton, R. i Michie, S. (2017). A guide to using the Theoretical Domains Framework of behaviour change to investigate implementation problems. *Implementation Science: IS*, 12 (1), 77. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0605-9>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bates, M. E. i Lemay, E. P. (2004). The d2 Test of attention: Construct validity and extensions in scoring techniques. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 10 (3), 392–400. <https://doi.org/10.1017/S135561770410307X>
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. Dins *Encyclopedia of Psychology*, vol. 3. (p. 129–133). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10518-046>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54 (24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Cianchetti, C., Pittau, A., Carta, V., Campus, G., Littarru, R., Ledda, M. G., Zuddas, A. i Fancello, G. S. (2013). Child and Adolescent Behavior Inventory (CABI): A New Instrument for Epidemiological Studies and Pre-Clinical Evaluation. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 9, 51–61. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010051>
- Curran, G. M., Bauer, M., Mittman, B., Pyne, J. M. i Stetler, C. (2012). Effectiveness-implementation Hybrid Designs: Combining Elements of Clinical Effectiveness and Implementation Research to Enhance Public Health Impact. *Medical Care*, 50(3), 217–226. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e3182408812>

Jago, R., Salway, R., House, D., Beets, M., Lubans, D. R., Woods, C. i de Vocht, F. (2023). Rethinking children's physical activity interventions at school: A new context-specific approach. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1149883>

Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L. i Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine* (1982), 70 (10), 1467-1474. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.01.034>

Koorts, H., Cassar, S., Salmon, J., Lawrence, M., Salmon, P. i Dorling, H. (2021). Mechanisms of scaling up: Combining a realist perspective and systems analysis to understand successfully scaled interventions. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18 (1), 42. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01103-0>

Lander, N. J., Contardo Ayala, A. M., Mazzoli, E., Lai, S. K., Orr, J. i Salmon, J. (2024). Beyond "Brain Breaks": A New Model for Integrating Classroom-Based Active Breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95 (4), 22-30. <https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308253>

Li, D., Li, L., Zang, W., Wang, D., Miao, C., Li, C., Zhou, L. i Yan, J. (2023). Effect of physical activity on attention in school-age children with ADHD: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Physiology*, 14, 1189443. <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1189443>

Li, J. W., O'Connor, H., O'Dwyer, N. i Orr, R. (2017). The effect of acute and chronic exercise on cognitive function and academic performance in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20 (9), 841-848. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.025>

Llinàs-Reglà, J., Vilalta-Franch, J., López-Pousa, S., Calvó-Perxas, L., Torrents Rodas, D. i Garre-Olmo, J. (2017). The Trail Making Test. *Assessment*, 24 (2), 183-196. <https://doi.org/10.1177/1073191115602552>

Mavilidi, M. F., Pesce, C., Benzing, V., Schmidt, M., Paas, F., Okely, A. D. i Vazou, S. (2022). Meta-analysis of movement-based interventions to aid academic and behavioral outcomes: A taxonomy of relevance and integration. *Educational Research Review*, 37, 100478. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100478>

McHale, F., Ng, K., Scanlon, D., Cooper, J., Grady, C., Norton, C., O'Shea, D. i Woods, C. (2022). Implementation evaluation of an Irish secondary-level whole school programme: A qualitative inquiry. *Health Promotion International*, 37 (5), daac131. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac131>

Morales, J. S., Alberquilla del Río, E., Valenzuela, P. L. i Martínez-de-Quel, Ó. (2024). Physical Activity and Cognitive Performance in Early Childhood: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Sports Medicine*, 54 (7), 1835-1850. <https://doi.org/10.1007/s40279-024-02020-5>

Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Wharf Higgins, J. i McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: A systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 95-115. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.034>

Proctor, E. K., Powell, B. J. i McMillen, J. C. (2013). Implementation strategies: Recommendations for specifying and reporting. *Implementation Science*, 8 (1), 139. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-139>

Shwartz, S. K., Roper, B. L., Arentsen, T. J., Crouse, E. M. i Adler, M. C. (2020). The Behavior Rating Inventory of Executive Function®-Adult Version is Related to Emotional Distress, Not Executive Dysfunction, in a Veteran Sample. *Archives of Clinical Neuropsychology: The Official Journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 35 (6), 701-716. <https://doi.org/10.1093/arclin/acia024>

Sibbick, E., Boat, R., Sarkar, M., Groom, M. i Cooper, S. B. (2022). Acute effects of physical activity on cognitive function in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Mental Health and Physical Activity*, 23, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2022.100469>

Sullivan, J., Roberts, S. J., Mckeown, J., Littlewood, M., McLaren-Towlson, C., Andrew, M. i Enright, K. (2023). Methods to predict the timing and status of biological maturation in male adolescent soccer players: A narrative systematic review. *PloS One*, 18 (9), e0286768. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286768>

Vuchinich, R. E. i Tucker, J. A. (1983). Behavioral theories of choice as a framework for studying drinking behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 92 (4), 408-416. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.92.4.408>

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. i Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14 (1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

EVOLUCIÓ DE LA CONDICIÓN FÍSICA DELS ADOLESCENTS A MALLORCA A LA DARRERA DÈCADA (2014-2024): QUINA ÉS LA SITUACIÓ ACTUAL?

David Carbonell Escalas

Jaume Cantallops Ramon

Josep Vidal Conti

RESUM

L'objectiu principal d'aquest estudi és analitzar l'evolució de la condició física en adolescents de Mallorca en un període de deu anys. Per aconseguir-ho, es comparen els valors de consum màxim d'oxigen (VO_2 màx.), així com també l'índex de massa corporal (IMC) entre una mostra d'estudiants recollida fa deu anys i una mostra actual. Els resultats mostren com els participants de la mostra actual presenten una millor condició física (VO_2 màx.), cosa que suggereix que les iniciatives dutes a terme a la darrera dècada de forma general estan funcionant, malgrat hi ha un lleuger augment de l'IMC, indicador relacionat amb el pes corporal.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es analizar la evolución de la condición física en adolescentes de Mallorca en un período de diez años. Para ello, se comparan los valores de consumo máximo de oxígeno (VO_2 máx.), así como también el índice de masa corporal (IMC) entre una muestra de estudiantes recogida hace diez años y una muestra actual. Los resultados muestran cómo los participantes de la muestra actual presentan una mejor condición física (VO_2 máx.), lo que sugiere que las iniciativas llevadas a cabo en la última década de forma general están funcionando, aunque existe un ligero aumento del IMC, indicador relacionado con el peso corporal.

1. INTRODUCCIÓ

El concepte envers el qual es desenvolupa l'eix vertebrador d'aquest treball és el de la condició física, entesa, de forma general, com la capacitat que té un individu per dur a terme una activitat física i/o exercici físic.

Es tracta d'un factor estretament relacionat amb la salut, de manera que tenir una bona salut és la conseqüència de tenir una bona condició física, i es troba relacionat de forma directa amb el nivell d'activitat física o exercici físic realitzat (Ortega, Artero et al., 2008).

Si ens centrem de forma més detallada en la definició de condició física, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) segueix la mateixa línia, exposant que es refereix a la capacitat del cos per fer activitats físiques de manera efectiva i eficient, que està relacionada amb la salut i el benestar general d'una persona, i el seu manteniment al llarg del temps s'associa amb una menor probabilitat de desenvolupar malalties cròniques com l'obesitat, la diabetis i les malalties cardiovasculars. Per la seva part, l'American College of Sports Medicine especifica que és la capacitat d'una persona per dur a terme habilitats motrius amb energia

i agilitat, sense fatiga excessiva, i mantenint prou vitalitat per gaudir del lleure i afrontar situacions imprevistes (Liguori i American College of Sports Medicine, 2021). Altres autors afegixen que és la capacitat aeròbica màxima ajustada a la mida i a la composició corporal i, a més a més, es tracta d'una mesura integrada de la funció cardiorespiratòria, neuromusculoesquelètica, transport i lliurament d'oxigen i impulsos psicològics (Erikssen, 2001).

Una vegada definit el concepte de condició física, cal dir que és important diferenciar el concepte d'activitat física del d'exercici físic. L'activitat física és un moviment corporal produït pels músculs esquelètics que requereix un consum energètic superior a una situació de repòs. En canvi, l'exercici físic és un tipus d'activitat física planificada, estructurada i sistemàtica amb l'objectiu de millorar algun component de la condició física. Per tant, podríem afirmar que el fet de tenir una bona condició física és la conseqüència de practicar exercici físic (Ortega, Ruiz et al., 2008).

La condició física té múltiples components: la composició corporal, la resistència muscular, la força muscular, la flexibilitat, la velocitat-agilitat, la coordinació, l'equilibri, la reacció i la capacitat cardiorespiratòria (Marques et al., 2021), essent aquest darrer el que ha demostrat ser més fiable i significatiu, especialment en població infantil i adolescent (Lang et al., 2019).

La capacitat cardiorespiratòria, també anomenada capacitat aeròbica, és un indicador fonamental de la resistència física, i fa referència a la quantitat d'oxigen que el cos és capaç de transportar i utilitzar de manera eficient durant l'exercici. Aquesta depèn del bon funcionament del cor, els pulmons i el sistema circulatori, ja que treballen conjuntament per subministrar oxigen als músculs actius i permetre que es mantingui l'activitat física durant períodes prolongats sense fatiga excessiva. En el cas de la població escolar, el fet de practicar de forma regular activitats físiques com córrer, saltar, nedar o anar en bicicleta contribueix de manera significativa al desenvolupament d'una millor capacitat aeròbica. Els infants que porten una vida activa solen presentar un sistema cardiovascular més eficient, en comparació amb aquells que adopten un estil de vida d'un caire més sedentari. Aquesta diferència no només té implicacions en el seu rendiment físic actual, sinó que també pot influir en la seva salut a llarg termini, amb un menor risc de desenvolupar malalties cardiovasculars en l'edat adulta (Ortega, Ruiz et al., 2008).

Com a indicador que ens ajuda a mesurar aquesta condició cardiorespiratòria tenim el consum màxim d'oxigen (VO_2 màx.) i s'utilitza en diferents bateries de proves físiques, com veurem més endavant. Aquest paràmetre mesura la quantitat màxima d'oxigen que l'organisme pot captar, transportar i utilitzar durant l'exercici físic intens, i es considera un dels millors predictors de la salut cardiovascular i del rendiment aeròbic. Per estimar-lo en infants i adolescents, una de les proves més utilitzades és el test de la Course-Navette. Aquesta prova consisteix a córrer d'un costat a l'altre entre dues línies separades per vint metres, seguint el ritme

d'un senyal auditiu que augmenta progressivament la freqüència. La prova comença a una velocitat de 6,5 km/h amb increments de 0,5 km/h cada minut. El test finalitza quan no s'aconsegueix arribar a la línia en dues ocasions consecutives seguint el senyal auditiu o quan es decideix aturar per fatiga. La prova es realitza una sola vegada, i el nombre de voltes completades s'utilitza per estimar la capacitat aeròbica del nen, proporcionant una mesura objectiva del seu nivell de condició cardiorespiratòria (Cadenas-Sánchez et al., 2019).

Respecte a les bateries que avaluen la condició física, podem destacar la bateria ALPHA (Ortega, Artero et al., 2008), l'EuroFit (Council of Europe, 1998) i la Physical Fitness Test Battery (Marques et al., 2021), entre d'altres. En totes aquestes s'avaluen els diferents components de la condició física mencionats anteriorment.

En els darrers anys, la tendència en els valors de condició física a nivell mundial han experimentat canvis significatius. Fins fa una dècada enrere, la situació era preocupant, ja que s'observava un descens constant de la condició física, any rere any, en la població infantil i adolescent. No obstant això, aquest declivi va generar un punt d'inflexió que va motivar la implementació d'intervencions destinades a revertir aquesta tendència. Per tal de respondre a aquesta problemàtica, s'han desenvolupat iniciatives per promoure la pràctica d'activitat física regular, amb especial èmfasi en la població escolar. Han sorgit guies específiques de l'OMS sobre nivells d'activitat física mínima recomanada per als infants i joves, en què s'aconsella que practiquin un mínim de seixanta minuts al dia d'activitat física moderada-vigorosa. Fins i tot, els currículums escolars han incorporat criteris i objectius orientats a fomentar la millora de la condició física. L'educació física als centres escolars, en conseqüència, ha adquirit un paper més rellevant en el desenvolupament integral de l'alumnat, promovent hàbits actius des de la infància. Diferents estudis longitudinals han confirmat que aquestes estratègies han donat resultats positius, mostrant una millora en la condició física dels infants i adolescents en els darrers anys.

Seguidament, considerem oportú també fer referència a l'índex de massa corporal (IMC), un indicador indirecte de la grassa que serveix per diagnosticar el sobrepès i l'obesitat i que té una relació inversa amb la condició física (OMS, 2024). En aquesta línia, hi ha estudis que demostren que uns valors elevats d'IMC afecten, negativament, en el rendiment dels joves en les diferents proves físiques de les bateries (Mendoza-Muñoz et al., 2020), que presenten, a més, una pitjor aptitud en les proves cardiorespiratòries (Manzano-Carrasco et al., 2023).

Per finalitzar aquesta introducció volem remarcar que l'objectiu principal d'aquest estudi és analitzar l'evolució de la condició física en adolescents de Mallorca en un període de deu anys. Per aconseguir-ho, es compararan els valors de VO_2 màx. així com també l'IMC entre una mostra d'estudiants recollida fa deu anys i una mostra actual. S'espera que la mostra actual d'adolescents presentarà una millor condició física (major VO_2 màx.) i un IMC inferior que fa deu anys, gràcies a les iniciatives dutes a terme en la darrera dècada.

2. METODOLOGIA

A continuació, presentem la metodologia del treball organitzada en el disseny de l'estudi, els participants i la mostra, els criteris d'inclusió i exclusió, el procediment i instruments de mesura, l'anàlisi estadística i, per finalitzar, els aspectes ètics.

- Disseny de l'estudi

Aquest estudi segueix un disseny longitudinal. L'anàlisi es basa en la comparació entre dues mostres independents, una de recollida fa deu anys (2014) i una altra obtinguda recentment (2024), a fi d'identificar possibles canvis en la condició física i l'IMC. Els resultats obtinguts proporcionaran una visió general sobre els canvis en la salut dels joves en aquesta franja d'edat i permetran detectar possibles factors associats a l'evolució d'aquests paràmetres.

- Participants i mostra

L'estudi inclou dues mostres independents d'estudiants d'educació secundària, amb edats compreses entre els 12 i els 17 anys, seleccionades en dos moments temporals diferents. La mostra obtinguda fa deu anys compta amb 435 participants. La mostra obtinguda en l'actualitat, compta amb un total de 439. Així, la mostra total de l'estudi és de 874 participants. La mostra total inclou estudiants de 12 centres d'educació secundària de Mallorca, representant diferents contextos socioeducatius de l'illa.

- Criteris d'inclusió i exclusió

Per tal de poder ser inclosos a l'estudi, els participants havien de complir els criteris següents:

- Tenir entre 12 i 17 anys i estar matriculats en un institut d'educació secundària de Mallorca.
- Condicions de salut: no presentar malalties cròniques o condicions mèdiques que poguessin interferir en la seva capacitat per realitzar les proves físiques.
- Consentiment informat: haver signat el consentiment informat abans de la recollida de dades.

- Procediment i instruments de mesura

La recollida de dades es va dur a terme als pavellons dels centres educatius, en horari escolar i sota la supervisió d'investigadors formats en l'aplicació dels protocols de mesura.

Per a l'avaluació de la condició física es va utilitzar la bateria ALPHA (Ortega, et al., 2008), consistent en un conjunt de proves per mesurar diferents components de la condició física en adolescents.

La capacitat aeròbica va ser estimada mitjançant el test de la Course-Navette. Es tracta d'una prova progressiva en què els participants han de córrer entre dues línies separades per 20 metres al ritme d'un senyal auditiu. Aquest test permet calcular el consum màxim d'oxigen (VO_2 màx.), un dels principals indicadors de la resistència cardiorespiratòria.

L'índex de massa corporal (IMC) es va calcular a partir de mesures antropomètriques directes, obtingudes mitjançant instruments de precisió. El pes corporal es va mesurar amb una bàscula digital calibrada i l'alçada amb un tallímetre. Després es va utilitzar la fórmula del pes en quilograms dividit per l'alçada al quadrat per obtenir l'IMC.

Aquestes mesures es van realitzar seguint els protocols estandarditzats per garantir-ne la fiabilitat. A diferència d'altres estudis, no es van utilitzar dades autoreportades, ja que poden estar subjectes a biaixos de percepció.

- **Anàlisi estadística**

Les dades recollides es van processar i analitzar mitjançant el programari estadístic JAMOV. Es van calcular estadístics descriptius per a cada variable estudiada, incloent-hi la mitjana i la desviació estàndard del VO_2 màx. i l'IMC en cada mostra, així com la distribució de les dades segons el sexe dels participants.

Per tal d'identificar diferències significatives entre les mostres, es va dur a terme la prova estadística de T de Student per a mostres independents.

- **Aspectes ètics**

L'estudi s'ha dut a terme respectant les directrius establertes per la Declaració de Hèlsinki i la normativa vigent en matèria de recerca amb éssers humans. A més a més, es van prendre mesures per garantir la confidencialitat i anonimat de les dades. Cada participant va ser assignat a un codi identificador anònim i les dades es van emmagatzemar en una base de dades segura. Ambdós estudis, de 2014 i 2024, van ser aprovats pel Comitè d'Ètica de la Recerca de la Universitat de les Illes Balears (156CER20 i 385CER23, respectivament).

3. RESULTATS

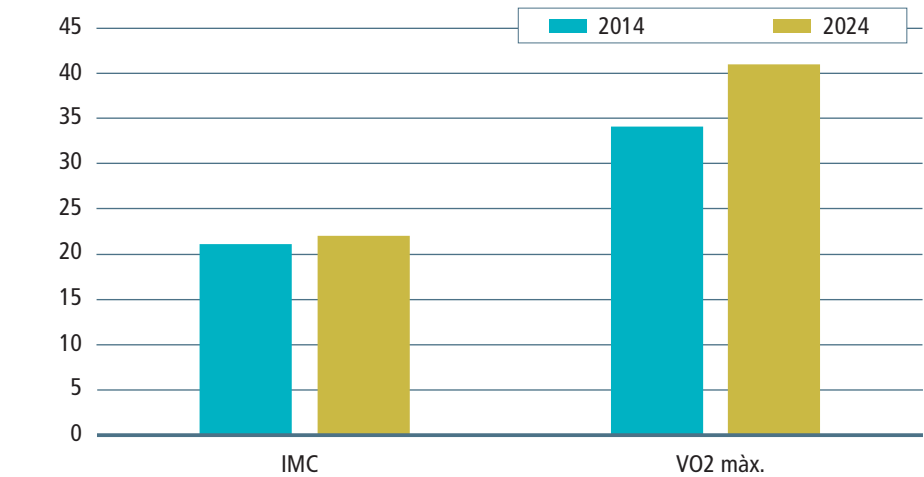
A continuació es mostren els resultats de l'estudi agrupats en dues taules i quatre gràfics. Pel que fa a les taules, fan referència a l'anàlisi descriptiva de les variables d'estudi, agrupades sense i amb la variable sexe. Quant a les gràfiques, es presenta l'anàlisi de l'IMC i del VO_2 màx., representades ambdues amb un diagrama de caixes i un histograma, que permeten veure, així, l'evolució al llarg dels dos períodes (2014 i 2024).

L'anàlisi de les variables IMC i VO₂ màx., entre els anys 2014 i 2024, mostra canvis significatius, tant a nivell general com per sexe. A partir de les dades descriptives i les proves d'inferència estadística, es poden observar tendències clares en l'evolució d'aquestes variables.

TAULA 1. Anàlisi descriptiva de les variables d'estudi

	Any	N	Mitjana	DE	Mínim	Màxim	Significació
IMC	2014	392	20.7	3.46	12.7	40.5	t = -4.23 p < .001
	2024	423	21.7	3.64	14.9	37.8	
VO ₂ màx.	2014	435	33.3	7.16	19.1	50.6	t = -17.73 p < .001
	2024	429	42.1	7.31	25.6	60.7	

GRÀFIC 1: Diagrama de barres d'IMC i VO₂ màx



D'acord amb els valors presentats a la Taula 1 i al Gràfic 1, es detecta un increment en l'IMC mitjà, que passa de 20.7 el 2014 a 21.7 el 2024. Aquest augment suggereix una tendència lleugerament a l'alça en el pes corporal dels participants. Pel que fa al VO₂ màx., s'observa una millora substancial en la capacitat aeròbica, ja que la mitjana augmenta de 33.3 ml/kg/min el 2014 a 42.1 ml/kg/min el 2024. Les proves de comparació de mitjanes mitjançant la T de Student confirmen aquestes diferències de manera estadísticament significativa. Hi ha un augment rellevant en l'IMC (t= -4.23, p < .001) i una millora considerable en el VO₂ màx. (t = -17.73, p < .001).

TAULA 2. Anàlisi descriptiva per sexe de les variables d'estudi

	Any	Sexe	N	Mitjana	DE	Mínim	Màxim	Significació
IMC	2014	DONA	199	20.5	3.40	14.6	39.3	
	2024	DONA	188	21.9	3.29	14.9	33.8	< .001
	2014	HOME	193	20.8	3.51	12.7	40.5	
	2024	HOME	235	21.6	3.90	15.0	37.8	0.042
VO ₂ màx.	2014	DONA	222	30.1	5.61	19.1	50.4	
	2024	DONA	196	38.1	5.69	25.6	57.2	< .001
	2014	HOME	213	36.7	7.03	19.1	50.6	
	2024	HOME	233	45.4	6.86	31.7	60.6	< .001

L'anàlisi segons el sexe, recollit a la Taula 2 i al Gràfic 2, permet veure diferències en l'evolució de les dues variables. En el cas de les dones, l'IMC passa de 20.5 a 21.9, mentre que en els homes l'increment és més moderat, de 20.8 a 21.6. Aquest patró indica que l'augment de pes és més pronunciat en les dones. En canvi, la millora en la capacitat aeròbica, reflectida en els valors de VO₂ màx., és destacada en tots dos sexes. Els homes mostren un increment de 36.7 ml/kg/min el 2014 a 45.4 ml/kg/min el 2024, mentre que en les dones la millora és de 30.1 ml/kg/min a 38.1 ml/kg/min. En el cas de les dones, es troben diferències significatives tant en l'IMC ($t = -4.13$, $p < .001$) com en el VO₂ màx. ($t = -14.52$, $p < .001$), fet que indica un canvi clar en ambdues variables. Entre els homes, l'augment de l'IMC és menys marcat, tot i que estadísticament significatiu ($t = -2.04$, $p = 0.042$), mentre que el VO₂ màx. experimenta una millora important ($t = -13.16$, $p < .001$).

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'objectiu principal d'aquest estudi era analitzar l'evolució de la condició física, utilitzant com a indicadors principals l'IMC i el VO₂ màx., en adolescents de Mallorca, en un període de deu anys. S'esperava que la mostra actual de participants a l'estudi presentés uns paràmetres de VO₂ màx. superiors i un IMC inferior al de fa deu anys.

Aquesta hipòtesi inicial considerem que ve justificada pel fet que, en aquest període de 10 anys, s'han anat introduint a la societat i, de forma més concreta en els centres educatius, tant de primària com de secundària (Fernández-Rio i Pedrero Martínez, 2021; Salas Sánchez i Vidal-Conti, 2022), accions per augmentar els temps de pràctica d'activitat física i accions per millorar la condició física de l'alumnat, tant en l'assignatura específica d'educació física, com també en intervencions de caire més global i interdisciplinari: el foment del transport actiu per arribar als centres escolars, els descansos actius i l'increment d'activitats extraescolars dedicades a l'exercici físic (Villa-González i Pérez-López, 2014; Rodríguez-Maimón, 2023; Suárez i Moreno, 2022).

Una vegada feta l'anàlisi dels resultats ens trobem que, l'evolució del VO_2 màx. del període 2014 al 2024 és significativament molt millor, i és a l'actualitat un valor que ha anat augmentat durant aquests anys. Considerem que aquest fet pot ser un bon indicador per poder afirmar que, en el cas de Mallorca, les accions i intervencions dutes a terme a nivell social i educatiu han tingut un resultat directe amb la salut cardiovascular dels infants, que té i repercuteix en la prevenció de malalties en l'edat adulta relacionades amb el sedentarisme (colesterol, hipertensió arterial, malalties coronàries, etc.). A més, es pot afirmar que els valors obtinguts estan per damunt dels d'altres ciutats del país (González-Fernández et al., 2023), o en nivells molt similars (Jiménez Boraita et al., 2023; Jiménez Boraita et al., 2024).

Per altra banda, si ens centrem amb l'IMC, que és l'altre indicador estudiat en aquest treball per comparar les dues mostres, ens trobem que el seu valor ha pujat lleugerament en el 2024, fet que és indicador d'un increment del pes corporal, si la comparem amb les dades relatives a la mostra del 2014. Tot i això, els valors obtinguts en aquest estudi són similars a valors actuals obtinguts a altres llocs del país (Benítez-Sillero et al., 2025; Jiménez Boraita et al., 2024).

Per què considerem que s'ha produït aquest increment, tot i ser lleuger, en el cas de l'IMC? Malgrat que és una resposta complexa de determinar, ja que pot venir condicionada per molts d'elements diferents que engloben els hàbits d'activitat física i esportiva dels participants, una possible explicació aniria en la línia que, tot i que en 10 anys s'han incrementat de forma considerable les intervencions per pal·liar l'obesitat en infants i adolescents i combatre el sedentarisme, continuem amb una forta influència de comportaments relacionats amb el consum de moltes hores de pantalla (mòbils, tauletes, ordinadors, televisors, etc.) i més si ens referim de forma més concreta en l'etapa de l'adolescència (Urbano i Beltrán, 2020). Aquest és un camí que encara té molt per recórrer i millorar.

Una altra possible explicació de l'augment de pes corporal en la mostra actual (2024) lligada a un millor VO_2 màx. (cosa que indica una millora en les tendències sedentàries i l'increment de l'exercici físic) seria el fet que certes pràctiques esportives poden conduir a un increment de massa muscular, que provoca un IMC superior. Això podria ser una notícia no necessàriament negativa, sempre que vagi vinculada a un increment del VO_2 màx. o, almenys, a un increment de les hores d'activitat física practicada. D'aquesta manera, amb el període analitzat, pràctiques com el HIIT (exercici físic d'alt impacte), CrossFit o, més recentment, el Hyrox són activitats esportives que, en ocasions, comencen a ser practicades a l'etapa de l'adolescència i que, entre els seus beneficis, comporten un increment de la massa muscular (relacionat amb l'IMC), alhora que milloren la resistència aeròbica (relacionat amb el VO_2 màx.).

Cal dir que l'adolescència també és una de les etapes més sensibles en la qual hi ha uns percentatges elevats d'abandonament esportiu i d'activitat física, motiu pel qual ens trobem una situació a la qual hi pot haver més dificultats perquè

els programes i les intervencions per millorar el sedentarisme entre adolescents topin amb un barrera que no sempre pot resultar senzilla de superar (Fernández-Prieto et al., 2019). Aquesta situació pot veure's fins i tot més accentuada en el cas de les nenes (Meneses i Ruiz, 2016).

Les intervencions que es realitzen dins l'entorn educatiu poden resultar més controlables, però una vegada l'alumne/a finalitza la jornada escolar i passa a desenvolupar el seu temps d'oci i lleure es fa més complicat, ja que avui en dia també podem trobar altres alternatives d'oci no actiu (com les que estan relacionades amb el temps de pantalla comentades amb anterioritat), que poden arribar a dificultar l'adherència dels adolescents a una pràctica física fora dels centres educatius (Jiménez et al., 2022).

Com a fortaleces d'aquest treball volem destacar que s'ha realitzat amb una mostra prou nombrosa com per poder extrapolar els seus resultats a la població adolescent de Mallorca. A més, s'han utilitzat mesures directes per calcular dades com l'IMC, fet que redueix els possibles biaixos que hi pot haver quan aquesta dada és autoreportada pels mateixos infants o familiars.

Fent referència a les possibles limitacions del present estudi identifiquem les següents: hauria estat interessant tenir una mateixa mostra per a les dues comparacions (2014 i 2024), així com el mateix context i/o punt geogràfic de l'illa. De la mateixa manera, en aquest cas ens centrem a l'illa de Mallorca, però també podria ser molt interessant tenir representativitat de Menorca, Eivissa i Formentera per fer possible una fotografia representativa de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Per anar finalitzant, com a possibles línies de futur en la mateixa direcció que la nostra investigació, considerem que podria ser interessant conèixer alguns aspectes qualitatius de la recerca que puguin ser un bon complement per identificar i poder donar una explicació més fonamentada a les dades més quantitatives: conèixer hàbits d'alimentació dels adolescents, identificar les pràctiques físiques que realitzen, els motius d'abandonament esportiu, etc.

Igualment, seria interessant intentar conèixer l'evolució de les dades d'IMC i VO_2 màx. dels mateixos participants ja entrada l'edat adulta, tot i la complexitat que suposa el seguiment en aquest tipus de poblacions, una vegada finalitzen l'etapa educativa. També considerem d'especial rellevància indicar que, cada cert període de temps (en aquest cas 10 anys), és fonamental realitzar estudis d'aquest tipus que ens permetin descriure el que passa en la població adolescent respecte al sedentarisme, activitat física, obesitat, abandonament esportiu, etc. amb la finalitat d'observar si les intervencions i polítiques que es duen a terme funcionen i tenen una repercussió real en la millora de la seva salut.

REFERÈNCIES

Benítez-Sillero, J. de D., Castejón-Riber, C., Portela-Pino, I. i Raya-González, J. (2025). «Influence of the type of sports practiced by Spanish adolescents on their self-concept, self-esteem, and physical fitness». *Retos*, 66, 361-373. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.111569>

Boraita, R. J., Dalmau Torres, J. M., Ibort, E. G. i Alsina, D. A. (2023). «Analysis of the Lifestyle and Psychological Well-being of Adolescents: Age-related Differences». *Child Indicators Research*, 16 (1), 109-134. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09977-7>

Cadenas-Sanchez, C., Intemann, T., Labayen, I., Peinado, A. B., Vidal-Conti, J., Sanchis-Moysi, J., Moliner-Urdiales, D., Rodriguez Perez, M. A., Cañete Garcia-Prieto, J., Fernández-Santos, J. del R., Martinez-Tellez, B., Vicente-Rodríguez, G., Löf, M., Ruiz, J. R. i Ortega, F. B. (2019). «Physical fitness reference standards for preschool children: The PREFIT project». *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22 (4), 430-437. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.09.227>

Council of Europe (1998). *Eurofit: handbook for the EUROFIT tests of Physical fitness*. Rome: Secretariat of the Committee for the Development of Sport within the Council of Europe.

Erikssen, G. (2001). «Physical Fitness and Changes in Mortality». *Sports Medicine*, 31 (8), 571-576. <https://doi.org/10.2165/00007256-200131080-00001>

Fernández-Prieto, I., Giné-Garriga, M. i Canet Vélez, O. (2019). «Barriers and motivations perceived by adolescents related to physical activity. Qualitative study through discussion groups». *Revista Española de Salud Pública*, 93.

Fernández-Rio, J. i Pedrero Martínez, Á. (2021). «Increasing one school's physical activity levels through a self-regulated, multifactorial intervention during recess». *Revista Española de Salud Pública*, 95. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34477180>

González-Fernández, F. T., Delgado-García, G., Coll, J. S., Silva, A. F., Nobari, H. i Clemente, F. M. (2023). «Relationship between cognitive functioning and physical fitness in regard to age and sex». *BMC Pediatrics*, 23 (1), 204. <https://doi.org/10.1186/s12887-023-04028-8>

Jiménez Boraita, R., Arriscado Alsina, D., Gargallo Ibort, E. i Dalmau Torres, J. M. (2024). «Factores asociados con la participación de los adolescentes en actividades físicas fuera de la escuela». *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13, 57. <https://doi.org/10.6018/sportk.532641>

Jiménez Boraita, R., Gargallo Ibort, E., Dalmau Torres, J. M. i Arriscado Alsina, D. (2022). «Factores asociados a un bajo nivel de actividad física en adolescentes

de la Rioja (España)». *Anales de Pediatría*, 96 (4), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2021.02.011>

Lang, J. J., Larouche, R. i Tremblay, M. S. (2019). «The association between physical fitness and health in a nationally representative sample of Canadian children and youth aged 6 to 17 years». *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 39 (3), 104-111. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.3.02>

Liguori, G. i American College of Sports Medicine (2021). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (11a ed.).

Manzano-Carrasco, S., Garcia-Unanue, J., Haapala, E. A., Felipe, J. L., Gallardo, L. i Lopez-Fernandez, J. (2023). «Relationships of BMI, muscle-to-fat ratio, and handgrip strength-to-BMI ratio to physical fitness in Spanish children and adolescents». *European Journal of Pediatrics*, 182 (5), 2345-2357. <https://doi.org/10.1007/s00431-023-04887-4>

Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Gomes, F., Popovic, S., Masanovic, B., Demetriou, Y., Schlund, A. i Ihle, A. (2021). «Field-Based Health-Related Physical Fitness Tests in Children and Adolescents: A Systematic Review». *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.640028>

Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Pérez-Gómez, J., Muñoz-Bermejo, L., Garcia-Gordillo, M. Á. i Carlos-Vivas, J. (2020). «Influence of Body Composition on Physical Fitness in Adolescents». *Medicina*, 56 (7), 328. <https://doi.org/10.3390/medicina56070328>

Meneses Montero, M. i Ruiz Juan, F. (2016). «Estudio longitudinal de los comportamientos y el nivel de actividad físico-deportiva en el tiempo libre en estudiantes de Costa Rica, México y España (Longitudinal study on leisure time behaviors and physical and sports activity level in students from Costa Rica, Mexico and Spain)». *Retos*, 31, 219-226. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53396>

Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., Vicente-Rodriguez, G., Bergman, P., Hagströmer, M., Ottevaere, C., Nagy, E., Konsta, O., Rey-López, J. P., Polito, A., Dietrich, S., Plada, M., Béghin, L., Manios, Y., Sjöström, M. i Castillo, M. J. (2008). «Reliability of health-related physical fitness tests in European adolescents. The HELENA Study». *International Journal of Obesity*, 32 (S5), S49-S57. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.183>

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J. i Sjöström, M. (2008). «Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of Health». *International Journal of Obesity*, 32 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>

Rodríguez-Maimón, M. G. (2023). «Los descansos activos. Una experiencia didáctica para su desarrollo en la enseñanza primaria (Active breaks. An active

strategy for developing them in primary schools)». *Retos*, 48, 784-790. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95725>

Salas Sánchez, M. I. i Vidal Conti, J. (2022). «Intervenciones en patios escolares para aumentar la actividad física. Revisión sistemática». *SPORT TK-Revista Euro-Americana de Ciencias del Deporte*, 11, 30. <https://doi.org/10.6018/sportk.490251>

Suárez Ortega, C. M. i Moreno Carmona, N. D. (2022). «Incidencia de las actividades extraescolares deportivas en los procesos escolares y en aspectos sociofamiliares y psicológicos de niños, niñas y adolescentes (Incidence of extracurricular sports activities in school processes and in socio-family and psychological aspects of children and adolescents)». *Retos*, 46, 987-995. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.90471>

Urbano Arcos, J. F. i Beltrán Gómez, E. (2020). «Relación entre la obesidad infantil y el tiempo de exposición a pantallas electrónicas». *Medicina*, 42 (3), 394-402. <https://doi.org/10.56050/01205498.1536>

Villa-González, E. i Pérez-López, I. (2014). «El desplazamiento activo al colegio Una propuesta de intervención escolar». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46.

ELS LÍMITS, UNA OPORTUNITAT D'APRENENTATGE

Tània González Silvestre

RESUM

Aquest article parteix de l'experiència directa en espais educatius de petita infància per reflexionar sobre el sentit profund dels límits. Lluny d'entendre'ls com a control o imposició, es plantegen com una forma de cuidar, vincular i oferir seguretat. S'aborda la responsabilitat adulta de posar i sostenir els límits amb presència, coherència i amor. També es fa èmfasi en la importància de conèixer les etapes evolutives, d'entendre la diferència entre autoritat i autoritarisme, i de revisar-se com a professional per poder oferir respostes ajustades.

RESUMEN

Este artículo parte de la experiencia directa en espacios educativos de primera infancia para reflexionar sobre el sentido profundo de los límites. Lejos de entenderlos como control o imposición, se plantean como una forma de cuidar, vincular y ofrecer seguridad. Se aborda la responsabilidad adulta de poner y sostener los límites con presencia, coherencia y amor. También se enfatiza la importancia de conocer las etapas evolutivas, de comprender la diferencia entre autoridad y autoritarismo, y de revisarse como profesional para poder ofrecer respuestas ajustadas.

La primera vegada que vaig sentir, amb tot el cos, què podia significar un límit, va ser en una formació amb Ute Strub, organitzada per Marta Graugés a l'Espai Girasol de Sant Gregori. Ens va proposar una activitat aparentment senzilla: tancar els ulls i desplaçar-nos d'una banda a l'altra de la sala. El primer que vaig fer, gairebé sense pensar-ho, va ser estendre els braços, cercar amb les mans algun objecte, una paret, un obstacle que m'orientés. El meu cos buscava límits. No per frenar-me, sinó per trobar-hi seguretat.

Aquell moment va marcar un abans i un després. Va ser un clic intern que va obrir una mirada nova: els límits no com a barreres que oprimeixen, sinó com un punt d'ancoratge, una referència que ens sosté. Des d'aleshores, la meva relació amb els límits s'ha anat transformant, enriquint i aprofundint fins avui. I continuo fascinada per tot el que ens mostren, tant sobre els infants com sobre nosaltres mateixes.

Hi ha moltes maneres de mirar els límits. A vegades, es pensen com a normes rígides, com a murs que protegeixen l'ordre o com a eines per evitar conflictes. Però quan una s'atura a observar la infància amb atenció —amb ulls deserts i

cor obert—, pot començar a intuir que els límits, en realitat, poden ser camins. Camins que connecten, que protegeixen, que donen sentit. Camins que ens permeten créixer.

Aquest article neix d'aquesta mirada. De l'experiència directa amb criatures, de les preguntes que m'han acompanyat i dels aprenentatges compartits amb altres adultes que tenen la valentia de fer-se preguntes. A partir d'aquí, proposem una reflexió sobre els límits no com a murs, sinó com a oportunitats: per vincular-nos, per sostenir, per créixer juntes.

El límit no és una paret contra la qual l'infant s'ha d'estimbar per entendre com funciona el món. El límit, en la meua pràctica diària, el sento més aviat com un gest que sosté, com una mà estesa que conté el desbordament. I això em connecta amb la idea d'Emmi Pikler (1969) del gest inacabat: un gest obert, que proposa, que no imposa, que convida l'infant a participar del que passa i no només a ser-ne receptor. Aquest gest inacabat no només respecta el ritme de l'infant, sinó que li dona espai per ser, per dir, per decidir.

Quan acompanyo situacions de conflicte, sovint em ve al cap una pregunta: realment cal intervenir ara? I gairebé sempre és el cos qui respon primer. Una respiració, una pausa. Perquè és des d'aquest espai on neix la possibilitat de posar límits amb amor, des de la presència i no des de la reacció. El límit ha de poder ser comprensible, previsible i segur. No per evitar el conflicte, sinó per donar a la criatura una estructura que li permeti créixer sabent què pot esperar del món.

Un dia, una criatura em va mirar després d'haver-li dit que no podia sortir al jardí sola, i em va dir: «jo vull veure els cargols!». I en aquell moment vaig entendre dues coses. Primer, que el seu desig no era una provocació sinó una necessitat autèntica. I segon, que el meu «no» podia mantenir-se, però des d'un lloc molt més connectat amb el seu món: «et puc acompanyar a veure'ls després de dinar, ho vols?». A vegades, el límit no és el final d'una conversa, sinó l'inici d'una nova possibilitat.

Hi ha límits que ens costen, perquè remouen la nostra pròpia infància, perquè ens connecten amb moments on no vam poder dir que no o on ningú no ens va contenir quan ho necessitàvem. Per això, allò amorós també ha d'anar de bracet amb allò respectuós. Respectuós amb la història de l'infant, però també amb la pròpia. No podem cuidar a ningú si no sabem cuidar-nos a nosaltres mateixes, i això també inclou revisar què ens passa quan posem límits, quines emocions s'hi desperten, quines creences hi habiten.

Cuidar la manera com diem «no», com sostenim el plor o la frustració, com ens quedem a prop sense fer-nos protagonistes, és una part central del nostre acompanyament. I potser el límit més valuós és aquest: el de no passar per sobre de la criatura, ni de la seva emoció, encara que a vegades ens resulti incòmode o llarg. No ho sabem tot. I és des d'aquesta humilitat que podem començar a oferir veritables oportunitats d'aprenentatge.

1. LA JERARQUIA DELS LÍMITS: DISCERNIMENT I RESPONSABILITAT ADULTA

Hi ha moments en què cal dir que no. I no tots els «no» són iguals. Acompanyar criatures en el dia a dia vol dir també saber sostenir els límits, i fer-ho des d'un lloc que no parteixi de la rigidesa o del control, sinó de la responsabilitat i el respecte. Un dels aprenentatges més valuosos que he fet en aquest camí ha estat entendre que els límits es poden pensar en una jerarquia, com ens proposa Anna Tardos des de l'Institut Pikler. Aquesta jerarquia ens ajuda a orientar-nos, a no col·lapsar davant el desig o la necessitat de la criatura i a poder sostenir amb claredat el que és realment irrenunciable, el que pot ser negociable i el que és prescindible.

En aquest camí d'acompanyar els límits amb presència i criteri, ens és útil tenir referents clars que ens ajudin a diferenciar la naturalesa de cada límit i la seva funció. La proposta de jerarquia dels límits formulada per Anna Tardos ofereix una classificació pedagògica que ens pot servir d'orientació per discernir entre allò que és innegociable per seguretat, allò que podem adaptar segons el context i allò que convida a una revisió més profunda. Sense pretensió de simplificar la complexitat de cada situació, aquest marc ens ajuda a mirar amb més claredat i coherència el perquè dels límits que oferim.

Hi ha dies que surts del grup amb la sensació d'haver estat massa restrictiva, altres en què sents que t'ha faltat sostenir millor alguna situació. Però quan tornes a mirar des d'aquest esquema viu, amb el cor obert, pots reajustar. I això també és part del nostre aprenentatge: saber tornar a començar, tornar a intentar-ho millor. La jerarquia dels límits no només és una eina per a la criatura, és també una eina per cuidar-nos a nosaltres com a adultes.

2. LA PERSONA ADULTA COM A REFERENT: EL VINCLE, LA PRESÈNCIA I LA COHERÈNCIA

Acompanyar criatures no és només estar-hi. És ser-hi d'una manera que els sostingui, que els doni seguretat, que els permeti explorar sabent que hi ha algú que vetlla, que comprèn i que no jutja. La nostra presència és part essencial d'aquesta construcció del límit: perquè el límit també és un gest d'amor, un gest que diu «estic amb tu», encara que en aquest moment no puguis fer exactament el que vols.

A vegades, el que sosté un límit no és tant la paraula, sinó la manera com estem presents. Recordo una escena senzilla en què una criatura volia obrir la porta d'un espai on no podien entrar. Va començar a insistir, a frustrar-se. Jo em vaig ajupir a la seva alçada, vaig mirar-lo i vaig dir amb calma: «Sí, veig que t'agradaria molt anar-hi... i ara no és possible». No hi havia discussió, ni imposició. Hi havia presència, reconeixement, límit. I tot i que el seu cos encara volia continuar, els seus ulls es van trobar amb els meus i alguna cosa es va aturar. No va rebre el límit com una barrera, sinó com un gest de respecte.

El vincle és la clau. Un infant que se sent vist, escoltat, reconegut, pot rebre millor un límit. Però aquest vincle no és fruit de la casualitat. Es construeix amb constància, amb gestos que es repeteixen cada dia, amb la manera com toquem, com parlem, com mirem, com estem en els moments de cures (canvi de bolquers, moment dels àpats, vestir-se, la migdiada...). Amb la manera com donem valor a la seva paraula i a la seva emoció, encara que sigui incòmoda. Amb la manera com els mostrem que poden confiar en nosaltres, que no els enganyarem, que no els manipularem, que no els abandonarem quan estiguin enfadats.

Hi ha dies que em sorprèn adonar-me de com la meua actitud pot fer que una situació vagi cap a un lloc o cap a un altre. Quan arribo cansada, si el cap em va ple o si no estic centrada, ho noto: els infants ho perceben tot. I aleshores les seves respostes són més intenses, més confuses. Quan en canvi m'he pogut cuidar, quan arribo sencera, present, tot flueix amb més harmonia. La nostra coherència interna és una part fonamental del nostre rol com a referents. No podem exigir serenitat si no som capaces d'oferir-la.

Acompanyar des del vincle vol dir també saber sostenir les emocions intenses. No fer desaparèixer el plor, no corregir de seguida la reacció, no buscar una solució ràpida perquè tot torni a estar tranquil. Sostenir vol dir ser-hi, quedar-nos a prop, a vegades en silenci, a vegades posant paraules que no imposin, sinó que ajudin a ordenar allò que l'infant està vivint.

I aquí entra un altre concepte que m'ha acompanyat molt aquests darrers anys: el gest inacabat, de l'Institut Pikler. Aquest gest que s'ofereix però no força, que deixa espai perquè sigui l'infant qui decideixi si vol apropar-se, si vol acceptar l'ajuda, si està preparat per fer el pas. És un gest que confia, que respecta, que sap esperar. I crec que el límit, en moltes ocasions, hauria de néixer d'aquí. De la nostra capacitat de sostenir l'espera, de no tenir pressa per controlar la situació, de no necessitar que la criatura «ens faci cas» per sentir que estem fent bé la nostra feina.

Quan vaig començar a revisar-me en el meu dia a dia, em vaig adonar de quants «no» innecessaris sortien de la meua boca. Petites coses: «no t'enfilis aquí», «no corris», «no treguis això». I de cop, em preguntava: per què no? Què vull protegir? Quin és el risc real? És un límit per a la criatura o és un límit per a mi? Aquesta mirada m'ha ajudat a ser més curosa, més precisa, i a sostenir amb més seguretat els límits que sí que cal posar.

Perquè un límit, quan és coherent, quan és necessari, quan ve acompanyat de presència i vincle, no talla: sosté. No imposa: ordena. I a poc a poc es transforma en un recurs intern per a la criatura, en una guia que li permet construir criteri, identitat i relació amb els altres.

3. ELS LÍMITS COM A BASE DE SEGURETAT I CONSTRUCCIÓ DEL VINCLE

Darrere d'una criatura que pot explorar, moure's lliurement i expressar-se, hi ha una adulta que sosté. Una adulta que observa, que fa present la seva mirada sense imposar-se, però que no defuig la seva responsabilitat. Perquè sí, els límits són responsabilitat adulta. I aquesta responsabilitat és ineludible. No podem derivar-los a les criatures, ni esperar que siguin elles qui s'autoregulin en situacions que encara no poden sostenir soles. La nostra presència ha de ser clara, ferma i alhora amorosa. Posar un límit és protegir. És vetllar per la seguretat física i emocional de totes les criatures. És estar disponibles, ser referents que no es deixen endur per la incomoditat o la por al conflicte. És assumir el lloc que ens pertoca, fins i tot quan implica sostenir plors, frustracions o desacords.

La responsabilitat adulta no vol dir autoritarisme, però tampoc permissivitat. Vol dir poder sostenir allò que cal, encara que sigui difícil, sabent que les criatures necessiten límits com necessiten l'afecte: per créixer amb seguretat. És important distingir entre autoritarisme i autoritat. L'autoritarisme imposa des de la força o la por; en canvi, l'autoritat es construeix des del vincle, des de la coherència, la presència i la confiança mútua. Com apunta Romina Pérez, l'autoritat veritable no es reclama, sinó que sovint és atorgada per l'altra persona, i és aquest reconeixement el que ens permet acompanyar amb fermesa i sensibilitat alhora.

Hi ha situacions que ens demanen claredat, presència i acció. No podem mirar a una altra banda quan hi ha un perill, quan hi ha una situació de violència o quan sabem que una criatura està desbordada i necessita contenció. Posar un límit, lluny de ser una imposició freda, pot ser un acte de profunda connexió i cura. Quan una criatura no pot, quan una situació la supera, cal que algú pugui. I aquest algú som nosaltres.

Recordo perfectament una tarda de pluja dins de l'espai de joc. Dues criatures es perseguien corrent, excitats, rient i cridant. En un moment donat, una d'elles va caure en sec, va topar amb una cadira i es va fer mal. Vaig sostenir aquell plor amb els braços i el cor. I en aquell moment vaig saber que no podia tornar a permetre córrer dins d'aquell espai tancat. Aquell límit —«aquí dins no correm»— va néixer de l'experiència, de la necessitat de protegir, no de la norma buida. Però aquest límit no es va quedar sol: va néixer també una alternativa. Vaig obrir l'accés a una altra sala, un espai ampli i segur on sí que es podia córrer. I vaig entendre que era la meua responsabilitat donar resposta a aquella necessitat de moviment en un entorn que ho fes possible. Quan vaig transmetre aquell límit, ho vaig fer des del record viscut, amb fermesa i sentit. I aquest sentit, quan és compartit, és comprensible per a elles.

Els límits ben sostinguts creen seguretat. I és des d'aquesta seguretat que les criatures poden començar a explorar els límits propis i dels altres. Aprenen que no tot és possible en qualsevol moment, i que això no és un càstig, sinó una manera de conivir, de protegir-se, de cuidar la vida pròpia i la dels altres.

La responsabilitat adulta no es pot delegar. Quan no assumim aquest rol, deixem les criatures en una mena de buit on han d'interpretar sols què poden fer, què no i què vol dir cada gest adult. I això pot crear una inseguretat molt profunda, una mena de desorientació emocional que, si es repeteix, fa trontollar el vincle.

Quan posem un límit amb respecte, amb claredat i presència, estem dient a la criatura: «soc aquí», «em pots confiar el teu món», «no estàs sol/a». I això és una base afectiva de primera magnitud. És així com el límit es converteix en un espai de vincle i no pas de separació.

4. CRITERI PROPÍ I AUTONOMIA: CRÉIXER AMB LÍMITS PER PENSAR AMB LLIBERTAT

Quan una criatura viu en un entorn on hi ha límits clars i sostinguts amb respecte, pot començar a construir un criteri propi. Paradoxalment, són els límits els que obren la porta a l'autonomia. I és que l'autonomia no neix del «fes el que vulguis», sinó del «sé què puc esperar del món i què s'espera de mi».

Després de molts anys acompanyant criatures en situacions quotidianes —el moment de parar la taula, menjar, d'aturar un joc que fa mal a algú, de sortir al carrer en grup—, he observat com el criteri es construeix a partir de les experiències viscudes i les paraules compartides. Quan oferim a les criatures la possibilitat d'entendre els límits, d'aprofundir en els perquè i de trobar-hi sentit, estem sembrant dins seu una brúixola. I aquesta brúixola no es construeix amb sermons, sinó amb vivències.

L'autonomia no és fer-ho tot sol. L'autonomia real implica saber que puc comptar amb l'altre, que em poden escoltar i que hi ha espais que no depenen només de mi. És aprendre a conviure, a esperar, a dir que no, a rebre un no. I això també es construeix vivint situacions de conflicte. Pikler deia «Autonomia amb alegria».

Hi ha un moment preciós que recordo sovint. L'A., de 3 anys, acabava d'agafar una joguina que una altra criatura feia servir. Abans que jo pogués intervenir, es va aturar i va dir: «No està disponible» i va tornar enrere. Aquella frase, dita amb tanta naturalitat, era fruit de molts moments viscuts, de moltes paraules escoltades, de límits posats amb afecte i repetició. Era el seu criteri, el seu petit discerniment en acció.

Els límits no són una barrera a la llibertat; són el terreny ferm des d'on la llibertat pot florir. Sense límits, tot s'hi val, i això no dona pau. Amb límits respectuosos, les criatures poden pensar, triar, equivocar-se i tornar a començar.

Hi ha una diferència molt gran entre «protegir» i «limitar per por». Sovint, per evitar riscos, l'adult actua abans que calgui. «Baixa d'aquí que et faràs mal», «No corris, que cauràs». Però, de fet, el que ens cal no és controlar l'acció de la criatura,

sinó estar presents. Quan una criatura puja una estructura pel seu propi peu, utilitzant la seva força, equilibri i capacitat de càlcul, no és irresponsable deixar-la fer. Al contrari: és confiar en ella. Ara bé, la nostra presència propera i atenta és imprescindible. No per evitar cada caiguda, sinó per acollir, per donar seguretat, per llegir els senyals i sostenir si cal.

El risc forma part del desenvolupament. Sempre que sigui un risc que poden gestionar és una oportunitat de creixement. El perill és una altra cosa. I aquí és on entra la responsabilitat adulta ineludible: no posem les criatures en llocs on elles soles no poden arribar. Si les pugem a dalt d'una estructura on no poden pujar per si mateixes, les estem exposant a un risc que no poden anticipar. Si les deixem en un espai sense límits clars i sense una presència adulta que vetlli, també les exposem.

Hi ha moments en què el límit no protegeix d'un perill extern sinó que sosté un malestar intern. Un límit no sempre és agradable de rebre, però pot ser profundament significatiu. Quan el límit no neix de la por o de la necessitat de control, sinó del desig sincer de tenir cura de la criatura, aleshores es converteix en un gest d'amor. De vegades aquest gest implica sostenir el plor, la ràbia, la frustració. Implica no fugir, no suavitzar-ho tot, no entretenir per evitar el que la criatura sent. Vol dir sostenir amb presència, amb respecte i amb la convicció que el malestar també forma part de la vida.

Recordo una nena que volia sortir al jardí quan era l'hora de recollir i no era possible. Em vaig ajupir a la seva alçada i li vaig posar paraules: «Veig que vols sortir, que t'agradaria continuar jugant. Ara ens hem de quedar dins. No t'agrada, ho veig». Ella plorava i em mirava. Jo no podia canviar aquella realitat, però sí que podia sostenir-la. No volia convèncer-la ni distreure-la, només volia que sabés que jo hi era, que entenia el que li passava. I en aquell estar present sense cedir ni imposar, sinó acompanyant, el límit va fer la seva funció: contenir, posar marc, sostenir la realitat.

Aquest tipus de límit ens posa davant la nostra pròpia dificultat per sostenir el malestar de les criatures. Ens demana maduresa emocional, paciència i molta confiança en les capacitats de la criatura. Acompanyar no és salvar. Acompanyar és ser-hi, és estar disponible perquè l'altre pugui transitar per dins d'una experiència difícil i sortir-ne amb més recursos, amb més força, amb més vida.

Aquí és clau assumir que els límits són responsabilitat nostra. No són de la criatura. No li podem traspasar el pes d'haver de decidir o entendre allò que encara no pot sostenir. A vegades, el límit és un «no et deixaré fer-ho», dit amb amor i fermesa. Un «ho pots fer, però jo no deixaré que passi», perquè me'n faig càrrec, perquè em responsabilitzo. Això allibera la criatura del pes de decidir sola i li ofereix una estructura clara i segura des d'on poder desplegar-se. És una manera d'habitar la responsabilitat adulta: decidir què es pot fer i què no, no des del poder, sinó des del vincle, des del saber que hi ha coses que no els podem demanar que gestionin soles.

Per exemple, quan una criatura vol marxar d'un lloc abans d'hora, potser perquè s'ha cansat o perquè alguna cosa no li agrada, i ens diu: «Marxem?», és important entendre que no està fent una proposta des del mateix lloc des d'on la fem nosaltres. El concepte del temps és massa abstracte per a ella. El pes de la decisió no pot recaure sobre ella. Som nosaltres qui hem de sostenir el temps, el límit, el vincle i la realitat. Som nosaltres qui hem d'aterrar amb seguretat aquests conceptes abstractes perquè ella pugui sentir-se segura dins d'un món que encara està construint.

5. MÉS ENLLÀ DEL QUÈ DIEM: LA MIRADA, LA PRESENCIA I LA COHERÈNCIA

Els límits no són només paraules. Són actituds, gestos, presència. A vegades, un límit verbal no té cap efecte perquè no està sostingut des de dins. Les criatures perceben amb gran sensibilitat si allò que diem és realment sostingut per la nostra convicció i coherència interna. Si diem «això no es pot», però ho diem dubtant, o ho diem amb el cos absent, o ho diem només des de la por, difícilment farà la funció que necessitem. En canvi, quan hi ha presència, quan hi ha coherència entre el que diem i el que fem, el límit es fa entenedor, encara que no agradi.

És per això que la mirada de l'adult és tan clau. No parlo només de mirar amb els ulls, sinó de la manera com estem davant les criatures. Quan una criatura ens qüestiona o s'oposa a un límit, la nostra manera d'estar-hi diu molt més que les paraules que utilitzem. Estem mirant-la com una enemiga que ens vol posar a prova? O estem mirant-la amb curiositat, amb amor, amb una convicció ferma i alhora amb tendresa? Sovint, el que més calma no és el límit en si mateix, sinó la manera com aquest és expressat i sostingut.

Això ens retorna al lloc intern des d'on sostenim. Si el límit que posem neix de la por, del cansament o de la necessitat de controlar, no tindrà la mateixa qualitat que un límit que neix de la responsabilitat adulta, del desig de cuidar, de la comprensió profunda del moment que viu la criatura. Per això, abans de posar un límit, cal que ens preguntem: des d'on el poso? Què vull cuidar amb aquest límit? És necessari ara mateix? Estic disponible per sostenir-lo?

Una criatura que rep límits des d'una mirada amorosa i coherent se sent segura, encara que protesti. Percebrà que aquella adulta sap el que fa, que hi ha algú que guia i que sosté. I això és fonamental per al seu desenvolupament emocional. Els límits, quan són posats amb aquesta mirada, ajuden la criatura a anar construint una brúixola interna. Li ofereixen una estructura que no l'ofega, sinó que l'allibera per créixer amb confiança.

6. SABER ON ÉS PER SABER QUÈ LI PODEM DEMANAR

Una part essencial de la nostra responsabilitat adulta és conèixer les etapes evolutives de la criatura que tenim al davant. Només així podem posar límits que tinguin sentit per a ella, que siguin ajustats al seu moment maduratiu i no a les

nostres expectatives adultes. No podem demanar a una criatura de dos anys que esperi deu minuts en silenci en una fila; no perquè no vulgui, sinó perquè encara no pot. El seu cervell no ha desenvolupat prou les funcions executives com per sostenir aquest tipus de comportament. I no és una qüestió de voluntat: és una qüestió de desenvolupament.

Les criatures no ens desafien. Això és important dir-ho clar. Quan una criatura ens mira amb insistència, quan repeteix un gest que sap que no hauria de fer o s'apropa a un límit que li hem marcat, no ens està desafiant. Està fent una pregunta. Ens està demanant: «Això és segur? Això és límit? Què passarà si ho faig?». I la manera com responguem a aquesta pregunta no verbal és clau. Si ho interpretem com una provocació, si la nostra resposta és desmesurada, autoritària o carregada de judici, entrem en una relació de poder que no ajuda ni ens ajuda. Però si entenem que està buscant una referència, si veiem que ens necessita per situar-se, podem respondre des del lloc de l'adult que sosté, que dona seguretat, que acompanya.

Quan coneixem millor el desenvolupament neurològic i emocional de les criatures, quan ens familiaritzem amb el que és esperable a cada etapa, podem ajustar la nostra mirada i les nostres intervencions. I això no només ens dona més calma i confiança a nosaltres, sinó que dona a les criatures el que realment necessiten: adults que no es confonguin davant la seva immaduresa, sinó que l'entenguin i la sostinguin amb serenitat.

Ara bé, sostenir això no és fàcil. Ens confronta amb la nostra pròpia impaciència, amb la frustració, amb la nostra necessitat de control o amb les ferides de la nostra pròpia infància. Per això és tan important revisar-nos, observar-nos, saber en quin moment estem i què ens mou quan posem (o no posem) un límit. Aquesta feina interna no és un luxe ni una opció complementària: és una part fonamental del nostre rol com a adults referents.

7. UNA MIRADA SISTÈMICA: EL CONTEXT TAMBÉ PARLA

No podem pensar els límits com una acció aïllada entre adult i criatura. Tota relació està inserida dins d'un sistema més ampli: l'espai, la família, el centre educatiu, la cultura. I cada sistema influeix profundament en la manera com es posen —i es reben— els límits.

Quan una criatura es mostra especialment oposicionista, sovint ens fixem en ella, en la seva conducta. Però què passa si mirem més enllà? Quins moviments hi ha en el grup que poden estar influenciant? Quines tensions familiars està sostenint? Quins canvis ha viscut recentment? En un enfocament sistèmic, les conductes individuals es llegeixen dins del context relacional, i això canvia radicalment la nostra resposta. Ens convida a mirar amb més profunditat, amb més responsabilitat compartida.

Els límits també són més clars i entenedors quan el context els acompanya. Una escola que aposta per una línia educativa coherent, amb espais organitzats de manera pensada, amb una comunicació clara entre adults, facilita molt que els límits que es posen siguin sostinguts de manera conjunta. Quan cada adulta fa servir criteris diferents, quan els espais generen confusió o excés d'estímul, quan no hi ha una línia comuna, els límits es desdibuixen, es tornen fràgils.

És en aquest marc on la mirada sistèmica ens ajuda a entendre que els límits no només es posen: es creen, es transmeten i es sostenen des d'un teixit relacional. I que, per tant, la nostra responsabilitat no és només individual, sinó col·lectiva. Cuidar el sistema és cuidar els vincles, i cuidar els vincles és cuidar els límits.

8. PER ACABAR: TORNAR-NOS REFERENTS DISPONIBLES

Parlar de límits és parlar, també, de nosaltres mateixes. De com sostenim, de com mirem, de com ens fem càrrec. Les criatures no necessiten adultes perfectes, però sí adultes presents, referents disponibles que no esquivin la responsabilitat de dir «fins aquí», quan cal. Que no deixin el pes de decidir sobre allò que no poden sostenir. Que acompanyin amb claredat, però també amb tendresa.

És urgent tornar-nos adultes que posin límits no des del càstig ni la imposició, sinó des del vincle i el respecte. I això no es pot fer sola. Necessitem un sistema educatiu que sostingui també les mestres, que ofereixi espais de reflexió, de supervisió, de formació continuada. Que valori la cura, la presència, l'afecte i el temps com a part fonamental de la tasca educativa.

Perquè quan una mestra es forma, es recolza, es transforma, també canvien els límits. Es tornen més respectuosos, més clars, més segurs. I això és un regal per a la infància.

És temps d'una nova mirada als límits. Una mirada que no vegi en aquests només normes, sinó una oportunitat de creixement. Una oportunitat per construir vincles més sans, entorns més segurs i una societat més respectuosa amb la infància i amb la vida.

9. L'EXPERIÈNCIA FORMATIVA A MENORCA

Aquesta reflexió sobre els límits, que neix de la pràctica, el cos i la mirada atenta a la infància, ha estat també compartida i enriquida en el marc de la formació «Transformant la mirada», que duem a terme al CEIP Ruiz i Pablo a l'illa de Menorca des del CEP Menorca. Aquesta proposta formativa anual, adreçada a professionals de primer i segon cicle d'educació infantil, ens permet abordar els límits com a part indestruïble del conjunt: l'espai, els materials, el vincle, les adultes. També, a través de la formació oberta a totes les docents d'educació

infantil de l'illa, hem pogut aprofundir en la vivència i la comprensió d'aquest tema, posant paraules a allò que sovint se sosté amb el cos. Parlar de límits és parlar de cura, de seguretat, de presència i de transformació. I els petits canvis que s'hi poden semblar, des del coneixement i l'experiència, cuiden tant les criatures com les adultes que habitem els espais educatius.

Ho hem fet amb molta cura, des del cos, la teoria i l'experiència, observant com el coneixement compartit pot semblar petits canvis reals. No es tracta de grans revolucions, sinó de gestos concrets i sostenibles que cuiden les criatures i les adultes que habitem els espais educatius. És fonamental reivindicar espais de formació contínua com aquest, valorats positivament per les professionals, i també posar en valor l'aposta del CEP Menorca per fer confiança a professionals de la petita infància del territori per liderar aquests processos de canvi des de dins, amb arrels, mirada i context.

Perquè posar límits no és aixecar murs, sinó construir el terreny segur on les criatures poden desplegar-se i confiar. És sostenir, amb amor i responsabilitat, l'espai on tot pot passar... menys quedar desamparades. Quan una adulta posa un límit amb sentit i presència, deixa una empremta que diu: «no estàs sola, jo hi soc». I aquesta empremta és la que permet que el vincle creixi, que la llibertat sigui real i que educar sigui, finalment, fer lloc perquè la vida es pugui habitar amb confiança.

10. CONCLUSIONS

Parlar de límits en l'educació infantil no és parlar només de normes, sinó de presència, de cura i de responsabilitat. Els límits que sostenen, que cuiden, que acompanyen, són una eina indispensable per garantir el benestar i el desenvolupament de les criatures. Però perquè això sigui possible, cal una mirada profunda i formada, que tingui en compte les necessitats reals de la infància, els moments evolutius, la importància del vincle i la responsabilitat adulta com a peça clau.

Hem vist com els límits poden néixer de l'experiència i del cos, i com han d'estar arrelats en el sentit i en l'observació, no en la norma buida ni en l'automatisme. Hem reconegut que, en molts casos, la societat actual tendeix a posar límits allà on caldria llibertat (com en el moviment i el joc), i a desatendre els espais on el límit és imprescindible per garantir la seguretat i el vincle.

També hem posat paraules a la complexitat de la tasca adulta: sostenir un límit no vol dir imposar ni controlar, sinó oferir una referència clara i amorosa. Això requereix formació, autoconeixement i un espai de reflexió continuada. Per això, formacions com les que s'estan impulsant a Menorca són clau per semblar canvis reals i sostenibles dins de les escoles, que parteixin de les necessitats reals de les criatures i de les professionals que les acompanyen.

Els límits, quan són posats des del respecte, el vincle i la presència, no tanquen; obren camins. Permeten explorar, créixer i, sobretot, sentir que hi ha una adulta que diu amb el cos i amb la paraula: «jo soc aquí, amb tu, i et cuido». I aquest és, probablement, el primer i més essencial aprenentatge de vida.

REFERÈNCIES

- Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Hoyuelos, A. (2009). *Los lenguajes del cuerpo en la infancia: entre la ética y la estética*. Barcelona: Octaedro.
- Kliass, S. (2020). *L'art de posar límits*. Barcelona: ING Edicions.
- Palou, S. (2023). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Tardos, A. i Vasseur-Paumelle, A. (2015). *Reglas y límites en la escuela infantil: adquisición de las actitudes sociales*. *Revista Infancia*, 151, 18-23.
- Tardos, A. (1992). *La mano de la educadora*. *Revista Infancia*, 11, 14-18.
- Tardos, A. (2013). *La socialització a l'escola bressol*. Barcelona: Temes d'infància.
- Wild, R. (2016). *Etapas del desarrollo*. Herder Editorial.
- Wild, R. (2016). *Libertad y límites, amor y respeto*. Herder Editorial.

SEMBRANT LLAVORS ECOSOCIALS A LA NOSTRA COMUNITAT EDUCATIVA

Maria Isabel Reyes Sánchez

RESUM

El desenvolupament d'una consciència ecosocial requereix la participació conjunta de l'equip educatiu, les famílies i els infants. Aquesta col·laboració permet crear una cultura compartida de respecte i responsabilitat envers el medi ambient, integrant la sostenibilitat en les pràctiques quotidianes de l'escola.

RESUMEN

El desarrollo de una conciencia ecosocial requiere la participación conjunta del equipo educativo, las familias y los niños. Esta colaboración permite crear una cultura compartida de respeto y responsabilidad por el medio ambiente, integrando la sostenibilidad en las prácticas cotidianas de la escuela.

1. INTRODUCCIÓ

En un context de crisi ecosocial global, educar des de les primeres etapes de la vida esdevé una eina poderosa per a la transformació. Tot i que la franja de 0 a 3 anys sovint es percep com una etapa inicial i bàsicament assistencial, és en aquests primers anys quan es comencen a formar les bases de la mirada que les criatures tindran cap al món, els altres i elles mateixes. Apostar per una educació ecosocial en aquesta etapa significa sembrar llavors de respecte, cura, interdependència i compromís amb la vida, en un moment en què els vincles i les experiències sensorials i emocionals tenen un impacte profund i durador.

Aquest enfocament implica, però, una transformació col·lectiva. Les escoles no poden ser illes: cal que la comunitat educativa –educadors/ores, famílies, entorn i institucions– participi activament en la construcció d'una cultura educativa més conscient, arrelada al territori i compromesa amb la sostenibilitat i la justícia social. En aquest marc, sembrar llavors vol dir generar espais de diàleg, cura compartida i accions quotidianes que, des de la senzillesa, poden obrir camí cap a una altra manera d'estar al món.

2. CONTEXT

L'escoleta de Ses Païsses, està situada als afores del municipi de Sant Antoni de Portmany, al barri de ses Païsses. És una escola infantil: Ecosocial (holísticossistèmica), oberta a l'entorn (comunitat educativa).

A l'El Ses Païsses, la millor manera d'introduir els més petits en una visió ecològica i holística passa pel fet d'educar-los en contacte amb la natura, que puguin observar-la, aprendre dels seus prodigiosos sistemes i col·laborar-hi amb una

relació de respecte i de reconeixement de la dependència mútua. On es posa la vida al centre.

En el marc de l'educació 0-3, incorporar una mirada ecosocial i de sostenibilitat implica entendre l'escoleta com un espai on la vida, en totes les seves formes, esdevé eix vertebrador del projecte educatiu. Posar la vida al centre significa reconèixer la cura com a activitat fonamental de l'educació, situant el benestar físic, emocional i relacional dels infants, educadores i famílies en el cor de l'acció pedagògica.

Aquest enfocament promou relacions basades en l'afecte, el respecte i la responsabilitat compartida, i reconeix la vulnerabilitat i la interdependència com a condicions naturals de la vida humana. Així mateix, incorpora una perspectiva crítica envers els models productivistes i individualistes que invisibilitzen la tasca de cura i desconnecten els processos vitals dels cicles naturals.

Des de la perspectiva de la interdependència ecosocial, es treballa per generar una consciència primerenca de la connexió entre les persones i el medi ambient. Això es concreta en pràctiques pedagògiques que promouen el respecte per la natura, la gestió responsable dels recursos, l'autonomia sostenible i l'organització d'espais i temps que afavoreixin la cooperació, la sostenibilitat i la cura mútua.

Aquest enfocament no només incideix en la manera com acompanyem els infants, sinó que també transforma la cultura.

L'equip educatiu ha pogut implicar-hi tota la comunitat educativa i, el més important, sembrar les llavors en l'alumnat cap a una educació ecosocial, utilitzant principis tan importants com:

- Oferir a l'alumnat una educació que afavoreixi la formació integral i que ajudi a desenvolupar totes les seves capacitats.
- Considerar l'infant com el protagonista de l'acció educativa.

Aquests principis s'han aconseguit en estar regits per unes normes de convivència conegudes i assumides per tota la comunitat educativa:

- **Escoleta pública**

L'El Ses Païsses està administrada i gestionada pel Consell Insular d'Eivissa.

El centre s'entén com un servei públic per als infants, les famílies i la societat en general. Com a reflex d'aquesta societat plural, l'escola respecta totes les ideologies i les nacionalitats de tots els membres que la conformen (som un centre aconfessional). No obstant això, es respecten les tradicions culturals i tradicionals de l'illa, com les festes de Nadal.

Com a servei públic que és, l'El Ses Païsses ha d'ajudar a analitzar la realitat social i treballar per formar ciutadans que tinguin assolits valors com la solidaritat, el respecte, l'empatia, la pau... i és en aquest procés que també busquem la col·laboració de tot l'entorn de l'infant: família, institucions culturals, amics...

- **Escoleta eivissenca**

A l'etapa 0-3 anys, els infants comencen a descobrir el món a través dels sentits, i és en aquest moment quan podem sembrar les primeres llavors de la nostra identitat cultural. A l'escoleta hem volgut apropar-los a la cultura eivissenca a través del joc, la música tradicional, la llengua, les festes populars i el contacte amb la natura. Amb cançons, contes, danses i materials propis de la nostra terra, els infants han pogut viure i gaudir d'arrels. Així, es cultiva l'estima per la cultura que ens envolta des dels primers anys de vida.

- **Escoleta per la diversitat**

L'El Ses Païsses està oberta a l'entorn i la diversitat cultural. Acull un gran nombre de famílies immigrants i es considera important conèixer-ne les diferents cultures perquè d'alguna manera se sentin acollides, com "a casa".

L'El Ses Païsses, per a les famílies, és un lloc privilegiat en el qual poden adquirir estratègies que els ajudin a comprendre la societat d'acollida i els permetin desenvolupar experiències de participació real, que els facilitin la integració activa en el seu entorn.

L'El Ses Païsses educa per conèixer i enriquir en la diversitat, promovent la convivència, la tolerància i la igualtat sense distincions socioculturals, de sexe, raça... Considerant la diferència com una qualitat i no un factor discriminant.

L'objectiu, fent referència al pacte de violència masclista al qual està adscrita, és educar els infants dins d'un marc no masclista sense distinció d'accions catalogades com a sexistes. L'El Ses Païsses es compromet a oferir un ventall de possibilitats el màxim variable possible en situacions de joc, caseta-cuineta, cotxes, metges, construccions, contes, etc. perquè tothom se senti lliure de triar el que més li agradi.



Imatge 1. Mostra de ball pagès.

L'Ei Ses Païsses potencia el respecte cap als diferents ritmes i processos d'aprenentatge. Creu i opta per la integració i la normalització dels infants amb dificultats d'aprenentatge, educant per al respecte i l'acceptació, valorant la diversitat i les diferents característiques de les persones.

L'Ei Ses Païsses creu en la necessitat d'adaptar-se de manera dinàmica i contínua a les noves realitats socials.



Imatge 2. Exposició de "La dona pel món", cedida pel Fons Pitiús de Cooperació.

• Escoleta-entorn

L'Ei Ses Païsses és una escoleta oberta a l'entorn pel seu valor educatiu, ja que una escola entesa com a sistema perfila a través del seu projecte educatiu la forma en què disposa les seues relacions amb la realitat de què forma part, especialment

amb les famílies, però també amb el territori, amb la cultura, amb les xarxes de comunicació, amb les associacions i els professionals que poden ajudar a millorar les funcions educatives que tenen encomanades.



Imatge 3. Sortida a la platja, campanya "Let's clean up Europe!".

El context social ofereix una gran varietat d'àmbits en què poder incidir educativament. La ciutat, el poble o el barri, amb les seues respectives característiques, presenten diverses possibilitats per posar en marxa estratègies de

resolució dels problemes que es generen dins del seu territori. L'escola, com a comunitat d'aprenentatge, porta implícita la idea que l'acció comunitària de l'aula troba el seu sentit quan existeix una cultura escolar col·laborativa en tot el centre, per tant quan l'escola sencera es conforma com una comunitat. Una comunitat oberta a la col·laboració amb altres agents socials, com associacions i serveis socials, com la millor via de produir una millora personal i social. D'aquesta manera, l'escola, en comptes de quedar reduïda a una funció merament instructiva, s'implica en els requeriments formatius d'una societat canviant que es desenvolupa des de pressupostos participatius (Castro et al., 2007).

- **Escoleta ecoambiental (holisticosistèmica)**

Una mirada ecoambiental des dels primers anys.

A l'El Ses Païsses es viu el dia a dia amb respecte i estima per la natura que envolta els infants. A través del joc lliure a l'aire lliure, el contacte directe amb l'hort, l'observació dels animals i l'ús de materials naturals, els infants de 0 a 3 anys descobrixen el món des d'una mirada sensible i conscient. Acompanyant aquest aprenentatge amb cançons, contes i tradicions eivissenques, semblant valors d'arrel, sostenibilitat i cura pel medi des del primer moment. Petits gestos que, per a ells, són grans descobertes.

- **Escoleta conscient**

L'El Ses Païsses és una escoleta conscient, està oberta a la comunitat educativa, reflectint en el dia a dia l'atenció plena a les tasques diàries, a través de la part emocional, tan important en aquestes edats primerenques, així com en les pròpies famílies, professorat... a través del *mindfulness* i *heartfulness*, fent pràctiques diàries amb els infants. Aprofitant moments importants, per fer petites meditacions amb les famílies, com en les reunions (quina millor manera de començar la reunió tenint consciència plena), així com en les reunions de claustre.



Imatge 4. Ecoambient.

El *mindfulness* és atenció o consciència plena, és una de les múltiples formes de meditació que es basa a centrar la ment en el moment present, és a dir, és una consciència que es desenvolupa posant una atenció concreta, sostinguda i deliberada sense jutjar les experiències d'aquí i d'ara (Kabat-Zinn, 2013).



Imatge 5. Mindfulness.

tejament global de l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat del centre educatiu.

Les recerques i els treballs realitzats per experts mundials ens serveixen per il·lustrar la direcció de l'escoleta inclusiva i el que suposa la inclusió dels alumnes amb discapacitats en l'escoleta ordinària.

La inclusió, més enllà de la provisió de serveis, implica un canvi en les expectatives educatives dels infants ("tot l'alumnat pot arribar a aprenentatges significatius amb els suports i les oportunitats adequats, amb la participació de tots i amb l'adaptació i la flexibilitat necessàries"), un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i un treball interactiu dels professionals per donar respostes adequades a les necessitats de l'alumnat.



Imatge 6. Inclusió.

• Escoleta inclusiva

L'El Ses Païsses és inclusiva per a tots els infants i els membres de la comunitat educativa.

Un dels reptes del sistema educatiu actual és avançar progressivament cap a un model d'escola en què tot l'alumnat pugui participar, d'acord amb les seves possibilitats i sense discriminacions, en les activitats escolars ordinàries.

El concepte d'escoleta inclusiva ha anat avançant des d'una concepció més centrada en l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat o que té necessitats educatives especials en entorns escolars ordinaris, fins al plan-

En una escola inclusiva no hi ha nens corrents i nens especials, sinó simplement nens (Pujolàs, 2005).

3. ELS DIES INTERNACIONALS COM A DISPOSITIUS PEDAGÒGICS ECOSOCIALS

Els dies internacionals, proposats per organismes com l'ONU o la UNESCO (Dia de la Terra, Dia de la Pau, Dia de l'Aigua, etc.), són oportunitats

per generar preguntes, rituals i accions col·lectives que connectin el present educatiu amb els grans reptes del món. A l'educació 0-3, aquests dies poden ser introduïts des d'una mirada simbòlica, sensorial i relacional, facilitant experiències significatives que enllacin amb la vida quotidiana dels infants.

Aquest enfocament no busca “celebrar” els dies de manera anecdòtica, sinó integrar-los dins un currículum viu, connectat amb el territori, amb els cicles de la natura i amb els drets humans i de la infància. A través d'aquests dies es poden generar processos de vinculació amb l'entorn natural, reconeixement de la diversitat, treball cooperatiu i expressió emocional.

Principis pedagògics per a una educació ecosocial 0-3 vinculada als dies internacionals

- *Pedagogia de la cura*: posar la cura al centre, entesa com a relació i responsabilitat amb els altres i amb el món.
- *Connexió amb la natura*: promoure el joc lliure i l'exploració de l'entorn natural com a espai d'aprenentatge.
- *Estètica i simbolisme*: utilitzar rituals, objectes naturals i materials sensibles per crear experiències significatives.
- *Temps lent i escolta*: oferir temps de qualitat per a la descoberta i la construcció de sentit.
- *Participació comunitària*: implicar famílies i entorns propers en la cocreació de celebracions i reflexions.



Imatge 7. Dia de Sant Jordi.



Imatge 8. Dia dels Drets dels Infants.

Una pedagogia del present per transformar el futur

L'El Ses Païsses recull pràctiques educatives ecosocials realitzades en el marc dels dies internacionals, no com a efemèrides fixes, sinó com a espurnes que encenen processos més amplis d'aprenentatge, consciència i transformació. A través de la mirada dels infants, de les educadores i de la comunitat, aquest document mostra com és possible sembrar, des de ben petits, una manera diferent d'habitar el món.

4. OBJECTIUS:

- Afavorir la convivència i la integració de l'educació intercultural, sustentades en el respecte, la comunicació, el diàleg, escoltar a l'altre i la igualtat.
- Vetllar per aconseguir una motivació positiva de l'alumnat pel que fa a l'aprenentatge, mitjançant l'experimentació i el joc.
- Fomentar i activar una educació integral per al desenvolupament ecològic.
- Cultivar una relació viva amb la natura dins d'una nova consciència ecològica.
- Fomentar l'obertura a la comunitat educativa i el nostre entorn, desenvolupant nombroses activitats al barri, mantenint vincles amb el poble, els veïns, agricultors i artesans...
- Potenciar un model educatiu obert a la diversitat, que possibiliti un currículum obert i inclusiu.

5. METODOLOGIA:

Fonamentació pedagògica

L'El Ses Païsses parteix d'una mirada ecosocial que reconeix la interdependència entre les persones i la natura, i posa al centre una educació que fomenti la sostenibilitat, la cura, la justícia social i el benestar col·lectiu. Entenent que l'educació infantil és un moment clau per sembrar valors, actituds i pràctiques que acompanyin els infants en el seu desenvolupament integral i crític dins d'un món en canvi constant.

Els ambients d'aprenentatge responen a una concepció activa, vivencial i respectuosa del procés educatiu, que concep l'infant com a protagonista i constructor dels seus propis aprenentatges. En aquest marc, els ambients són espais preparats que ofereixen múltiples possibilitats d'exploració, creació, comunicació i relació amb l'entorn natural, social i cultural.

Aquesta metodologia s'inspira en corrents pedagògics com Reggio Emilia, Montessori, Freinet, i en els principis de l'educació per la transformació ecosocial, que proposen un vincle viu amb l'entorn, la democràcia participativa i el compromís amb el món.

El centre disposa de 5 ambients d'aprenentatge:

1. Ambient de música
2. Ambient de llum i ombres
3. Ambient de psicomotricitat
4. Ambient d'experimentació i construcció
5. Ambient de creativitat i artístic

El treball mitjançant ambients d'aprenentatge consisteix, principalment, en una manera diferent d'organitzar els alumnes, els espais i els materials per tal de propiciar i construir un espai d'aprenentatge que sorgeixi de manera espontània.

El joc és una eina bàsica per afavorir aquest tipus d'aprenentatge.

Avantatges dels ambients d'aprenentatge per als infants:

- Permeten aprendre fent.
- Parteixen del seu interès, estar motivats i aquesta emoció és bàsica perquè hi hagi aprenentatge.
- Donen resposta a la necessitat de joc i de relació entre ells.
- Permeten el desenvolupament integral.
- Fomenten la significativitat dels aprenentatges.
- Afavoreixen el treball cooperatiu i les habilitats socials.
- Respecten els diferents ritmes d'aprenentatge.

Els materials i els recursos didàctics són seleccionats en funció dels objectius plantejats pels nivells i dins del moment evolutiu en què es troba l'infant i entenent per materials l'ampli camp dels objectes que posem a la disposició de l'infant. Els materials estan distribuïts pels diferents espais atenent a les activitats que allí es realitzen. Els materials són naturals i de reciclatge, respectant el medi ambient, a més a més aquest tipus de material aporta més qualitats sensorials.

6. PATI

El pati de l'escoleta és molt més que un espai per esbargir-se. És un escenari pedagògic clau que forma part del projecte educatiu global del centre. En el marc d'una escoleta amb enfocament ecosocial, el pati es concep com un entorn viu, naturalitzat i significatiu, que afavoreix el joc lliure, la relació amb la natura, la convivència i el desenvolupament integral dels infants.

La fonamentació d'aquest pati parteix de diversos eixos:

Perspectiva ecosocial: El pati fomenta la connexió amb l'entorn natural, la cura del medi ambient i l'autogestió col·lectiva dels espais. Es tracta d'un escenari que educa en valors de sostenibilitat, responsabilitat i respecte pels éssers vius.

Joc lliure i simbòlic: Es prioritza un espai que afavoreix l'experimentació, la creativitat i la iniciativa pròpia dels infants, mitjançant materials no estructurats, elements naturals i racons oberts. Els infants són protagonistes actius del seu aprenentatge.

Diversitat de propostes i inclusió: El pati ofereix múltiples oportunitats de joc que responen a diferents interessos, estils i necessitats. Es fomenta la inclusió, la col·laboració i la convivència entre iguals.

Participació comunitària: La concepció, el manteniment i la transformació del pati es duu a terme amb la implicació activa de tota la comunitat educativa: infants, famílies i equip docent. Aquest procés compartit reforça els vincles, el sentit de pertinença i la responsabilitat col·lectiva.

Aprenentatge vivencial: El pati esdevé un espai d'aprenentatge viu, on es poden desenvolupar experiències relacionades amb el cicle de la vida, l'observació dels éssers vius, el cultiu, el joc cooperatiu i el desenvolupament emocional.

Així, el pati de l'El Ses Païsses ecosocial és un espai pedagògic fonamental per créixer en harmonia amb la natura i amb els altres, promovent una mirada crítica, empàtica i compromesa amb el món que ens envolta.



Imatge 9 i 10. Activitats al pati amb elements naturals i reciclatge.

7. CONCLUSIONS

L'experiència desenvolupada a l'El Ses Païsses ha posat de manifest la viabilitat i la riquesa d'incorporar una mirada ecosocial a l'educació infantil. El projecte ha contribuït a transformar la cultura del centre a través d'una educació arrelada en valors de sostenibilitat, cura, justícia social i respecte per la diversitat.

Els principals assoliments inclouen:

- La creació d'un entorn educatiu on infants, famílies i equip docent col·laboren activament en la construcció d'una comunitat compromesa amb el medi ambient i amb les persones.
- La integració d'una pedagogia viva, basada en el joc, l'experimentació i el contacte directe amb la natura.
- L'enfortiment del vincle entre escola i territori, donant sentit a l'aprenentatge com una experiència contextualitzada, significativa i transformadora.

Aquest enfocament ha consolidat les bases per continuar treballant en una educació centrada en la vida i la interdependència, tot semblant, des dels primers anys, les llavors d'un futur més conscient i sostenible.

REFERÈNCIES

Capra, F. (2005). *Alfabetización ecológica: La educación necesaria para la sostenibilidad*. Editorial Popular.

Capra, F. (2007). "Ecoalfabet. L'hort a l'escola. El repte de l'educació al segle actual". *Revista Namasté*.

Capra, F. i Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

Goleman, D., Bennett, L. i Barlow, Z. (2012). *Ecological intelligence: How knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*. Broadway Books.

González-gaudio, E. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible: Retos y posibilidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-16.

Herrero, Y. (2020). *Los cinco elementos. Una cartografía de lo que sostiene la vida*. Icaria Editorial.

Martínez, J. i Ros, J. (2010). *Educación y sostenibilidad: De la teoría a la práctica*. Graó.

Pujolàs, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.

Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability and peace*. Zed Books.

Vallvé, R. (2021). *Educar per a la transició ecosocial*. Octaedro Editorial.

Castro, M. M., Ferrer, G., Majado, M. F., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M. i Zapico, M. H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona. Graó.

LA RESSONÀNCIA ESTÈTICA A L'EDUCACIÓ. ESCENARIS QUE INSPIREN, ESPAIS QUE ENSENYEN

Magdalena Jaume Adrover

Maria Antònia Riera Jaume

Xavier Gelabert Fuster

RESUM

En aquest article exposarem com l'estètica és un element pedagògic capaç d'activar processos d'aprenentatge profunds i estimulants. També abordarem la ceguera que sovint redueix aquest concepte a un element ornamental o secundari dins l'educació. A través de la idea de «ressonància estètica», proposarem una sensibilitat envers els espais i escenaris educatius que permeti interpel·lar i connectar mestres i nins, accions i coneixements. Quan l'espai actua com a estimulador estètic, l'experiència d'aprendre passa pel cos i pels sentits, i es converteix en una vivència emocionalment significativa.

RESUMEN

En este artículo expondremos cómo la estética es un elemento pedagógico capaz de activar procesos de aprendizaje profundos y estimulantes. También abordaremos la ceguera que con frecuencia reduce este concepto a un elemento ornamental o secundario dentro de la educación. A través de la idea de «resonancia estética», propondremos una sensibilidad hacia los espacios y escenarios educativos que permita interpelar y conectar a maestros y niños, acciones y conocimientos. Cuando el espacio actúa como estimulador estético, la experiencia de aprender pasa por el cuerpo y por los sentidos, y se convierte en una vivencia emocionalmente significativa.

1. L'ESTÈTICA COM A CAMP EN DISPUTA

Nocions com l'estètica i la creativitat, que durant molt de temps havien estat patrimoni exclusiu del món de l'art i pràcticament absents en la formació acadèmica de les mestres, s'han fet quotidianes en els debats educatius. De manera similar a com, en el seu moment, es va revisar el concepte de *nin*, avui es tornen a qüestionar les nocions rebudes sobre l'estètica. No acceptar definicions de fora aplicades per inèrcia, sense comprendre realment la construcció política del gust —amb totes les seves influències i manipulacions—, és la manera de reapropiar-se'n.

Quan començam a reflexionar sobre l'estètica, ràpidament ens trobam amb dos problemes: el que en sabem i el que no en sabem. Sovint hem sentit a dir que l'estètica fa referència a l'harmonia, a l'equilibri, a l'aparença agradable d'alguna cosa. Fins i tot la podem relacionar amb imatges belles, colors equilibrats, materials naturals, etc. Però aquesta definició redueix l'estètica únicament a la bellesa i a l'aparença, concebuda com a quelcom estable, com una cosa universal, igual per a tothom i en tots els temps. És fàcil veure que això no és així si ens demanam: ens ha agradat sempre el mateix? o d'on provenen els

nostres gustos? Les respostes ens mostren ràpidament que el sentit estètic està condicionat, que hi ha tantes expressions de bellesa i tan diferents entre si com comunitats, costums i llengües.

Conèixer la diversitat de mirades estètiques és important, però encara hi ha una cosa més rellevant en aquesta reflexió sobre l'origen del nostre sentit estètic. Una problemàtica que ens reclama un posicionament crític, és a dir, polític, que vagi a l'arrel del problema: reconèixer que el nostre sentit estètic —en aquesta part del món que habitam— està avui més condicionat que mai per les imatges de la indústria de l'espectacle, el consum de mercaderies i els valors del sistema capitalista. Saber veure que el neoliberalisme no només ens ha convertit en consumidors obedients, sinó que també ha conformat el nostre imaginari estètic i, per tant, ètic, és imprescindible per abordar el debat. Replantegar-nos com d'intoxicades estam per aquesta experiència estètica alienadora ens pot permetre trencar amb aquestes constriccions i oferir una estètica que respongui també a una ètica.

Els professors i artistes que conformen l'Escola Imaxinada, Vicente Blanco i Salvador Cidràs (2023), insisteixen molt que l'entorn té una influència profunda sobre la sensibilitat estètica dels adults que envolten els nins. Per això, promouen la necessitat de ser crítics i exigents amb els nostres «gustos». La indústria comercial i el mercat, diuen, ens han induït a donar per vàlids uns criteris i valors estètics, i a rebutjar aquells que no coincideixen amb les convencions acceptades. La manera d'escapar d'aquesta alienació fa necessària una formació dels adults en processos creatius propis. Perquè si nosaltres no experimentam la creativitat més enllà de la teoria i la paraula, no podrem alliberar-nos d'imposicions i productes alienants i, malauradament, ens dedicarem a estendre-les inconscientment i involuntàriament. Per tant, és l'adult que acompanya la infància qui ha d'oferir-se una gran varietat de sabers, de recursos, de referents culturals i, sobretot, de processos creatius. Es tracta de promoure una pràctica sensible i no aplicar una teoria simplista.

2. RECUPERAR EL SENTIT ESTÈTIC, QÜESTIONAR L'ORIGEN

Llavors, l'estètica que ens interessa a mestres i educadores no és la que coincideix amb el món de les mercaderies, ni tampoc amb la contemplació de la bellesa reduïda a una simple aparença agradable. Ens ha d'interessar aquella estètica que amplii la nostra sensibilitat; que doni profunditat i sentit a les coses que feim; que faci visible l'invisible, que mostri allò amagat, els detalls ínfims de les activitats quotidianes i de les relacions entre nosaltres; que ens ofereixi la possibilitat de desplegar la nostra capacitat d'invençió, de creació, de rebel·lió i de llibertat.

Una estètica que sigui alhora una comprensió ètica del món és retornar a l'origen del propi mot. Etimològicament, la paraula *estètica* (del grec, αἰσθητική [aisthetikê]) no inclou en la seva definició la bellesa, sinó: sensació, percepció, sensibili-

tat. L'estètica com una *interpretació de l'experiència sensible*, com una manera pròpiament humana de relacionar-nos amb els estímuls que rebem —siguin bells o lletjos, desagradables o equilibrats— coincideix plenament amb les finalitats de l'educació. Entendre l'estètica com a les portes al coneixement implica que els estímuls sensibles, quan són percebuts pels nostres sentits, originen connexions, deduccions, hipòtesis, enteniment i cognició (Vecchi, 2013).

Precisament, Loris Malaguzzi denominava activadors de l'aprenentatge aquells escenaris, pràctiques i experiències que provoquen una vibració estètica en els infants, estimulant la seva part expressiva, emocional i racional (Malaguzzi, a Hoyuelos, 2006). D'una altra manera, però fent referència al mateix, Mariano Dolci, matemàtic i titellaire, responsable del Laboratori di Animazione de les escoles de Reggio Emilia, adverteix (2006, p. 9): «Si no hi ha sorpresa, no hi ha procés de coneixement». Precisament Hoyuelos (2013) parla d'aquesta capacitat que té l'art de subvertir, de pervertir i de transgredir els límits d'allò possible, per transcendir el (mal) costum de fer propostes entretingudes i decoratives, amb una estètica establerta i previsible.

L'Escola Imaginada s'inspira en un concepte important en el món de l'art, com és el de l'«estranyament», entès com la valoració de formes insospitades, desacostumades, sorprenents i allunyades d'allò esperat (Blanco i Cidràs, 2023). Aquesta estètica de l'estranyament ens permet acollir altres formes d'expressió que són silenciades per les convencions i els estereotips, com les formes pròpies dels nins. Lluny de veure les seves creacions com errors a corregir segons les expectatives adultes, la sensibilitat a l'estranyesa en valoraria la capacitat d'expressió no domesticada.

3. MIRADES CRÍTIQUES A L'ESTÈTICA DE LA CULTURA ESCOLAR

Qüestionar allò que ens ve donat, allò que hem rebut d'un món on tot ha esdevingut mercaderia, és imprescindible per apreciar el que es troba als marges. Una estètica sensible i cuidada no respon a estereotips, no és producte d'un món comercial, al contrari, dona espai a la cultura de la infància.

Quan preparam una proposta, transformam un espai o generam una provocació, no podem validar-ho només des d'una estètica purament compositiva. Ens hem de demanar també per la seva ètica: si els materials utilitzats seran reutilitzables en altres propostes; si els objectes que oferim —el plàstic, la gespa artificial, la plastilina, les pintures metallitzades, les estores de goma amb saturació de colors— són productes tòxics i contaminants, que ens enverinen; si les festes o disfresses són un producte de l'adult o han sorgit de l'imaginari del nin.

Ens hem de preguntar si el que anomenam *joc lliure* no és, en realitat, una activitat on es reproduïxen estereotips; si el realisme visual de les pantalles i el món digital no està uniformant i bloquejant l'expressió i l'enteniment dels nins i

nines; si les pantalles i dinàmiques de *ludificació*, les competències digitals que promou aquest sistema, faran més sensibles els nins o si, més aviat, són portes a la reducció del seu imaginari i a l'entrada de tot allò que aliena i uniformitza; si les experimentacions que hem proposat tenen continuïtat o si són una manipulació buida, infinita, sense possibilitat de relació ni d'aprenentatge.

Repensar què i com ensenyam, com potenciam una mirada crítica i creativa a allò que ens envolta, com estimulam el desig d'aprendre, com feim de la investigació una metodologia reflexiva i constant és el repte que tenim avui. Si arribam a comprendre que en l'elecció d'un material, una cançó, un conte, un procés creatiu i no reproductiu, s'hi troba la veritable estètica, les escoles i els nins no tornaran a ser les mateixes i trobarem en aquestes l'origen d'un món més ètic.

4. ELS ESPAIS EDUCATIUS I LES MATRIUS ESTÈTIQUES¹

Assumir el valor de la bellesa en els espais educatius, diu Galardini (2022), contribueix a fer créixer el seu potencial cognitiu, en tant que aprenentatge i emoció estan interconnectats i es reforcen del benestar i el plaer que generen els ambients estimulants i agradables (p. 22). Com hem dit abans, les decisions sobre la qualitat dels espais educatius estan carregades no només de valors educatius, sinó també culturals, ètics i estètics. Sovint, però, els espais de les escoles transmeten missatges contradictoris entre els objectius i valors que volem afavorir i allò que realment permeten i comuniquen.

La historiadora mexicana Katya Mandoki (2007), en el llibre *Pràctiques estètiques i identitats culturals*, parla de les matrius estètiques escolars com aquells patrons homogeneïtzadors que trobam en tants edificis escolars, com ara les taules i cadires verdes o els llargs passadissos. Aquests espais encara ens recorden allò que assenyalava fa anys Loris Malaguzzi (Malaguzzi, a Hoyuelos, 2006), una escola centrada en el control, amb passadissos llargs i finestres altes pensades per evitar distraccions, són edificis sense identitat, que es repeteixen a diferents ciutats i barris, reflex de la uniformitat d'idees i concepcions educatives rígides. Una desolació i fredor dominades per estereotips estètics que es repeteixen a les parets, com també assenyalava Errázuriz (2015):

La precariedad estética de los espacios educativos, de sus muros, instalaciones, áreas verdes, etc., constituye un factor que puede impregnar en la comunidad una atmósfera deteriorada del ambiente. Por el contrario, aquellos espacios educativos que evidencian cualidades estéticas más consistentes pueden contribuir a generar en la comunidad un sentido de mayor pertenencia e identificación con la institución escolar. (p. 90)

¹ La majoria de les imatges estan recollides de centres públics i escoles infantils de Mallorca, Catalunya i Pistoia (CEIP Secar de la Real, CEIP Verge de Lluc, Escola El Martinet, Escola Congrès Indians, EEI Son Roca, EEI Verge de la Salut, Asili Nido Pistoia).



Imatge 1. Els espais escolars no són simples contenidors físics; són escenaris que reflecteixen i transmeten la identitat cultural de la comunitat educativa.

Com assenyalen Marini, Rodríguez i Salas (2018), encara que la preocupació en la construcció dels edificis escolars està centrada en la normativa pel que fa a aspectes funcionals i estructurals, la recerca educativa demostra un interès creixent per l'aproximació estètica i l'habitabilitat dels espais escolars.

5. ESTÈTICA DE LA QUOTIDIANITAT

Parlar d'estètica i de bellesa a l'escola és un posicionament educatiu i una mostra de sensibilitat que va més enllà de fer una bona tria dels colors o del mobiliari (encara que aquests també siguin importants). Tampoc creim que treballar l'estètica estigui relacionat exclusivament amb una matèria o disciplina com l'àrea artística o musical, sinó que l'estètica fa referència a la nostra manera d'estar a l'escola, de relacionar-nos, de la qualitat de les nostres propostes educatives. Des dels textos que seleccionam, la disposició del material o la mateixa presentació de la fruita per al berenar, són petits gestos que es converteixen en experiències sensibles que connecten amb la cura i el plaer per a la ment i els sentits, com ens recorda Veà Vecchi (2013).

Així ho expressava també l'arquitecte italià Renzo Piano (2018, 19 de gener) en una entrevista on parlava d'arquitectura i de la importància de la bellesa, la lleugeresa i la transparència dels seus dissenys: «Si no creus en la bellesa per fer un món més feliç, si no creus en aquesta utopia, millor canvia de professió». Podríem dir el mateix de la professió docent.



Imatge 2. Parar la taula o col·locar les botes d'aigua amb cura són expressions de sensibilitat estètica que enriqueixen l'experiència educativa.

Ens sembla fonamental recuperar la idea que l'estètica no es redueix a la simple noció de bellesa entesa en un sentit purament cosmètic, ni a la decoració o ambientació de l'escola amb motiu d'una festa o esdeveniment especial. És suggeridor distingir entre crear i habitar espais *estetitzats* i crear i habitar espais *estètics*. A diferència de l'estetització, l'estètica no és sinònim de decoració ni d'ornamentació. L'experiència estètica fa referència al vincle amb els altres i amb el món, amb l'ordre simbòlic i l'estructura de significats (Márquez i Soto, 2023, p. 176).

Aquesta idea queda recollida de manera molt clara en les orientacions del *Currículum d'Educació Infantil* del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2016) quan s'afirma que:

Un ambient agradable i estèticament cuidat no produeix simplement un efecte visual bonic, sinó que influeix positivament en la qualitat de les relacions i en el benestar i, en conseqüència, en els processos d'aprenentatge dels infants. Tenir cura de l'estètica de tots els espais de l'escola és tenir present, i donar sentit, a totes les coses que fem; és valorar amb sensibilitat tots els petits detalls. Aquesta cura de l'estètica no significa, o no té res a veure, amb la preocupació per la decoració de les aules i els passadissos (p. 57-58).

Fa pocs dies, en una conversa amb un equip de mestres, reflexionàvem sobre la necessitat de donar qualitat a l'espai de trobada. Aquest moment clau del dia, com és l'assemblea del matí, esdevé un espai on el grup comparteix vivències, pensa, reflexiona, escolta històries i aprèn a dialogar. Vam parlar de com aquest moment requereix d'un espai ampli, pensat per acollir tot el grup, un espai on es pugui donar l'espera silenciosa, l'escolta activa i el valor de la paraula. Hi podem incorporar una estora i coixins que marquin el cercle —com a símbol evocador de la *foguera*, tal com assenyala l'arquitecta especialitzada en el disseny de «paisatges d'aprenentatge», Rosan Bosch (a Nair, 2016)—, un espai per al treball en grup i la cooperació, un espai per documentar la vida del grup (horari, tasques, projectes...) i una il·luminació indirecta que afavoreixi l'atenció.



Imatge 3. Espais dissenyats per fomentar la comunicació, l'escolta activa i l'aprenentatge col·laboratiu.

Una cura i una actitud quotidiana, així ho assenyala Yuriko Saito (2007), formen part del que ella denomina «estètica de la quotidianitat». Aquesta pretén posar en relleu la potencialitat estètica sovint oblidada dels elements trivials i il·luminar aquelles dimensions de la nostra vida rutinària que normalment no acostumen a generar experiències estètiques memorables o agradables (Saito, 2007, p. 50–51).

L'estètica de la quotidianitat s'ocupa de la percepció dels colors, olors, sons i textures que es fan presents en situacions habituals com l'esmorzar, la roba que portem, el camí cap a la feina o els nostres espais d'estudi i lleure. Tots aquests contextos habituals impliquen una dimensió sensible i emocional (Marini et al., 2018, p. 363).

L'estètica quotidiana té una relació directa amb el benestar i el desenvolupament de la sensibilitat i el sentit de la bellesa. Si descuidam l'experiència estètica — íntimament lligada als nostres judicis, accions i decisions del dia a dia—, perdem no només l'oportunitat d'enriquir i desenvolupar la sensibilitat, sinó també el potencial per millorar la qualitat de la nostra experiència quotidiana, tant personal com social.

En els processos d'acompanyament als centres, observam que petites decisions —com cercar solucions perquè els abrics i motxilles no quedin a terra dels passadissos— poden contribuir a millorar el dia a dia de l'escola. Aquestes accions modifiquen la circulació, conviden els infants a posar atenció en com col·loquen les seves pertinences als cistells i contribueixen a restablir un ordre perdut als espais exteriors de les aules.

Parlar d'estètica a l'escola és també parlar de mirar, escoltar, sentir i posar atenció: tots aquests són aspectes essencials per a l'aprenentatge. En aquest sentit, Larrosa (a Fignon, 2016) apunta que:

La experiencia estética (...) requiere parar para pensar, parar para mirar, parar para escuchar, pensar más despacio, parar para sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos... (p. 3).

L'admiració o la sorpresa —*asombro*— com a detonant de l'experiència estètica es fa evident en la manera com els infants afronten les propostes o situacions d'aprenentatge. Ja podem observar aquesta mirada expectant en els nadons quan entren al seu espai de referència o *espai-laboratori*, on troben una proposta preparada estèticament. Són moments on podem gaudir de veure la seva sorpresa, la delicadesa dels seus gestos i la seva atenció focalitzada.

Mandoki (2007) ho explica així, quan defensa que l'experiència estètica s'activa quan algú està sensiblement implicat amb un objecte o situació, perquè està vivint una experiència estètica conduïda per l'admiració i la fascinació. Es tracta

del plaer estètic d'aprendre i conèixer, un plaer cognitiu que desperta emoció i ressonància. Tots hem viscut l'experiència d'emocionar-nos en descobrir coneixements nous o en escoltar una conversa o conferència que ens commou. També ens apassiona una nova troballa inesperada o un descobriment significatiu: totes aquestes situacions constitueixen experiències estètiques que ens fan vibrar. El repte que tenim com a educador/es és precisament aquest: cercar i afavorir la vibració estètica en el procés d'aprenentatge.



Imatge 4. La selecció i la disposició acurada dels materials es converteix en un moment de plaer estètic, lúdic i sensorial per als infants.



Imatge 5. L'estètica en les propostes educatives actua com a catalitzadora del plaer intel·lectual.

Sabem que els nins i nines tenen una elevada i innata sensibilitat, així com una competència perceptiva i holística respecte a l'espai (Rinaldi, 2021). Aquest fet ens interpella i ens compromet com a professionals de l'educació a cercar la qualitat dels espais, les propostes i els materials que oferim. Tenir en compte el factor estètic en el disseny dels espais també està justificat des de la neuroeducació. Segons David Bueno (2017), s'ha demostrat que aprendre amb plaer allibera dopamina en diverses àrees 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 i viscuts des del plaer perdurin més temps a la memòria i siguin més fàcilment aplicats a contextos reals.

6. PROPOSTES DE TRANSFORMACIÓ ESTÈTICA

Davant les limitacions que trobam en molts dels nostres edificis escolars, sovint freds i poc pensats per als infants i les necessitats d'aprenentatge tal com les entenem avui, ens podem plantejar quines intervencions serien possibles per transformar aquests espais. En la majoria dels casos, no podrem fer grans modificacions estructurals, però sí que podem realitzar petites accions que millorin la qualitat estètica i l'habitabilitat dels entorns.

Moltes escoles ens confirmen que, mitjançant processos de formació i reflexió col·lectiva, han aconseguit transformar progressivament els seus espais. Quan entrem en una escola, l'estètica que s'hi respira sovint reflecteix el nivell de professionalitat, sensibilitat i cura del seu equip educatiu. En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament (2017) va publicar un document interessant on es recullen diverses experiències de centres educatius que han repensat i transformat l'estètica dels seus espais com a resultat d'un procés de debat intern i d'una mirada cultural rica i oberta.

Per contribuir a aquesta transformació, volem aportar alguns suggeriments estètics inspirats en experiències concretes. Ens referim especialment als testimonis i pràctiques de les escoles infantils municipals italianes de Pistoia (Bechi i Gallardini, 2010) i de Reggio Emilia (Edwards, et al., 2010; Ceppi i Zini, 2009; Hoyuelos, 2006; Riera, 2005; Rinaldi, 2021), que han esdevingut referents internacionals en aquest àmbit. També resulten valuoses les aportacions d'Errázuriz (2014, 2015), que proposa estratègies específiques per millorar l'estètica de l'entorn escolar, així com la Guia del Consorci d'Educació de Barcelona (2020), entre moltes altres fonts rellevants que aborden aquesta temàtica.

1. Harmonia cromàtica

Un dels primers suggeriments a considerar és evitar la sobreestimulació cromàtica. Sovint tendim a utilitzar colors molt saturats, partint d'una falsa creença que l'estètica se centra principalment en l'ús del color. En canvi, des de la psicologia de la percepció sabem que els espais intensament acolorits poden generar efectes adversos, tant a nivell psicològic com fisiològic, que es poden manifestar en forma d'estrès, agitació o fatiga visual.

La relació harmònica dels colors és important perquè determina l'efecte visual global i la qualitat ambiental de l'espai. Una combinació acurada de tonalitats cromàtiques pot contribuir a generar un ambient equilibrat i acollidor. En aquest sentit, és recomanable cercar gammes cromàtiques complementàries per al mobiliari, les teles, les estores i altres elements, tot evitant la saturació visual.

Hoyuelos (2006) introdueix la idea de les quatre «pells cromàtiques» sobre les quals es pot intervenir: les parets i els terres (continent), el mobiliari, els ob-

jectes i la documentació. Segons l'autor, el continent —és a dir, les parets i el paviment— haurien de mantenir una tonalitat neutra i delicada, mentre que són els objectes els encarregats d'aportar varietat i riquesa cromàtica a l'espai.



Imatge 6. Fer servir tonalitats suaus com a base i afegir-hi accents cromàtics complementaris ens ajuda a crear espais equilibrats, agradables i estimulants.

2. Reduir els renous perceptius

Sovint entrem en aules saturades d'objectes, mobiliari i dibuixos mal penjats a les parets. Aquest excés de materials pot generar un renou perceptiu que interfereix en la concentració, la calma i la qualitat estètica. Una de les intervencions bàsiques que podem fer és, senzillament, reduir, eliminar i alleugerir l'espai.

Aquest enfocament connecta amb la crítica contemporània a l'acumulació excessiva de coses. Com assenyalava Byung-Chul Han (2012), omplim el món de coses amb una durada i una validesa cada vegada més breus. El món s'asfixia enmig de les coses. Aquesta reflexió ens convida a repensar l'excés d'estímul dins l'espai educatiu i a optar per una estètica de la contenció i l'essencialitat, que doni protagonisme al que és significatiu i deixi espai per al pensament, l'observació i l'experiència.



Imatge 7. La contenció en l'ús del color i la simplificació dels elements materials i del mobiliari contribueixen a crear ambients serens que afavoreixen la concentració i el benestar emocional.

3. Selecció del mobiliari i dels equipaments

Segons la *Guia* del Consorci d'Educació de Barcelona (2020), l'equipament bàsic —com ara prestatgeries, taules i cadires— hauria de caracteritzar-se per tonalitats càlides, monocromàtiques i de baixa saturació, per tal de crear ambients agradables. Optar per mobiliari modular i mòbil: taules que permetin configuracions diverses, cadires lleugeres, carros amb rodes per transportar material i prestatgeries desplaçables. Aquest tipus de mobiliari no només afavoreix la flexibilitat espacial, sinó que també permet adaptar l'aula a les necessitats canviants del grup. També és important vetllar perquè el mobiliari es presenti a l'alçada dels infants, per així fomentar la seva autonomia.

4. Selecció dels objectes, materials i estris

Les escoles haurien de promoure una estètica ecològica i sostenible, allunyada de la cultura del plàstic i dels materials contaminants. Per això, cal prioritzar l'ús d'objectes duradors i reutilitzables, com ara bosses de tela per a l'emmagatzematge, tovalloles de cotó o contenidors de materials naturals. A més, és important reduir la quantitat i augmentar la qualitat i varietat dels materials. Oferir objectes oberts i poc estructurats, que proporcionin als infants una àmplia gamma de possibilitats creatives, d'experimentació i de joc.

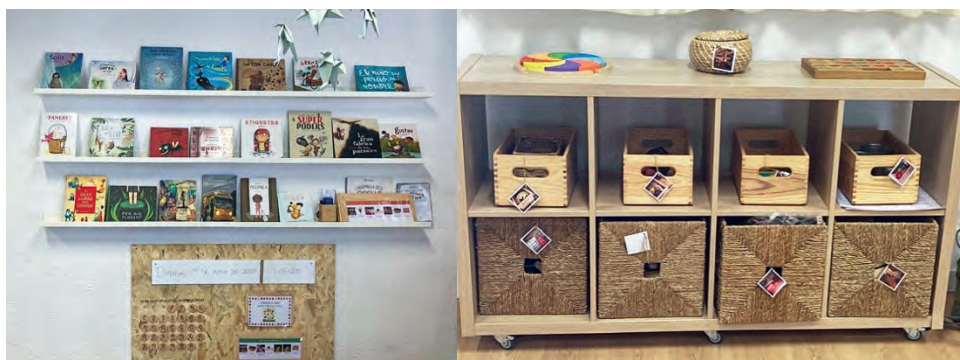
El Consorci d'Educació de Barcelona (2020) recomana substituir les joguetes de plàstic per materials nobles, ecològics i sostenibles. Aquest criteri no respon només a qüestions mediambientals, sinó també a una cerca d'estímuls sensorials més rics i variats. Segons diuen Ceppi i Zini (2009), es tracta de construir una gramàtica tàctil que superi la fredor i uniformitat del metall i del plàstic, i que incorpori materials diversos com la fusta, el vidre, els metalls, els elements naturals —freds, calents, suaus, rugosos— generant una experiència estètica més profunda i significativa.

5. Ordre i classificació dels materials i objectes

En moltes ocasions observam prestatgeries plenes de materials amuntegats i sense cap tipus d'ordre; i un espai caòtic genera sensacions de desordre i desconcert. Sabem que és fonamental oferir espais de fàcil lectura, on els infants puguin orientar-se visualment i moure's amb seguretat i autonomia. Per això, els materials han d'estar organitzats en prestatgeries accessibles i obertes, i classificats dins de contenidors visibles i coherents.

El Consorci d'Educació de Barcelona (2020) recomana utilitzar cistelles, caixes o safates de vímet, fusta o, si és necessari, plàstic transparent, que facilita la identificació ràpida del contingut. Aquesta disposició afavoreix no només l'ordre, sinó també la capacitat dels infants per participar activament en la gestió de l'espai. A més, la classificació i ordenació dels materials permet desenvolupar l'autonomia dels nins i nines, ja que poden accedir fàcilment

als recursos i aprenen a retornar-los al seu lloc, reforçant el sentit de responsabilitat i cura compartida per l'espai comú.



Imatge 8. L'ordre dels materials no només embelleix l'espai, sinó que també guia els infants en el seu procés d'aprenentatge autònom.

6. Il·luminació

La il·luminació juga un paper fonamental en el disseny dels espais educatius, ja que afecta tant el benestar general com la qualitat dels processos d'aprenentatge. Una il·luminació inadequada pot provocar fatiga visual, estrès, irritabilitat i, a llarg termini, fins i tot problemes de salut. L'enlluernament, la sobreestimulació lumínica o la manca de llum són exemples de condicions que poden perjudicar la comoditat i la concentració.

Quan un espai disposa d'una il·luminació equilibrada i ben dissenyada, es redueix la fatiga i es millora el rendiment cognitiu, emocional i relacional. Per aquest motiu, la llum natural hauria de ser sempre la primera opció, considerant la seva intensitat i orientació. És important preveure mecanismes per graduar-la i filtrar-la, com cortines, gelosies, pantalles o tendals, que permetin adaptar la llum segons l'activitat i l'ambient desitjat.

D'altra banda, també és recomanable introduir punts de llum indirecta que ajudin a crear atmosferes diverses dins l'aula, com ara llums a l'espai de lectura o llums tènues a les zones de relaxació. La llum pot ser, a més, un recurs estètic i creatiu: mitjançant projectors, pantalles, taules de llum o altres dispositius, els infants poden jugar amb les ombres i crear coreografies lumíniques precioses, plenes de significat i bellesa.

7. Confort ambiental

Els elements decoratius no han de ser concebuts com a simples ornaments, sinó com a suports sensibles per generar confort, calidesa i identitat dins els espais escolars. La seva funció no és estètica en un sentit superficial, sinó

profundament vinculada a l'ambientació emocional, sensorial i simbòlica. Es converteix també en un element identitari del centre.

L'ús de cortines lleugeres, coixins, teles penjades al sostre, estores de cotó o de fibres naturals, com el jute, contribueix a generar una atmosfera càlida i acollidora. Aquests materials, a més d'aportar textura i diversitat sensorial, absorbeixen part del so, milloren l'acústica i creen racons de calma i confort.

Aquests detalls transmeten als infants una sensació de cura i d'estima per l'entorn, reforçant la seva percepció que l'espai també és «seu». És, per tant, una estètica que acompanya, que conté i que parla el llenguatge de la cura i de l'atenció.



Imatge 9. Els elements decoratius han de ser entesos com a suports sensibles que contribueixen al confort, la calidesa i la construcció d'identitat.

8. Presentació de les propostes educatives

La manera com presentam els materials i les propostes educatives no és neutra: cada decisió sobre la seva disposició, combinació o ubicació transmet una intenció pedagògica concreta. Presentar un material d'una manera diferent pot modificar completament l'experiència dels infants, ja que influeix en la seva percepció, curiositat i manera d'explorar.

En aquest sentit, els educadors actuen com a escenògrafs: pensen en la composició de l'espai i dels elements com si es tractàs d'una posada en escena educativa. Depenent dels objectius i de l'orientació que vulguem donar a la proposta pensarem de manera diferent els materials i la manera de presentarla. Per exemple, l'ús de la safata d'arena a les aules d'educació infantil pot oferir múltiples possibilitats d'experimentació sensorial: si s'acompanya de rastells, pals o esponges, els infants poden descobrir el plaer de deixar rastres i línies; si es combinen coladors, tubs transparents o embuts, poden explorar la caiguda, la fluïdesa i la densitat del material; amb balances i recipients de diferents mides, poden experimentar la capacitat i el pes.

Així, la intencionalitat en la presentació afavoreix una experiència estètica i cognitiva més rica, i converteix el material en una invitació activa que convida a l'aprenentatge.

9. Documentació

És important que cada aula disposi d'un espai específic i ben delimitat per exposar-hi documentació visual. Aquest espai pot incloure imatges, fotografies i produccions dels infants, però ha d'estar organitzat de manera coherent per evitar la saturació visual i el desordre perceptiu.

Segons el Consorci d'Educació de Barcelona (2020), les portes, les finestres i el mobiliari no han de ser utilitzats com a suports d'exhibició, ja que no són espais pensats per a aquesta funció i contribueixen a generar renou visual. En canvi, disposar d'un panell, una paret o una superfície específica on ubicar aquesta informació ajuda a dignificar les produccions dels infants, a facilitar-ne la lectura i a mantenir una estètica cuidada i clara.

La documentació no només té funció decorativa o informativa, sinó que també actua com a relat pedagògic que permet als infants reconnectar amb allò viscut, als educadors reflexionar sobre els processos, i a les famílies comprendre el sentit del que es fa a l'aula.



Imatge 10. La cura estètica en la documentació pedagògica no es limita a l'aspecte visual, sinó que és una eina interpretativa que permet comprendre i valorar les experiències dels infants.

7. CONCLUSIÓ FINAL

Repensar l'estètica a l'educació és reflexionar sobre sensibilitat, ètica i pedagogia. És reconèixer que els espais eduquen, que els materials comuniquen i que els ambients són llocs que ens configuren. Si volem que l'escola sigui un lloc viu, que

connecti amb la infància i estimuli l'aprenentatge profund, hem de recuperar una mirada estètica que sigui capaç de captar la bellesa dels petits gestos i de qüestionar els imaginaris hegemònics, homogeneïtzadors i alienants, que condicionen la nostra manera de mirar i de fer.

Recuperar l'estètica com a experiència sensible, com a manera d'estar al món, ens convida a repensar l'educació des d'una altra lògica: més pausada, més atenta, més sensible, més ètica. I això no requereix grans recursos, sinó despertar la nostra mirada crítica per analitzar, autònomament, el món que ens envolta. Perquè, quan les escoles vibren estèticament, també ho fan els infants, les mestres i la vida que s'hi desplega.

REFERÈNCIES

Becchi, E. (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Franco Angeli.

Blanco, V. i Cidrás, S. (2023). *Educación a través del arte: Hacia una escuela imaginada*. Kalandraka.

Bueno (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Byung-Chul Han (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Cepi, G. i Zini, M. (ed.) (2009). *Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Red Solare.

Consorci d'Educació de Barcelona (2020). *Guia i criteris per a la renovació del mobiliari a les aules d'educació infantil dels centres educatius*.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (coord.) (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior.

Errázuriz, L. H. (2014). Propuestas para mejorar la estética cotidiana del entorno escolar. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 5, 48-56.

Errázuriz, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: El (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27, núm. 1, 81-100.

Fignoni, A. (2016). Experiencia estética como posibilidad de transformación. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, 8 (especial), 1-6.

Galardini, A. L. (coord.) (2022). *Piccole bellezze: Pedagogia estetica nei servizi per l'infanzia*. Edizioni Junior.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017). *Despertem mirades al voltant de l'espai escolar*. Servei de Comunicació i Publicacions.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016). *Currículums i orientacions segon cicle*. Servei de Comunicació i Publicacions.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.

Mandoki, K. (2007). *Everyday aesthetics: Prosaics, the play of culture and social identities*. Ashgate.

Marini, G., Rodríguez, J. D. i Salas, M. (2018). Estéticas cotidianas escolares: Desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educação & Sociedade*, 39 (143), 361–378.

Márquez, A. i Soto, E. (2023). La estética del espacio escolar: Un eje para transformar el conocimiento práctico docente. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 106, 1–15.

Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos: rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. SM. Biblioteca Innovación educativa.

Piano, R. (2018, gener 19). Creativity is only possible when you share creativity. *ArchDaily en Español*. <https://www.archdaily.mx/>

Riera, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (Monografía III), 27–36.

Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar y aprender*. Morata.

Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. Oxford University Press.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

LA CODOCÈNCIA AL CEIP MARGALIDA FLORIT

Begoña Gornés Barragué

RESUM

Aquest article té com a objectiu donar a conèixer la pràctica educativa de la codocència al nostre centre d'educació infantil i primària. Es tracta d'una experiència que hem implementat i adaptat a la nostra realitat, optimitzant els recursos humans disponibles i promovent, en tot moment, la inclusió de tot l'alumnat i la visió compartida de les mestres.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo dar a conocer la práctica educativa de la codocencia en nuestro centro de educación infantil y primaria. Se trata de una experiencia que hemos implementado y adaptado a nuestra realidad, optimizando los recursos humanos disponibles y promoviendo, en todo momento, la inclusión de todo el alumnado y la visión compartida del profesorado.

El CEIP Margalida Florit és un centre públic de doble línia situat a Ciutadella. En els darrers anys, hem constatat un augment significatiu en la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, una realitat que exigeix una atenció més personalitzada i un acompanyament més proper. Aquesta situació ens ha impulsat a explorar pràctiques pedagògiques innovadores que donin una resposta més eficaç a aquests reptes. Una d'aquestes és la *codocència*, una estratègia que ens ha permès optimitzar els recursos humans i oferir una educació més inclusiva i de qualitat.

La codocència és una metodologia en què dos o més docents comparteixen l'espai, el temps i la responsabilitat de l'ensenyament i l'aprenentatge dins un mateix grup classe. Aquesta col·laboració es fonamenta en la comunicació constant, la corresponsabilitat i una visió pedagògica compartida, amb l'objectiu de millorar la qualitat educativa, afavorir la inclusió i aprofitar la riquesa professional dels equips docents.

Amb la voluntat de donar una resposta més ajustada a les necessitats reals del nostre alumnat, vam iniciar un procés de reflexió pedagògica col·lectiva. Fruit d'aquesta anàlisi, vam identificar com una de les principals dificultats la manca de temps i recursos per atendre adequadament tot l'alumnat dins l'aula ordinària. Davant aquesta realitat, la codocència es va presentar com una alternativa viable i transformadora, que facilita un ensenyament més col·laboratiu i adaptat.

Aplicar la codocència no significa únicament compartir l'aula, sinó assumir conjuntament la responsabilitat del procés d'aprenentatge. Aquest treball en equip permet una planificació més completa, una intervenció pedagògica més

àgil i flexible, i una avaluació més rica i significativa, gràcies a la complementarietat de les mirades i els coneixements dels docents implicats.

La implementació de la codocència al nostre centre s'ha aplicat a tots els nivells educatius, tot i que de manera parcial. A causa de la limitació de recursos humans disponibles, no hem pogut cobrir tota la jornada escolar amb la codocència. En lloc d'això, hem establert un model en què les hores de codocència es distribueixen en moments concrets de la jornada i entre els grups de manera estratègica, per tal d'optimitzar els recursos i garantir la màxima cobertura.

Aquesta aplicació parcial ens ha permès, no obstant això, iniciar un procés de canvi en la manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge dins del centre. Hem començat a aplicar la codocència en moments clau, com les sessions de treball en grups petits, les activitats de reforç o les matèries més complexes, on la diversitat d'aprenentatges és més marcada. Això ha permès a l'equip docent donar una resposta més ajustada a les necessitats de l'alumnat, tot i les limitacions de recursos.



Imatge 1. Aula de 4t d'educació infantil.

Tanmateix, aquest procés ha implicat una necessitat d'organització i coordinació molt més gran entre les mestres. La col·laboració estreta entre les docents ha estat fonamental per garantir que la codocència fos efectiva, però també ens ha suposat un esforç addicional per coordinar-nos en la planificació, l'adequació de les activitats i l'avaluació del treball realitzat. Un dels reptes més grans ha estat definir clarament els rols dins de l'aula: el paper de la tutora i el de la mestra codocent. Inicialment, vam tenir algunes dificultats per establir una distribució clara de responsabilitats, ja que ambdues mestres han d'intervenir de manera

complementària però, al mateix temps, han de respectar l'estructura d'ensenyament de cada sessió.

Aquest repte de definició de rols encara requereix més reflexió. Hem observat que, tot i els avenços, cal continuar treballant en la clarificació i distribució de tasques i responsabilitats entre les tutores i les codocents per tal de millorar l'eficàcia de la nostra pràctica educativa. És imprescindible establir una comprensió compartida de qui es fa càrrec de quines funcions dins l'aula, i com es poden complementar les intervencions de manera que beneficiï tot l'alumnat. Al nostre centre, les mestres tutores tenen un paper molt central dins l'aula. En aquest context, es fa necessària una reflexió que permeti compartir i redefinir aquesta responsabilitat amb la mestra codocent, amb l'objectiu d'establir un model de treball col·laboratiu i equilibrat que contribueixi, alhora, a una distribució més justa de les tasques.

A més, hem identificat la necessitat de cercar maneres més eficients per optimitzar el temps dedicat a les coordinacions. Actualment, les trobades entre mestres per planificar i reflexionar sobre les pràctiques són fonamentals, però també requereixen un temps considerable. Per aconseguir una coordinació més efectiva, serà necessari establir mecanismes més flexibles i eficients per aprofitar millor el temps sense que afecti la resta de tasques docents.

Des de la implementació de la codocència al CEIP Margalida Florit, hem observat diversos beneficis tant a nivell organitzatiu com pedagògic. A nivell organitzatiu, la col·laboració estreta entre les mestres ha millorat la coordinació i la planificació. Aquesta comunicació constant ha permès compartir recursos, idees i estratègies didàctiques, fent que la feina d'ensenyament sigui més eficient i enriquidora. A més, la relació entre tutores i codocents ha fomentat un ambient de treball col·laboratiu que ha reforçat la cohesió del claustre i ha afavorit la creació d'una cultura educativa de cooperació.

Pel que fa als beneficis pedagògics, la diversitat d'enfocaments pedagògics ha permès una atenció més individualitzada a l'alumnat. La presència de dos docents dins l'aula facilita un seguiment més proper de cada filllet i fillleta, adaptant l'ensenyament a les seves necessitats i ritmes d'aprenentatge. A més, els grups més petits en què es pot dividir l'alumnat gràcies a la codocència afavoreixen una millor participació i una atenció més directa a les dificultats d'aprenentatge.

Un altre dels grans beneficis és la presència de dues mestres davant de l'alumnat. Aquesta doble referència ofereix als infants una visió més rica i diversa, no només pel que fa als continguts i a les estratègies d'ensenyament, sinó també pels diferents models de caràcter, maneres de ser i estils de comunicació que aporten cadascuna de les docents. Aquesta diversitat afavoreix una major identificació per part de l'alumnat i enriqueix el seu procés d'aprenentatge, ja que els permet observar diferents formes de relacionar-se, d'afrontar situacions i de resoldre conflictes dins l'aula. A més, la presència de dues mirades diferents sobre

els infants facilita una comprensió més completa i matisada de les seves necessitats, potencialitats i maneres d'aprendre, repercutint de manera directa tant en la qualitat de l'atenció educativa com en el benestar emocional de cada filla i fill.

Amb la pràctica de la codocència, es trenca amb la figura tradicional de la mestra de suport entesa com l'especialista que intervé puntualment amb un grup reduït d'infants amb dificultats específiques. Aquesta passa a esdevenir una figura activa dins l'aula ordinària, implicada en el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot el grup classe. D'aquesta manera, es transforma en un recurs pedagògic compartit que permet intervenir de manera flexible i ajustada a les necessitats canviants dels infants. Aquest canvi de mirada no només afavoreix una atenció més inclusiva, sinó que suposa una optimització real dels recursos humans del centre, ja que permet donar resposta a més alumnat sense segmentar-lo segons diagnòstics o etiquetes.

Aquesta reorganització del suport fa visible que molts infants, tot i no presentar cap dificultat específica identificada, necessiten espais d'escolta, seguretat emocional o acompanyament directe per progressar en el seu aprenentatge. Amb dues mestres a l'aula (encara que només siguin unes hores determinades), és més fàcil detectar aquestes necessitats i donar-hi resposta de manera immediata i propera. Així, la codocència contribueix a garantir una millor atenció a la diversitat, a reforçar la cohesió de grup i a establir vincles més sòlids amb l'alumnat.

A més, aquest model promou una visió més col·lectiva de la tasca docent, en què l'educació dels infants esdevé responsabilitat compartida i no recau exclusivament en la tutora o en especialistes. Aquesta manera de treballar potencia la complementarietat professional i reforça la coherència pedagògica entre docents.

A més, la visió compartida dels diferents infants entre la tutora i la mestra codocent és un altre dels avantatges clau de la codocència. Aquesta visió comuna sobre l'evolució i les necessitats de cada infant permet prendre decisions més informades i coordinar-se millor en l'acompanyament de l'alumnat, garantint una atenció més ajustada i efectiva.

Aquesta mesura també permet i facilita diferents tipus d'agrupament d'un mateix grup classe com els desdoblaments, els grups cooperatius, grups interactius...

Tot i els beneficis que hem observat amb la implementació de la codocència, també hem afrontat diversos reptes i dificultats que han condicionat l'èxit d'aquesta pràctica educativa. Un dels reptes més destacats ha estat la gestió del temps i la coordinació entre les mestres. La dedicació a la planificació conjunta, a la reflexió pedagògica i a la coordinació de tasques entre les mestres és fonamental per garantir que la codocència sigui efectiva. Tanmateix, el temps dedicat a aquestes tasques ha estat limitat per la nostra càrrega de treball diària.

Aquesta dificultat es veu agreujada per la limitació de recursos humans, ja que, tot i la necessitat de tenir dues mestres a l'aula, no sempre disposem de la quantitat d'hores necessàries per cobrir tota la jornada escolar. Això ha comportat haver d'establir prioritats, decidint en quins moments es podria dur a terme aquesta pràctica.

Un altre dels reptes ha estat la definició dels rols dins l'aula, un aspecte que ha requerit una reflexió contínua. La distribució de responsabilitats entre la tutora i la mestra codocent no sempre ha estat clara en un principi, fet que ha generat moments de confusió i falta d'eficàcia en la intervenció. Malgrat que hem avançat en la definició de rols, la claredat en la distribució de tasques segueix sent un tema a revisar i millorar.

Encara ens queda camí per fer. Encara que hem aconseguit importants avenços en la implementació de la codocència, hi ha molts aspectes que cal seguir millorant. Els processos de coordinació i reflexió entre les docents necessiten ser més eficients, i cal aprofundir en la definició i distribució dels rols dins l'aula. A més, hem de buscar més maneres de garantir que la formació i la capacitació contínua del professorat s'adapti a les noves necessitats de l'equip i a les evolucions de la mateixa pràctica de codocència.

Una dificultat addicional és la manca de temps. Els mestres som conscients que les hores dedicades a la tasca educativa sovint no són suficients per poder atendre tots els aspectes que implica la codocència. A això s'afegeix la càrrega burocràtica que, sovint, ocupa temps que podríem destinar a la planificació, la coordinació i la reflexió pedagògica. Creiem que una reducció de la burocràcia en l'àmbit educatiu permetria als docents concentrar-se més en el seu paper pedagògic, i milloraria així la qualitat de l'ensenyament i la coordinació entre els docents.

Per tal de millorar la implementació de la codocència al CEIP Margalida Florit i afrontar els reptes que hem esmentat, hem establert diverses estratègies que poden ajudar a optimitzar els recursos i a fer més eficaç la pràctica educativa. Aquestes estratègies se centren, principalment, en la millora de la coordinació entre mestres, l'ús més eficient del temps i la definició més clara dels rols dins l'aula.

Una de les principals estratègies ha estat la creació de moments específics per a la coordinació i reflexió entre mestres. Hem començat a utilitzar eines digitals i espais de trobada dins la jornada escolar per facilitar la planificació conjunta i la revisió de les pràctiques pedagògiques. Això permet una major flexibilitat per a la reflexió sobre les accions a l'aula, la distribució de les tasques i la identificació de les necessitats dels alumnes.

Al llarg d'aquest curs, algunes mestres del centre han tingut l'oportunitat de visitar un parell d'escoles a Barcelona que ja tenen implementada la codocència, amb l'objectiu d'observar-ne la pràctica i extreure'n aprenentatges. A més, la formació interna del centre també s'ha centrat en aquesta temàtica, fet que ha permès aprofundir en els fonaments pedagògics i organitzatius d'aquest model.

Pel que fa a la definició dels rols, estem treballant per establir protocols clars i consensuats entre la tutora i la mestra codocent. Això ajudarà a delimitar les responsabilitats de cada figura docent, de manera que cada intervenció sigui més eficaç i complementària amb l'altra. D'aquesta manera, es minimitzen les àrees d'incertesa i es millora la fluïdesa de l'organització dins de l'aula.

Una altra estratègia fonamental és la creació de moments de retroalimentació entre els docents per identificar i compartir bones pràctiques. Aquestes sessions de *feedback* no només ajuden a identificar aspectes que cal millorar, sinó que també afavoreixen la creació d'un entorn de suport i col·laboració mútua entre els mestres, reforçant així la confiança i el treball en equip.



Imatge 2. Aula de 2n d'educació primària.

En conclusió, la codocència al CEIP Margalida Florit ha estat una experiència positiva, amb una sèrie de beneficis per a l'atenció educativa de l'alumnat i la millora de la coordinació entre els docents. Tot i això, els reptes relacionats amb la gestió del temps, la manca de recursos humans i la necessitat de definir clarament els rols dins l'aula encara requereixen un esforç continuat. La reflexió sobre la nostra pràctica educativa i la cerca d'estratègies per optimitzar la codocència és una prioritat per al nostre centre.

Així mateix, cal seguir buscant maneres de reduir la càrrega burocràtica i d'apropar-nos a una organització més flexible i adaptada a les necessitats educatives. Som conscients que, per assolir una implementació total de la codocència i una atenció de qualitat per a tot l'alumnat, és imprescindible una gestió més eficient dels temps i dels recursos.

De cara al futur, la nostra intenció és continuar millorant la codocència com a estratègia educativa, implicant tot el claustre en aquest procés de millora contínua i consolidant aquesta pràctica com una eina efectiva per atendre la diversitat i garantir una educació inclusiva i de qualitat. Estem convençudes que amb més coordinació, temps i recursos, la codocència pot seguir sent un model pedagògic valuós que aporti beneficis a tot l'alumnat.

DEU ANYS DE SUPERAULA: UN ECOSISTEMA VIU PER CRÉIXER, APRENDRE I TRANSFORMAR-SE

Margarita Goñalons Pérez
Estefania Riutort Juaneda

RESUM

Aquest article recull la transformació educativa de l'escola Sant Francesc de Sales de Ciutadella de Menorca durant la darrera dècada a través del projecte de superaula. Amb base pedagògica i testimonial, mostra com la reorganització d'espais, l'adopció de metodologies actives, la codocència, la personalització de l'aprenentatge i l'avaluació competencial han afavorit un ensenyament més significatiu i un desenvolupament integral de l'alumnat.

RESUMEN

Este artículo recoge la transformación educativa de la escuela Sant Francesc de Sales de Ciutadella de Menorca durante la última década a través del proyecto de superaula. Con base pedagógica y testimonial, muestra cómo la reorganización de espacios, la adopción de metodologías activas, la codocencia, la personalización del aprendizaje y la evaluación competencial han favorecido una enseñanza más significativa y un desarrollo integral del alumnado.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest article presenta el recorregut de transformació educativa viscut per l'escola concertada Sant Francesc de Sales de Ciutadella de Menorca al llarg de la darrera dècada, a través de la implementació del projecte de superaula. Lluny de ser una simple reorganització d'espais, la proposta metodològica de la superaula ha implicat una revisió profunda de les pràctiques pedagògiques al centre, dels rols dels agents educatius i de la pròpia concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquesta mirada renovadora ha estat clau per consolidar una cultura educativa més oberta, col·laborativa i centrada en l'alumne.

El text combina una mirada reflexiva, fonamentada en referents pedagògics clàssics i actuals, amb una dimensió principalment vivencial, recollint les veus del professorat i de l'alumnat que han protagonitzat aquest procés. La superaula s'entén aquí com un ecosistema educatiu inclusiu i dinàmic, on la codocència, l'autonomia, la personalització i l'avaluació competencial configuren un entorn d'aprenentatge significatiu i transformador.

Enguany, amb la finalització de l'escolaritat de la primera promoció que va viure la superaula durant l'educació primària, es fa evident que aquest recorregut no representa un tancament, sinó una etapa més dins un procés viu i en constant evolució. Al llarg dels anys, els principis pedagògics que donen sentit al projecte —com la centralitat de l'alumnat, la codocència, la personalització o l'avaluació competencial— han continuat formant part del dia a dia educatiu d'aquest

alumnat, més enllà del format inicial, adaptant-se als diferents contextos i etapes educatives del centre.

Així, l'article traça les etapes del camí recorregut: des dels reptes inicials fins a les fites assolides, posant el focus en la reconfiguració de rols, les metodologies implementades i els mecanismes d'avaluació que han donat forma a aquesta proposta educativa transformadora.

2. DE LA PREOCUPACIÓ AL REPTE, DEL REPTE A L'OPORTUNITAT

Abans d'assumir el repte de les superaules, el claustre de l'escola Sant Francesc de Sales ja feia alguns anys que treballava en un procés de transformació cap a la innovació pedagògica, mitjançant formacions específiques. Aquestes formacions van sorgir d'una preocupació compartida pel professorat per millorar el perfil de sortida de l'alumnat, amb l'objectiu que aquest fos capaç d'adaptar-se als canvis socials i desenvolupés les competències necessàries per saber ser, fer i conviure.

Aquestes inquietuds del claustre naixien de l'observació d'una realitat social en constant transformació: els canvis en els models de criança familiars, l'avenç tecnològic i digital, la mobilitat creixent de la població i la globalització plantejaven nous reptes a l'escola. El model educatiu tradicional, centrat en la transmissió de continguts i estructurat a partir de grups tancats, aules fixes, horaris estructurats en àrees, no donava ja resposta a les necessitats d'una societat que demana flexibilitat, pensament crític i capacitat d'adaptació. A més, ens trobàvem amb infants molt diversos i sabíem que les respostes que donàvem no eren suficients.

Aquesta percepció, compartida per l'equip docent, es va convertir en el motor principal de canvi. La voluntat de donar resposta a la diversitat, d'impulsar metodologies més actives i participatives, i d'apropar-se a models pedagògics com els de Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget o Lev Vigotski, va portar l'escola a replantejar-se els seus fonaments organitzatius i didàctics i començar a formar-se.

Va ser en una de les formacions del claustre, que vam tenir l'oportunitat de conèixer l'experiència del centre salesià Sant Joan Bosco-La Cuesta (Tenerife, Illes Canàries), a través de Pedro Yedra, que en aquell moment n'era el director. Sacerdot i educador amb una sòlida trajectòria en la innovació pedagògica, Yedra ens va presentar el model de superaula que aplicava al seu centre, basat en metodologies actives. Aquella descoberta va suposar un punt d'inflexió: ens va fer replantejar com l'organització física de l'aula podia influir de manera decisiva en els processos d'aprenentatge i convivència i replantejar-nos l'espai com un agent educador clau més enllà del simple contenidor d'activitats.

Amb aquesta mirada transformadora, el centre va començar a concebre la reorganització dels espais com una peça clau del canvi metodològic, cercant amb intenció pedagògica espais que eduquessin, acollissin, inspiressin i contribuïssin

a transformar la manera d'ensenyar i aprendre. Va ser durant el curs 2014-2015 quan es va dur a terme la primera gran intervenció: l'aula de primer de primària va esdevenir el punt de partida. Allà on abans hi havia dues aules separades, es van tirar les parets que les dividien per crear un únic espai ampli, obert i flexible, donant lloc a una nova concepció de l'aula, i es va repensar el mobiliari per tal que fos més flexible i s'adaptés més a la nova visió. Però no tot era un canvi físic, ja que la transformació arquitectònica obligava a repensar els rols, les metodologies i les dinàmiques per fomentar un aprenentatge autònom, actiu i significatiu, on cada infant pogués trobar el seu lloc i avançar al seu ritme. Neixia així la primera superaula. A partir d'aquell moment, cada nova promoció aniria incorporant aquesta estructura a mesura que passava de curs, de manera progressiva però sostinguda, amb voluntat d'establir un canvi profund i reflexionat sobre ell.

En aquest nou espai, es van configurar diferents zones amb funcions pedagògiques específiques, pensades per acollir fins a cinquanta alumnes. Les principals eren, i continuen essent, tres i a mesura que ha anat passant el temps més que espais són moments. Ens trobam el foc de campament, la font i la cova. El foc de campament és l'espai de trobada entre tot l'alumnat i l'equip docent: en aquest context compartit es fan les propostes inicials del dia, es concreten les planificacions i s'hi recullen aportacions sobre els aprenentatges, els dubtes o les vivències del matí. Esdevé, així, un lloc privilegiat per fomentar l'escolta activa i la participació en gran grup. La font és concebuda com l'espai de nutrició d'idees, on es desenvolupa principalment un treball cooperatiu i col·laboratiu. Les agrupacions d'alumnes poden variar segons el moment, la naturalesa de les activitats dissenyades pel professorat o les necessitats pròpies de la situació d'aprenentatge que es treballa. Aquesta flexibilitat metodològica connecta amb les propostes d'aprenentatge competencial impulsades per l'escola del segle XXI. Finalment, tot i que no sempre es troba dins de l'aula pròpiament dita, la cova esdevé una zona petita i recollida, pensada per oferir un moment de pausa, introspecció i reflexió individual, aspectes essencials per afavorir l'autoregulació emocional i el pensament més profund.



Imatge 1. Superaula, organització dels espais.

Un cop reorganitzat l'espai, el repte més gran va ser passar d'un model educatiu basat en el control a un model centrat en el guiatge; d'una concepció tancada de l'aprenentatge a una concepció oberta, flexible i viva. Amb el temps, la superaula s'ha consolidat com una proposta educativa transformadora que ha reconfigurat no només els espais, sinó també les relacions, les expectatives i les pràctiques pedagògiques.

D'aquesta manera, un cop assumit el que implicava aquest repte, vam comprendre que teníem una oportunitat per transformar el nostre model educatiu a partir de quatre pilars fonamentals: la redefinició dels rols del docent i de l'alumnat, la promoció de l'autonomia, la personalització dels aprenentatges i l'enfocament competencial de l'avaluació.

3. ENSENYAMENT DE L'AUTONOMIA

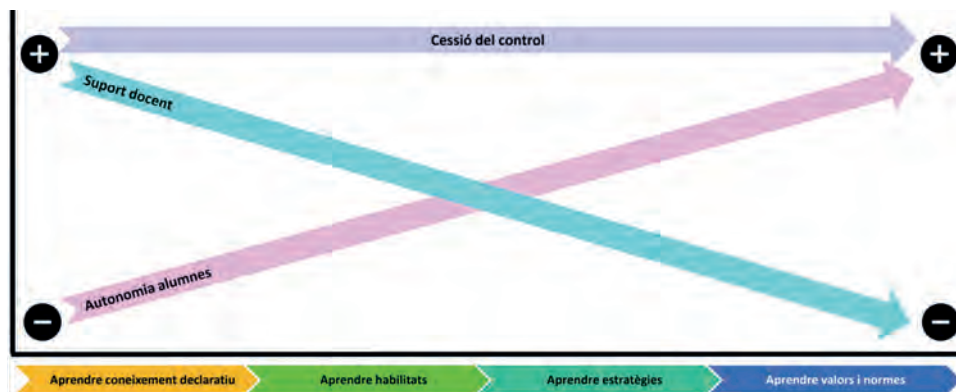
Un dels pilars centrals del projecte de superaula ha estat el desenvolupament de les competències personals, socials i d'aprendre a aprendre (CPSAA), recollides dins el marc de les competències clau europees i essencials per a la formació integral de l'alumnat. A l'escola Sant Francesc de Sales, aquesta dimensió no s'ha abordat com un element perifèric, sinó com un objectiu central de l'experiència educativa.

Una cosa que teníem clara era que l'autonomia no s'ensenya només amb discursos ni amb ordres; sinó que s'aprèn fent, provant, equivocant-se, ajustant, tornant-ho a provar. No es tracta de deixar l'alumnat a la seva sort, sinó d'anar creant les condicions perquè puguin prendre decisions, gestionar-se, autoregular-se i reflexionar sobre els seus processos d'aprenentatge. Per fomentar tot això, s'han de donar estructures clares, rutines estables i, a partir d'aquí, deixar marge perquè puguin escollir, equivocar-se i créixer com a persones.

Durant els anys d'escolarització, es van desenvolupant estratègies per anar fomentant l'autonomia de l'alumnat. Això es fa a partir de les agendes personals, les assemblees, els racons i estacions d'aprenentatge, les rutines i destreses de pensament, autoavaluacions... Tot això, sempre amb l'acompanyament dels docents, els quals actuen com a guies i orientadors, ajustant la seva ajuda a les necessitats de cada alumne. I sobretot, creant un clima de confiança, en què els infants sentin que poden, que són capaços de fer quan els donem l'espai per intentar-ho.

Era necessari crear entorns d'aprenentatge en què l'alumnat aconseguís desenvolupar la seva capacitat d'autogestió, afavorint no tan sols el seu rendiment acadèmic, sinó també desenvolupant-se personalment i socialment. Entorns on l'alumnat és el protagonista actiu del seu propi aprenentatge.

A la superaula, l'aprenentatge de l'autonomia és un procés viu, que es va construint dia a dia. On l'alumnat va explorant, creixent, descobrint les pròpies capacitats, al seu ritme i nivell, però a la vegada aprèn a conviure, a cooperar i a demanar ajuda quan és necessari, desenvolupant les competències personals, socials i d'aprendre a aprendre (CPSAA) que seran bàsiques per moure's dins una societat en constant evolució.



Imatge 2. Seqüència metodològica competencial

Informació extreta dels materials formatius SINTE (www.sinte.me).

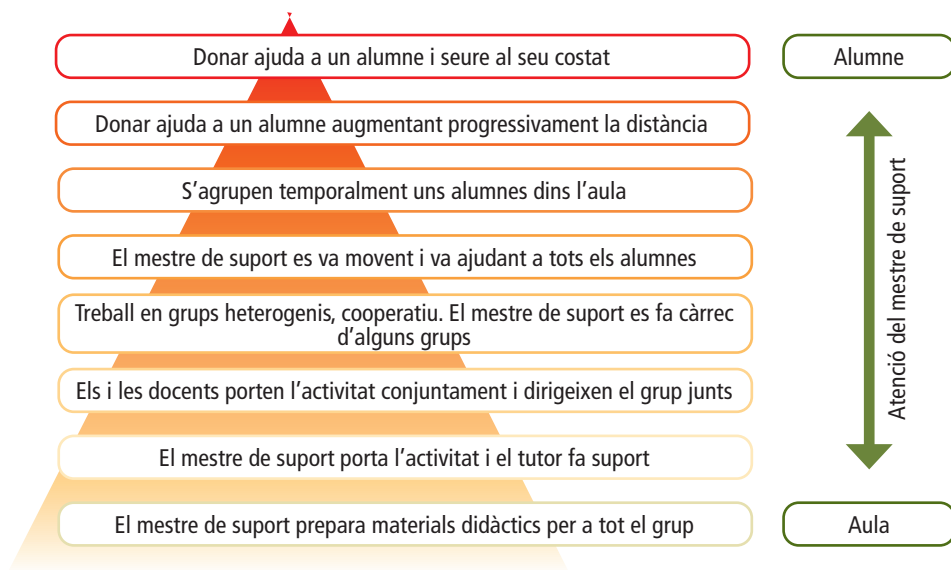
4. ROL DEL MESTRE EN LA CODOCÈNCIA

La superaula suposava, inevitablement, una reconfiguració del rol del docent. Van passar de ser figures individuals amb un grup a ser un equip de tres docents al capdavant d'un nivell educatiu. La codocència implica compartir responsabilitats, decisions, treballar junts estretament, planificant conjuntament, coordinar les intervencions dins l'aula, observar de manera compartida, construir una relació de confiança entre docents i també amb l'alumnat, així com respecte professional entre els membres de l'equip, convertint-se en una gran oportunitat de creixement personal i professional. Com expressa una de les docents: «Vam passar de tenir la nostra aula, el nostre grup, a formar part d'una xarxa on tot era compartit: els espais, les idees, les responsabilitats. Això ens ha enriquit molt, però també ens ha obligat a aprendre a cedir, a escoltar, a ajustar-nos mútuament».

Durant la configuració dels equips docents de cada superaula, es va establir com a primordial que un dels tres docents fos especialista en educació especial (PT). Comptar amb la integració d'aquesta especialitat dins l'equip docent de l'aula ha permès garantir encara més una atenció inclusiva i personalitzada, adaptant-se a les característiques de cadascun dels alumnes. Amb la codocència és possible atendre simultàniament diversos grups, anar ajustant les activitats a diferents nivells i garantir una millor resposta a les necessitats individuals.

Amb la codocència, l'alumnat viu en un entorn on els docents també treballen en equip, s'ajuden i confien els uns amb els altres. Això els fa sentir que pertanyen tots a un mateix equip. Reforçant valor com la col·laboració, la humilitat i la responsabilitat compartida, valors essencials no tan sols dins una aula, sinó fonamentals per a la formació ciutadana. La codocència no només millora l'atenció directa a l'alumnat, sinó que també genera espais d'aprenentatge professional entre els docents: compartir bones pràctiques, observar-se, donar-se retroacció, innovar conjuntament. Es configura així una comunitat d'aprenentatge en què el creixement professional és col·lectiu, i on el model d'aula oberta esdevé també un model d'escola oberta, capaç d'evolucionar, d'adaptar-se i de respondre als reptes educatius.

Segons el rol que assumeix cadascun dels docents es pot establir la categorització següent:



Imatge 3. Esquema del rol del mestre (Hugueta, 2006)

5. ROL DE L'ALUMNE EN L'APRENTATGE

Amb aquesta metodologia, l'alumnat deixa de ser un agent passiu per convertir-se en el protagonista actiu del seu propi procés d'aprenentatge. Inspirada en el principi del *learning by doing*, aquesta concepció promou l'aprenentatge a través de l'acció, de l'experiència directa i significativa, on l'error i la reflexió esdevenen motors de millora. Això suposa un canvi en les dinàmiques d'aula, ja que l'alumnat participa activament en la construcció del coneixement, col·labora en la presa de decisions i assumeix un paper actiu dins la vida de l'aula.



Imatge 4. Alumnat treballant a la superaula.

El disseny d'activitats dins la superaula —basades en propostes interdisciplinàries, tallers cooperatius, racons i estacions d'aprenentatge i reptes creatius— busca fomentar la iniciativa, la presa de decisions, la resolució de problemes i la capacitat de reflexió crítica. En aquest entorn, l'alumnat s'enfronta constantment a situacions en què ha d'organitzar-se, col·laborar amb altres, negociar, experimentar, produir. L'alumnat ha de sentir-se part del grup i sentir que la seva participació és clau per al desenvolupament del que succeeix dins l'aula.

Aquest enfocament permet als infants desenvolupar no només competències acadèmiques, sinó també habilitats socials, emocionals i metacognitives. Aprenen a gestionar els èxits i els errors, a identificar els seus punts forts i les seves àrees de millora, a valorar l'aportació pròpia i la dels companys i companyes. El treball en equip, especialment mitjançant l'aprenentatge cooperatiu, esdevé una eina clau per a aquest desenvolupament: fomenta la interdependència positiva, la responsabilitat individual i col·lectiva, i la construcció compartida del coneixement. El paper de l'alumnat s'amplia així molt més enllà de complir objectius escolars: esdevé un agent actiu, amb veu i capacitat d'incidència dins l'ecosistema educatiu.

Des del punt de vista pedagògic, aquest canvi de rol també interpel·la els docents, que han d'aprendre a cedir part del control, a escoltar més, a confiar en la capacitat dels infants per autogestionar-se i per construir significats propis. Aquest nou escenari reclama una funció docent més centrada en l'acompanyament, la facilitació dels processos col·laboratius i la creació d'espais d'aprenentatge compartit.

6. METODOLOGIES PERSONALITZADORES

Un dels trets distintius de la superaula és l'ús de metodologies personalitzadores, pensades per atendre la diversitat de ritmes, interessos, estils i necessitats de l'alumnat. Aquest enfocament parteix del convenciment que no hi ha una única manera d'aprendre ni un únic camí cap a l'èxit educatiu. Com expressa una de les docents: «Cada alumne és únic, i la nostra tasca com a mestres és oferir-li un entorn ric, flexible, on pugui trobar el seu lloc i avançar segons les seves possibilitats».

Això és possible gràcies al disseny d'activitats que combinen el treball individual i col·lectiu, segons la necessitat i amb propostes diverses que promouen l'exploració, la creació, la manipulació, l'experimentació. Els racons d'aprenentatge, les estacions temàtiques, el treball cooperatiu i els projectes interdisciplinaris són algunes de les estratègies més utilitzades, amb l'objectiu de generar entorns motivadors i significatius.

El treball globalitzat a través de situacions d'aprenentatge, que parteixen de contextos reals i propers a l'alumnat, permet abordar sabers de manera transversal i fomentar la connexió entre les àrees. Això afavoreix no només la transferència d'aprenentatges a la vida quotidiana, sinó també el desenvolupament de competències complexes i l'autonomia personal.

La personalització no es limita a l'organització de les activitats, sinó que també s'estén als materials i recursos disponibles, així com a les formes d'acompanyament que ofereixen els docents. Gràcies a la codocència, és possible establir agrupaments flexibles, oferir suports adaptats i donar resposta a les necessitats individuals amb més precisió. Així, dins una superaula, cada alumne pot trobar el seu propi recorregut d'aprenentatge, avançant segons les seves potencialitats i construint un sentit personal del qual aprèn.

7. AVALUACIÓ COMPETENCIAL

Neus Sanmartí defineix l'avaluació com a «motor de l'aprenentatge», ja que l'evidència que proporciona el procés d'avaluació sobre l'aprenentatge no només reflecteix què i com s'ha après, sinó que també serveix per orientar i millorar els futurs processos d'aprenentatge. Aquesta concepció ha estat fonamental dins del projecte de superaula, on l'avaluació ha experimentat una transformació profunda. Passar d'un model basat principalment en la comprovació de continguts memoritzats a un enfocament centrat en les competències ha suposat un repte tant per als docents com per a l'alumnat i les famílies. Aquest canvi no només afecta els instruments d'avaluació, sinó també la concepció mateixa de què vol dir «aprendre» i «progressar».

Els equips docents han incorporat eines diverses, com les rúbriques, els portafolis, les graelles d'autoavaluació i coavaluació, els diaris d'aprenentatge i

el *feedback* formatiu continu, per oferir una visió més completa i ajustada dels processos d'aprenentatge. Però més enllà dels instruments, el canvi clau ha estat de mirada: es valora el procés tant com el resultat, i es posa especial èmfasi en la metacognició, és a dir, en la capacitat de l'alumnat per reflexionar sobre què ha après, com ho ha fet i què pot millorar.

Aquest canvi també ha anat acompanyat d'un treball de comunicació amb les famílies, per fer-les participants d'una nova manera d'entendre l'avaluació, més centrada en el procés que en la qualificació, i que ha estat afavorida per l'impuls del nou currículum competencial. Podríem dir que l'avaluació s'ha humanitzat, posant el focus en el procés, en el progrés i en el desenvolupament més que no pas en els resultats.

En definitiva, l'avaluació competencial a la superaula s'ha consolidat com un mecanisme d'acompanyament, de reconeixement i de motivació, que afavoreix el desenvolupament integral de l'alumnat i que reforça la seva autonomia, responsabilitat i compromís amb l'aprenentatge.

8. CONCLUSIONS. UNA DÈCADA DE CANVI AMB LA MIRADA POSADA EN EL FUTUR

Han passat deu anys d'ençà que l'escola Sant Francesc de Sales va iniciar el camí amb la superaula. Un projecte nascut amb una doble voluntat: transformar la manera d'ensenyar per adaptar-se a un món canviant, i construir una escola per a tothom, més inclusiva i significativa. El recorregut no ha estat exempt de dificultats. Reptes interns i externs —canvis de currículum, governs, una pandèmia— han posat a prova la resiliència del projecte. Malgrat tot, l'aposta col·lectiva per una educació centrada en la persona s'ha mantingut ferma, guiada per la convicció que la tasca educativa ha d'ajudar l'alumnat a saber fer, ser i estar.

En aquests deu anys, la superaula ha deixat de ser una innovació puntual per esdevenir l'eix central del model pedagògic del centre. Ha transformat els espais, els rols, les metodologies i l'avaluació, construint un ecosistema educatiu flexible, inclusiu i adaptatiu. Per als docents, ha estat una experiència de creixement professional continu, d'obertura, de col·laboració i d'innovació compartida. La docència compartida s'ha consolidat com una pràctica habitual i enriquidora i per nosaltres ja forma part del nostre dia a dia sense concebre ja una altra forma de treballar. Per a l'alumnat, la superaula ha esdevingut un espai més emocionalment segur i personalitzat, on cada infant pot ser més protagonista segons les seves capacitats, interessos i ritmes que no el que permetia un model més tradicional.

Aquesta transformació no s'entendria sense el lideratge compromès de l'equip directiu, que ha exercit un rol clau d'impuls i suport estratègic: oferint cobertura horària i organitzativa, promovent una cultura de canvi i treball col·laboratiu,

facilitant recursos, vetllant per la coherència del projecte amb l'ideari del centre i cercant solucions per a desafiaments importants amb els quals encara ens trobam: donar continuïtat i garantir la formació docent atenent que és un projecte en contínua evolució i el temps de coordinació entre els equips, temps imprescindible per assegurar un bon funcionament, garantint una anàlisi acurada del projecte.

La superaula ha estès el seu impacte més enllà de l'aula i el centre: ha reforçat la relació amb les famílies, ha obert l'escola a l'entorn i ha afavorit una cultura d'escola viva i compartida. L'avaluació, per la seva banda, s'ha humanitzat, posant el focus en el procés, en el progrés i en el desenvolupament integral de l'alumnat més que no pas en els resultats.

Aquest article no només recull el camí fet, sinó que mira cap al futur. Els reptes que tenim al davant —com la digitalització crítica, la sostenibilitat, la convivència intercultural i el benestar emocional— ens interpel·len a continuar evolucionant, sense perdre de vista els valors que han sostingut el projecte des del seu inici.

La superaula és avui una mostra que l'escola pot ser un laboratori d'innovació pedagògica, un espai de creació col·lectiva, on mestres i alumnes aprenen junts a construir un món millor.

Perquè educar no és només transmetre coneixements, sinó transformar vides, generar oportunitats i sembrar les llavors d'un futur ple de possibilitats.

REFERÈNCIES

Teresa Huguet (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó.

Escola Sant Francesc de Sales. (2024). *Projecte Educatiu de Centre (PEC) (actualització 2024)*. Escola Sant Francesc de Sales.

Escola Sant Francesc de Sales. (2025). *Projecte d'Innovació Educativa (PIE)*. Escola Sant Francesc de Sales.

EL RORQUAL DEL RAMIS: UNA HISTÒRIA CENTENÀRIA DE PATRIMONI I EDUCACIÓ

Enric Camps Morlà

Conxi Cardona Coll

Clara Cussó Ruíz

Laura Piris Coll

Belén Vinent Sintes

RESUM

L'any 1912, la varada d'un rorqual a Menorca va acabar donant origen a una història que uneix educació i patrimoni. Més d'un segle després, el seu esquelet esdevé l'eix d'un innovador projecte pedagògic a l'Institut Joan Ramis i Ramis. Els alumnes són protagonistes del muntatge, la restauració i la investigació de l'esquelet, mitjançant un enfocament actiu i multidisciplinari. A través de l'aprenentatge experiencial, es fomenta la reflexió ètica, la creativitat i el rigor científic. L'experiència enforteix la identitat institucional i vincula ciència, comunitat i educació.

RESUMEN

En 1912, el varamiento de un rorqual en Menorca acabó dando origen a una historia que une educación y patrimonio. Más de un siglo después, su esqueleto se convierte en el eje de un innovador proyecto pedagógico en el Instituto Joan Ramis i Ramis. Los alumnos son protagonistas del montaje, la restauración y la investigación del esqueleto, mediante un enfoque activo y multidisciplinar. A través del aprendizaje experiencial, se fomenta la reflexión ética, la creatividad y el rigor científico. La experiencia fortalece la identidad institucional y vincula ciencia, comunidad y educación.

1. ANTECEDENTS

1.1. La varada i l'inici d'una llarga història

L'11 de desembre de 1912, un rorqual d'uns quinze metres va aparèixer varat a la platja de sa Punta Prima. En el seu intent per alliberar-se, va emetre bramuls que van cridar l'atenció d'un pescador, qui va avisar la Comandància de Marina. Aquesta va autoritzar dues barques de pesca a sacrificar l'animal i a remolcar-lo fins al port de Maó. Així es va iniciar una història fascinant. El dia 12, l'animal va arribar al port, i l'endemà van començar els treballs d'extracció de les vísceres. La forta olor que despenia va ser ressenyada per la premsa local.



Imatge 1. Arribada del rorqual al port de Maó.
Autor: J. Sbert (acolorida).

El dia 14 es va iniciar l'extracció de greix, que va despertar l'interès d'alguns particulars des de Barcelona. Les peces van ser treballades en un magatzem del

port, tot i que sense gran èxit, segons les fonts. Durant aquells dies, l'animal va rebre nombroses visites, entre les quals les de dos naturalistes que van elaborar un informe detallat d'aquest exemplar subadult.

Donada la pudor insuportable, es va optar per enterrar-lo a la sorra, mètode habitual per preparar esquelets destinats a ser muntats.

1.2. L'exhibició, l'adquisició i la indiferència (1916-2014)

No consta que en enterrar-lo ja es pensés a conservar l'esquelet. No obstant això, el setembre de 1916, el rorqual va reaparèixer. Presumiblement numerat — nombres que encara es conserven en part—, va ser muntat i exhibit durant les festes patronals de Maó, del 6 al 9 de setembre, com una de les grans atraccions.

El 1932, un rebut va acreditar el seu trasllat a l'institut per 35 pessetes. No s'ha pogut confirmar si va arribar a muntar-se allà: no hi ha fonts gràfiques ni documentals, i els testimonis orals són contradictoris.

Quan el 1964 es va inaugurar el nou institut, l'esquelet no va ser traslladat. Amb el temps, l'antic edifici va albergar el Museu de Menorca, que no el va exposar mai.

1.3. El retorn a l'institut i la gènesi d'un projecte il·lusionant (2014-2018)

El 2014, amb motiu del 150è aniversari de l'institut, el Museu de Menorca va comunicar que l'esquelet es trobava al seu soterrani i s'havia de retirar amb urgència per unes obres imminents. Durant l'agost, un parell de professors el van traslladar al centre.

Aviat va sorgir la proposta de muntar-lo, tot i que es van identificar dues grans limitacions: la falta d'un espai adequat i la necessitat de recursos. Instalar-lo al sostre ocupava massa volum; situar-lo a l'exterior comprometia els patis i plantejava problemes de conservació per la tramuntana.

1.4. Un nou espai i un finançament inesperat (2018-2023)

La situació va canviar el 2018, quan es va reactivar, per motius pressupostaris, un projecte d'ampliació del centre aprovat el 2010. Aquest incloïa un museu per a la col·lecció patrimonial. En revisar els plànols, es va detectar una sala de doble altura ideal per al muntatge. Es va informar l'arquitecte de la intenció de muntar l'esquelet, i se'n va afegir una simulació als plànols.

Es van tornar a sol·licitar pressupostos. Tot i que una mica més baixos que en anys anteriors, continuaven sent inassumibles. La prioritat va passar a ser el trasllat de l'arxiu històric i el muntatge del patrimoni didàctic, amb una modesta partida pressupostada per la Conselleria. Es va decidir avançar en aquesta línia i posposar el muntatge de l'esquelet.

L'adequació del museu va ser llarga i complexa, i la pandèmia va complicar encara més el procés. Finalment, el febrer de 2023 es va inaugurar el museu, reconeixent així anys d'esforç. L'obertura va generar entusiasme i noves donacions.

Una de les més rellevants va ser la de Joana Salom, excompanya del centre, i el seu marit José Ignacio Seguí, vinculat a l'àmbit nàutic. Després de formalitzar la donació del seu material, van preguntar per l'estat del muntatge de l'esquelet. La resposta va ser sincera: era un objectiu encara llunyà per manca de finançament. Llavors van oferir el suport de la Fundació ASMAR–Catalina Mercadal. Incrèduls, ens vam posar en marxa.

1.5. La transformació d'un muntatge patrimonial en un projecte educatiu

Vam aprofundir en la investigació. Coneixíem el muntatge del rorqual del Museu de Ciències Naturals de Barcelona, un projecte més gran i antic, encara que lluny de les nostres possibilitats. Tot i així, contactar amb ells va ser fructífer, ja que el museu ens va facilitar els contactes de les empreses involucrades en la seva realització, i van destacar especialment el paper de l'assessoria mediambiental canària liderada per Rafael Paredes Gil, amb qui vam establir comunicació.

En detectar el nostre desànim davant els costos elevats, Paredes va emfatitzar els avantatges del nostre cas i va proposar una idea innovadora: transformar el muntatge en un projecte educatiu. Com que es tracta d'un institut de secundària, va assenyalar que representava una oportunitat única —sense precedents coneguts en contextos similars— per generar aprenentatge transversal, motivar l'alumnat i fomentar la cohesió institucional.

1.6. L'alumnat al cor del projecte: una experiència transformadora

Part de la preparació de l'esquelet podia realitzar-se amb participació de l'alumnat, reduint costos i aportant un enfocament científic i pràctic. L'empresa de Rafael comptava amb Carla Rolo González, biòloga, qui es va oferir a col·laborar sense ànim de lucre. La Fundació va acollir la idea amb entusiasme i el projecte va adquirir una nova dimensió educativa i social.



Imatge 2. Carla Rolo comprovant la integritat de l'esquelet.

L'alumnates va convertir en protagonista. Tot i així, hi havia tasques especialitzades. Gràcies a la Fundació, vam contactar amb Xavier Sintes (empresa Tot Inox), qui es va oferir a col·laborar gratuïtament, encara que la Fundació va insistir a sufragar els costos. A efectes administratius, qui coordinaria el procés seria l'AAAB (Associació d'Amics de l'Arxiu i Biblioteca Històrics de l'IES Joan Ramis i Ramis), organització sense ànim de lucre, lligada al voluntariat amb l'arxiu històric de l'institut, la configuració legal de la qual la convertia en més adequada.

També vam contactar amb Lluís Mir, enginyer tècnic industrial, per validar el projecte. Preveient possibles traves administratives, vam presentar la proposta a les autoritats educatives. Vam rebre el suport del Consell Insular, de la delegada d'Educació, del cap de l'IBISEC i del conseller. El projecte es posava en marxa.

2. EL PROJECTE EDUCATIU

Amb l'assessorament científic extern, l'equip directiu i la comissió de patrimoni van dissenyar un projecte educatiu amb dos vessants. Per un costat, la preparació de l'esquelet, sota la supervisió de Carla Rolo, a través de tres assignatures impartides al museu. Clara Cussó, professora de plàstica i restauradora, va actuar com a enllaç entre la biòloga i les docents responsables. Per l'altre, la coordinació amb els departaments didàctics interessats per generar situacions d'aprenentatge vinculades al rorqual.

2.1. Un projecte de tot el centre i obert a la comunitat

2.1.1. Organització i primeres activitats

La comissió de patrimoni va acordar dividir el projecte en fases, amb una durada estimada de tres anys, repartits entre dos o tres cursos. Es va decidir que la participació seria voluntària, sense augmentar la càrrega docent ni aclaparar l'alumnat.

Es va informar el claustre al final del curs anterior, malgrat que alguns departaments ja treballaven en el projecte. Física i Química, per exemple, va usar ossos de l'esquelet per calcular densitats. El Fotoclub de l'Ateneu de Maó ja havia començat a documentar el procés. També l'Escola d'Art va mostrar interès i s'hi va sumar des del principi.

Departament de Filosofia

La cinquena situació d'aprenentatge del primer curs de batxillerat de Filosofia gira entorn de la celebració d'un concurs de fotografia filosòfica. És una activitat oberta a tot l'alumnat de batxillerat i obligatòria per als de primer curs. El jurat està format habitualment pels membres del departament, un membre del departament d'Educació Plàstica i, enguany, un de la comissió d'arxiu i patrimoni. El lliurament de premis es realitza durant la jornada de Sant Jordi. Enguany, el tema ha estat «La balena del Ramis».



Imatge 3. Concurs de fotografia filosòfica.

Les fotografies havien d'incloure de manera visible una pregunta de caràcter filosòfic relacionada i integrada amb la imatge, sobreimpresa en la composició. De prop d'un centenar de propostes, el jurat ha seleccionat 9 finalistes i, finalment, 3 guanyadores. El resultat estètic i conceptual ha estat molt positiu.

Departament d'Informàtica

El centre imparteix el cicle superior de Desenvolupament d'Aplicacions Web. A partir de l'acord amb la comissió, enguany s'ha treballat en el disseny i la implementació d'una pàgina web centrada en tot el procés de muntatge de la balena. Hi constarà tota la informació de l'animal, així com les tasques realitzades en el seu entorn. El treball es troba pràcticament acabat, amb un resultat excel·lent. Es convertirà en una mena de repositori de totes les experiències sorgides al voltant del projecte del muntatge de la balena.

Departament de Llengua Catalana i Literatura

L'assignatura de Llengua Catalana i Literatura de primer de batxillerat ha treballat una situació d'aprenentatge que relaciona la balena amb Ramon Llull, a partir de l'obra *El Llibre de les bèsties*. S'ha fet a través de la creació de faules morals, a la manera de Llull. La bèstia, l'animal, ha estat, en aquest cas, la balena. Prèviament, els alumnes dels diferents grups de la matèria que cursen també l'assignatura Història de les Illes Balears van realitzar una visita guiada al Museu als seus companys durant la classe de Filosofia, mencionant la història i el context de la captura de la balena.

D'altra banda, el departament ha impartit enguany l'assignatura de Literatura Universal, optativa de primer de batxillerat, estructurant part del seu desenvolupament curricular entorn del símbol de la balena o del monstre en la literatura, i reflexionant sobre el seu significat històric. En aquest sentit, s'ha realitzat un treball de recerca per part de l'alumnat, amb el resultat de la trobada de 10 obres on es menciona almenys un animal assimilable a una balena o «peix

gran». El resultat de l'antologia de textos i els treballs associats es va estructurar en una pàgina web, lligada a la del projecte del rorqual.

Escola d'Art de Menorca

L'Escola d'Art participa, de moment, en dues activitats. Una ja s'ha realitzat en el marc del CREAM 2025, l'esdeveniment anual de col·laboració artística entre els estudiants de tots els cicles formatius de l'escola. L'objectiu d'enguany ha estat la creació de punts de llibre en metall inspirats en l'esquelet del rorqual. El certamen ha estat un èxit, amb cinc peces guanyadores.

A finals de curs es preveu una segona activitat, a càrrec dels alumnes de 2n del cicle superior de Joieria. Consistirà en el disseny d'un conjunt de dues peces. Els autors de les millors rebran premis en metàl·lic gràcies a la Fundació ASMAR-Catalina Mercadal, patrocinadora del muntatge de l'esquelet. A canvi, els drets dels dissenys seran cedits a l'Associació d'Amics de la Biblioteca i Arxius Històrics de l'IES Joan Ramis i Ramis, que podrà fer reproduccions per a la difusió o el finançament d'activitats expositives del museu.

Fotoclub de l'Ateneu de Maó

El vocal de la fundació amb qui tenim contacte directe és membre del Fotoclub de l'Ateneu de Maó. En parlar de possibles accions entorn de la matèria, va sorgir la idea de documentar el procés de preparació i muntatge per part d'aquest grup de fotògrafs. La seva tasca ja va començar el curs 2023-24, documentant les primeres activitats, especialment les desenvolupades amb l'alumnat de les assignatures impartides al museu. Han sabut captar la serietat del treball, el seguiment rigorós del mètode i alhora la immersió i implicació dels participants. Continuaran aquesta tasca fins a la finalització del procés.

2.1.2. El curs vinent

El projecte de muntatge es troba en ple procés d'execució. Així, alguns dels projectes que finalment no s'han pogut executar tindran l'oportunitat de fer-se l'any vinent. Seria, per exemple, el cas d'una proposta del Departament de Biologia. Consistiria a dissenyar una situació d'aprenentatge per estudiar els vertebrats a partir de l'exemple físic de la balena. A continuació es treballaria en l'estudi del seu comportament a partir de les possibilitats oferides per les accions d'apadrinament d'una balena.

Altres departaments com el de Física i Química, Tecnologia o el cicle de formació professional bàsica estan esbossant activitats per incorporar-se al projecte. D'altres, malgrat no haver concretat encara l'acció, també han expressat la seva voluntat de fer-ho.

Aquest és el resum a dia d'avui de les activitats creades al voltant del rorqual i la seva recuperació. No obstant això, i com ja s'ha mencionat, l'altra part del

projecte és la participació protagonista dels alumnes en el procés de muntatge de l'esquelet. I no és poca cosa.

2.2. El treball dels alumnes sobre l'esquelet

2.2.1. El treball del museu rep el repte

Com a docents, podríem imaginar-nos mai alumnes d'ESO i batxillerat treballant en un museu? Som capaços de visualitzar-los realitzant tasques de conservació, restauració, investigació documental, organitzant visites guiades i tertúlies? Podeu imaginar, a més, que tot això ho duguin a terme amb motivació i defensant-ho amb zel com si fos seu? Això és el que experimentem des que tenim el privilegi de sortir de les aules ordinàries i treballar a l'Aula Museu del Ramis.

Viure aquest procés en primera persona està sent una experiència que demostra que, efectivament, quan sents que allò que fas té un objectiu real, ho vius i té un efecte directe en el teu context més proper, l'aprenentatge és molt més significatiu.

El projecte del rorqual no hauria estat viable sense una experiència prèvia en una matèria optativa que ja feia anys treballava a partir del patrimoni d'aquest centre històric. En cursos anteriors, ja s'havia començat a implicar l'alumnat en tasques de conservació i difusió, en l'organització de la inauguració oficial de l'espai, investigació de peces i expedients acadèmics; per tant, havíem pogut visualitzar el potencial de les dinàmiques iniciades, amb una repercussió directa sobre el centre i l'entorn.

Sabiem que el curs que començava el setembre de 2023 estaria ple de desafiaments, sorpreses i, sobretot, aprenentatges. Qui no ho sabia encara eren els alumnes. Va ser així com un dia l'alumnat de 3r d'ESO i 1r de batxillerat (nivells en els quals s'impartien matèries optatives durant aquell curs escolar) va rebre la visita de la directora, Raquel Taltavull, i del coordinador de la Comissió de l'Arxiu i Museu, Enric Camps, que venien amb un encàrrec especial: els demanaven col·laboració per a un treball molt important per al centre.

Se'ls va explicar que aquest curs ajudarien a netejar, restaurar i catalogar els ossos d'una balena que teníem guardada des de feia anys a la sala d'actes del centre. Aquell dia les cares van ser de sorpresa i expectació. La majoria no sabia ni de l'existència d'aquelles restes. Aquell moment va ser quan, tant per a ells com per a nosaltres, ja no hi havia marxa enrere. Es posava en marxa el projecte del rorqual.

Molt aviat s'incorporarien al projecte un petit grup de companys i companyes: l'alumnat de l'Aula Oberta (aula d'Educació Especial del centre). La majoria ja es coneixien prèviament, havien compartit altres activitats del centre, però això aniria més enllà: s'iniciaria una relació i col·laboració molt especial que començaria amb la restauració de l'esquelet i continuaria en altres projectes que realitzaríem a partir de llavors en les matèries del museu, tinguin o no relació amb el rorqual.

2.2.2. La presentació dels detalls de la tasca

L'equip de treball estava format. Érem tres professores que treballàvem directament amb l'alumnat a l'aula i també comptàvem amb una altra professora conservadora restauradora de professió, que marcava les pautes de treball a seguir, una vegada acordades amb els tècnics externs que ens assessoraven.

Sempre hem pogut comptar amb ella per resoldre dubtes i ha estat present en el dia a dia a l'aula. Quan comencem un procés nou, ella és qui duu a terme l'explicació teòrica i detallada dels diferents passos a seguir, fent conscients els alumnes que darrere de cada pas o decisió hi ha criteris tècnics que s'han de respectar sempre.

La primera presa de contacte, perquè l'alumnat prengués consciència de la rellevància i serietat del projecte, va ser la visita de Carla Rolo, biòloga canària especialitzada en muntatge de cetacis que ens assessora i a la qual ja ens hem referit. Va començar amb una explicació general sobre tipologies de cetacis, anatomia, entorn natural, va detallar el seu treball i exemples de muntatges que havia dut a terme, sempre de manera propera amb l'alumnat i deixant clar la importància de la seva participació en el procés.

Així, ells van entendre que el projecte comptava amb assessorament professional i criteris científics que havien d'interioritzar i dominar. A més, aquesta xerrada els va fer conscients de la seva responsabilitat dins del projecte, com a peça imprescindible de l'engrenatge que ha de treballar amb criteris tècnics, deixant constància dels passos realitzats.

Ara necessitàvem instruccions concretes. Comptar amb una professora restauradora al centre ens donava confiança i tranquil·litat. Poc després de la visita de Carla Rolo, els alumnes van rebre una classe teòrica sobre criteris de conservació, identificació d'alteracions, manipulació correcta de peces, creació de fitxes i més. Ja teníem la teoria, era moment de posar-s'hi!

2.2.3. “Mans a l'esquelet”

Als alumnes les ganes els podien. La mateixa setmana vam traslladar els ossos més grans: maxil·lars i palatins emmagatzemats a l'absis de la sala d'actes s'havien de dur al museu. Era un repte; encara no ho sabíem, però cada maxil·lar pesava uns 50 kg.

Agafar un os era tota una responsabilitat. La cura i la delicadesa van marcar els primers moments, que aviat es van transformar en confiança i saber fer. Ja no tenien dubtes sobre com manipular les peces.

A poc a poc, la resta de l'esquelet, costella a costella, vèrtebra a vèrtebra, va arribar al museu, que va passar de ser una aula a un taller de restauració. Calia condicionar l'espai: protegir taules amb hules, habilitar llocs segurs per als ossos, buscar i adequar mobiliari per al material comprat...



Imatge 4. Els alumnes treballant i documentant la feina.

A partir d'aquell moment, tot el procés havia de ser documentat. Cada pas i cada observació quedaria registrat. Des de l'inici, l'alumnat comprendria la importància fonamental d'aquesta documentació en qualsevol tasca de restauració.

2.2.4. Una organització i documentació metòdica

En una primera explicació es van familiaritzar amb la nomenclatura: clivelles, fissures, taques de greix... Tot havia de quedar registrat en fitxes descriptives específiques. Cada os tenia una fitxa que havia de ser minuciosa i completa, però comprensible.

També van comprendre la necessitat de classificar correctament els ossos, assignant-los signatura segons tipologia i ordre a l'esquelet.

Vam dedicar hores a resoldre un puzzle gegant; no tots els ossos estaven aparellats i correlacionar-los no era senzill. «Aquest disc intervertebral va amb aquesta vèrtebra o amb una altra?» Hi va haver alumnes que van llançar la tovallola.

Una altra part fonamental va ser la documentació fotogràfica. Comptàvem amb dues càmeres digitals per a l'alumnat. Les alteracions registrades a les fitxes s'acompanyaven de fotos, igual que l'evolució d'intervencions com ara l'extracció de ferros, taques o neteja amb aigua, mostrant l'abans i el després.

Aquesta part va tenir complicacions: moltes fotos, persones diferents, algunes de duplicades que calia triar i ordenar. Un treball per a alumnes hàbils en informàtica i molt pacients.

2.2.5. Nous i diversos treballs: la neteja mecànica

A mesura que el projecte avançava, ens entusiasma i aclapara. Tot el treball: fer fotos, catalogar, fitxes digitals i en paper, detectar alteracions, aprendre a netejar, usar bisturí, miniesmoladora... ens feia anar de bòlit. Moltes coses noves que, com a professors, havíem d'aprendre i ensenyar alhora.



Imatge 5. Primera neteja mecànica.

Era moment de fer el primer pas: començar la neteja mecànica. Així, el 20 de febrer de 2024, amb màscares i pinzells a la mà van treure la primera capa de brutícia. Alguns al pati, altres a l'aula, van ser conscients de la quantitat de pols que tenien aquells ossos.

Pinzells gruixuts per a les parts amples i llises, pinzells fins per a la brutícia en clivelles, raspalls per a la brutícia incrustada i fins i tot aspirador amb tubs adaptats per a forats profunds,

sempre tapats amb tela per controlar el que s'aspirava.



Imatge 6. Neteja mecànica. Feina de detall.

Entre núvols de pols, va arribar la sorpresa: vam trobar un paper antic escrit dins dels maxil·lars!!! Vam paralitzar la neteja i ens entretenim per observar que hi ha alguna cosa escrita... Quina emoció! Especulem: un tresor? Un missatge d'avantpassats o només restes d'un paper usat per netejar? SOS! No sabem si l'aspirador s'empassa paper. Toca desmuntar-lo i buscar entre la brossa per recuperar-lo. Si fos un tresor, no podíem perdre'l...

Seguim el procés: amb gomes d'esborrar, les de tota la vida, eliminem

brutícia superficial i concrecions que ni raspalls ni aspirador havien llevat. Algunes se'n van fàcilment, apreciem canvis evidents en el color de l'os; d'altres estan ben incrustades, així que passem a punxons i bisturís. L'alumnat començava així una nova tasca delicada que, lupa en mà i amb molta precisió, realitzaven en un sorprenent ambient de silenci i concentració. Les professores observàvem el procés amb una tranquil·litat que ens va sorprendre a nosaltres mateixes. L'alumnat assumia noves responsabilitats amb tanta dedicació i cura que, a mesura que passaven les setmanes, feia augmentar la nostra tranquil·litat i confiança. Això ens va portar, gairebé sense adonar-nos-en, a incrementar progressivament la responsabilitat de les tasques, la qual cosa va agilitzar mol-

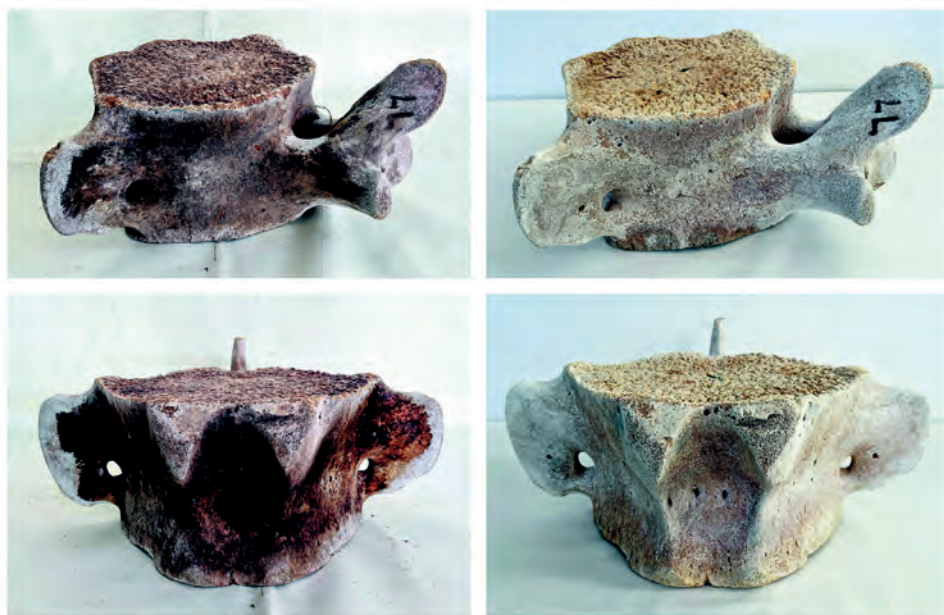
tíssim el ritme de treball i la satisfacció dels mateixos alumnes amb els reptes aconseguits.

Vist amb perspectiva es relativitza la dificultat, però cada canvi de tasca i instrument era un moment per donar noves indicacions. Fins aleshores, el material usat no podia danyar l'os; ara, amb bisturís i espàtules metàl·liques, el risc augmentava. Els bisturís són perillosos. Estava tot l'alumnat preparat per usar-los? Sabien canviar les fulles sense tallar-se i sense ajuda? Podríem vigilar tothom? Finalment, va ser un èxit.

Pas a pas, setmana a setmana, els ossos canviaven de color, algunes taques s'alleugerien i el treball avançava.

2.2.6. La neteja química

Després de la neteja mecànica, era el moment d'eliminar restes de greix incrustat en peces voluminoses i vèrtebres. Malgrat proves i assessorament, cap dels productes provats va donar resultats satisfactoris. Els que eren efectius eren molt tòxics o implicaven replantejar tot el projecte i el seu calendari. Havíem de decidir. Finalment vam optar per fer banys d'aigua als ossos, cosa que complicava el projecte, ja que requeria infraestructura per submergir peces grans com ara palatins, vòmers, costelles, etc.



Imatge 7. Neteja química. Comparativa de l'abans i el després.

En una setmana ja anàvem per feina. Era mitjans de juny, amb més sol i condicions ambientals favorables a Menorca. Ens vam llançar a la piscina.

El museu té pati exterior, on vam muntar tres piscines inflables que omplíem amb mànegues i cubells. A dins hi col·locàvem els ossos i cada 2-3 dies canviàvem l'aigua. El procés era senzill però exigia organització, ja que el temps de classe era limitat i havíem de cronometrar buidar, netejar ossos i tornar a omplir. Vam viure situacions divertides i més d'un es va haver de canviar de roba.



Imatge 8. Alumnes treballant durant el juliol.

Va ser una situació nova per a tothom, que generava imprevistos i requeria solucions ràpides. Aquí vam veure l'enginy i la capacitat d'adaptació de l'alumnat, que aportava idees per connectar bombes, enganxar mànegues o extreure aigua més fàcilment. El treball avançava ràpid, alumnat i professores ens vam familiaritzar amb la tasca.

El curs havia acabat, i ja érem en ple estiu, però el bon clima garantia un assecat controlat, per la qual cosa no vam voler interrompre el procés. Ens va sorprendre que l'alumnat continués venint. Era evident que sentien el projecte com a propi, i aquesta era

una experiència que com a docents no havíem viscut mai amb tanta intensitat.

2.2.7. L'ESTAT ACTUAL: AVENÇOS I DESAFIAMENTS PENDENTS

En data de 2024, el projecte del rorqual del Ramis es troba en una etapa decisiva. La part principal de l'esquelet —després de mesos de neteja mecànica amb pinzells, bisturís i aspiradors, seguida de banys d'aigua per eliminar residus de greix— està preparada per al seu muntatge final. Peces clau com el crani i la caixa toràctica, ja tractades i consolidades, esperen la seva col·locació a l'estructura dissenyada per al sostre del museu de l'institut.

No obstant això, persisteixen reptes tècnics. Alguns ossos, com certes vèrtebres i costelles, presenten fractures o desgasts que requeriran reconstruccions parcials, una tasca pendent per al curs vinent. A més, la correlació de peces menors —especialment discos intervertebrals i fragments ossis— continua sent un exercici complex, resolt mitjançant treball col·laboratiu entre alumnes i docents.

La documentació generada durant el procés —fitxes tècniques, registres fotogràfics i una base de dades digital desenvolupada per estudiants del cicle de Desenvolupament d'Aplicacions Web— constitueix ja un llegat en si mateix.

Aquests recursos no només garanteixen la transparència del projecte, sinó que serviran com a material didàctic per a futures generacions.

Amb el muntatge previst per al curs 2025-26, el treball realitzat fins ara demostra que objectius aparentment tècnics, com ara restaurar un esquelet, poden convertir-se en vectors d'aprenentatge actiu. Cada fase executada —des de l'extracció d'un paper oblidat en un maxillar fins a la creació de repositoris digitals— subratlla una lliçó central: en educació, els processos importen tant com els resultats. El rorqual, cada vegada més a prop de la seva exhibició, encarna ja l'esforç col·lectiu de qui ha après que la ciència i el patrimoni es construeixen amb paciència, rigor i mans disposades a embrutar-se.



Imatge 9. Tasques de consolidació duites a terme per la Comissió de l'Arxiu.



Imatge 10. Primeres passes de preparació per a la instal·lació a la traginada.

El mateix procés de restauració —amb tot el que comporta— és font, a més, d'altres activitats d'aula que busquen la difusió del mateix, com ara un concurs a nivell local implicant les escoles de primària del municipi per escollir un nom per a l'esquelet. El nom guanyador serà seleccionat entre les millors propostes per un jurat amb reconeixement institucional i cultural també dins del municipi. D'altra banda, els alumnes de les matèries impartides al museu estan preparant una exposició sobre tot el que s'ha explicat anteriorment per donar a conèixer el projecte del rorqual, primer a la comunitat educativa del centre i més endavant, sempre que sigui possible, al públic en general en alguna sala d'exposicions de la ciutat, complementada amb una conferència o col·loqui realitzat per l'alumnat. Noves idees s'estan gestant contínuament entre professors i alumnat... això només acaba de començar.

3. CONCLUSIÓ

El projecte del rorqual del Ramis evidencia com la integració del patrimoni a l'aula impulsa aprenentatges significatius i competencials. Actualment, amb l'esquelet en fase final de preparació per al seu muntatge, destaca la col·laboració entre alumnat, docents i entitats externes en tasques tècniques com ara neteja, documentació i restauració.

La participació activa d'estudiants en processos científics i creatius, des del disseny web fins a la reflexió filosòfica, ha enfortit habilitats transversals, vinculant teoria i pràctica. El finançament de la Fundació ASMAR–Catalina Mercadal i l'assessorament especialitzat han estat clau per superar reptes logístics.

Queda pendent consolidar aquest llegat: completar el muntatge, integrar noves generacions en el seu manteniment i ampliar-ne l'ús pedagògic. El projecte no només recupera un vestigi històric, sinó que estableix un precedent sobre com el patrimoni pot dinamitzar l'educació, transformant objectes en eines vives d'innovació i cohesió comunitària.

REFERÈNCIES

1. Premsa històrica menorquina

El bien público (1912, 11, 12 i 16 de desembre). Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional d'Espanya. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/publications?id=El-BienPublico>

El Grano de Arena (1912, 14 de desembre). Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional d'Espanya. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/publications?id=El-GranoDeArena>

La Voz de Menorca (1912, 11, 13, 14, 16 i 19 de desembre; 1916, 1, 5, 7 i 9 de setembre). Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional d'Espanya. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/publications?id=LaVozDeMenorca>

2. Estudis etnogràfics i socials

Ballester, P. (1919). *Pesca marítima. Costums i tractes més usuals a Menorca*. Revista de Menorca, 18, 225–280. <https://raco.cat/index.php/RdM/article/view/345585>

3. Conservació preventiva i restauració

Brandi, C. (1988). *Teoría de la restauración*. Alianza Forma.

Calvo Manuel, A. (2006). *Materiales, técnicas y procedimientos. De la A a la Z*. Ediciones del Serbal, S.A.

Diversos autors (2014). *Manual de seguimiento y análisis de condiciones ambientales*. Plan Nacional de Conservación Preventiva. Ministerio de Cultura y Deporte.

Diversos autors (2019). *Guía para la elaboración e implantación de planes de conservación preventiva*. Instituto del Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura y Deporte.

López Ruiz, C. i Cuba Taobada, M. (2014). *Conservación preventiva para todos. Una guía ilustrada*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Instituto del Patrimonio Cultural Español. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:723cddb7-af19-4e13-9a81-7b20127e96e9/conservacion-preventiva-para-todos--una-guia-ilustrada.pdf>

4. Projectes i estudis sobre el rorqual comú

Carrillo, M., Alcántara, E., Taverna, A., Paredes, R. i García-Franquesa, E. (2014). *Descripción osteológica del rorqual común (Balaenoptera physalus, Linnaeus, 1758)*

del Museo de Ciencias Naturales de Barcelona. *Arxius de Miscel·lània Zoològica*, 12, 93–123. <https://doi.org/10.32800/amz.2014.12.0093>

Costales Calvo, I. (2016). «La ballena vuelve al museo»; proceso de diseño y cálculo de una estructura ligera». *Informes de la Construcción*, 69 (546), e189. <https://doi.org/10.3989/ic.16.050>

Canarias Conservación (2011). *Estudio osteológico, restauración y montaje del esqueleto MZB 83-3084, rorcual común Balaenoptera physalus*. Museu de Ciències Naturals de Barcelona, Gabinet de Estudios Ambientales, Canarias Conservación.

Val, S., Garcia, E., & Pérez, M. (2011). *Restauración de una Balaenoptera physalus. La ballena emblemática del Museu de Ciències Naturals de Barcelona*. Revista Unicum – Paleontologia.

Padilla Cano, M. (2015). *Introducción a la conservación y mantenimiento de los materiales óseos del Museo de Anatomía Comparada de Vertebrados de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Complutense de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.researchgate.net/publication/308968651>

Pérez Azcárate, M. (2019). Documentación de un esqueleto histórico de rorcual común montado en preparación para un traslado: un estudio de caso en el Museu de Ciències Naturals de Barcelona.

CEIP EL PILAR, UNA PETITA GRAN FAMÍLIA

Neus Marí Riera

RESUM

Aquest article mostra el projecte educatiu del CEIP El Pilar a partir d'un enfocament de comunitat educativa viscuda com una família. A través de la participació activa, la codocència, l'avaluació formativa, les metodologies inclusives i un treball profund en l'autoconeixement i la gestió emocional, es construeix un entorn proper, segur i enriquidor on tothom té un lloc i una veu.

RESUMEN

Este artículo muestra el proyecto educativo del CEIP El Pilar desde un enfoque de comunidad educativa vivida como una familia. A través de la participación activa, la codocencia, la evaluación formativa, las metodologías inclusivas y un trabajo profundo en el autoconocimiento y la gestión emocional, se construye un entorno cercano, seguro y enriquecedor donde todos tienen un lugar y una voz.

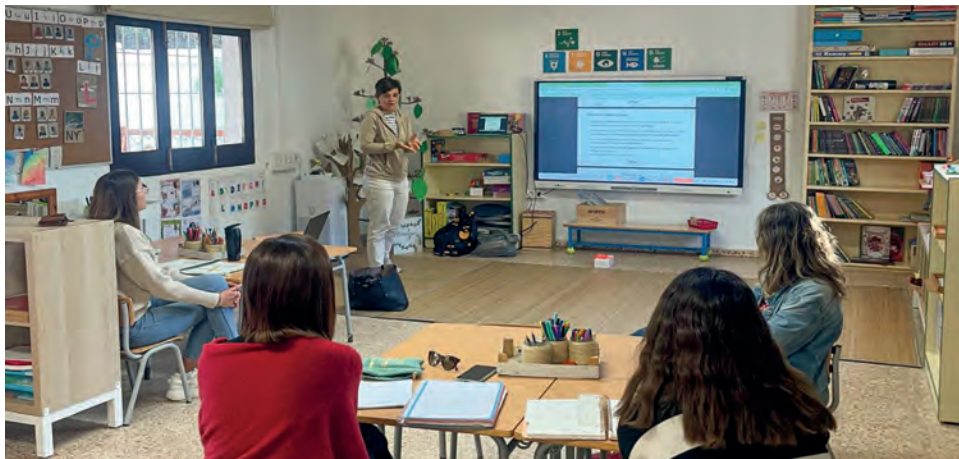


Imatge 1. Infants del CEIP El Pilar. Sortida al voltant del poble.

Al CEIP El Pilar ens agrada dir que som una petita gran família. Aquesta expressió, que ha sorgit de forma natural entre infants, mestres i famílies, resumeix amb senzillesa i profunditat la nostra manera d'entendre l'educació: una escola on tothom té un lloc, una veu i un vincle. No és només una imatge bonica, sinó una realitat tangible que es viu en cada passadís, en cada aula i en cada relació.

Des de fa uns anys, especialment a partir de la nostra incorporació al *Programa de Millora i Transformació de Centres (PMT)* el curs 2019-2020, hem fet un pas més enllà. Aquest programa ens ha permès repensar la nostra pràctica des de dins, amb una mirada crítica però il·lusionada. El PMT ens ha dotat de temps per reflexionar, de recursos per formar-nos i d'un marc per avançar amb coherència. A través d'un procés participatiu i col·lectiu, hem pogut definir amb més claredat

el nostre propòsit educatiu i posar en valor la nostra manera de fer, en què la persona, amb totes les seves dimensions, és el centre.



Imatge 2. Sessió del claustre PMT.

Aquest canvi no ha estat només una qüestió metodològica o organitzativa, sinó una transformació de cultura de centre, on mestres, infants i famílies formem part d'un projecte comú que aposta per una escola més humana, més reflexiva i més compromesa.

1. EDUCACIÓ EMOCIONAL: APRENDRE A VIURE

Un dels eixos centrals del nostre projecte és el treball emocional, que entenem com a part inseparable del desenvolupament integral de l'infant. Si volem educar persones capaces de conviure, decidir amb criteri i construir vincles saludables, necessitem acompanyar-les a entendre's, a posar nom al que senten i a regular les seves emocions.

A totes les edats, des d'infantil fins a 6è de primària, incorporam activitats sistemàtiques de treball emocional. Exemples d'aquestes activitats poden ser les assemblees, que es poden fer d'aula o de tot el centre, en què expressen fets que poden ser importants per a ells, expliquen situacions diferents que viuen dins l'escola, i fins i tot prenen acords que afecten tothom.

Els cercles de diàleg són una altra eina essencial. Ens asseiem junts, en rotllana, i parlem de com ens hem sentit, del que ens preocupa o del que ens ha fet feliços. No hi ha respostes correctes ni pressions. Només escolta, empatia i paraules que curen. També utilitzam contes que es van seleccionat sobre allò que creiem que és necessari provocar una reflexió, ja sigui per fets que hem observat o pels mateixos comentaris dels infants.

Segons les necessitats del grup-aula o d'algun infant en concret, podem posar en marxa espais de calma dins l'aula, amb coixins, sorra sensorial o llibres tranquils, perquè puguin retirar-se uns minuts quan ho necessiten i reconnectar amb ells mateixos. Entenem que el benestar emocional no és un luxe, sinó una condició per aprendre de veritat.

2. PRÀCTIQUES EDUCATIVES: AL SERVEI DE LA DIVERSITAT

Al CEIP El Pilar no tenim una sola metodologia. No creiem en receptes tancades, sinó en respostes diverses i ajustades a cada context. Per això, l'eclecticisme metodològic és un valor: triam les estratègies segons l'objectiu, el grup, el moment i les necessitats que tenim al davant.

La metodologia al CEIP El Pilar parteix d'una idea clara: no hi ha una única manera d'ensenyar. El treball per projectes ens permet abordar els aprenentatges des d'una mirada global i significativa, és una de les nostres propostes estrella. Per exemple, a l'aula dels mitjans s'ha treballat el projecte «La nostra illa», en què els infants han investigat la història, el relleu i els animals de Formentera. A partir de preguntes generadores, han cercat informació, han visitat espais del poble, han fet entrevistes a familiars i han creat una maqueta col·laborativa del territori. Aquest tipus de treball permet integrar continguts de llengua, matemàtiques, ciències i art en un fil conductor motivador i amb sentit. Un altre exemple dels projectes que es porten a terme ha estat sobre els animals marins, que passen a ser l'eix que articula coneixements de lectura, mesura, classificació i expressió artística.

Al grup dels grans, els infants creen un informatiu audiovisual sobre temes d'actualitat, incorporant llengua, recerca, pensament crític i tecnologia, com pot ser un pòdcast sobre la importància de cuidar i mantenir net l'espai del centre, que a les tardes és també el parc del poble. Un fet tan senzill com trobar-lo brut o en mal estat provoca la inquietud dels infants i la necessitat de posar-hi remei. Per tant la tasca on treballem la llengua té un objectiu molt clar i real per a ells.

A més, fomentam els espais d'aprenentatge: racons flexibles i dinàmics on cada infant tria on vol començar, com vol avançar i què necessita per progressar. En aquests espais, inspirats en metodologies com Montessori o l'ABJ (aprenentatge basat en el joc), els mestres adoptam el rol d'acompanyants, guiant sense dirigir, observant sense imposar. Aquests espais d'aprenentatge organitzats en racons, amb materials diversos i naturals, ofereixen llibertat de tria, fomenten l'autonomia i permeten un rol docent molt més observador, proper i que sobretot permet guiar l'infant de manera més individual.

També dediquem temps a tallers vivencials com el taller de cuina (on es treballen mesures, receptes, higiene i cooperació) o els ambients de joc simbòlic com

«El consultori» o «La botiga», especialment a infantil, que afavoreixen la comunicació, l'organització i el joc cooperatiu.



Imatge 3. Treballam experiments a l'aula dels grans.

Una de les activitats més ben valorades és el «Repte de ciència», en què a partir d'una pregunta (com es poden filtrar aigües brutes?) els infants dissenyen i experimenten solucions.

Cada començament de curs dins les sessions de llengua anglesa i art a primària, es realitza el projecte «Ikigai», en què treballem l'autoconeixement. Això implica aprendre a conèixer-nos millor i que els companys i les companyes també ens puguin conèixer millor. L'aspecte que els sol agradar més és raonar sobre quin és el seu propòsit de futur, que no es tan simple com dir què volen ser de grans, sinó què creuen que podran aportar al món que ens envolta per aconseguir que sigui millor.

Les matemàtiques es viuen com una experiència. Tot passa per tres fases: manipulativa, gràfica i simbòlica. S'utilitzen materials com regletes, polícubs, daus, cartes, jocs comercials, instruments de mesura o geoplans per modelitzar el pensament matemàtic. Les activitats parteixen de situacions reals: comparar preus, organitzar una sortida, calcular distàncies. Sempre que podem, es plantegen reptes en els quals els infants han de buscar estratègies pròpies, argumentar-les i compartir-les. Aquest treball fomenta el pensament crític i la confiança. L'error es treballa com una font d'aprenentatge, és el punt sortida per poder avançar cap a nous coneixements.



Imatge 4. Matemàtiques manipulatives a l'exterior.

Cada activitat està pensada per fer possible que tots els infants puguin accedir, participar i avançar, partint del que ja saben i obrint camins per allò que encara han de descobrir.

3. L'AVALUACIÓ COM A PROCÉS DE CONEIXEMENT

Al CEIP El Pilar entenem l'avaluació com un procés formatiu i continu, que ha d'ajudar l'infant a entendre què ha après, com ho ha viscut i com pot continuar avançant. L'avaluació no és només una qüestió de resultats, sinó de consciència personal.

Enguany hem aprofundit en l'ús de la carpeta d'aprenentatge i el quadern de bitàcora, dues eines que donen veu a l'alumne en el seu propi procés. La carpeta d'aprenentatge no és només un arxiu de feines, és una eina viva, cocreada amb els infants, que serveix per fer seguiment, memòria i projecció. A la carpeta, cada infant selecciona aquells treballs dels quals se sent més orgullós, escriu reflexions com «què m'ha costat més?» o «què he fet per superar-ho?» i proposa reptes nous. És una eina potent de metacognició i autoestima que transforma la mirada de l'aprenentatge des de dins. I el quadern de bitàcora acompanya aquesta carpeta amb una reflexió setmanal del procés d'aprenentatge i de les emocions que han anat sorgint durant aquest procés.

El *feedback* immediat forma part de la nostra rutina: corregim amb l'infant al davant, amb diàleg, amb respecte i sense pressions. També fem servir rúbriques, bases d'orientació i rutines de pensament orals, que ajuden a fer visibles els criteris d'èxit i a compartir-los amb el grup.

Les famílies, per la seva banda, reben informació setmanalment a través de la carpeta de feinetes i el diari d'aula, on hi ha un recull de les activitats fetes, així com imatges i comentaris del dia a dia. A més, realitzam almenys tres tutories personals per curs, per compartir la mirada sobre el procés de cada infant i reforçar el vincle entre família i escola.



Imatge 5. Dinàmiques amb famílies i infants de totes les edats.

4. COMUNITAT EDUCATIVA: FER ESCOLA ENTRE TOTS

Una escola com la nostra no seria possible sense la implicació constant de les famílies. Més enllà d'informar, volem implicar. I per això fomentam espais de participació real: assemblees familiars, tallers compartits, col·laboració amb l'APIMA i també suport en sortides, celebracions i moments clau.

També donam protagonisme als infants com a agents actius de l'escola. A través de les assemblees intergrupals i del Consell Escolar de la Infància, poden expressar idees, queixes, propostes i emocions. Això reforça el sentit de pertinença i la responsabilitat individual envers el col·lectiu.

L'organització en cicles de desenvolupament (petits, mitjans i grans) ens permet generar vincles entre infants de diferents edats. Els més grans acompanyen els més petits, i això crea una xarxa de suport i cura que transcendeix les parets de l'aula. Perquè aprendre, per a nosaltres, és també aprendre a estar amb els altres.

En definitiva, el CEIP El Pilar és una escola viva, en transformació constant, però arrelada en valors que no canvien: el respecte, l'afecte i el compromís amb l'infant. Una escola on educar és fer comunitat, i on fer comunitat és cuidar-nos, escoltar-nos i créixer junts.

Perquè educar, per a nosaltres, és fer família —i aquesta família, a més d'ensenyar, aprèn a estimar.

LA INTERNACIONALITZACIÓ DE L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS (2008-2024)

Maria del Pilar Rovira Serrano

RESUM

El present article descriu la participació de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en el programa Erasmus de la Unió Europea durant el període 2008-2024. Precisament, aquest ha estat el marc jurídic que ha permès al centre desenvolupar la seva estratègia d'internacionalització amb el foment de la mobilitat individual internacional d'estudiants i personal docent.

RESUMEN

El presente artículo describe la participación de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de las Illes Balears en el programa Erasmus de la Unión Europea durante el período 2008-2024. Precisamente, este ha sido el marco jurídico que ha permitido al centro desarrollar su estrategia de internacionalización con el fomento de la movilidad individual internacional de estudiantes y personal docente.

1. INTRODUCCIÓ

La Unió Europea no té competència directa en matèria de formació. No obstant això, al llarg de la seva història ha desenvolupat programes per promoure una de les quatre llibertats en les quals es fonamenta el mercat únic, com és la lliure circulació de persones, i ho ha fet a través del programa Erasmus.

Creat l'any 1987, l'Erasmus és un programa de la Comissió Europea per donar suport a la formació als Estats membres i, amb el pas dels anys, s'ha convertit en el projecte bandera de la Unió Europea. Té com a objectiu fomentar la cooperació, modernitzar la formació, fer de pont entre el món acadèmic i el món professional; també, millorar les competències clau dels participants per a l'aprenentatge permanent.

El SEPIE (Servei Espanyol per a la Internacionalització de l'Educació) és l'organisme que s'encarrega de gestionar a Espanya el programa Erasmus en els àmbits de l'educació i la formació, i és el primer interlocutor de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en aquesta qüestió.

Precisament, el programa Erasmus ha estat el marc jurídic que ha permès que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears desenvolupi la seva estratègia d'internacionalització amb el foment de la mobilitat individual internacional d'estudiants i personal.

Entre 2008 i 2024, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears ha participat en tres programes Erasmus, cadascun amb les seves prioritats:

- Programa Erasmus PAP (2007-2013).
- Programa Erasmus+ (2014-2020).
- Programa Erasmus+ (2021-2027).

Inicialment, el programa Erasmus, centrat en l'educació superior, estava limitat a Espanya a l'ensenyament superior universitari. De fet, no hi podien participar els ensenyaments superiors no universitaris (com els ensenyaments artístics). El malentès es va resoldre un cop que es va implementar l'espai europeu d'educació superior a tot el territori comunitari.

Quan va quedar ben clar que els ensenyaments artístics (professionals i superiors) que s'imparteixen a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears formaven part de l'espai europeu d'educació superior, el centre va aconseguir la carta Erasmus Extended University Charter el 13 de febrer de 2008. Per tot això, l'Escola participà en el programa Erasmus PAP (programa d'aprenentatge permanent) des del curs acadèmic 2008-2009.

Les prioritats del programa Erasmus PAP (2007-2013) eren les següents:

- Donar suport a la realització d'un espai europeu d'educació superior.
- Reforçar la contribució de l'educació superior i la formació professional avançada en el procés d'innovació.

Posteriorment, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va renovar la Carta ECHE (European Charter for Higher Education) el 24 de març de 2014, i el centre va iniciar la transició digital.

- Des de maig de 2014, l'Escola utilitza la plataforma MobilityTool per gestionar els projectes Erasmus+ durant el període 2014-2020.
- Des d'octubre de 2014, l'Escola utilitza la plataforma Online Linguistic Support per a l'avaluació i l'aprenentatge d'idiomes en línia (inactiva des de l'1 de juny de 2022).
- Des de juny de 2015, l'Escola utilitza la plataforma Erasmus+ Project Results per difondre els resultats dels projectes Erasmus+ que gestiona el centre.
- Des de febrer de 2017, l'Escola utilitza el Portal e-Sepie per gestionar la informació, documentació i notificacions dels projectes Erasmus+ sol·licitats.
- Des d'octubre de 2019, l'Escola utilitza la plataforma Erasmus+ EWP Dashboard (<https://ewp-dashboard.eu/>) per gestionar acords interinstitucionals i

d'aprenentatge en la mobilitat individual internacional d'estudiants per a estudis (entrants, sortints).

- Des d'octubre de 2019, l'Escola utilitza la plataforma Erasmus+ Online Learning Agreement (<https://www.learning-agreement.eu/>) per a la gestió d'acords d'aprenentatge en la mobilitat individual internacional d'estudiants per a estudis (entrants, sortints).

Els objectius específics del programa Erasmus+ (2014-2020) en matèria d'educació i formació eren els següents:

- Millorar les competències clau per a l'ocupació.
- Fomentar la internacionalització a les institucions educatives i la cooperació transnacional.
- Promoure l'aprenentatge permanent.
- Reforçar la dimensió internacional de l'educació.
- Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i promoure l'àmplia diversitat lingüística i la consciència intercultural.

Durant aquest període, la participació d'alumnes de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en el programa Erasmus+, amb la mobilitat individual internacional d'estudiants per a estudis i pràctiques, es va consolidar com una de les tres vies per assolir la competència lingüística necessària per titular-se (article 9.9 i punt 2 de l'annex 4 del Decret 43/2013 autonòmic).

Aquesta via permet assolir la competència lingüística (bàsica per poder-se titular) als estudiants que aproven un mínim de 18 crèdits europeus en règim d'immersió lingüística al centre, si cursen assignatures optatives en anglès (segons disponibilitat), o fora del centre, si participen en programes de mobilitat internacional com l'Erasmus.

Finalment, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va renovar la carta ECHE (European Charter for Higher Education) el 22 de febrer de 2021, i va consolidar la transició digital amb l'ús generalitzat de les plataformes digitals que proporcionen la Comissió Europea i el SEPIE per gestionar els projectes Erasmus sol·licitats pel centre.

- Des de maig de 2020, l'Escola utilitza la plataforma Erasmus+ and European Solidarity Corps Projects (<https://webgate.ec.europa.eu/erasmus-esc/home/>) per sol·licitar projectes Erasmus+.

- Des de febrer de 2022, l'Escola utilitza la plataforma de mòdul del beneficiari (<https://webgate.ec.europa.eu/erasmus-esc/home/>) per gestionar projectes Erasmus+ sol·licitats.
- Des d'octubre de 2021, l'Escola utilitza la plataforma de suport Erasmus+ ULISES (<https://sepie.erasmusplus.gob.es/ulises/>) per gestionar la informació i la documentació dels projectes Erasmus+ sol·licitats pel centre.
- Des de novembre de 2021, l'Escola recomana als participants (estudiants i personal; entrants i sortints) que usin la plataforma EU Academy Erasmus+ / Online Language Support (<https://academy.europa.eu/local/euacademy/pages/course/community-overview.php?title=learn-a-new-language>) per a l'aprenentatge d'idiomes en línia.
- Des de febrer de 2024, l'Escola utilitza la plataforma Erasmus+ EWP Dashboard (<https://ewp-dashboard.eu/>) per introduir les qualificacions aconseguides durant el període de mobilitat individual internacional d'estudiants per estudis (entrants).
- Des de desembre de 2024, participa en la European Student Card Router (<https://router.europeanstudentcard.eu/>).

En qualsevol cas, les prioritats del programa Erasmus+ (2021-2027) són les següents:

- Desenvolupar un aprenentatge digital accessible i d'alta qualitat i fomentar les capacitats digitals.
- Arribar a tots els participants i fomentar enfocaments inclusius en totes les activitats de mobilitat i cooperació.
- Desenvolupar coneixements sobre sostenibilitat i acció contra el canvi climàtic i promoure l'ús de mitjans de transport menys contaminants.

Per tot això, la documentació relativa a la mobilitat individual internacional (estudiants per a estudis/pràctiques, persona per a formació/docència; entrants, sortints) s'elabora de manera digital i se signa també digitalment amb el certificat de representant de persona física FNMT (la direcció del centre) i el DNIE (els participants).

Paral·lelament, entre desembre de 2020 i maig de 2022, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va fer un gran esforç tècnic i humà per afiliar-se a RedIRIS-SIR2 i eduGAIN, per tal de garantir l'accés a la plataforma Erasmus+ Online Learning Agreement (<https://www.learning-agreement.eu/>) als estudiants (sortints) per preparar els acords d'aprenentatge en línia.

2. MOBILITAT INDIVIDUAL INTERNACIONAL A L'ESCOLA D'ART I SUPERIOR DE DISSENY DE LES ILLES BALEARS: RESULTATS PRINCIPALS (2008-2024)

2.1. La gestió de la mobilitat individual internacionals per via directa entre països del programa

L'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears participa en el programa Erasmus+ com a part de l'estratègia d'internacionalització del centre i gestiona per via directa projectes de mobilitat individual internacional per a estudiants (estudis, pràctiques; entrant, sortint) i personal (formació, docència, combinat; entrant, sortint) entre els països del programa.

- Les estades de mobilitat individual internacional d'estudiants sortints per a pràctiques varen començar l'estiu de l'any acadèmic 2008-2009, a través d'un consorci amb la CAEB; en parlarem a l'apartat següent.
- Les estades de mobilitat individual internacional d'estudiants entrants per a estudis varen començar el segon semestre de l'any acadèmic 2008-2009.
- Les estades de mobilitat individual internacional d'estudiants sortints per a estudis començaren el primer semestre de l'any acadèmic 2010-11.
- Les estades de mobilitat individual internacional d'estudiants sortints per a pràctiques, gestionades directament per l'Escola, varen començar el segon semestre de l'any acadèmic 2016-17.
- Les estades de mobilitat individual internacional de personal entrant per a docència varen començar l'any acadèmic 2009-10.
- Les estades de mobilitat individual internacional de personal sortint per a docència varen començar l'any acadèmic 2010-11.
- Les estades de mobilitat individual internacional de personal entrant per a formació varen començar l'any acadèmic 2011-12.
- Les estades de mobilitat individual internacional de personal sortint per a formació varen començar l'any acadèmic 2013-14.
- Finalment, les estades de mobilitat individual internacional de personal sortint combinades (docència i formació) varen començar l'any acadèmic 2018-19.

De nord a sud i d'est a oest, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va cercar socis per tot el territori de la Unió Europea (taula 1). Els centres amb els quals s'han subscrit acords interinstitucionals són els següents:

- Escoles superiors com la nostra (Alemanya, Bèlgica, França).

- Instituts tecnològics (França, Txèquia).
- Acadèmies de Belles Arts (Eslovàquia, Itàlia, Lituània, Letònia).
- Instituts politècnics (Polònia, Portugal).
- Universitats (Bulgària, França, Grècia, Itàlia, Letònia, Polònia, Romania, Sèrbia, Txèquia).

TAULA 1. Acords interinstitucionals, per any acadèmic (valors absoluts)

Programa Erasmus LPP (2007-2014)			Programa Erasmus+ (2013-2020)			Programa Erasmus+ (2021-2027)		
Anys acadèmics	Nre. de socs	Nre. de països	Anys acadèmics	Nre. de socs	Nre. de països	Anys acadèmics	Nre. de socs	Nre. de països
2007-2008	0	0	2014-15	13	10	2021-22	20	11
2008-2009	1	1	2015-16	20	11	2022-23	24	12
2009-10	6	2	2016-17	23	12	2023-24	25	13
2010-11	10	5	2017-18	27	12			
2011-12	12	7	2018-19	28	12			
2012-13	14	8	2019-20	31	12			
2013-14	13	8	2020-21	31	12			
			2021-22	32	12			

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

Quasi totes les entitats col·laboradores s'han mantingut durant els tres programes Erasmus.

Com ja hem assenyalat, la participació del centre per via directa en el programa Erasmus LPP (2008-2013) s'inicià el curs 2009-10, un cop aconseguida la carta Erasmus Extended University Charter.

TAULA 2. Estadets de mobilitat individual internacional Erasmus LPP (2009-2013), per tipus de mobilitat, tipus d'ensenyament artístic (EA) i gènere (valors absoluts)

	Homes	Dones	Total	Ajudes totals
Programa Erasmus LPP (2009-2013)				
Estadets de mobilitat individual entrants	35	64	99	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	19	53	72	72 a estudiants
- Personal per a docència	13	3	16	
- Personal per a formació	3	8	11	27 a personal

continua

Estades de mobilitat individual sortints	16	34	50	
- Estudiants per a estudis: EA professionals	2	4	6	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	6	21	27	33 a estudiants
- Personal per a docència	8	6	14	
- Personal per a formació	0	3	3	17 a personal

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

Ben aviat, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears es va convertir en una destinació molt popular entre els seus socis, i rebia el doble de persones que feien una estada de mobilitat entrants que de sortints, tant d'estudiants com de personal (taula 2). Entre 2010 i 2013 es varen assignar un total de 33 ajudes de mobilitat individual internacional sortint a estudiants, i 17, a docents.

Durant l'execució dels diferents projectes Erasmus que gestiona el centre, la mobilitat individual internacional d'estudiants sortint per a estudis es va incrementar d'un 0,40% fins a un 2,1% del total de l'alumnat matriculat a l'Escola. Això és una persona d'ensenyaments artístics superiors de cicles formatius de grau superior d'Arts Plàstiques i Disseny per cada tres persones d'ensenyaments artístics superiors de Disseny.

Les estades de mobilitat individual internacional d'estudiants sortints per a pràctiques inicialment s'oferien a través d'un consorci amb la CAEB, però des del curs 2016-17 l'Escola en va assumir la gestió per via directa. Pel que fa a la mobilitat individual internacional de personal sortint, va passar d'un 3,8% fins a un 12,7% a la fi del programa Erasmus LPP.

TAULA 3. Mobilitat individual internacional Erasmus+ KA103 (2014-2020), per tipus de mobilitat, tipus d'ensenyament artístic (EA) i gènere (valors absoluts)

	Homes	Dones	Total	Ajudes totals
Programa Erasmus+ KA103 (2014-2020)				
Estades de mobilitat individual entrants	32	138	170	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	11	98	109	109 a estudiants
- Personal per a docència	13	13	26	
- Personal per a formació	8	27	35	61 a personal
Estades de mobilitat individual sortints	41	73	114	
- Estudiants per a estudis: EA professionals	1	4	5	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	13	31	44	
- Estudiants per a pràctiques: EA superiors	3	3	6	55 a estudiants

continua

	Homes	Dones	Total	Ajudes totals
- Personal per a docència	10	3	13	
- Personal per a docència i formació	3	8	11	
- Personal per a formació	11	24	35	59 a personal

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

Es renovà la carta ECHE per al període 2014-2020, i la popularitat de l'Escola d'Art i Superior de Disseny com a destinació Erasmus+ es va mantenir intacta (taula 3): va rebre el doble d'estudiants entrants que sortints; no obstant això, la mobilitat de personal es va igualar a un docent entrant per cada docent sortint.

Entre 2014 i 2020 es varen assignar un total de 55 ajudes de mobilitat individual internacional sortint a estudiants, i 59, a docents. Les ràtios de mobilitat individual internacional sortint d'estudiants per a estudis es varen mantenir: tres de cada 100 estudiants del centre gaudiren d'una ajuda Erasmus+ (25% de cicles i 75% de Disseny).

Per altra banda, durant l'execució dels diferents projectes Erasmus+ que va gestionar el centre, en el marc del programa Erasmus+ KA103 (2014-2020), també es va començar a gestionar, per via directa, la mobilitat individual internacional d'estudiants per a pràctiques, però només als ensenyaments artístics superiors.

La durada reduïda de la fase de formació pràctica en el currículum oficial (50 hores per als ensenyaments LOGSE i 100 hores per als ensenyaments LOE) és la raó principal de l'alumnat d'ensenyaments professionals per no participar en la mobilitat individual internacional d'estudiants per fer pràctiques.

Així i tot, les ràtios de participació es varen mantenir durant aquest període, fins que la pandèmia mundial de COVID-19 ho va trastocar tot. Amb tot, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va continuar amb la mobilitat individual internacional (estudiants i personal; entrants i sortints).

TAULA 4. Mobilitat individual internacional Erasmus+ KA131-HED (2021-2024), per tipus de mobilitat, tipus d'ensenyament artístic (EA) i gènere (valors absoluts)

	Homes	Dones	Total	Ajudes totals
Programa Erasmus+ KA131-HED (2021-2024)				
Estades de mobilitat individual entrants	20	71	91	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	4	22	26	26 a estudiants
- Personal per a docència	6	7	13	
- Personal per a formació	1	2	3	16 a personal

continua

	Homes	Dones	Total	Ajudes totals
Estades de mobilitat individual sortints	9	40	49	
- Estudiants per a estudis: EA professionals	1	3	4	
- Estudiants per a estudis: EA superiors	1	18	19	
- Estudiants per a pràctiques: EA superiors	0	2	2	25 a estudiants
- Personal per a docència	3	7	10	
- Personal per a docència i formació	2	0	2	
- Personal per a formació	2	10	12	24 a personal

Font: elaboració pròpia amb dades de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears.

Es renovà la carta ECHE per al període 2021-2027, amb un flux de mobilitat de 25 estudiants fins a l'any acadèmic 2023-24, tenint en compte que l'inici del programa Erasmus+ KA131-HED (2021-2027) va coincidir amb la fi de la pandèmia mundial de COVID-19.

Aquest entrebanc no va provocar la paralització de l'execució dels projectes, només la reducció d'estades de mobilitat individual internacional (taula 4). De fet, l'any acadèmic 2023-24 s'havia recuperat el flux de mobilitat anterior a l'inici de la pandèmia mundial: el doble d'estudiants entrants que de sortints, i el mateix nombre de personal entrant que de sortint.

Malauradament, l'1 de juliol de 2024, la Conselleria d'Educació i Universitats (Govern de les Illes Balears) va escindir l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en dos centres educatius diferents, la qual cosa va provocar la paralització del programa Erasmus+ KA131-HED per temps indefinit en ambdós centres.

2.2. La gestió de la mobilitat individual internacional com a part d'un consorci

Des de l'any 2008 a l'any 2015, per tal de donar cobertura a l'assignatura Pràctiques Externes, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears va formar part d'un consorci amb la CAEB (Confederació d'Associacions Empresarials de les Balears).

Aquesta associació va permetre que s'oferissin pràctiques externes als estudiants i, també, als titulats (taula 5):

- Programa Leonardo da Vinci PAP (programa d'aprenentatge permanent), per al període 2007-2013, per permetre una estada de mobilitat individual internacional per a pràctiques als titulats en Disseny (LOGSE) i en el títol de grau d'Ensenyaments Artístics Superiors de Disseny (LOE).
- Programa Erasmus PAP (programa d'aprenentatge permanent), per al període 2007-2013, i programa Erasmus+, per al període 2014-2020, per permetre una estada de mobilitat individual internacional d'estudiants per a pràctiques, amb un

reconeixement de 12 ECTS en l'assignatura Pràctiques Externes, del pla d'estudis del títol de grau d'Ensenyaments Artístics Superiors de Disseny (LOE). El 100% dels estudiants que gaudiren d'una ajuda per a mobilitat individual internacional per a pràctiques cursaven els estudis superiors de Disseny (27%, Disseny Gràfic; 40%, Disseny d'Interiors; 20%, Disseny de Moda; 13%, Disseny de Producte).

A més dels beneficis innegables de gaudir d'una experiència internacional, la participació dels estudiants en el programa Erasmus+ els ha permès d'assolir la competència lingüística en una llengua europea, imprescindible per titular-se en el grau d'Ensenyaments Artístics Superiors de Disseny.

2.3. La gestió de la mobilitat individual internacional per via directa amb tercers països associats

Durant l'esdeveniment anual Erasmus+ de difusió nacional que organitza el SEPIE, el 10 de desembre de 2015 vàrem tenir un primer contacte amb la Dra. Lika Glonti, responsable de la NEO Geòrgia.

Aquesta persona ens va posar en contacte amb la Tbilisi State Academy of Arts, amb qui l'11 de gener de 2016 vàrem signar un acord interinstitucional biennal que vàrem renovar el 6 de novembre de 2017 i el 13 de gener de 2020.

TAULA 5. Mobilitat individual internacional d'estudiants sortints per a pràctiques en consorci amb la CAEB, per programa, conveni, durada i gènere (valors absoluts)

Núm. de conveni	Durada	Estades de mobilitat individual internacional		
		Homes	Dones	Total
Programa LdaV PAP (2007-2013)		0	4	4
• ES/8/LLP-LdV/PLM/150145	2008-2009	0	1	1
• ES/09/LLP-LdV/PLM/150202	2009-11	0	2	2
• 2011-1-ES1-LEO02-34649	2011-13	0	3	3
• 2013-1-ES1-LEO02-71064	2013-15	2	1	3
Programa Erasmus PAP (2007-2013)		2	7	9
• 2009-1-ES1-ERA04-10790	2009-10	0	0	0
• 2010-1-ES1-ERA04-21914	2010-11	0	0	0
• 2011-1-ES1-ERA04-36968	2011-12	0	0	0
• 2012-1-ES1-ERA04-54340	2012-13	0	0	0
• 2013-1-ES1-ERA04-74501	2013-14	0	4	4
Programa Erasmus+ (2014-2020)		1	1	2
• 2014-1-ES01-KA103-002712	2015	1	1	2
Total	2008-2015	3	12	15

Font: elaboració pròpia amb dades del SEPIE, la CAEB i l'Escola Superior de Disseny.

Durant l'execució del programa Erasmus+, per al període 2014-2020, en el marc jurídic que proporcionava l'acord interinstitucional signat entre l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (Espanya) i la Tbilisi State Academy of Arts (Geòrgia), el centre va gestionar tres projectes Erasmus+ KA107 amb Geòrgia, que és un país de l'Associació Oriental (regió 2).

- Projecte 2016-1-ES01-KA107-023139 (26 mesos, de l'1 de juny de 2016 al 31 de juliol de 2018).
- Projecte 2018-1-ES01-KA107-047668 (26 mesos, de l'1 de juny de 2018 al 31 de juliol de 2020).
- Projecte 2020-1-ES01-KA107-077891 (24 mesos, de l'1 d'agost de 2020 al 31 de juliol de 2022).

Durant l'execució del primer projecte Erasmus+ KA107 (taula 6), ambdues institucions d'educació superior treballaren les arts plàstiques i el disseny. Les estades de mobilitat individual internacional de personal (formació i docència; entrants i sortints) varen permetre conèixer altres realitats. També varen permetre compartir coneixements i metodologies d'ensenyament que varen repercutir directament en els estudiants.

TAULA 6. Projecte 2016-1-ES01-KA107-023139, per tipus de mobilitat, any acadèmic i gènere (valors absoluts, percentatges)

2016-1-ES01-KA107-023139	2016-17			2017-18			Ajudes totals
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Estades de mobilitat individual entrants	2	1	3	1	1	2	5
- Personal per a formació	2	1	3	0	0	0	5
- Personal per a docència	0	0	0	1	1	2	0
Estades de mobilitat individual sortints	0	2	2	1	2	3	5
- Personal per a formació	0	2	2	1	0	1	3
- Personal per a docència	0	0	0	0	2	2	2
Claustre	26	25	51	25	26	51	—
% participació	—	—	3,9%	—	—	5,9%	—
Total							10

Font: elaboració pròpia amb dades del SEPIE, la CAEB i l'Escola Superior de Disseny.

L'execució del segon projecte Erasmus+ KA107 (taula 7) va permetre potenciar la «internacionalització a casa», amb estades de mobilitat individual internacional de personal per a docència (entrants i sortints). A més, la proposta es va ampliar també amb estades de mobilitat individual internacional d'estudiants per a pràctiques (entrants).

TAULA 7. Projecte 2018-1-ES01-KA107-047668, per tipus de mobilitat, any acadèmic i gènere (valors absoluts, percentatges)

2018-1-ES01-KA107-047668	2018-19			2019-20			Ajudes totals
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Estades de mobilitat individual entrants	1	3	4	1	1	2	6
- Estudiants per a pràctiques	0	3	3	0	0	0	3
- Personal per a docència	1	0	1	1	1	2	3
Estades de mobilitat individual sortints	0	2	2	1	0	1	3
- Personal per a docència	0	2	2	1	0	1	3
Claustre	22	33	55	27	25	52	—
% participació	—	—	3,6%	—	—	1,9%	—
Total ajudes	1	5	6	2	1	3	9

Font: elaboració pròpia amb dades del SEPIE, la CAEB i l'Escola Superior de Disseny.

L'execució del tercer projecte Erasmus+ KA107 (taula 8) va continuar amb la «internacionalització a casa» amb l'intercanvi de professors (entrants i sortints) i els estudiants per a pràctiques (entrants). Aquesta vegada, vàrem treballar una temàtica comuna: el disseny per a la innovació social, que inclou el disseny social, el disseny sostenible i el disseny per a tothom.

TAULA 8. Projecte 2020-1-ES01-KA107-077891, per tipus de mobilitat, any acadèmic i gènere (valors absoluts, percentatges)

2020-1-ES01-KA107-077891	2020-21			2021-22			Ajudes totals
	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	
Estades de mobilitat individual entrants	0	0	0	1	4	5	5
- Estudiants per a pràctiques	0	0	0	1	1	2	2
- Personal per a docència	0	0	0	0	3	3	3
Estades de mobilitat individual sortints	0	0	0	2	1	3	3
- Personal per a docència	0	0	0	2	1	3	3
Claustre	28	23	51	25	27	52	—
% participació	—	—	0,0%	—	—	5,8%	—
Total ajudes	0	0	0	3	5	5	8

Font: elaboració pròpia amb dades del SEPIE, la CAEB i l'Escola Superior de Disseny.

L'èxit de la iniciativa va permetre presentar l'experiència «The Iberian Connection in six Erasmus+ KA107 Project-Based Learning Experiences on Design for Social Innovation» (pòster, article) a la primera edició de l'Erasmus Scientific Days 2022: Cooperation and Research for Higher Education and Innovation, organitzada els

dies 17 i 18 d'octubre de 2022 per la NEO Marroc en cooperació amb Ministeri d'Educació Superior, Investigació Científica i Innovació del Marroc, la Delegació de la Unió Europea al Marroc i la Conferència de Presidents d'Universitats del Marroc, que es va publicar al llibre d'actes i a la revista *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities*.

3. CONCLUSIONS

En el present article hem descrit la participació de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en el programa Erasmus de la Comissió Europea durant el període 2008-2024. Precisament, el programa Erasmus ha estat el marc jurídic que ha permès que el centre desenvolupi la seva estratègia d'internacionalització i fomenti la mobilitat individual internacional d'alumnes i personal docent.

No obstant això, el Decret 20/2024, de 17 de maig, pel qual es crea l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears (BOIB núm. 66, 18/05/2024), marcà un punt d'inflexió en aquesta estratègia d'internacionalització quan l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears s'escindí en dos centres educatius diferents:

- D'una banda, l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears es transformà en l'Escola d'Art de Mallorca.
- D'una altra, es creà l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears.

Per aquest motiu, es paralitzà de manera temporal el programa Erasmus+ fins que no es normalitzàs la situació administrativa d'ambdues institucions d'educació superior i dels projectes que encara estaven en execució:

- El NIF (número d'identificació fiscal), PIC (codi d'identificació del participant), OID (identificador de l'organització) i carta ECHE de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears són per a l'Escola d'Art de Mallorca.
- Es varen demanar un nou NIF, un nou OID i una nova carta ECHE per a l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears.

En tot cas, l'Escola d'Art de Mallorca quedà com a beneficiària dels dos projectes Erasmus+ en execució en el moment de l'escissió: 2022-1-ES01-KA131-HED-000059258 (per al període 2022-24), que es tancà el setembre de 2024, i 2023-1-ES01-KA131-HED-00011699 (per al període 2023-25), que es tancà el setembre de 2025.

Així doncs, l'escissió de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en dues escoles diferents (Escola d'Art de Mallorca i Escola Superior de Disseny de les Illes Balears) va provocar la paralització indefinida de tota la mobilitat individual internacional (estudiants i personal; entrants i sortints) en ambdós centres educatius, però també va permetre fer balanç del que ha representat la participació en el programa Erasmus+, que mostrem en aquest article.

Totes les actuacions que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears ha desenvolupat en el marc de la seva estratègia internacional han permès:

- Obrir la comunitat educativa al món.
- Propiciar un entorn multicultural d'aprenentatge.
- Compartir experiències amb estudiants i docents d'altres institucions d'educació superior.

Malgrat les circumstàncies actuals d'ambdós centres educatius, encara queden molts reptes per assolir:

- Continuar al programa Erasmus+ com a estratègia d'internacionalització.
- Generar sinergies amb un consorci entre ambdues escoles.
- Implantar un programa de mentoria internacional ErasmusBud per a la mobilitat individual internacional d'estudiants entrants per a estudis.
- Augmentar el nombre d'estades de mobilitat individual internacional de personal per a docència (entrants i sortints) per beneficiar els estudiants que, per diferents motius (econòmics, principalment), no poden participar en el programa Erasmus+ («internacionalització a casa»).
- Mantenir el nombre d'estades de mobilitat individual internacional d'estudiants per a estudis (entrants i sortints).
- Incrementar el nombre d'estades de mobilitat individual internacional d'estudiants per a pràctiques (sortints).

Al cap i a la fi, en un món global, la internacionalització dels centres educatius està a l'ordre del dia perquè és, precisament, un valor afegit que millora la competitivitat dels estudiants, especialment pel que fa a l'adquisició de competències clau per millorar-ne l'ocupabilitat. En aquest sentit, el programa Erasmus ha permès que l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears i la seva comunitat educativa formin part d'aquest projecte europeu que, avui, ja és universal.

REFERÈNCIES

Aguirre, J. (19-05-2017). Moda que llega de Georgia. *Última Hora*, 3.

Aguirre, J. (19-05-2017). Con estilo de Georgia. *Última Hora*, 35.

Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (2008-2024). Resultats de la participació de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears en el programa Erasmus+, <https://escoladisseny.com/ca/erasmus/resultats/>

Escola Superior de Disseny (2013/2014). Proyectos y experiencias PAP de Comunidades y Ciudades Autónomas. Illes Balears. Escola Superior de Disseny de les Illes Balears, Palma de Mallorca. *PAPeles europeos* 5/6, 60-64. https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/papeles-europeos-no-5-6_179795/

IB3 Notícies Vespre (22-03-2023). «Animal Minimal» Exhibition, by Anna NOWOKUŃSKA-MAKSYMUK. *IB3N Notícies Vespre*, capítol 4621, minuts 0:31:17.160 a 0:32:45.610. <https://ib3alacarta.com/play/tv/noticiesvespre/e4621>

Planas, E. (27-05-2017). Los alumnos de la Escola de Disseny presentan la Semana de la Cultura Georgiana. *Brisas 1566*, 18.

R. D. (18-10-2022). Erasmus Scientific Days 2022. *Última Hora*, 31.

R. D. (24-05-2023), «Animal Minimal» en la EASDIB. *Última Hora*, 33.

Rovira, M. P. (17-02-2012). El «Síndrome del Erasmus», *FOROALFA*. <https://foroalfa.org/articulos/el-sindrome-del-erasmus>

Rovira, M. P. (14-06-2016). Estrategia de internacionalización con Erasmus+. *Última Hora*, 36. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/ultimaHoraCampusObert/index/assoc/Campus_O/bert_201/60614_03.dir/Campus_Obert_20160614_03.pdf

Rovira, M. P., Muntaner, M. i Piulats, M. (2024). La inteligencia artificial en el aula. Dos experiencias Erasmus+ de la Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears. A *XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária: Livro de Resumos*, p. 534. Universidade de Lisboa. https://cidu2024.com/images/resumos/cidu_2024_atas_resumos_09072024.pdf

Rovira, M. P., Sempere, J. M., Muntaner, M., Matabeli, K., Mgaloblishvili, N. i Malazonia, T. (2022). The Iberian Connection in six Erasmus+ KA107 Project-Based Learning. Experiences on Design for Social Innovation. *Erasmus+ National Office Morocco. Book of Abstracts. 1st Edition International Conferences Erasmus*

Scientific Days: Cooperation and Research for Higher Education and Innovations (Marrakech, 17-18 October 2022), 31. Erasmus+ National Office Morocco i Cadi Ayyad University of Marrakech. <https://drive.google.com/file/d/1coNHACZpbZtla2-6HDETeWfNFYLL-Ap/view>

Rovira, M. P., Sempere, J. M., Muntaner, M., Matabeli, K., Mgaloblishvili, N. i Malazonia, T. (2023). The Iberian Connection in Six Erasmus+ KA107 Projects-Based Learning Experiences on Design for Social Innovation. *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities. Proceedings of the Erasmus Scientific Days 2022 (ESD 2022). Cooperations and Research for Higher Education and Innovation*, volume 5, 143-155. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-036-7_14

IV

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

20
25

FUNDACIÓ NATZARET: 100 ANYS D'HISTÒRIES DE VIDA

Pere Fullana Puigserver

Sergi Moll Bagur

Carlos Menguiano Rodríguez

RESUM

Aquest article, elaborat amb motiu del centenari de la Fundació Natzaret, presenta la trajectòria d'aquesta institució dedicada a la infància i joventut vulnerable a Mallorca. Mitjançant el mètode històric i l'anàlisi de fonts arxivístiques, s'hi estudien els principals canvis pedagògics, socials i institucionals viscuts en aquesta entitat. El cas de Natzaret ofereix també algunes claus per comprendre l'evolució del tractament educatiu i social de la infància vulnerable al llarg del segle xx i la seva projecció en l'actualitat.

RESUMEN

Este artículo, redactado con motivo del centenario de la Fundación Natzaret, presenta la trayectoria de esta institución dedicada a la infancia y juventud vulnerable en Mallorca. A partir del método histórico y del análisis de fuentes archivísticas, se examinan los principales cambios pedagógicos, sociales e institucionales vividos por esta entidad. El caso de Natzaret proporciona también algunas claves para comprender la evolución del tratamiento educativo y social de la infancia vulnerable durante el siglo xx y su proyección en el presente.

1. INTRODUCCIÓ

L'any 2024 va marcar una fita molt especial per a la comunitat educativa de Natzaret: el centenari de la seva fundació. Aquesta efemèride no només ha estat una ocasió per a la celebració, sinó també un moment de reflexió col·lectiva i de recuperació de la seva memòria històrica. L'entitat ha volgut implicar activament la seva comunitat, la societat civil i el món acadèmic, en un ampli ventall d'activitats que han permès redescobrir i posar en valor la seva trajectòria centenària. Mitjançant canals diversos —xarxes socials, mitjans de comunicació, actes socials, conferències i materials divulgatius— s'ha teixit un relat coral que ha aconseguit connectar el passat i el present de la institució.

En aquest procés, el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la Universitat de les Illes Balears ha col·laborat en la coordinació i el desenvolupament dels actes commemoratius, aportant una mirada acadèmica sobre els orígens i l'evolució de la institució.¹ Aquest capítol té com a objectiu divulgar el contingut de les conferències celebrades el passat 6 de juny del 2024 a les instal·lacions de Natzaret, en una jornada que comptà amb la participació de diversos especialistes i historiadors. En concret, ens centram en el segle xx, els primers 75 anys de vida

¹ Aquesta col·laboració s'ha dut a terme en el marc del projecte de recerca «Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas» Ref. PID2020-113677GB-I00, finançat per MCIU/AEI/10.13039/501100011033

de la institució, identificant els contextos, esdeveniments i figures clau que han contribuït a forjar el projecte educatiu que coneixem a dia d'avui.

Per fer-ho, s'ha aplicat el mètode històric, estructurat en tres fases fonamentals: la recerca i localització de fonts (heurística), l'anàlisi crítica i, finalment, la síntesi històrica. Les fonts utilitzades han estat diverses i complementàries, fruit d'una triangulació que inclou una gran varietat de fons arxivístics com els de Natzaret, el Bisbat de Mallorca, la Universitat de les Illes Balears o l'hemeroteca digital, la qual ha aportat retalls de premsa històrica de diaris com *Correo de Mallorca*, *Baleares*, *Última Hora* i *Diario de Mallorca*. Amb aquesta contribució, esperam oferir una visió comprensiva, documentada i propera sobre una institució que ha deixat una empremta profunda en la història educativa i social de la nostra illa.

2. NATZARET EN EL TRASCURS DEL SEGLE XX: ANTECEDENTS²

Els conceptes de renovació i de regeneració configuren en bona mesura el paisatge educatiu del final del segle XIX i inicis del XX. La modernitat està associada també al compromís social de l'educació, i en aquesta frontera s'hi localitzen diverses cultures pedagògiques. En el cas que ens ocupa, l'Escola de Natzaret creada a Mallorca el 1924, s'entén en el marc de les conquestes de la justícia favorable als menors en risc d'exclusió social, però també incorporant aquelles subcultures educatives més compromeses en la renovació. Entre aquestes cultures hi era ben present la cristiana, arreu d'Europa sobretot, i en el cas espanyol amb una clara significació catòlica. L'educació popular catòlica experimentava un moment d'esplendor en el període entre els dos segles. Una circumstància marcada per la presència dels primers col·legis privats de franquícia catòlica o dependents de les congregacions religioses masculines o femenines. Les associacions socials catòliques i els moviments juvenils vinculats als ordes religiosos generaren escoles nocturnes, dominicals o reglades dirigides a infants sense recursos. És el cas, a Mallorca, de la Congregació Mariana de Montisyon, que activà una escola en la qual prengueren part mestres joves i renovadors, com Joan Capó Valldepadrines, i altres mestres catòlics, com Josep Rosselló Ordines, que mantingueren un cert compromís amb el primer moviment escolta i se centraren més en l'escola pública. Així mateix, també són destacables diversos rectors o vicaris parroquials, com per exemple Mn. Antoni Mora a Sóller, els quals apostaren per crear una xarxa parroquial en la qual es maridaven elements de l'escola nova, l'escoltisme, l'activitat física i l'acció cultural. Els Germans de les Escoles Cristianes que havien arribat a Mallorca el 1903, expulsats de França, ràpidament apostaren també per l'educació popular, i formaren joves que d'immediat mostraren la seva vocació pedagògica. Tot aquest moviment tenia en comú una certa militància catòlica que plantava cara als moviments regeneracionistes neutres i laïcistes.

² Per a l'elaboració dels apartats següents s'han emprat diversos fons documentals, que són referits al final de l'article. Amb la voluntat de mantenir un estil divulgatiu, evitar reiteracions i ajustar-se a les exigències formals i d'espai, s'ha optat per no incloure citacions textuais ni referències detallades en el cos del text.

Aquest moviment educatiu i social havia estat organitzat pel bisbe Pere-Joan Campins (1898-1915), però va ser el seu successor, el valencià Rigobert Domènech Valls (1916-1925), que s'implicà intensament en les guerres escolars i batallà a favor d'un model d'escola catòlica. El seu projecte es veié reforçat per les polítiques socials i educatives implementades pel general Miguel Primo de Rivera (1923-1929). En el cas que ens ocupa, també fou de gran ajuda la col·laboració de l'Ajuntament de Palma (Alfred Llompart i Rafel de Isasi), la Diputació Provincial de les Balears, el Capítol de la Seu de Mallorca i les xarxes social catòliques de Mallorca, naturalment amb el suport dels notables locals, especialment de les senyores.

Entre aquest col·lectiu de benefactores i mecenes hi apareixen en aquest moment Maria Grullón, Margalida Caimari, Carme Rubert o Margalida Maura, entre moltes altres. En el cas de l'Escola de Natzaret, el projecte va ser relativament fàcil d'engegar perquè el matrimoni format per Gabriel Massanet Verd i Carme Rubert disposava d'una propietat extraordinària al Terreno (Palma), denominat l'Hort o es Pinaret, amb un casal i jardins que confrontaven amb la mar. Gabriel moria el 1918 i Carme el 1921, sense fills. Carme, en qualitat d'hereva de la família Rubert, llegà la finca en propietat a una obra social. La propietat era un *locus amoenus* ideal per a colònies escolars, centres educatius o centres socials destinats a fomentar la higiene, la salut i l'activitat física.

3. PRIMERA ETAPA. UNA OBRA BENÈFICO-SOCIAL PER A UNA SOCIETAT PRETURÍSTICA (1924-1955)

Entre el 1921 i el 1924, el període de temps en el qual els marmessors del testament de Carme Rubert executaren les darreres voluntats de la finada, s'aprovà el Tribunal Tutelar de Menors de les Illes Balears. Tribunal, Diputació, Ajuntament i bisbat de Mallorca iniciaren un seguit de converses, tot cercant la viabilitat d'erigir un asil per a menors destinat a la custòdia de tots aquells que passaven a estar sota el control de dit Tribunal. Atès que el bisbe Rigobert Domènech disposava del llegat de Carme Rubert, ràpidament hi hagué acord i s'engegà el projecte.

El canonge Mateu Alzamora i el mestre Joan Ensenyat i Ensenyat van ser els principals encarregats de dissenyar el projecte. Així, proposaren una obra de millora social, en sintonia amb educació popular catòlica, escola activa, catolicisme social i paternalisme educatiu. Ambdós compartien un cert ideal social i educatiu, tenien fe en la utopia d'un jardí redemptor, reformador, transformador, en sintonia amb el model social del P. Manjón i amb les experiències que es duïen a terme a Tarragona per part de mossèn Rafel Ferriol, Pedro Poveda i Manuel Siurot, els quals coneixien les fortaleses i la novetat que suposava fer activitats a l'aire lliure, música i activitat física a tocar de la mar. Com s'ha esmentat anteriorment, el projecte obtingué el suport institucional en un moment marcat per la dictadura de Primo de Rivera i, en conseqüència, amb una certa legitimitat per part de l'Església catòlica.

El mes de setembre de 1924 l'Escola de Natzaret inicià la seva activitat de reforma, amb els infants que hi desviava el Tribunal Tutelar de Menors, amb nins i adolescents provinents de famílies amb dificultats o desestructurades i amb interns d'origen popular que el mateix director seleccionà per compartir el projecte. El lideratge de Joan Ensenyat i Ensenyat a l'Asil durà fins a 47 anys, un temps suficientment llarg que entenem que passà per diferents etapes. Una etapa inicial, des del 1924 fins a la proclamació de la Segona República el 1931. Tot anava a una velocitat de vertigen, però el director no estava sol. Un Patronat, inicialment presidit pel canonge Mateu Alzamora, acompanyava el procés i estalonava la direcció. Van ser anys delicats, caracteritzats per l'equilibri entre l'idealisme i el realisme. El projecte que inicialment havia estat ben rebut en l'àmbit de l'Església mallorquina ràpidament fou percebut com una escola de beneficència, tot assumint les pitjors etiquetes que portaven associades els principals centres

de reforma o internats de l'època, tant públiques, com la Casa de la Misericòrdia, així com les catòliques de les Vermelletes del Temple, les Minyones, les Adoratrius o les Reparadores.



Imatge 1. Exposició escolar, 1924.
(Arxiu Fundació Natzaret)

Seguint el model social de les escoles de l'Ave Maria, del P. Manjón, Alzamora i Ensenyat crearen un model educatiu fonamentat en quatre pilars: educació, moral, religió i ordre. L'educació tenia una doble cara. Per una banda, l'escola, que va ser delegada a col·laboradors de confiança com els mestres Joan Coli i Miquel Massot; mentre que l'acompanyament a l'internat va ser confiat a zeladors que sovint adoptaren actituds autoritàries i arbitràries. Semblava lògic en la cultura de la dècada dels vint i es justificava la pedagogia de la repressió i punitiva pròpia dels règims penitenciaris. És veritat que s'introduïren tallers,

sortides i activitats diverses, però el clima de la vida quotidiana estava marcat per la reclusió. Era un espai estigmatitzat per la cultura de la beneficència de l'època i per la moral catòlica i social dominants. El discurs que es transmetia cara a l'exterior era la manca de recursos, i la necessitat de suport emocional i material. Poc temps després, el centre comptà amb el suport de les Germanes de la Caritat (1925), que tingueren cura de la cuina i dels menjadors, així com donaren suport domèstic i atenció als nins malalts i més fràgils. Cal destacar també la figura del capellà, el qual era emissor d'una religió coercitiva i transmissora d'un missatge de por i de terror. Finalment, els zeladors arrodonien aquell equip tot reflectint el pitjor sentit de presó, de lloc tancat, d'empresonament, de manca de llibertat.

Des de la proclamació de la Segona República fins al final de la Guerra Civil (1931-1939) van ser moments complicats per a l'escola de Natzaret. Les polítiques assistencials de l'administració pública afectaren l'Asil, etiquetat com un centre catòlic, amb un Patronat presidit pel bisbe de Mallorca. Durant el Front Popular, sorgiren algunes dificultats i un clima advers amb els col·lectius obrers i emancipadors, que consideraven aquest tipus de centres com excessivament conservadors i sense llibertats ni drets per part dels asilats. Atès que l'Escola comptava amb diversos tallers de producció, amb la mà d'obra dels interns, el centre va ser acusat a l'exterior d'una certa explotació laboral dels infants, una etiqueta que era difícil de contrarestar. Durant els anys republicans també val la pena destacar el compromís del bisbe Miralles amb el centre, el qual fins i tot plantejà desvincular-se del Tribunal Tutelar de Menors. Ja durant la guerra, per superar les adversitats i dificultats econòmiques, s'inicià l'edició d'un butlletí destinat als benefactors. La revista, de periodicitat irregular, es titulà *Esto Vir* ['sigues home'] i els adults i els nins que hi participaren intentaren projectar amb la revista una imatge destinada a commoure els benefactors.



Imatge 2. Sessió de lectura, 1943. (Arxiu Fundació Natzaret)

La postguerra i els anys de plom del règim liderat per Francisco Franco (1939-1955) van ser especialment dolorosos i difícils. Fou un temps marcat per l'escassetat, amb problemes per mantenir i obtenir recursos. En aquest sentit, s'activà l'hort i la granja d'animals, amb la finalitat de compensar amb productes propis les carències i dependència de la cartilla de racionament, i poder plantar cara a la gran carestia, pròpia de la postguerra. Com se suposa, el centre no podia dependre de l'estraperlo ni del mercat negre al qual segurament aquest tipus de centres difícilment tenien accés. Van ser 25 anys de dolor, especialment per als fills de la guerra, per als vençuts i per la immoralitat i la fam.

L'escola consolidà un pla d'escolarització estable en aconseguir una escola de patronat, amb mestres titulats, entre els quals destacaren Taix, Matas i Cabrer. Durant els quaranta i cinquanta la vida quotidiana del centre a penes no varià. El director es mantenia i atorgava un punt d'estabilitat i de garantia a l'Asil. Els responsables del Patronat anaren variant i es mantingué el component religiós tradicional, propi d'aquests centres de reclusió. El règim franquista, de fet, coneixia les fragilitats del sistema de reforma i activà protocols d'alarma el mateix 1952. En aquest sentit, representants de l'Escola de Natzaret assistiren i participaren en la primera assemblea nacional d'*Internados* (Madrid, 1952).

4. SEGONA ETAPA. MODERNITAT, TURISME I CANVI: JOVENTUT VULNERABLE (1955-1970)

A mitjans del decenni de 1950 el turisme ja anava ocupant el centre de la vida social i econòmica de Mallorca. El Terreno, que n'havia estat pioner, ràpidament esdevindria un dels principals centres de lleure per al turisme de masses que clarejava. No es podien posar portes a la mar. L'Asil de Natzaret apareixia cada nit, envoltada de llums psicodèliques al carrer, mentre la foscor dominava a l'interior d'aquella institució de reforma. El contrast entre el color i el blanc-i-negre esdevenia massa punyent. Llibertat i reclusió es donaven l'esquena.



Imatge 3. La somera i el carro, 1955. (Arxiu Fundació Natzaret)

Entre el 1949 i el 1953 ja s'havia transformat clarament la relació entre Natzaret i el mar, arran de la construcció del Passeig Marítim de Palma. Els jardins i el paisatge intern de l'Asil perdia el component romàntic i es transformava el seu valor social i econòmic. En aquell despertar, l'espai que ocupava el reformatòri cobra un valor de mercat incalculable. Al mateix temps, la façana de l'Escola que mira al carrer també es valoritzava. Enmig d'una zona d'oci, comercial, el lloguer de locals aviat esdevingué una forma de vida i una manera de sostenir l'economia

de la institució. Tot i estudiar ofertes de caràcter immobiliari, el Patronat de la institució i els diferents bisbes de Mallorca sempre optaren per mantenir el projecte i cercaren la manera de posar-lo al dia.

De portes a dintre, l'Escola de Natzaret era una institució amb un gran patrimoni natural, però amb un projecte que potser arrossegava el millor i el pitjor del model educatiu tradicional, catòlic i excessivament depenent de l'establishment polític. Durant el decenni de 1950 el centre mostrava símptomes de decadència pedagògica, en un moment en el qual es començava a plantejar una certa renovació educativa. Natzaret estava amenaçat des de l'exterior i des de l'interior. El director potser ja no tenia l'energia suficient ni tampoc no responia als desafiaments que provocaven les problemàtiques socials de la nova societat turística. Continuava mantenint un tarannà bondadós i paternalista, però ja no es podia anar amb una somera i un carro pels carrers de Palma, com havia fet fins llavors. En aquella societat, en un procés de canvi evident, calia optar per un model pedagògic alternatiu. Tots els diagnòstics aconsellaven optar per un canvi en profunditat. Durant les dècades del cinquanta i dels seixanta se cercaren alternatives plausibles. Es negocià amb el salesians i l'acord semblava imminent, però finalment no es dugué a terme. Posteriorment, s'optà per incorporar el pedagog Miguel Briñón, fill del barri i amb un cert prestigi de gestió educativa a Mallorca i a Veneçuela. Durant un temps treballà a l'Escola, elaborà una memòria crítica del model educatiu del centre, apostà per una reforma, però finalment optà per abandonar el projecte, segurament fatigat i decebut en constatar com les pors institucionals impediaven avançar. Natzaret representava un laboratori pedagògic que ensenyava les costures de la societat insular i de la diòcesi de Mallorca.

Durant la dècada de 1960, molts dels grans desafiaments del cinquanta augmentaren de volum a mesura que es feia visible un nou protagonisme juvenil. Tota la comunitat educativa de Natzaret coneixia prou bé allò que passava al carrer i observava el canvi des del balcó dels jardins. Veien créixer el port, observaven l'augment de circulació en el Passeig Marítim, sentien la remor nocturna d'un barri que s'oferia a les masses durant les vint-i-quatre hores del dia. Tot i que tenien accés al mar, cada dia era més difícil residir en un centre d'aquella naturalesa. Aquest període representa el final de la primera gran etapa de l'Escola de Natzaret. Joan Ensenyat es jubilà com a director i va ser rellevat per Joan Picornell. L'esquema sobre el qual pivotava el centre quasi no canviava. Potser allò més significatiu eren els tallers i la formació manual dels infants i joves. L'escola funcionava, però restava obsolet el model moral i religiós, conservador i tradicional, poc adaptat als temps de canvi. Algunes de les experiències d'obertura del centre, com ara el Club de Bàsquet —una de les icones més rellevants del centre—, mostrà una imatge dinàmica i enriquidora. En termes generals les dècades dels cinquanta i seixanta es caracteritzaren pels contrastos. Els reformatoris com a projecte no responien als desafiaments socials, el clima a l'interior era fosc i estava enrarit per un clima d'ambigüitat i de por, que emocionalment (i amb fets) apuntava a un excessiu pes del model punitiu, pel règim penitenciari, una pràctica religiosa rànica i un règim d'internat obsolet.



Imatge 4. Partit de bàsquet, 1961. (Arxiu Fundació Natzaret)

5. TERCERA ETAPA. LA SORTIDA D'UN TÚNEL FOSC: DE LA RIGIDESA A LA NORMALITAT DEMOCRÀTICA (1970-1994)

La Llei general d'educació (1970), primer, la transició democràtica i la Constitució de 1978, després, esdevingueren elements clau per a institucions de la naturalesa de l'Escola de Natzaret. I, en termes generals, per a la majoria dels centres de l'antiga beneficència pública i privada. L'escola s'havia d'adaptar, i més tard arribaria l'exigència dels concerts educatius. Així mateix, la Diputació Provincial de les Illes Balears posà en marxa un pla d'actualització i de renovació de les llars, infantils i juvenils, i els centres confessionals s'alinearen amb la renovació liderada pels primers educadors compromesos i formats en els centres pioners de l'època. Joan Picornell, el nou responsable de Natzaret, mantenia una certa connexió amb aquests corrents, però tenia dificultats per transformar una institució cinquantenària, fonamentada encara en esquemes que semblaven arcaics.

El període de 1970 a 1990 representa un temps de reconstrucció del model de protecció. El pas del reformatori a un model inclusiu va ser lent, però real. Sectors conservadors, encara presents a les institucions i en el Patronat de l'escola, es resistien als canvis. La crisi econòmica de 1973, el model capitalista, el turisme i el consum generaren noves addiccions i noves exclusions (delinqüència juvenil, drogoaddicció, etc.). Natzaret acollia infants i joves que arribaven ferits i víctimes d'un model de societat que demandava amb urgència respostes sòlides i sostenibles. La diòcesi de Mallorca —amb l'arribada del bisbe Teodor Úbeda—, l'Ajuntament de Palma i el Consell de Mallorca ràpidament van aportar solucions i renovaren el model de serveis socials existent. Per plantar cara a aquests desafiaments, el pes s'havia de posar en l'àmbit pedagògic i social. La moral i la religió —en una societat secularitzada i en un estat aconfessional— havien de

trobar el punt d'equilibri i assegurar el sentit profund d'allò que es derivava de la doctrina social de l'Església. Els nous agents tant per part del bisbat, amb Teodor Úbeda al capdavant, com la direcció del centre i el patronat de l'Escola (Alabern, Borràs, Domingo Mateu, etc.) posaren els fonaments d'un projecte nou que, l'any 2000, es constituí en Fundació.

Des del 1970, hi havia una certa convicció que l'escola podia ser la locomotora del canvi. La universalització de l'escolarització oferia un futur potencial als infants. Fins aleshores, la màxima aspiració era una preparació professional que permetés obtenir una feina digna. Ja el 1972 s'havia sol·licitat adaptar l'Escola a l'EGB, però no va ser possible fins al 1975. El Centre, segons la normativa, hauria necessitat un mínim de 320 alumnes, en vuit cursos per poder disposar del professorat mínim. Les exigències pedagògiques també eren cada cop més grans i més exigents. Paral·lelament, ja el 1975, s'implementaren noves mesures disciplinàries arran d'alguns casos de trastorns de conducta, que van ser aprovats per la Junta. El perfil dels zeladors tradicionals tampoc responia a les exigències dels centres de la naturalesa de Natzaret. El 1978, Miquel Àngel Borràs substituïa Carles Alabern al capdavant del patronat, i s'incorporava el Dr. Alfredo Gómez, psicòleg, com a convidat a participar de les reunions. El canvi exigia també noves instal·lacions. En aquest sentit, es van dur a terme importants obres de reforma el 1974. S'inaugura el saló Ca Nostra, destinat als nois grans amb la intenció de vincular aquest projecte al clima d'oci de la joventut dels setanta. Era imprescindible transitar cap a un nou model educatiu, obert, d'acord amb el clima de llibertat que es vivia a la societat de l'època. L'obertura també es manifestava en programes i accions concretes del centre com ara festivals infantils, campaments d'estiu, clubs juvenils, compra d'electrodomèstics (per exemple televisors i radiocassetes). Un clima de més obertura i familiaritat corria en paral·lel a la constatació —concretament el 1978— de les dificultats de conducta presentades per alguns alumnes i d'un augment de l'agressivitat per part d'alguns interns. La llibertat havia d'aprendre a ser gestionada i els temps no eren fàcils. Fins i tot la premsa es feia ressò de l'augment de la delinqüència i la violència juvenil a Mallorca. En aquest context a l'ambient, circulà el dubte sobre si continuar col·laborant amb el Tribunal Tutelar de Menors. Ara bé, cal recalcar que, durant aquests temps difícils, Natzaret comptà amb l'ajuda inestimable de la Delegació d'Acció Social del Bisbat i de Caritas.

El procés d'adaptació i modernització de l'entitat va ser persistent durant els darrers vint anys del segle xx. Natzaret no aconseguia eliminar l'estigma de reformatori, un símptoma contra el qual ja havia lluitat Joan Ensenyat amb mètodes tradicionals. Ara bé, amb la transició política i social (Constitució del 1978 i Estatut d'Autonomia del 1983) s'obrí un procés de creació de nous protocols de serveis socials, es formà una xarxa d'entitats i es generà una nova cultura sobre l'educació dels menors vulnerables que ajudà a afrontar els nous reptes. Seguint l'estela de l'administració, amb el suport dels nous professionals amb formació especialitzada, i amb l'acompanyament dels titulars dels centres confessionals, es procedí a actualitzar el model educatiu de Natzaret. Es repensà des de les arrels el model, es proposaren nous estatuts i s'actualitzà allò que era essencial.

Era una nova etapa on la llum entrava de ple en unes institucions que la història havia anat ocultant, com a resultat de pors, mentalitats i etiquetes.



Imatge 5. Activitat a l'aire lliure, 1986. (Arxiu Fundació Natzaret)

A partir dels anys vuitanta, la gramàtica social experimentà una transformació profunda. Els tòpics, les etiquetes i les ferides del passat començaren a superar-se gràcies a una actitud més oberta i a l'aplicació de recursos concrets per afrontar els nous reptes del futur. Els responsables del centre, com destacava Joan Picornell el 1987, apostaven per trobar camins nous, d'acord amb les exigències del moment, deixant enrere frustracions, complexos i rigideses pròpies d'un model institucional que havia combinat, des dels orígens, funcions religioses, assistencials i curatives. Els estatuts aprovats el 1988 —ja adaptats a les exigències de la Llei 30/1994, de 24 de novembre— i avalats pel bisbe Teodor Úbeda, sintetitzaven aquesta evolució amb una definició clara de la seva missió: «l'objecte i la finalitat de la institució és l'educació integral, des d'una perspectiva cristiana, de protecció». L'any 1991, des de l'equip directiu, es feia balanç dels primers 67 anys de trajectòria institucional amb aquestes paraules: «Natzaret, durant aquests 67 anys d'existència, ha aconseguit, fins i tot amb diferència, els objectius que es van proposar els fundadors». Amb aquesta valoració es posava fi a una etapa marcada per llums i ombres, però també es dibuixava l'horitzó d'un projecte renovat, més conscient del seu passat i obert als reptes que plantejaria l'inici del segle XXI.

6. CONSIDERACIONS FINALS

La història de Natzaret és també una part de la nostra història. Ens permet entendre millor els contextos socials i educatius del nostre passat i reconèixer els subjectes històrics que sovint han quedat marginats a la perifèria dels grans relats oficials. Infants, educadors, famílies i comunitats que no solen aparèixer

als llibres d'història han estat, en canvi, protagonistes d'un relat que ens parla de resistència, de transformació i de compromís amb els més vulnerables.

El centenari de Natzaret no és només una celebració institucional, sinó una ocasió per reflexionar col·lectivament sobre l'educació que han rebut generacions d'infants, especialment aquells en situació de fragilitat social. Aquest exercici de memòria compartida ens convida a mirar el passat amb sentit crític, però també amb voluntat de comprensió i reconeixement. És, en definitiva, una oportunitat per retrobar-nos amb una part del nostre llegat com a societat i per reforçar el compromís amb un futur que posi al centre el benestar dels infants, la justícia social i el dret a una educació digna.

REFERÈNCIES

Arxiu Fundació Natzaret

Arxiu Diocesà de Mallorca

Arxiu GEDHE-UIB: Fons Miquel March

Biblioteca Virtual de Premsa Històrica del Ministeri de Cultura

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional d'Espanya

**CIUTADELLA, CIUTAT EDUCADORA:
UNA OPORTUNITAT, UN REPTE, UN PROJECTE.
«APRENDRE A SER» A LA NOSTRA CIUTAT**

Sebastiana Luisa Cañellas Alves

RESUM

Aquest article vol donar a conèixer el concepte *ciutat educadora*, els principis fonamentals que el conformen i com l'educació se situa en el centre de l'acció municipal i de l'organització del govern local en estreta col·laboració amb la xarxa comunitària i la ciutadania. Ciutadella de Menorca és membre de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) des de 1999.

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer el concepto *ciudad educadora*, los principios fundamentales que la conforman y cómo la educación se sitúa en el centro de la acción municipal y de la organización del gobierno local en estrecha colaboración con la red comunitaria y la ciudadanía. Ciutadella de Menorca es miembro de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) desde 1999.

1. MOVIMENT INTERNACIONAL

Entre els anys setanta i vuitanta comença, a diferents ciutats europees, un moviment que qüestiona i reflexiona sobre el paper de l'escola i planteja un nou concepte de ciutat, a partir del qual les ciutats també poden tenir, amb tot el seu potencial i riquesa, una tasca clarament educadora que amplii i complementi el paper de la família i de l'escola.

Edgar Faure (UNESCO, 1972) diu que l'objectiu últim de l'educació és aprendre a ser, concepte que es fonamenta en tres pilars principals: aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a viure junts.

La ciutat de Barcelona, actiu i motor també d'aquest nou corrent de pensament sobre l'educació, organitza el primer Congrés Internacional de Ciutats (1990) i es converteix en la seu d'aquest moviment europeu pioner. Al congrés se signa la primera *Carta de Ciutats Educadores*, que inclourà la definició de *ciutat educadora* i els principis educatius que la caracteritzaran, per tal d'esdevenir una ciutat de tothom i per a tothom:

«La Ciutat Educadora és la que vol transformar-se a través de l'educació, la posa al centre de tota dinàmica i acció municipal, i amplifica la seva capacitat, entenent-la com a una educació multidimensional, globalitzadora i amb finalitats obertes, públiques i explícites. Per a fer-ho possible convida a la corresponsabilitat dels elements que integren aquest espai humà, territorial i social, inevitablement interconnectat, i en constant procés d'aprenentatge integral, al llarg de tota la vida» (Carta de Ciutat Educadora, 1990).

L'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE), amb més de 30 anys d'història, fou fundada posteriorment l'any 1994. És una organització sense ànim de lucre integrada actualment per 500 governs locals, de 35 països i de tots els continents, compromesos amb l'educació, com a eina de transformació social, que promou l'intercanvi d'idees, reflexions i les bones pràctiques entre territoris.

Jacques Delors (UNESCO, 1996) proposa que «l'educació jugui un paper fonamental en el desenvolupament continuat de les persones i les societats. Les polítiques educatives han de propiciar un procés permanent d'enriquiment de coneixements i d'habilitats, per aconseguir el desenvolupament personal que permetrà establir relacions entre individus, grups i nacions».

La Carta de Ciutats Educadores, marc principal, esdevé el full de ruta de l'AICE i planteja una nova forma de veure i entendre el potencial educatiu que té una ciutat o un poble, independentment de la seva dimensió i ubicació al món. Conté un preàmbul i 20 principis, actualitzats al llarg dels 35 anys (1994, 2004 i 2020), per adaptar els continguts als nous reptes socials i necessitats emergents, els quals es reparteixen en 3 blocs: el dret a la ciutat educadora el compromís de la ciutat i els que directament es relacionen amb el servei integral de les persones.

Des del principi, el punt de partida fou no deixar en mans de l'atzar els processos individuals i col·lectius de les persones i de les comunitats, i plantejar uns elements comuns i consensuats entre els membres de l'associació, amb el propòsit d'avançar en la construcció de ciutats les quals eduquin des del naixement fins a la mort, que siguin amistoses, accessibles, dinàmiques, sostenibles, saludables, inclusives, participatives, justes, creatives... fonamentant-se en declaracions universals, pactes internacionals, cartes mundials i acords, pel que fa als drets humans fonamentals, als drets dels infants i als drets de la terra.

S'interpella al bé comú, que només s'aconsegueix des de la responsabilitat, la solidaritat, la bona convivència, la tolerància en les diferències, la consciència col·lectiva i el treball en xarxa. Tot un repte en societats que es mostren cada vegada més individualistes i manco reflexives, pel que fa a la dimensió comunitària i als valors que sostenien les generacions anteriors, pilars essencials per a la subsistència de qualsevol *tribu*.

Aquests nous paradigmes socials i socioeconòmics requereixen assentar un nou ordre comunitari, caracteritzat per la multiplicitat de connexions complexes, multiracials, culturals i intergeneracionals que conformen un territori.

Els ajuntaments i governs locals, en mans de qui està el lideratge, en aquest context, hauran de procurar entorns organitzatius eficaços, eficients i creatius per aconseguir que qualsevol persona disposi d'unes condicions de salut, d'igualtat d'oportunitats i pacífiques, que garanteixin una vida digna i compensin les desigualtats.

La Ciutat Educadora deixa de tenir un únic agent educatiu reglat, com en èpoques passades, l'escola, per a convertir-se en un continent i en un contingut educador, per a totes les etapes vitals i en tots els vessants humans.

2. CIUTADELLA, CIUTAT EDUCADORA

Entre els anys 1998 i 1999, van començar a arribar a Ciutadella —de la mà de professorat vinculat als moviments de renovació pedagògica— notícies internacionals sobre un nou concepte i una nova mirada de l'educació, orientada a repensar les ciutats des d'un enfocament diferent: posant l'accent en les persones i no només en la «pedra i els serveis bàsics», i promovent una educació que anés més enllà dels límits de l'escola.

Aquest nou paradigma va arrelar amb força en l'àmbit polític, especialment en la figura del regidor d'Educació, Joan Manel Martí, que al llarg de tota la legislatura va impulsar, juntament amb un equip tècnic, la resta de formacions polítiques, persones expertes en diferents àmbits i diverses entitats —amb el suport de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) i de la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras)—, la creació dels fonaments del futur Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) de Ciutadella. Aquest procés va suposar una dinàmica de funcionament i una estructura municipal i comunitària pionera a Menorca.

En aquest context, el Ple Municipal de Ciutadella de Menorca va aprovar, l'any 1999, l'adhesió a l'Associació Internacional de Ciutats Educadores i va signar la Carta de Ciutats Educadores, amb la voluntat d'incorporar al més aviat possible els nous principis i convertir-se en una ciutat que es transforma a través de l'educació. El lema impulsor del canvi fou clar i contundent: «L'educació és la clau».

Després d'un llarg i enriquidor procés de participació ciutadana, que es va dur a terme entre els anys 2001 i 2003, el Ple Municipal va aprovar, l'any 2004 i amb el suport de totes les forces polítiques, el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC), que es publicà aquell mateix any.

El Projecte Educatiu de Ciutadella, concebut com una declaració d'intencions i un instrument de planificació, es defineix a través de set línies estratègiques sorgides d'una anàlisi prèvia de la realitat del nostre municipi. Aquestes línies marcaran les directrius de la ciutat que volem construir: Comunitat i participació; Formació al llarg de la vida; Innovació i comunicació; Igualtat i convivència; Sostenibilitat i qualitat de vida; Cultura i lleure; Ciutat i entorn.

La finalitat del PEC és augmentar la qualitat de vida de tota la ciutadania, afavorint, per això, tots aquells elements que ho facin possible:

- configurar un espai urbà i interurbà amable, més humanitzat i respectuós amb l'entorn natural;

- treballar per una convivència cívica i responsable;
- prevenir, per aconseguir la salut integral de les persones;
- atendre la diversitat en totes les seves formes, fent polítiques d'igualtat d'oportunitats, independentment de la condició, edat, raça, gènere, sexe, posició social, situació econòmica, capacitat intel·lectual, trets culturals, estat de salut, creences...;
- formar al llarg de tota la vida, des de la petita infància fins a la mort;
- innovar, per adaptar-se als canvis socials i comunitaris;
- desenvolupar iniciatives educadores transversals, entre altres.

El PEC el lidera l'Ajuntament. És el motor d'aquesta nova i valenta proposta de planificació i organització. Una mirada integral i conjunta, tant del seu perímetre geogràfic com del que hi passa. Esdevé l'eix vertebrador de les polítiques municipals de forma multidimensional, proposant una feina transversal i participada entre serveis interns i externs. Deixa enrere la feina compartimentada, des d'una visió reduïda de cada àrea municipal, per a dissenyar la ciutat, amb la màxima rendibilitat i eficàcia.

Tot educa! Qualsevol gest, actitud i activitat conté un missatge educador i té el poder de transmetre uns valors i principis concrets, però també pot «des-educar» o mostrar els antivalors.

Ciutadella, aposta i es compromet, de forma responsable i intencionada, a promoure els valors que «humanitzin» la vida a la nostra ciutat, i això permet el desenvolupament de les competències personals i socials del conjunt de la seva ciutadania.

Per aquest propòsit, el lideratge de l'Ajuntament no és suficient per aconseguir-ho i es requereix la implicació activa de la comunitat des de totes les franges generacionals. Tothom es converteix en corresponsable de l'educació, de la capacitat de l'altre: «Tota persona educa i és educada al llarg de la seva existència».

Les aliances amb la societat civil, la mobilització dels serveis municipals i dels recursos de les associacions, l'impuls de processos participatius i de deliberació es fan imprescindibles per avançar en un projecte d'aquesta magnitud que toca tots els àmbits.

Des de l'any 1999, l'educació s'ha volgut convertir en un dels motors principals de les polítiques d'infància, d'adolescència i família de Ciutadella, contagiament altres serveis i entitats. Un objectiu no exempt de dificultats, obstacles i resistències, ja que, a més a més, es volia aconseguir des d'un enfocament transversal que traspassés competències, compartiments i tipologia de recursos.

Per entendre aquest repte, nodrir-se de la filosofia de la carta i saber com afrontar el canvi de paradigma, entre l'antic model de ciutat i el model de planificació i

organització, Ciutadella ha tingut l'oportunitat, al llarg dels anys, de participar en nombrosos espais d'intercanvi, coneixement, reflexió, debats i formacions amb altres ciutats als diferents aforaments proposats per l'AICE i la RECE com:

Congressos Internacionals de Ciutats Educadores (AICE):

- 2000 Lisboa
- 2004 Gènova
- 2014 Barcelona

Congrés Nacional de Ciutats Educadores (RECE):

- 1999 Girona
- 2001 Còrdova
- 2004 Getafe
- 2007 Donostia-Sant Sebastià
- 2009 Granollers
- 2015 Madrid
- 2017 Granollers
- 2018 Madrid
- 2020 Sevilla
- 2022 Vitòria-Gasteiz

Xarxes temàtiques:

- Educació 0-3 anys
- Transició escola-treball
- Multiculturalisme i educació
- Transversalitat: la ciutat i l'educació en els Serveis Municipals
- Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) en clau d'infància I i II
- Ciutats igualitàries i lliures de violència de gènere

Xarxa territorial:

- 2001 Xarxa mediterrània d'educació en valors. Barcelona
- 2003 Plenari del Projecte de Ciutat de Barcelona
- 2003 Trobada de municipis amb Projecte de Ciutat

Exposició de bones pràctiques:

- 2018 Premi de bones pràctiques AICE
- 2020 Sevilla. Presentació de bona pràctica al congrés nacional

Algunes de les fites destacades en el recorregut de Ciutadella com a Ciutat Educadora, des de l'adhesió a la xarxa internacional i en el marc de la Carta de Ciutats Educadores, són les següents:

- 1999: Ciutadella s'adhereix a l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) i a la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras).
- 1999-2001: S'inicien els tallers participatius i la divulgació dels conceptes de Ciutat Educadora i de Projecte Educatiu de Ciutat (PEC).
- 2000-2003: Es posa en marxa el procés d'elaboració del PEC mitjançant una plataforma participativa integrada per persones expertes, ciutadania, entitats locals, professionals, representants polítics i tècnics municipals.
- 2001-2002: L'Ajuntament aprova un acord per a l'elaboració del PEC. Es constitueix una comissió impulsora que, juntament amb un equip tècnic municipal, dissenya un primer document (avanç) que servirà de base per al desenvolupament del projecte.
- 2002-2003: Un equip d'experts elabora les ponències corresponents a cadascuna de les set línies de continguts del PEC.
- 2003: Se celebren les primeres Jornades Populars del PEC.
- Novembre de 2003: Ciutadella participa en la trobada de municipis amb PEC organitzada per la RECE a Barcelona.
- Abril de 2004: El Ple Municipal aprova, per unanimitat, el document del Projecte Educatiu de Ciutat, pas previ a la seva edició i presentació pública.
- Juny de 2004: Es crea el primer embrió de la comissió tècnica PEC, amb tècniques municipals que impulsen un canvi metodològic i valoren conjuntament projectes i accions de ciutat amb una mirada més transversal i integral.
- Abril de 2005: Se celebren les primeres Jornades Tècniques Municipals del PEC, sota el títol «Els reptes de la immigració».
- 2005-2006: Es posa en marxa el primer pla d'acció anual del PEC, amb projectes identificats com a rellevants des del punt de vista educador.
- 2006: Es consolida la comissió tècnica PEC amb representants tècnics de cada servei municipal.
- 2006: Té lloc la primera formació per a la comissió tècnica sobre metodologia de treball compartida i transversal.
- 2006-2009: Segona fase de la comissió tècnica PEC. S'aprova un protocol per a la presentació de projectes i l'abordatge transversal d'accions municipals.
- 2009: Segona formació sobre treball transversal, amb un tècnic expert de Vitòria-Gasteiz.
- 2009: Es crea la regidoria de Projecte de Ciutat i s'inicia la tercera fase de consolidació de la comissió tècnica PEC.

- 2010: Es constitueix el primer Consell de Ciutat.
- 2011: Per decisió política, la comissió tècnica PEC deixa de convocar-se.
- 2012: Segona convocatòria del Consell de Ciutat.
- 2013: Tercera convocatòria del Consell de Ciutat.
- 2013: Es crea una comissió de participació ciutadana, a proposta del Consell de Ciutat, per debatre temes d'interès i elevar propostes.
- Novembre de 2015: Ciutadella participa com a ponent a les Jornades de Ciutat Educadora i PEC a Binissalem.
- 2016: Es crea l'Espai de Ciutadania.
- Novembre de 2016: Se celebra per primera vegada el Dia Internacional de la Ciutat Educadora, amb el lema «Ciutats més educadores per a un món millor».
- 2016-2019: Participació activa en espais de capacitació i debats de l'AICE i la RECE.
- 2016-2019: Presentació de ponències tècniques a jornades sobre Ciutat Educadora organitzades pels municipis d'Algaida i es Mercadal.
- 2016-2019: Tercera formació per a tot el personal municipal de l'Ajuntament sobre treball transversal, ciutat educadora i impacte en els serveis a la ciutadania.
- 2017: Continuació de l'Espai de Ciutadania.
- Novembre de 2017: Dia Internacional de la Ciutat Educadora, amb el lema «El dret a la ciutat educadora».
- 2018: Nova edició de l'Espai de Ciutadania.
- Març de 2018: Ponència tècnica a les Jornades del Consell Escolar de Mallorca «Municipis i Educació», a la UIB, Palma.
- Novembre de 2018: Celebració del Dia Internacional de la Ciutat Educadora amb el lema «Teixint una xarxa de complicitats».
- Novembre de 2018: Participació amb ponència a la jornada «Es Mercadal, volem ser una ciutat educadora».
- 2019: Nova edició de l'Espai de Ciutadania.
- Novembre de 2019: Dia Internacional de la Ciutat Educadora amb el lema «Escoltar la ciutat per a transformar-la».

- 2019-2020: Nova fase de treball de la comissió tècnica PEC.
- Novembre de 2020: Aprovació i signatura, per part del Ple, de la nova Carta de Ciutats Educadores.
- Novembre de 2020: Celebració del 30è aniversari de Ciutats Educadores amb el lema «30 anys transformant persones i ciutats per a un món millor».
- 2021: Continuació de l'Espai de Ciutadania.
- Novembre de 2021: Dia Internacional de la Ciutat Educadora amb el lema «La ciutat educadora no deixa ningú enrere».
- Març de 2022: Ponència a les VI Jornades Universitàries de Treball Social de la UIB.
- Novembre de 2023: Dia Internacional de la Ciutat Educadora amb el lema «La ciutat educadora, ciutat de pau i oportunitats».
- Novembre de 2024: Celebració del Dia Internacional de la Ciutat Educadora amb el lema «La ciutat educadora com a laboratori d'aprenentatges, ciutadania i transformació social».

Aquest llarg procés, marcat per l'aprenentatge constant i la capacitat d'adaptació, ha estat possible gràcies a l'intercanvi amb altres ciutats més avançades en la construcció del seu projecte educador, a l'autoanàlisi contínua i al diàleg entre àmbits polítics i tècnics. Aquest recorregut ha permès generar, en cada fase, instruments i eines de treball adaptats a les necessitats del moment. Així, peça a peça, s'ha anat construint la ciutat que havíem imaginat col·lectivament a principis dels anys 2000.

3. CONCLUSIÓ

Dels 25 anys de bagatge del municipi de Ciutadella com a Ciutat Educadora, valorant el procés viscut, les fases, les oportunitats, els reptes, les dificultats i els resultats obtinguts fins ara, podem extreure algunes conclusions i reflexions:

- Estar adherits a l'AICE no significa ser una Ciutat Educadora, únicament és el manifest d'una voluntat. Moltes ciutats han quedat només en aquest gest, sense arribar més enfora, per tant, no es poden considerar que són ciutats educadores.
- El projecte d'una ciutat que vol esdevenir educadora ha de destacar respecte a altres que no ho són i, per això, necessita una estratègia política i tècnica intencionada, i ben elaborada, que fonamenti la planificació de la ciutat a curt, mitjà i llarg termini. Aquesta ha de ser consensuada i compartida entre tots els serveis i la xarxa comunitària, des de la implicació activa de tots els agents.

- El servei municipal d'Educació, els centres educatius, els serveis i entitats educatives no són els responsables del projecte educatiu de ciutat. La complexitat de la realitat humana, de la comunitat, els canvis constants, les necessitats emergents... només es poden atendre eficaçment des de la corresponsabilitat de les voluntats i els recursos implicats.
- De la mateixa manera, l'execució del PEC no és una tasca únicament tècnica. El cos tècnic i administratiu d'un ajuntament, sense el lideratge polític, no té ni la potestat, ni la facultat de decidir les prioritats per a la nostra ciutat. No pot aplicar els recursos logístics i econòmics unilateralment. L'equip de govern, amb l'alcaldia al capdavant, ha de donar l'impuls continuat per consolidar i avançar en el canvi de paradigma, fent possible les modificacions estructurals que requereixi.
- Com a ciutat, tenim la responsabilitat i l'encàrrec de detectar i atendre les necessitats de la ciutadania, posant accent especial a la infància, adolescència, família i, més especialment, a la població vulnerable. Des de l'Ajuntament, encara que amb els anys s'ha anat prenent consciència i contagiant d'aquests valors universals l'estructura municipal i tot el teixit comunitari per a dissenyar polítiques vinculades a aquests sectors des de qualsevol servei municipal, per diferents raons, no es pot afirmar que s'hagi instaurat a cada un d'aquests.
- L'avaluació continuada de l'execució del pla de feina no es pot deixar a l'atzar, ni pot ser circumstancial, ha de ser precisa, calculada, amb un itinerari preestablert programat i amb instruments de recollida de dades i eines específiques per a tal fi. Així es promou la reflexió, el debat i el replantejament dels plans, de forma ordenada i conseqüent. Una eina general que es pot incloure en aquesta metodologia d'anàlisi és la formulació de preguntes com:
 - Quin tipus de lideratge polític i tècnic estam transmetent per aconseguir posar l'educació en el centre de les nostres polítiques?
 - Com es vincula a cada legislatura el Projecte de Ciutat i la política *educativa* de l'Ajuntament, a totes les seves àrees?
 - Quin paper ocupa el Projecte de Ciutat dins l'organigrama municipal i com s'articula de forma pràctica en la tasca quotidiana de cada servei?
 - Quina viabilitat real té l'actualització, el seguiment, l'avaluació i el radiagnòstic periòdic del PEC, a l'Ajuntament?
 - Com es planifica i instrumentalitza el procés participatiu de la comunitat a cada fase?
 - Com aconseguir la transversalitat entre els serveis municipals, amb estreta col·laboració amb les entitats, dins la construcció de la ciutat que volem?

- Amb quins recursos humans, logístics i econòmics comptam per a avançar en el pla d'execució?
- El projecte de ciutat és una aposta política que requereix estabilitat en el compromís i consens de totes les formacions que formen part del consistori per a permetre'n la continuïtat, més enllà del calendari curt d'una legislatura.
 - És imprescindible que cada alcaldia reculli el testimoni del lideratge d'aquests principis i que posi en el centre de la planificació municipal el projecte de ciutat. Per a qualsevol entitat local adherida a la xarxa internacional, aquesta circumstància pot representar un repte difícil de resoldre. Per a Ciutadella, els constants canvis polítics soferts, en temporalitats més curtes a la legislatura ordinària, han afegit dificultats sobrevingudes al llarg dels anys.
- Ciutadella, malgrat que encara no ha aconseguit un canvi total de metodologia de treball i de mirada integral de la realitat (continent i contingut de la ciutat), al llarg dels anys sí que ha realitzat o posat en marxa nombroses accions, programes, plans, projectes i serveis, encapçalats per diferents àrees municipals i també per moltes entitats del teixit comunitari, que atenen els principis de la Carta de Ciutats Educadores i que estan fonamentades en els seus valors (Pla de Mobilitat, Pla Intercultural, Pla Jove, remodelació de la plaça des Pins, Programa policia-tutor, Carril-velo, Projecte de Can Saura, Programa de Treball amb Famílies, Programa Educatiu Obrint Portes, Consell Infantil, Consell de Joves, Pla de Drogodependències, procés participatiu per a la peatonalització de la plaça des Born, Espais de Ciutadania, Sortim al carrer, Consell de Ciutat, subvencions de lliure concurrència, Programa Eduquem amb la Cultura, Taula d'Infància i Adolescència, Ciutadella coeduca, Casal d'entitats, Programa Eduquem amb l'Esport, Joves corresponsables, Casal Jove, Universitat Oberta per a Majors, Centre Municipal Universitari, horts urbans, Programa Ara que tinc temps...).
- El que també s'ha pogut constatar és que qualsevol estructura que vulgui tirar endavant amb un projecte d'aquesta rellevància ha de comptar amb una regidoria específica i amb personal amb dedicació exclusiva perquè pugui prosperar a bon ritme, fer de motor i facilitar el procés de treball compartit i transversal; generant alhora instruments i eines de feina per a la resta de serveis i per a la ciutadania. Això permetria legitimar l'aposta, accelerar els procediments i millorar els resultats, sense carregar cap servei ja existent amb un macroprojecte com aquest.
- En moltes ocasions els canvis poden provocar, de forma natural, resistències estructurals, ideològiques, organitzatives, metodològiques... tant internes com externes, especialment quan els canvis són tan significatius. I més quan, en general, les i els professionals i l'equip de govern no tenen referències i experiències prèvies. Superar-les i mediar-les es converteix en un repte més que qualsevol ajuntament haurà d'afrontar per aconseguir el seu propòsit.

- El projecte de ciutat no ha de ser una moneda, un premi, una medalla o paper banyat, atractiu per a la ciutat, però sense ressò per a la ciutadania.
- El títol de Ciutat Educadora i el seu projecte de ciutat com a marc de referència ha de permetre observar i pensar en global i també recollir les bones pràctiques que ja existeixen i que remen en la mateixa direcció
- El PEC ha de garantir una gestió transparent i ben comunicada; ha d'augmentar l'eficàcia i millorar els resultats en l'atenció a les necessitats. Ha de ser exemple de coherència, a tots els nivells i des de totes les vessants (política, tècnica, organitzativa, estratègica, en el relat, en l'oferta de serveis...).

Ciutadella, com a Ciutat Educadora, cercant aquesta coherència, podem dir que des de l'any 1999, potenciant les seves capacitats i afrontant les limitacions detectades, ha pogut generar al llarg dels anys multitud de serveis, projectes i recursos (educatius, de participació ciutadana, esportius, culturals, socials, mediambientals, per a la igualtat de gènere, de joventut, arquitectònics, de serveis bàsics...) des d'una vocació i voluntat de servei públic que, per damunt de tot, ha tingut com a objectiu, directament i explícitament, atendre els drets i les oportunitats de les persones que viuen a la nostra ciutat, contribuint així que Ciutadella sigui de cada vegada més educadora.

Continuarem avançant amb la finalitat d'anar enriquint la xarxa de relacions entre totes i tots.

REFERÈNCIES

Ajuntament de Ciutadella de Menorca. *Projecte de Ciutat*. (2004). Ajuntament de Ciutadella de Menorca.

Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward. Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació de la UNESCO. *Aprendre a ser* [títol original: *Apprendre à être*]. (1972). UNESCO i Editorial Alianza.

Jacques Delors. Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI de la UNESCO. *La Educación encierra un tesoro* (compendio). (1996). UNESCO.

REFERÈNCIES ELECTRÒNIQUES

Associació Internacional de Ciutats Educadores. *Banc de documents*. <https://www.edcities.org/>

LA GESTIÓ EMOCIONAL D'INFANTS I ADOLESCENTS ALS ESPAIS SOCIOEDUCATIUS D'OBERT: TRAJECTÒRIA I NOUS REPTES

Belén Sánchez Rodríguez
Miquel Estarellas Mula

RESUM

Amb aquest article volem, en primer lloc, repassar l'evolució del treball emocional en el marc del programa Obert d'Espiral. Seguidament, compartirem aquells punts d'inflexió que han permès el canvi i aprofundirem en el nou model d'acompanyament emocional d'Obert.

RESUMEN

Con este artículo queremos repasar la evolución del trabajo emocional en el marco del programa Obert de Espiral. Seguidamente, compartiremos los puntos de inflexión que han provocado el cambio y profundizaremos en el nuevo modelo de acompañamiento emocional de Obert.

1. INTRODUCCIÓ

El programa Obert és un programa inclusiu dirigit a infants i famílies de perfil variat amb necessitat de suport, ja sigui per motius de vulnerabilitat, risc d'exclusió social, conciliació de vida laboral i familiar, manca de família extensa o necessitats de suport escolar, amb una finalitat clara: donar una resposta integral a les necessitats de suport, educatives i d'oci dels infants i les seves famílies per tal de prevenir situacions de risc social. A Espiral els nostres programes i serveis parteixen de la igualtat d'oportunitats a l'hora d'accedir-hi i de l'equitat en l'assignació de suports i recursos a les famílies. I el programa Obert no n'és una excepció: qualsevol infant i família amb una connexió amb el territori poden participar en els Espais Oberts, en el servei de suport, en Obert al Barri i en Obert a l'Estiu, i rebre l'acompanyament familiar a partir de les seves necessitats, dissenyant horaris i suports a mida. Actualment, Obert és present a les barriades del Coll d'en Rabassa, es Molinar i s'Arenal de Palma i Lluçmajor, amb 543 infants i joves, 253 famílies ateses l'any 2024 i un equip tècnic de 22 persones durant el període lectiu, que arriben a 40 durant l'estiu.

Obert no s'entén sense un intens treball en xarxa amb altres entitats del tercer sector, 10 centres escolars i els serveis socials municipals dels ajuntaments de Palma i de Lluçmajor.

El propòsit d'Obert és millorar la qualitat de vida dels infants i les seves famílies. Fer barri. Complementar l'escola i la família amb un suport educatiu individualitzat i personalitzat.

Des de l'any 2008, l'històric de persones ateses d'Obert és el següent:

TAULA 1. Històric de persones ateses del programa Obert 2008-2024

Any	2008	2011	2014	2017	2020	2022	2024
Infants atesos	50	153	238	403	495	594	543

Elaboració pròpia.

2. PER QUÈ LA GESTIÓ EMOCIONAL ÉS UN ASPECTE FONAMENTAL AL PROGRAMA OBERT?

Des dels inicis teníem i tenim clar que l'infant era i és el centre de la nostra atenció. Necessitàvem superar la visió més «adultcentrista», posant l'infant al centre: de la mirada adulta, a la mirada de l'infant; de la creença de l'adult, a l'opinió de l'infant i l'adolescent. Un canvi de mirada, fer-ho amb ulls d'infants.

Tenim clar que l'infant forma part d'un tot, la seva família, el seu nucli de seguretat. Hem assumit que no podem *només* treballar amb una part, que ho hem de fer de la mà de la família. El nostre model d'atenció a família implica també un acompanyament, independentment que tinguin o no un pla de feina o del seu perfil.

Però com? Com els acompanyem? Incorporant la seva mirada als nostres serveis. L'infant jo no és un simple «receptor», sinó un subjecte actiu de la nostra actuació: mira, escolta, sent, xerra... Sense la seva mirada i la seva opinió, perdem la intencionalitat del nostre acompanyament.

Necessitam que ells puguin i siguin capaços de respondre: què em passa?, què pens sobre el que faig?, com gestion el que em passa? Són preguntes que sovint contestam els adults i li posam veu nosaltres, tractant l'infant com a receptor i no com a protagonista del seu procés. «L'infant és un subjecte de drets».

Aquesta mirada implica tenir present la gestió emocional al dia a dia, i això és el que feim a Obert: tenim present en les nostres programacions l'acompanyament emocional. Poder treballar eines per sostenir les emocions, com transitar-les i poder posar-li nom al que em passa, que siguin capaços de respondre aquestes qüestions justifica i dona sentit i significat al que feim.

No ens basta sols amb això, sinó que anam més enllà i assumim que som proactius en generar espais segurs i participatius. Ja no ens és suficient que no es facin mal, no cridar, etc., sinó que som molt més ambiciosos: participació, escolta activa, protagonisme, crítics, responsables, conscients... El grup com a element de socialització, de compartir vivències, un espai on em sent segur, acollit, escoltat, on l'adult referent simplement pel fet de ser-hi ja acompanya.

3. LA LLAVOR: TRAJECTÒRIA I ORIGEN

Una vegada justificada la importància que té per Espiral la gestió emocional considerem cabdal fer una passejada pels diferents moments del programa. A partir dels testimonis dels professionals que han format part del programa Obert, podrem aprofundir en com ha anat evolucionant el treball en gestió emocional. Seguint aquest camí cada vegada més metòdic, arribarem al model actual d'acompanyament emocional d'Obert, on podrem explicar en què consisteix i les claus que el reforcen. Cal recordar que el programa Obert no és un conjunt d'afirmacions, nombres o activitats, sinó que és la història de moltes persones: professionals, voluntaris, infants, adolescents i famílies que han deixat, i encara deixen, la seva empremta d'un valor incalculable.

El programa Obert neix el 2008 al CEIP Coll d'en Rabassa a partir del servei de ludoteca, on es duïen a terme un seguit d'activitats lúdiques (jocs, tallers, esports i joc lliure) amb un sentit socioeducatiu, on es treballaven aspectes relacionals i de convivència. Aquest entorn, conjuntament amb la vocació dels professionals d'atenció directa i els infants que passaren els primers mesos, va generar la llavor de la qual va proliferar un mantra dins el programa: acompanyament. Així va ser la manera de donar resposta a les necessitats detectades, encara que no es relacionaven directament amb la gestió emocional.

A partir del testimoni de la nostra companya Aina Roig (tècnica d'Obert de 2008 a 2011), «volien que algú jugués amb ells, a vegades que els escoltéssim, que estiguéssim pendents d'ells, que els demanéssim com estaven, que els covéssim», podem veure com era d'important per als professionals l'atenció als infants. Fruit d'això, i del mantra de l'acompanyament, es varen incorporar bones pràctiques com l'escolta activa. Com a resposta d'aquestes necessitats afectivoemocionals, varen arribar les primeres accions amb un objectiu clar: l'apropament a les emocions a partir dels contes. N'Aina acaba les seves paraules dient el següent «em sentia com a casa, i això és el que preteníem que els infants tinguessin: una sensació de seguretat, d'acolliment i d'estimació». És aquí on podem observar com el programa comença a generar aquests entorns de protecció que serien tan importants en el futur.

Obert va anar assolint fites i molts dels procediments es varen consolidar. Les programacions cada vegada eren més estructurades i variades i permetien anar introduint cada vegada activitats més acotades a les necessitats dels infants. Hem demanat a Ana Sánchez (tècnica d'Obert de 2008 a 2021) com l'equip acompanyava les emocions dels infants. Ella ens comenta «vàrem fer una biblioteca de contes, un recurs per ajudar els infants a sentir-se identificats i treballar-ho; també assemblees conjuntes i espais on expressar com ens sentim». En aquest punt afegim dos components molt importants. En primer lloc, la gestió emocional comença a formar part de les rutines d'Obert, fet que suposa passar de tallers i converses puntuals a espais dedicats setmanalment. En segon lloc, es creen les assemblees, que són espais setmanals participatius on

els infants expliquen com es troben, també es tracten temes relacionats amb el seu dia a dia dins el programa.

Més endavant, amb l'arribada del programa a s'Arenal hem recollit què en pensa Tania Corral (tècnica d'Obert de 2014 a 2018). Demanada per com acompanyaven les emocions dels infants, ens explica que dedicaven «un temps cada dia perquè els infants expressin com se senten i posin nom a aquestes emocions, amb això treballem la frustració, empatia, etc.». Na Tania ens fa veure que era tan important el reconeixement emocional com tota la part de gestió de les emocions: l'empatia i l'assertivitat són indispensable en aquest camí cap a la responsabilitat afectiva i la gestió del conflicte. Entre les paraules de na Tania, en rescatem dues que es repeteixen: «acompanyament» i «ambient segur», que tenen molta relació amb aquell espai de protecció que ja defensa n'Aina als inicis del programa.

Més endavant, amb l'entrada de nous professionals i el creixement del programa als diferents territoris, es varen diversificar les diferents rutines d'emocions que es duïen a terme, Marta Siquier (tècnica d'Obert de 2018 a 2021) ens explica algunes de les que va posar en pràctica. «Quan començàvem el dia, l'infant representava amb plastilina com se sentia en aquell moment. També vàrem crear un plafó amb diferents emocions i col·locaven una pinça segons l'emoció que sentien». Aquests són alguns dels exemples d'activitats de reconeixement emocional que es feien com a part de les rutines a Obert. Na Marta també comparteix un aspecte cabdal: «en totes les propostes es respectava la intimitat dels infants i no era obligatori expressar-se a la resta si no ho volien». El dret dels infants a no voler compartir com se senten o no voler explicar els motius de les seves emocions.

Na Marta fa l'afirmació següent: «El treball sempre es feia amb el plantejament d'uns objectius previs per a cada infant». Aquesta també ressona amb la de n'Ana, en el seu segon període al programa, demanada per les bones pràctiques ens respon «acompanyament a infants de pares separats a través de contes, reunions amb tots els professionals que els envolten, presència i escolta activa, acompanyament a infants i mares víctimes de violència de gènere». Aquí ja podem observar un treball i un acompanyament emocional centrat en l'infant amb objectius concrets i amb problemàtiques identificades que afectaven la seva situació emocional; aquesta vessant conviu amb la tasca grupal.



Imatge 1. Infants d'Obert fent un taller de cuina als inicis del programa.

L'any 2020, en plena pandèmia per la covid, es fa una passa fonamental per entendre el programa avui dia: el terme ludoteca ja no recull les característiques del servei, cada vegada es fan itineraris més individualitzats, es dona resposta a necessitats que fins aleshores havien quedat descobertes, estem cada vegada més a prop de les fa-

mílies. És així com neix l'Espai Obert: un concepte que aglutina l'essència de la ludoteca i els nous reptes del programa Obert.

Aquestes idees que començaren abans de la covid es veuen reforçades amb el paper que va assumir el programa durant la quarantena i aquell primer estiu de «nova normalitat». És en aquest context de canvi, amb equips cada vegada més multidisciplinaris i amb unes necessitats socials, emocionals i afectives fruit de la pandèmia. Com faríem aquesta passa endavant? Exacte! Acompanyant els infants i les seves famílies, així com havíem fet sempre, encara que ara hi havia una diferència: teníem molta més experiència. Tots aquells anys ens varen permetre fer-ho de manera metòdica i amb una intencionalitat molt clara.

Una vegada relaxada la situació per la covid, vàrem ser conscients que aquesta passa endavant no era temporal i que tot el que havíem après i desenvolupat arribava per quedar-se. Amb l'aprovació de la Llei orgànica de protecció integral a la infància, vàrem començar a generar i definir el que era un clima de bon tracte per Espiral, incorporant aquesta mirada de manera formal dins el programa.

Aquestes fites descrites han fet possible la posada en marxa del nou model d'acompanyament emocional d'Obert. A partir d'aquest punt, farem referència a tot aquell engranatge que en aquest moment està funcionant.



Imatge 2. Rutina d'emoció a principi de curs.

4. EL FRUIT: MODEL ACTUAL D'ACOMPANYAMENT EMOCIONAL

El podríem resumir amb aquesta expressió: «canvi de mirada». Un canvi que concretam en els aspectes següents:

- Ha de ser el mateix infant qui ha de fer saber com està, com se sent. No podem continuar basant els nostres seguiments en com valorem, com creim els adults, que està o se sent cada infant.

- Identificar les emocions és molt positiu, però hem de poder donar eines per gestionar-les, per saber reaccionar i que cada infant entengui com se sent i que els sentiments no són dolents.
- La convivència en grup entre iguals també genera aprenentatges. Cada «microsocietat» té moltes possibilitats d'interaccions i comunicacions (de fet, com més gran és el grup, les interaccions pugen exponencialment). Saber com estan els companys i companyes, o entendre quin sentiment tenen en un moment concret i la seva reacció, facilita la convivència, augmenta l'empatia i permet relacions sanes. Sentir com entre els infants es diuen «deixa que estigui sol, ara està trist» o un «estic enfadat i no vull xerrar» són petites fites; veure com el grup respecta aquestes situacions és una gran victòria.
- Acompanyar. Aquesta sempre hi és. Per a Espiral *acompanyar* implica que la persona atesa (sigui infant, adolescent o adulta) marca el ritme: si ella avança, nosaltres també; si ella corr, nosaltres darrere; si s'atura, hi quedam a devora; si decideix aturar-se, reflexionam sobre la seva decisió per compartir totes les opcions. Però la decisió és de la persona: no la podem estirar ni forçar si ella no ho vol. Podem oferir opcions, mostrar possibilitats i compartir escenaris, però la decisió és seva.

I amb tots aquests elements, i amb la motxilla ben plena de les experiències i coneixements dels anys, se'ns obre una oportunitat: descobrim Kanjo ('emoció' en japonès), una eina que es presenta així: «no és com jo et veig... és com tu et sents».

Kanjo (www.kanjoemotion.com) té per missió la «generació d'entorns segurs a través de l'emocionalitat. És un sistema d'intel·ligència artificial per l'anàlisi de patrons emocionals associats a situacions de vulnerabilitat i risc. Facilita eines a professionals de detecció i intervenció des de la prevenció». En aquesta empresa, hi ha uns joves d'Euskadi, professionals del tercer sector, i dues grans entitats referents en la garantia de drets dels infants, UNICEF i EDUCO, que en són promotores (i, per tant, amb capacitat de control sobre les decisions). L'empren més de 120 entitats i centres escolars i gestionen prop de 40.000 infants.

Evidentment, es generen molts dubtes i incerteses amb aquesta eina: introduir informació dels nostres infants? Anàlisi per IA? Quina experiència hi ha en entitats del tercer sector, on l'atenció és de menor intensitat que a les escoles (segment diana per Kanjo)? Fins a quin punt no caurem a delegar en Kanjo la nostra tasca?

Després de diverses entrevistes amb l'equip de Kanjo (direcció i equip de suport psicològic), decidim cercar entitats similars a Espiral i que ens puguin traslladar la seva experiència. Però... no hi ha cap entitat a les Illes Balears que l'empri. Així, decidim aprofitar el nostre treball en xarxa i contactam amb entitats amigues que sí que l'empren: Asociación La Rueda (Madrid), Fundació Marianao (St. Boi de Llobregat) i Associació Educativa Itaca (Hospitalet de Llobregat).

La seva experiència és molt més que positiva: el sistema d'alertes de Kanjo, la possibilitat de generar informes per infant, per grup, per períodes, etc., és molt àmplia i facilita molta informació als equips. I el més rellevant: Kanjo no té les dades dels infants en cap moment. Cada nom i llinatges és substituït per un codi numèric que dona la mateixa entitat, i sols aquesta té la correlació entre codi i infant. La confidencialitat és un fet, i ve avalada pel seguiment que en fa UNICEF de manera periòdica.

La intel·ligència artificial facilita el tractament de la informació des de la doble vessant de prevenció, sistemes d'alertes quan es detecten tendències, i d'informació, possibilitant la generació d'informes i la seva comparació amb el grup o entre grups d'iguals de la mateixa entitat.

El mes d'abril de 2024, iniciam una prova pilot a l'Espai Obert del Molinar, amb molts infants però que no venen cada dia, i amb l'Espai Obert a Tamarells, amb molts infants i amb assistència diària. En total, més de 60 infants d'entre 3 i 12 anys.

Les primeres passes se centren a dissenyar dinàmiques per emprar el mateix llenguatge: Kanjo ofereix un sistema d'emoticones i cal que tots els infants entenguin el mateix per homogeneïtzar la informació. Els nostres equips tècnics també reben una formació per entendre l'eina i, sobretot, la resta de la seva tasca continua igual: canviem la manera de saber com se senten, però hem de seguir acompanyant en la gestió de les seves emocions.

El mes de maig, els infants ja empren Kanjo per fer saber com se senten. Al juny, ja disposam d'informació suficient per començar a generar informes de tendències i rebem les primeres alertes automàtiques de Kanjo. El més sorprenent de tot és que, tal com ens explicaren, rebem alertes d'infants que pel fet de no exterioritzar les emocions són més complexes de detectar i acompanyar.

Aprentatges de la fase pilot del nou model

El curs ha de començar dedicant unes setmanes a explicar cada emoció i que cada infant l'apregui a diferenciar. Per tot plegat, és imprescindible que els nostres equips tècnics estiguin formats i especialment sensibilitzats al respecte.

La informació a les famílies ha de ser molt transparent i centrar-se en dos aspectes: confidencialitat i retorn per millorar el creixement del seu fill o filla. I, sobretot, que nosaltres continuarem acompanyant-los.

La informació ha de servir per prendre millors decisions i de manera individualitzada. L'eina ens facilita pautes i alertes, però no aporta solucions per si mateixa (malgrat disposar d'un servei de suport format per professionals de la psicologia). Som nosaltres els responsables d'actuar a partir de la informació que els infants han donat en primera persona.

El nou model al dia a dia del programa Obert

El setembre de 2024 l'equip de gestió del programa Obert, la directora del programa i les dues referents territorials, dissenyen la posada en marxa del nou model basat en tres pilars: formació, a infants i equips, família i gestió de la informació.

Abans de començar l'atenció directa d'Obert, es fa una formació prèvia als equips, encara que no hi hagi rotacions. Objectius del model, transversalitat, importància de l'observació directa, funcionament de l'eina, eines i estratègies per facilitar a cada infant la gestió de les seves emocions, etc.

Les primeres setmanes de curs, introduïm el concepte d'emocions i les més rellevants, amb l'objectiu que els infants siguin capaços d'identificar-les. Posam especial esment en els més petits, de 3 a 5 anys, ja que són conceptes molt abstractes i complexos per a ells.

Al mateix temps, s'explica a les famílies el model: la necessitat i els beneficis que suposa el treball en emocions, com ho traslladam al dia a dia, com ho recollirem i tractarem amb Kanjo, especialment la confidencialitat, i quin retorn els farem, si és necessari. Posam atenció en la rellevància de la complicitat família – Espiral i la importància de no delegar en Kanjo la gestió de les emocions. Es fa la recollida d'autoritzacions, que no és un requisit per participar als serveis d'Obert.

Passades aquestes setmanes, ja empram l'eina en línia de Kanjo mitjançant una tauleta, i els infants introdueixen directament com se senten cada dia quan arriben a l'Espai Obert, just després de rentar-se les dents.

Si un infant no disposa de l'autorització, es treballa igualment la detecció però no es grava a Kanjo: s'empra un usuari que no tracta les dades. Per tant, participen de la dinàmica, identifiquen i treballen les emocions, però no queda guardat i no se'n fa un històric.

Els equips d'Espiral acompanyen en tot moment aquesta dinàmica, no descarreguen la responsabilitat en l'aplicació i estan a l'aguait de comentar i conversar sobre el que va sorgint al moment, respectant, segons cada infant, si es fa en grup o de manera individual.

A més, el treball en emocions no es redueix a 5 minuts quan arriben: s'incorpora de manera transversal a les programacions de l'Espai Obert, Suport a l'Estudi i Obert a l'Estiu. Per exemple, els mesos d'octubre a desembre, es fan setmanes temàtiques per emocions; activitats de contacontes amb la biblioteca d'emocions; tallers amb altres entitats, racons de la calma amb material específic; activitats i tècniques de relaxació (ioga, tècnica del semàfor, etc.).

Així, anam vivint el procés d'identificar com em sent, poder aprendre com regular tot això que m'està passant mitjançant eines, tècniques i recursos presents a les

aules on es fa Obert. I tot plegat es fa en un espai segur i entre iguals, aprenent de com reacciona cada infant, però també de com ho fan els altres. I a respectar els moments de cada un. Es viuen, doncs, «aprenentatges vicaris» de manera quotidiana, i els normalitzam com una passa més de la convivència de grup i entre iguals.

Com ho treballam com a equip, com gestionam la informació

Kanjo dona informació individual, però també del grup i gènere. Ens permet, per tant, obtenir informació de grups i poder comparar com estan emocionalment grups d'edat similars però en barriades diferents.

Per exemple, a partir de les tendències de què disposam, sabem que l'emoció més triada és «alegria», seguida de «calma», i que la tercera emoció més seleccionada per les nines d'Obert és «tristor», mentre que els nins trien la «ira». Hem arribat a la conclusió, entre les dades històriques i l'observació directa, que, davant un conflicte, ells ho viuen des de la ira i elles des de la tristesa. Ens trobam, per tant, amb un clar biaix de gènere que hem de gestionar.

El sistema envia avisos a partir de patrons i tendències. Per exemple, un infant pot tenir una tendència de 7 dies amb una emoció concreta; o de 14 dies. Fins i tot, amb un conjunt d'emocions que Kanjo anomena «acumulació d'emocions de risc» (ira, tristesa).



Imatge 3. Un infant du a terme la dinàmica de Kanjo amb la seva monitora.

Un cas d'èxit del model i de la feina en xarxa

El mes de novembre, l'equip de gestió del programa Obert a s'Arenal rep un correu electrònic de Kanjo: alerta per repetició durant més de 14 dies d'una emoció concreta en un infant. Salten les primeres alarmes, ja que era la primera vegada que es rebia un correu com aquest. En obrir l'històric i posar nom i llinatges a l'infant (recordau que Kanjo no té aquesta dada), veim que fa un mes que gairebé cada dimarts aquest infant diu que està trist; els darrers 14 dies, la repetició és cada dimarts. L'equip d'atenció directa de l'Espai Obert de Tamarells té una conversa amb ell per saber quina diferència hi ha amb les emocions que expressa els altres dies de la setmana. Descobrim que el dimarts va a futbol, al

club de la barriada, i que després ve a l'Espai Obert. Demanant com li va el futbol, com són els companys, etc., l'infant ens explica que ell és dels «dolents de l'equip» i que se'n riuen d'ell per aquest motiu. El que li sap més greu, és que molts dels companys van a la mateixa escola... I per això està trist.

Compartim la informació amb l'escola i amb el seu entrenador, amb l'evidència de les dades. Recollim més informació de com és la relació de l'infant amb els companys d'equip i escola per tal d'entendre al màxim el context i millorar el nostre acompanyament i el de la resta d'agents. La telefonada a la família va ser complexa. Com sol ser habitual, no en sabien res i en algun moment li llevaven importància. Sorgeix el sentiment de culpa, com és normal. Anam passa per passa explicant com ho hem sabut, com ho hem tractat i com va reaccionar el seu fill. Una vegada conscients de tota la informació, vàrem facilitar un espai de diàleg entre l'entrenador i la família. Es va poder identificar què passava de manera concreta i es va fer una valoració conjunta. Entre les tres parts, infant, família i entrenador, s'ha trobat la manera de poder continuar amb l'activitat de manera satisfactòria per a tothom, especialment per a l'infant. Valoram especialment que ha servit perquè el grup de nins del futbol, i el seu entrenador, han pogut tractar-ho i treballar-ho. Estam segurs que ha tingut un petit efecte preventiu de futures situacions similars amb altres infants.

Com es pot veure, el fet que a Espiral el treball en xarxa és un pilar fonamental de la nostra feina ha permès tractar-ho de manera ràpida i directa. Es va passar d'«això són coses d'infants» a un enteniment de la situació fonamentada en la informació proporcionada per Kanjo: sabíem els dies concrets que se sentia trist i no era una coincidència. Els històrics ens donen un argument sòlid i objectiu, basat en evidències. I, recordem, són «les seves» evidències, no les nostres observacions.

5. CONCLUSIONS I REPTES

El treball en emocions ha de ser molt constant i transversal, més enllà d'activitats puntuals. Sense aquesta coherència, es pot recaure en un «activisme» sense reflexió, un conjunt d'activitats i dinàmiques que segurament seran molt engrescadores, però que no aprofundeixen en la intencionalitat: són superficials.

Es reforça el treball en xarxa i l'abordatge de plans de feina compartits: la informació que ens arriba afecta altres serveis i activitats. Compartir-la i planificar properes passes de manera coordinada no sols elimina duplicitats, sinó que multiplica els impactes positius.

Hem passat de detectar aspectes individuals de la persona, a poder fer-ho com a grup: disposar d'informació per grup, edats, etc. ens permet fer un abordatge grupal i treballar qüestions com l'empatia, l'autoregulació, el respecte..., així com la resolució de conflictes des del diàleg i la participació, no des de l'agressivitat.

Si, com deia Francesco Tonucci, és la pròpia ciutat qui té cura dels infants, ens cal aconseguir que les barriades, els espais públics, les ciutats, etc., ho siguin amb ulls d'infants. Sols incorporant la seva mirada i percepció de la vida aconseguirem que siguin entorns segurs i protectors. Traslladar aquesta mirada als espais de treball en xarxa, siguin a nivell de seguiment de casos o espais de treball comunitari, té un efecte sensibilitzador i preventiu.

Cada dia que passa augmenta el nombre d'informació al nostre abast. Però, com donam resposta a tota la informació que ens genera el model? Quina és la rellevant? Hem d'estar a l'espera de rebre alertes o hem d'entrar en l'obsessió de demanar informes de manera periòdica perquè no se'ns escapi res? I al contrari, realment empram la informació per prendre decisions que impactin de manera positiva en els infants i en les famílies? No tenim respostes clares, però sí que sabem que les hem de tenir presents per no entrar en rutines que ens facin defugir de la nostra responsabilitat.

Hem pres consciència que el treball en acompanyament emocional no té final: mentre hi hagi vinculació amb Obert, l'atenció no s'atura. Hem fet que aquest procés sigui independent del tradicional «cicle de vida del projecte» o d'activitats concretes, encara que siguin periòdiques.

Als infants i adolescents no se'ls demana «com estau?» amb profunditat. Han sorgit aspectes rellevants emocionalment per a ells que havien succeït feia setmanes i ningú no se n'havia adonat, ningú no ho sabia.

Ens cal reduir la sensació de culpabilitat de les famílies en el moment en què traslladam informació. Hem d'aconseguir trobar la manera que no se sentin jutjades, que la criança és complexa i que poden comptar amb nosaltres.

Amb aquest treball constant, aconseguim que xerrar d'emocions, totes!, sigui natural. A més, permet que no posem el focus només en els infants que tenen emocions qualificades com a dolentes (tristor, ràbia...), sinó en totes les emocions. I el fet que ho fem de manera sostinguda, i generalitzada, permetrà, amb molta probabilitat, que siguin persones responsables emocionalment.

El model és tan viu que suposarà entendre la informació que tenim a l'abast, adaptar l'atenció individualitzada i, si cal, redefinir el model perquè continuï responent a les necessitats dels nostres infants i adolescents.

En conseqüència, cal continuar formant i capacitant els equips en la detecció d'emocions i com hi donam resposta, transferint el coneixement i les bones pràctiques a nivell intern.

Per part nostra, aquest és un camí de no retorn: ja no concebem que als nostres projectes i activitats amb infants i joves no es treballi la gestió i l'acompanyament emocional. Percebem que aquest fet es va ampliant a altres entitats i programes.

Però, ens trobam realment davant un fet generalitzat? Veurem incorporat a qualsevol programa amb infants i adolescents el treball en emocions de manera natural?

DE PERSONES A PERSONES: L'EXPERIÈNCIA DEL CEPA LLEVANT

David Campaner Navarrete

RESUM

Aquest article pretén donar a conèixer la línia de feina del CEPA Llevant (Centre d'Educació de Persones Adultes), un centre que es troba a Manacor i que acull una gran quantitat d'alumnat de la contrada amb una característica comuna: l'heterogeneïtat. La inclusió és el fil conductor inherent a tots els ensenyaments que s'imparteixen al centre; però, com es treballa aquest concepte tan complex?

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la línea de trabajo del CEPA Llevant (Centro de Educación de Personas Adultas), un centro que se encuentra en Manacor y que acoge una gran cantidad de alumnado de la comarca con una característica común: la heterogeneidad. La inclusión es el hilo conductor inherente en todos los estudios que se imparten en el centro; pero, ¿cómo se trabaja este concepto tan complejo?

1. UNA REALITAT DIVERSA

El CEPA Llevant va néixer el 1986 i des dels inicis ha estat format per tres àrees. L'Àrea Acadèmica està formada pels estudis reglats, accessos i estudis que condueixen a la realització de proves d'idiomes. L'Àrea d'Ampliació Cultural comprendria els estudis de capacitació digital i idiomes. Oci i Temps Lliure és la darrera àrea on es donen formacions diverses com tallers de tècniques tradicionals, gimnàstica o teatre, entre d'altres. Cal destacar que les darreres dues àrees les gestiona l'Associació d'Alumnes, que es coordina amb la primera àrea organitzada per l'equip directiu. Una diversificació d'estudis i formacions que ve donada per la realitat social que acull el centre.

La realitat social del centre ha canviat significativament. Si en els primers anys el gran gruix d'alumnat era autòcton, progressivament va anar canviant i actualment es pot parlar de multiculturalisme. Països europeus, el Marroc, Hispanoamèrica, Àsia... són el ventall que donen vida a les aules i a cadascun dels ensenyaments que s'imparteixen al centre a més de l'alumnat propi del territori.

L'idioma és una eina indispensable per poder-nos comunicar, però la manca de competència lingüística impedeix la integració en una societat i dificulta la incorporació en una formació. L'accés a l'educació és un dret fonamental a la nostra societat i la formació reglada una obligació fins a una certa edat i, a la vegada, una necessitat per incorporar-se al món laboral. Totes aquestes afirmacions es deriven d'una societat global, però no totes les realitats i necessitats socials o vitals són les mateixes. Molts de matisos es podrien incloure a cada una d'aquestes si es té en compte l'alumnat actual: quines llengües oficials coneixen? Coneixen



Imatge 1. Taller de llatra impartit pel Parc Natural de Llevant. La multiculturalitat és una de les característiques de les aules de CEPA Llevant.



Imatge 2. Celebració de Sant Antoni organitzada per l'Associació d'Alumnes del CEPA Llevant. Per tractar la inclusió és necessari treballar la cultura.

una llengua llatina? Fins a quina edat varen estudiar? Varen poder tenir accés a un sistema educatiu? Quant de temps fa que no tenen contacte amb un sistema educatiu?

El món canvia contínuament i el concepte d'obsolescència s'expandeix com una boira que engloba rutines o maneres de fer del dia a dia. L'ús de les noves tecnologies en podria ser un exemple, ja que les constants actualitzacions dels sistemes i eines fan que en un moment donat es perdi el contacte amb la realitat quotidiana. Allò que servia fa un any, ara ja no s'utilitza. A la vegada, formar part d'un sistema educatiu suposa estar al dia de les competències necessàries per poder fer front als continguts necessaris per arribar a obtenir una titulació. Però tothom pot assumir aquests canvis?

Al curs 2024-2025 es varen matricular uns 800 alumnes de l'Àrea Acadèmica i uns 600 a les àrees d'Ampliació Cultural i d'Oci i Temps Lliure; cadascun d'ells podrien ser els protagonistes d'aquest article o, millor dit, cadascun d'ells podria afegir aspectes que confirmarien la realitat diversa que es troba al món educatiu d'adults.

2. FLEXIBILITAT

El títol d'aquest apartat és cabdal per poder acollir tota la diversitat que es troba dins les aules i que es justifica amb l'exposició del primer apartat. Un sistema no deixa de ser el que significa la mateixa paraula, una eina d'organització per arribar a una sèrie d'objectius. Sí, als objectius s'hi ha d'arribar, però de la forma més

adequada segons la persona i les circumstàncies en què es troba en el moment que s'incorpora a un sistema.

L'oferta educativa del centre intenta donar acollida a les necessitats socials actuals, per aquest motiu cada curs varia, s'amplia o es modifica segons les observacions fetes durant l'any acadèmic. A més, durant el curs s'intenta trobar l'itinerari més adequat a cada alumne perquè pugui arribar als seus objectius. Des de compaginar estudis d'ESPA (Educació Secundària per a Persones Adultes) amb estudis d'ensenyaments inicials, d'idiomes, de capacitat digital... per poder consolidar una base que li faciliti l'adquisició de coneixements nous.

El seguiment de l'alumnat i la coordinació entre el professorat és indispensable per veure i comprovar que les passes que fa l'alumne al centre són les adequades. És en aquest moment quan la flexibilitat es converteix en protagonista per poder desenvolupar una història personal amb un final obert.

3. CONEIXEMENT DE LA CULTURA

A partir de la breu descripció de la realitat del centre, tant per part de l'alumnat que arriba com de l'oferta educativa, s'ha d'entendre com es fa feina per arribar a la inclusió. Com s'introduïa al principi de l'article, aquest concepte és molt complex i al centre s'entén des de diverses perspectives, ja sigui per a la incorporació a una societat, a una comunitat educativa o a una realitat que canvia contínuament. Així, el punt de partida és molt volàtil i dificulta de nou tenir una única eina de feina o un sistema implementat. Trobar un element que integràs totes les variables per tractar la inclusió va ser una gran tasca, però va sortir de forma completament natural i consensuada per tota la comunitat educativa: les tradicions.

Les tradicions enteses com a coneixement cultural que tracta diferents temes com la història, la cultura o la semiòtica i que es vertebrava en temes com la gastronomia, les festes, els balls, les rondalles... D'aquesta manera, els diferents estudis que s'imparteixen al centre poden tractar de forma oberta qualsevol aspecte que es relacioni amb les tradicions mallorquines i que pugui repercutir a més membres de la comunitat educativa. Un exemple clar és la festa de Sant Antoni a Manacor, durant la qual l'Associació d'Alumnes organitza un fogueró, una torrada, i convida l'Associació d'Amics de Sant Antoni i els seus dimonis al CEPA Llevant. Des d'una visió horitzontal es podria considerar que simplement es fa una festa pròpia, però en el moment en què es fa una lectura vertical es pot veure com es parla del tema a les aules, als diferents estudis o matèries. O com es troben torrant un botifarró una alumna d'espanyol per a estrangers amb un alumne de català B2 o d'ESPA. És en aquest moment quan es veu la feina que hi ha darrere i com la inclusió es posa en marxa.

Es té clar que les tradicions del país d'acollida s'han de conèixer i en aquesta tasca l'àrea d'Oci i Temps Lliure té un gran paper al centre. Des de tallers de cordar cadires, tallers de llatra o de cuina, podrien ser alguns exemples del

saber compartit per alumnes que coneixen les tradicions i les fan arribar a altres alumnes. Però no només és necessari conèixer la cultura del lloc d'acollida, també és necessari saber com són les tradicions d'altres països o comunitats. És per això que a les aules es parla del tema, es comparen o es fan tallers per donar a conèixer com és aquella festa o una tradició pròpia.

Aquest plantejament podria generar dubtes sobre si és realment eficaç o si dona els seus fruits. És difícil generar estadístiques o dades concretes sobre si l'adquisició de la cultura ha desenvolupat la inclusió o si els mateixos alumnes podrien qualificar el mateix sistema. El que sí que està clar és que amb els dos darrers *job shadowing* del programa Erasmus+ del CEPA Llevant, en els quals el medi ambient i la inclusió són les línies de feina, s'han pogut comprovar dues coses. La primera, que la feina amb tradicions no és un invent del CEPA Llevant i, la segona, que el seu coneixement genera comunitat educativa. A Germeňçik es va comprovar com la música tradicional havia fet acostar alumnes de diferents edats, cultures i interessos o com el taller de costura donava a conèixer a l'alumnat peces tradicionals i on es mesclaven generacions completament diverses dins un panorama cultural i polític canviant a Turquia. En el cas de Lesbos, lloc d'arribada de molts d'immigrants, les danses tradicionals gregues unien poblacions molt diverses amb una única eina: el ball.

4. ARRIBAR A TOTHOM

Ha estat aquest curs que el centre ha posat en marxa el cicle de xerrades «De persones a persones», que ha tengut i té com a objectiu tractar temes d'interès general dirigits a tota la població. L'educació, la discapacitat, la motivació... han estat tractats per especialistes que han exposat a un públic plural propostes per compartir i fer-ne ús. És així com el CEPA Llevant es vol obrir a tothom; és a dir, a aquell públic que per ventura no arriba al centre i que d'aquesta manera pot ser inclòs dins una comunitat.

La realitat de les malalties rares va ser la primera xerrada impartida per David Campaner, docent del centre i pare d'un infant amb una malaltia rara. L'objectiu de la xerrada va ser acostar el tema de la discapacitat, però des d'una perspectiva realista i diferent. La diferència es va centrar a mostrar com es conviu amb una malaltia rara des de la perspectiva de pare i de l'educació reglada. El públic es va emocionar i es va acostar al difícil camí de les mutacions genètiques des d'un caire actiu en el moment que es varen poder posicionar des de l'àmbit laboral, quines necessitats laborals tenen les famílies que comparteixen la seva vida amb una malaltia minoritària, o simplement des de l'empatia en el moment que s'entén que la discapacitat no segueix un patró o una sèrie de normes establertes per un sistema.

L'ús o abús de dispositius electrònics, xarxes socials... va ser el tema tractat per Marisol Arias sota el títol «La connexió que desconnecta» per plantejar quines conseqüències poden dur al funcionament diari de la societat. Arias ha treba-

llat amb adolescents per potenciar el seu benestar i per ajudar-los a trobar el seu millor rendiment. A la vegada, ha observat i analitzat l'ús dels aparells electrònics per entendre com afecta al seu dia a dia, però no només en aquesta franja d'edat, sinó en la població en general. Una xerrada en què el públic va poder entendre com la fatiga visual, l'insomni, l'ansietat... són algunes de les conseqüències del món tecnològic.

Magdalena Melià va tractar el tema de les tècniques d'estudi. Melià és experta en aprenentatge avançat i va arribar a aquesta especialització a causa de la seva experiència personal. Compaginar estudis, feina i oposicions la va dur a cercar la seva pròpia eficiència i arribar a l'obtenció de bons resultats i a la satisfacció personal. «Com treure la nota que vols en la meitat de temps?» va ser la pregunta que va plantejar com a títol a la seva xerrada dins el cicle.



Imatge 3. Salvador Tárrega (director), Martí Durán i David Campaner al seu job shadowing a un centre d'adults a Germençik (Turquia). El programa Erasmus+ ha permès conèixer altres centres d'adults per saber com treballen la inclusió.

«La parella conscient: com cultivar el vincle», per Laura Mójer, va ser la quarta xerrada per tractar el *Matchmaking* des del seu viatge personal i professional. L'amor, el compromís i les relacions de parella, va exposar, requereixen valentia, autoconeixement i esforç conscient. A la vegada, va reflexionar sobre l'impacte de les creences culturals, el mite de l'amor romàntic, la capacitat per construir connexions significatives i proposar una perspectiva transformadora per atreure i mantenir relacions plenes.

Com convertir cada desafiament en una oportunitat per créixer i avançar amb determinació? Podria ser la pregunta que va poder contestar el públic de la xerrada impartida per Alba García sota el títol «Trencant barreres: com transformar la por en impuls per arribar als teus somnis acadèmics». Comprendre la por, canalitzar l'ansietat, la reestructuració cognitiva, treballar l'estrès, potenciar la concentració... varen ser els punts fonamentals per poder arribar a la resposta.

L'objectiu d'aquestes xerrades va ser, per tant, tractar temes que per ventura no tenen cabuda o temps dins una aula. A la vegada, es volien extreure del que seria una sessió docent per compartir-los amb públic divers. Així, s'ha volgut incloure tant temes com públic en un cicle obert en el qual, de nou, la flexibilitat i la inclusió han estat les característiques fonamentals.

5. GENERAR COMUNITAT

Veure com un estudiant que fa uns mesos que acaba d'arribar a l'illa s'acomiada amb un «Adeeeeeeu!» o comenta que va veure els dimonis o que simplement ha menjat per primera vegada un pa amb oli i ho comparteix amb la resta de companys o professors... És quan es veu que s'està generant comunitat. Una comunitat invisible, però que fa que l'alumnat se senti protagonista de la seva formació i inclòs dins un sistema. També veure com acaben les sessions i es fa un rotlo d'alumnes que comenten els tallers i fan propostes tot acompanyats de rialles i bones vibracions fa que es justifiqui aquesta idea.

Sigui de la forma que sigui, el sentiment de comunitat és fonamental per cohesionar un grup i quan s'hi afegeix la diversitat, la tasca a fer és més extensa. Una extensió que deriva d'intentar arribar a tocar totes les metes necessàries perquè tots els membres se sentin representats i identificats. Una feina que segur que es pot millorar, però que és necessari iniciar-la i continuar-la per acabar de donar-li forma. De moment el CEPA Llevant ha començat un camí vertebrat i sigillós en el món de la inclusió, les primeres passes ja estan fetes. Ara cal donar fermesa a les fites per acabar de construir la resta d'encreuaments que formen l'itinerari. Però sense persones no es pot arribar a persones.

Gràcies a tot l'equip que forma el CEPA Llevant, gràcies per ser persones.

ESCOLA DE CONSUM. L'EDUCACIÓ EN CONSUM RESPONSABLE ALS CENTRES EDUCATIU

Cristina Muñoz Muñoz

Ana María González Torrado

Bernat Calafat i Vich

RESUM

L'Escola de Consum de l'Oficina Municipal d'Informació de Consum (OMIC) de l'Ajuntament de Palma és un projecte per a promoure entre la ciutadania la informació necessària sobre els seus drets com a persones consumidores i la formació en consum responsable. Aquesta publicació té com a objectiu donar a conèixer l'origen i l'evolució del projecte i la relació amb l'educació en consum responsable en els centres educatius del municipi de Palma.

RESUMEN

La Escuela de Consumo de la Oficina Municipal de Información de Consumo (OMIC) del Ayuntamiento de Palma es un proyecto para promover entre la ciudadanía la información necesaria sobre sus derechos como personas consumidoras y la formación en consumo responsable. Esta publicación tiene como objetivo dar a conocer el origen y la evolución del proyecto y la relación con la educación en consumo responsable en los centros educativos del municipio de Palma.

1. FONAMENTACIÓ

La teoria del consum ha estat influenciada per una àmplia varietat d'autors. Des dels fonaments keynesians fins a les perspectives sociològiques del consum, la teoria del consum ha evolucionat al llarg dels anys.

El concepte de persona consumidora té l'origen en el moviment que va sorgir a finals del segle XIX als Estats Units, conegut com a «consumerisme», en rebuig als abusos que patien els compradors per part de les grans empreses.

No obstant això, no va ser fins al discurs que va pronunciar el president dels Estats Units, John Fitzgerald Kennedy, el 15 de març de 1962, quan va començar l'actual model de defensa dels consumidors per part de l'Estat.

El marc normatiu espanyol per a la defensa de les persones consumidores s'estableix a través de la Constitució espanyola de 1978 i el Reial decret legislatiu 1/2007, de 16 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general per a la defensa dels consumidors i usuaris, així com la legislació sectorial existent en diferents àmbits del consum.

La Llei 7/2014, de 23 de juliol, de protecció de les persones consumidores i usuàries de les Illes Balears, regula els drets dels consumidors en el nostre territori, l'existència de les Oficines Municipals d'Informació de Consum i el dret

a l'educació i formació dels consumidors tant per les Administracions públiques com pel sistema educatiu (art. 33).

Si bé en un primer moment l'educació dels consumidors se centra a formar la ciutadania en els seus drets en comprar productes o contractar serveis, el progrés econòmic i social d'aquest últim segle, l'augment de la població i la degradació mediambiental que provoca el nostre sistema actual de producció i consum han obligat els estats a plantejar la necessitat d'educar la ciutadania no sols en els seus drets com a persones consumidores, sinó també en les conseqüències que tenen els seus hàbits de consum. D'aquí neix l'Agenda 2030 i l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 12 (producció i consum responsables) i el que coneixem com a consum responsable.

El consum conscient i responsable cerca l'elecció de productes no sols sobre la base de la relació qualitat-preu, sinó que també valora altres aspectes, com valors ètics, mediambientals i socials.

Amb l'aprovació 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), es fa una passa més cap a l'educació en el consum responsable i sostenible, incloent-lo com un dels objectius clau per a l'ensenyament obligatori per a formar ciutadans conscients, crítics i responsables que compreguin l'impacte de les seves decisions de consum.

Només les persones formades en el consum i les seves conseqüències poden prendre decisions lliures i no derivades de la pressió de la publicitat, grups de referència, mitjans de comunicació, xarxes socials, etc.

D'aquesta manera, és necessari introduir continguts d'educació del consum en els currículums, com a instrument fonamental per a formar ciutadans responsables en els seus deures i coneixedors dels seus drets.

2. ANTECEDENTS I ACTUACIONS INICIALS

Entre els diferents objectius de l'Escola de Consum de l'OMIC de l'Ajuntament de Palma destaca el de formar, informar i educar les persones consumidores. L'Escola de Consum és un servei gratuït que vol afavorir la presència de l'educació del consum dins l'àmbit educatiu del municipi.

Des dels seus inicis, l'Escola de Consum ha anat definint i consolidant l'oferta d'activitats, oferint tallers que permeten a l'alumnat entendre i reflexionar sobre el consum responsable, perquè els ciutadans prenguin consciència de la seva condició de persones consumidores.

En aquest context, es va començar el projecte de l'Escola de Consum l'any 2008, incorporant personal especialitzat en consum i oferint als ciutadans informació i formació en els seus drets.

Entre els anys 2008 i 2018 es van oferir activitats de consum a la població adulta. Els tallers s'impartien a petició de diferents grups de la comunitat, com associacions de veïns i casals de barri, i es va començar a treballar en la difusió dels drets dels consumidors a través de campanyes informatives en dates clau, com rebaixes, Nadal, Black Friday...

En els primers anys del projecte, les formacions anaven dirigides únicament a la població adulta i en matèria de drets de les persones consumidores quan compren productes o contracten serveis.

És a l'any 2019 quan es va decidir ampliar l'enfocament de la formació que s'oferia als consumidors. A més de formar els ciutadans sobre els seus drets en comprar productes o contractar serveis, es va incloure l'educació en consum responsable. També es va decidir ampliar l'oferta educativa als centres educatius de secundària, batxillerat, cicles formatius i centres d'adults, i es van traslladar els tallers a les aules dels mateixos centres educatius per a facilitar la participació de l'alumnat.

Es van incloure les activitats a Palma Educa (www.palmaeduca.es), centralitzant les reserves a través d'aquesta plataforma que utilitzen habitualment els centres educatius del municipi.

Finalment, es va començar a registrar el nombre de tallers i a valorar la percepció d'alumnat i professorat, a fi de millorar la qualitat del servei, elaborant una memòria anual de les activitats ofertes, tallers realitzats, participants i grau de satisfacció.

3. DESCRIPCIÓ DE LA SITUACIÓ ACTUAL DEL PROJECTE

Els objectius generals de l'Escola de Consum són crear un espai d'educació en consum, afavorir l'accés de la població escolar i la població més vulnerable del municipi a l'educació en consum, i facilitar la inclusió de l'educació en consum en els currículums dels centres educatius del municipi.

Actualment, l'Escola de Consum fa tres tipus d'actuacions:

1. Campanyes de sensibilització a xarxes socials per un consum responsable durant Nadal, rebaixes o Black Friday.
2. Col·laboracions amb altres administracions i entitats socials. L'Escola de Consum habitualment ofereix tallers formatius a entitats socials com Gira-

sol, Projecte Socioeducatiu Naüm i Cáritas, amb l'objectiu de formar la ciutadania més vulnerable.

També col·labora commemorant el Dia Mundial dels Drets de les Persones Consumidores, cada 15 de març, amb la Direcció General de Prestacions, Farmàcia i Consum del Govern de les Illes Balears, fent difusió dels drets de les persones consumidores i com fer un consum responsable.

3. Activitats educatives sobre drets de les persones consumidores i consum responsable. Les activitats educatives de l'Escola de Consum se centren en els objectius següents:

- Donar a conèixer els drets i deures de les persones consumidores.
- Donar a conèixer el concepte de consum responsable i sostenible.
- Col·laborar amb els centres educatius en la formació de l'alumnat com a persones consumidores.
- Millorar els hàbits de compra i consum per aconseguir un consum sostenible.

La metodologia de les activitats és activa i participativa, basada en l'explicació dels conceptes bàsics i el treball dels coneixements existents mitjançant dinàmiques i ludificació que afavoreixen la participació i interacció de l'alumnat. La persona que condueix el taller té una titulació universitària en dret i coneixements i experiència en educació i reclamacions de consum.

L'activitat va adreçada a l'alumnat d'educació secundària obligatòria, cicles formatius de tots els nivells, cicles de batxillerat i població adulta de Centres d'Educació per a Adults (CEPA).

El material de les activitats i els qüestionaris d'avaluació els aporta l'Ajuntament de Palma i la durada és d'una hora aproximadament (s'adapta segons el grup i el nivell).

El nombre d'activitats ha anat variant al llarg del projecte. Actualment, hi ha quatre activitats disponibles sobre diferents temes de consum:

3.1. Compres per internet

Quan comprem per internet moltes vegades desconexim els drets que tenim, qui és el venedor i si el lloc web és segur. L'objectiu del taller és aprendre els drets que tenim en comprar per internet, les precaucions a tenir en consideració quan comprem per fer una compra segura i com fer un consum responsable també amb el medi ambient. A més, es treballen conceptes relacionats amb les compres compulsives.

3.2. Què em pos avui?

La compra de roba és un acte quotidià que es presenta com un escenari adequat perquè els joves puguin reflexionar sobre la seva identitat com a persones consumidores i els criteris que tenen a l'hora de comprar roba. S'analitzen els elements que valoren per a triar la roba que es compren i es fa una reflexió sobre altres criteris a tenir en consideració abans de comprar: econòmics, ecològics, socials... També es tracta el problema de les compres compulsives i l'impacte mediambiental de la *fast fashion*.

3.3. Com llegir les factures?

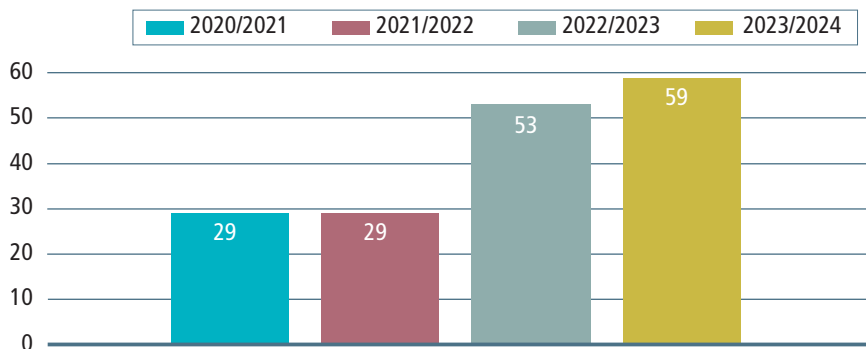
Llegir un tiquet o les factures de l'electricitat, gas, aigua o telèfon pot resultar molt complicat. A l'activitat s'analitza el contingut de les factures i com llegir correctament els diferents conceptes que hi apareixen. L'objectiu és que les persones consumidores siguin conscients del que contracten i puguin detectar irregularitats i frauds.

3.4. Reclamacions de consum

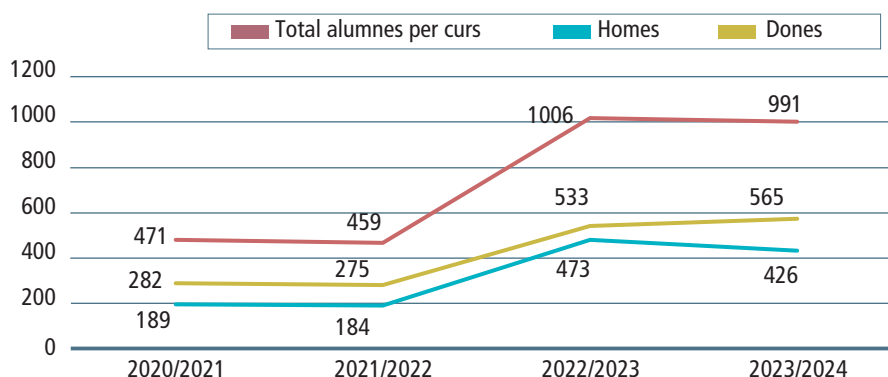
Saber com i on podem reclamar quan ens trobam davant un problema com a persones consumidores i usuàries a vegades no és fàcil. A l'activitat es tracta el concepte de persona consumidora, els drets que ens emparen i les diferents vies per a reclamar en cas de conflicte.

Entre els cursos 2020 i 2024 s'han realitzat un total de 230 tallers amb la participació de 4.219 alumnes. El gràfic 1 recull les dades dels tallers realitzats per curs escolar. El gràfic 2 recull les dades de participants per curs i sexe. No s'inclou el curs 2024/2025 perquè no ha finalitzat, però es preveu un augment del total d'activitats.

GRÀFIC 1: Total de tallers organitzats per l'Escola de Consum entre els anys 2020 i 2024



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 2: Total de participants als tallers organitzats per l'Escola de Consum entre els anys 2020 i 2024

Font: Elaboració pròpia.

4. RESULTATS: PARTICIPACIÓ I SATISFACCIÓ

Un dels objectius de l'Escola de Consum és modular el contingut de les activitats didàctiques perquè les accions formatives siguin més adients i properes a l'alumnat. Per tant, és important conèixer el grau de satisfacció del professorat i l'alumnat.

A l'inici del projecte, no es feia una valoració de la satisfacció dels participants, però l'augment de la demanda i la incorporació de les activitats a la plataforma de Palma Educa (www.palmaeduca.es) va permetre començar a recollir el grau de satisfacció dels diferents tallers a partir del curs 2021/2022.

La metodologia utilitzada per a valorar la satisfacció després de cada taller és l'entrega d'una enquesta al professorat i alumnat que avalua l'activitat duta a terme, els continguts tractats, els materials utilitzats, la pràctica, i l'actuació del monitor o monitora.

Cada apartat es valora de l'1 (pitjor valorat) al 5 (més valorat). Un cop recopilats els qüestionaris de valoració, s'extreu la puntuació mitjana de cada ítem i es recullen totes les aportacions i observacions. Els resultats s'utilitzen per a fer millores a les activitats. Fins ara, curs rere curs, s'ha obtingut una valoració molt alta de cadascun dels ítems.

Resultats de l'enquesta de satisfacció de les activitats de consum al professorat

El curs 2021/2022 es van recollir un total de 29 enquestes de professorat. El 90 % del professorat enquestat va donar una puntuació de 5 a la valoració general de

l'activitat, un 86 % va puntuar amb 5 la metodologia, un 72 % van puntuar amb 5 els materials i un 90 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

El curs 2022/2023 es van recollir un total de 53 enquestes de professorat. El 94 % del professorat enquestat va donar una puntuació de 5 a la valoració general de l'activitat, un 89 % va puntuar amb 5 la metodologia, un 94 % van puntuar amb 5 els materials i un 92 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

El curs 2023/2024 es van recollir un total de 59 enquestes de professorat. A la Taula 1 s'observa que el 98 % del professorat enquestat va donar una puntuació de 5 a la valoració general de l'activitat, un 97 % va puntuar amb 5 la metodologia, un 100 % van puntuar amb 5 els materials i un 100 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

TAULA 1. Resultats de satisfacció general del professorat de les activitats realitzades el curs 2023-2024

Resum de valoracions de les activitats del curs 2023-2024 en percentatges	
Ítem	Valoració molt bona (%)
Valoració general	98
Metodologia de l'activitat	97
Materials i adequació	100
Actuació del monitor/a	100

Elaboració pròpia.

Els resultats obtinguts mostren un grau molt alt de satisfacció dels centres participants, tal com es pot consultar a les memòries de les activitats formatives de l'Escola de Consum de l'OMIC dels cursos 2021 a 2024 (Ajuntament de Palma, s.d.-a, s.d.-b, s.d.-c). A dia d'avui, les activitats educatives del curs 2024-2025 encara no han finalitzat. Per aquest motiu, a la graella s'indiquen les del curs anterior.

Resultats de l'enquesta de satisfacció de les activitats de consum a l'alumnat

El curs 2021/2022 es van recollir un total de 159 enquestes d'alumnat. El 70 % dels alumnes enquestats van donar una puntuació de 5 a la valoració general de l'activitat, un 81 % va puntuar amb 5 la metodologia, un 67 % van puntuar amb 5 els materials i un 80 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

El curs 2022/2023 es van recollir un total de 524 enquestes d'alumnat. El 61 % dels alumnes enquestats van donar una puntuació de 5 a la valoració general de l'activitat i un 28 % hi va donar una puntuació de 4, un 74 % va puntuar amb 5 la metodologia i un 20 % la va puntuar amb un 4, un 62 % van puntuar amb 5 els materials i un 22 % els va puntuar amb un 4, i un 77 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

El curs 2023/2024 es van recollir un total de 318 enquestes d'alumnat. Com es pot observar a la Taula 2, el 74 % dels alumnes enquestats van donar una puntuació de 5 a la valoració general de l'activitat i un 23 % la va puntuar amb 4, un 63 % va puntuar amb 5 la metodologia i un 30 % la va puntuar amb 4, un 70 % van puntuar amb 5 els materials i un 23 % els van puntuar amb 4, i un 80 % va puntuar amb 5 l'actuació de la monitora.

En general, la valoració de l'alumnat és molt positiva, ja que valora entre 4 i 5 tots els ítems.

TAULA 2. Resultats de satisfacció general de l'alumnat de les activitats realitzades el curs 2023-2024

Resum de valoracions de les activitats del curs 2023-2024 en percentatges	
Ítem	Valoració molt bona (%)
Valoració general	74
Metodologia de l'activitat	63
Materials i adequació	70
Actuació del monitor/a	80

Elaboració pròpia.

Resultats de l'enquesta de coneixement de consum responsable a l'alumnat de les activitats de consum

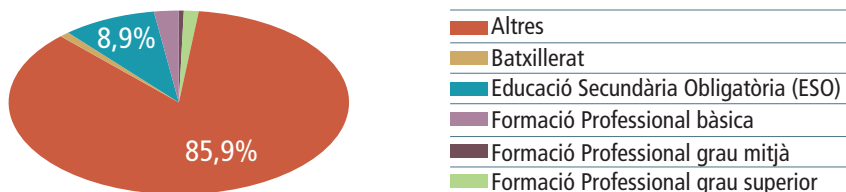
Conèixer com els joves entenen el consum responsable és important per orientar les propostes de tallers dirigides als centres educatius. Per aquest motiu, a més de les enquestes de satisfacció dels tallers realitzats, es van recollir les dades sobre els coneixements de l'alumnat sobre el consum responsable.

Per a poder valorar de manera més objectiva la percepció dels joves del consum responsable es va passar una enquesta, després dels tallers, a 12 grups d'alumnes de 8 centres educatius que participaren a les activitats de l'Escola de Consum el curs 2023/2024.

Els centres educatius on es va realitzar el taller i es passaren les enquestes van ser IES Antoni Maura, Col·legi CIDE, CIPF Francesc de Borja Moll, IES Guillem Sagrera, IES La Ribera, Col·legi Nuestra Señora de Montesion, Col·legi Sant Felip Neri i Col·legi Sant Josep Obrer.

La mostra obtinguda comprèn un total de 213 respostes, la distribució de les respostes entre els grups de mostra s'observa en el gràfic 3. Les respostes a cada pregunta de l'enquesta apareixen als gràfics 4a, b, c, d, e, f.

GRÀFIC 3: Nivells educatius que tenia la població a la qual es va passar l'enquesta de consum per part de l'Escola de Consum durant el curs escolar 2023/2024



Font: Elaboració pròpia.

En el gràfic 3 s'observen els resultats obtinguts a cada pregunta de l'enquesta. Aquests revelen que la major part de l'alumnat no sap què és ser una persona consumidora, només el que és una persona compradora. D'altra banda, sí que tenen una noció general del que és fer un consum responsable, perquè la gran majoria respon de manera correcta a les tres preguntes relacionades. Pel que fa a conèixer què és el comerç just i fer una compra sostenible, la majoria dels enquestats responen l'opció correcta.

5. CONCLUSIONS I REFLEXIONS

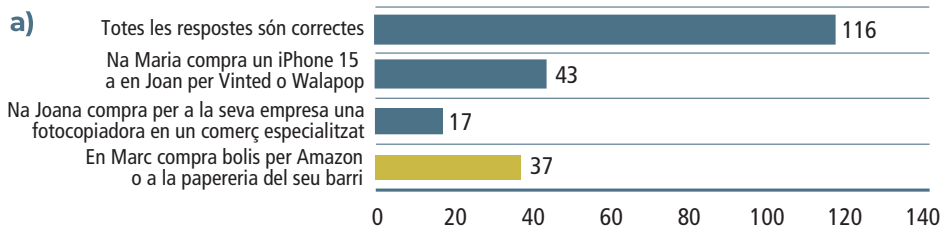
Com sabem l'educació en consum responsable per als consumidors, especialment els més joves, és fonamental, ja que les pautes de consum i les nostres eleccions com a persones consumidores tenen un impacte en el planeta i les persones. La col·laboració entre administracions i centres educatius resulta imprescindible perquè aquesta educació sigui completa i per poder complir els objectius que planteja l'Agenda 2030, en especial, l'objectiu de desenvolupament sostenible (ODS) 12, producció i consum responsables, que té com a objectiu garantir modalitats de consum i producció sostenibles.

El projecte de l'Escola de Consum té com a objectiu formar l'alumnat en conceptes bàsics relacionats amb el consum responsable, i fomentar les habilitats i els coneixements necessaris per a prendre decisions de consum conscients i crítiques. També es volen fomentar patrons de consum sostenible i evidenciar la importància de les nostres pautes de consum, així com dotar els consumidors dels coneixements bàsics sobre els seus drets.

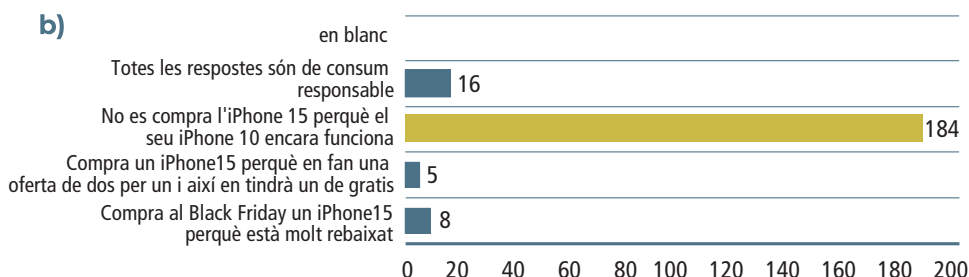
La metodologia dels tallers vol apropar aquests coneixements d'una manera pràctica, com a complement de les assignatures de consum responsable que imparteixen els centres educatius, ja que la seva implicació és necessària per garantir que el projecte es pugui dur a terme.

GRÀFIC 4: Resultats obtinguts a cada pregunta de l'enquesta de consum responsable enviada a l'alumnat dels diferents nivells educatius durant el curs escolar 2023/2024.

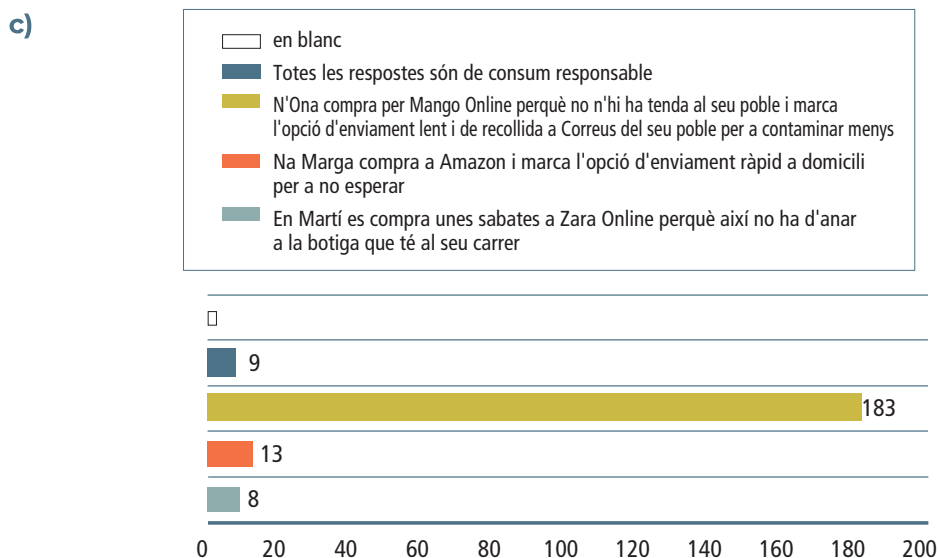
D'aquestes situacions, en quina apareix una persona consumidora:



En quina situació en Pep fa un consum responsable?

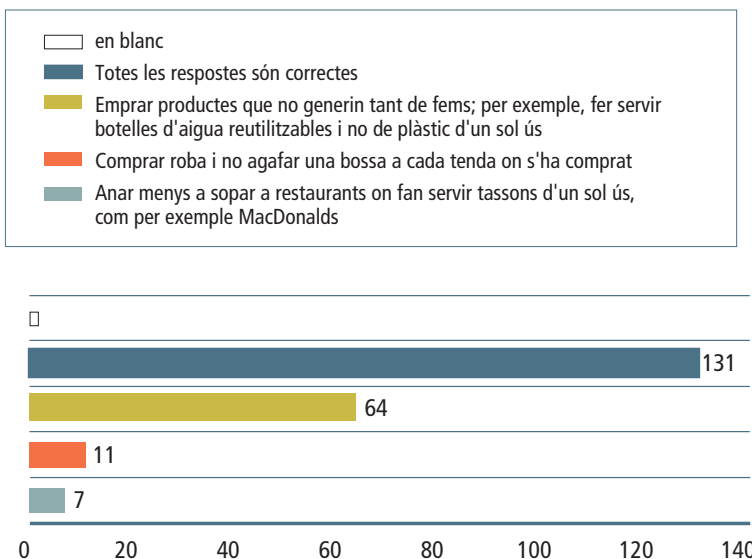


En quina situació es fa un consum responsable en línia?



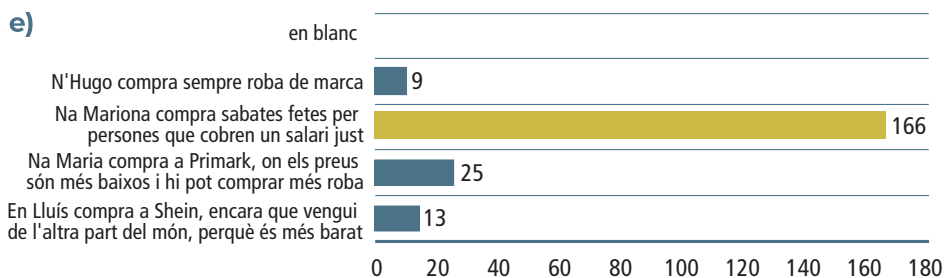
Què és comprar de manera responsable?

d)



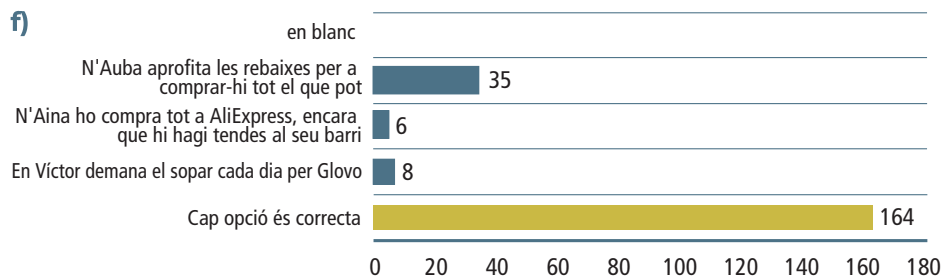
Quina d'aquestes pràctiques és comerç just?

e)



Quina d'aquestes compres és sostenible?

f)



Els resultats de les enquestes enviades revelen que l'alumnat té una noció general del que és el consum responsable, la compra sostenible i el respecte al medi ambient. Però segueix sense prendre consciència de la seva condició de consumidor i dels drets i deures que es deriven dels seus actes de consum. També s'ha vist com el professorat valora positivament la realització d'aquests tallers. Per tant, els objectius de l'Escola de Consum s'estan complint, encara que ens queda feina per fer per donar a conèixer el concepte de persona consumidora.

Per tot això, s'observa que els objectius de l'Escola de Consum van d'acord amb les lleis educatives vigents i amb l'Agenda 2030, i que els tallers que s'ofereixen resulten una eina útil per al sector educatiu, perquè, com mostren les enquestes, el professorat els valora molt positivament i l'alumnat està adquirint competències en matèria de consum responsable i sostenible.

En conclusió, el projecte de l'Escola de Consum s'ha consolidat entre els centres educatius del municipi que han participat als tallers i valoren molt positivament les activitats, i continuarà treballant per l'educació dels nous consumidors, per arribar als centres educatius i per millorar la qualitat dels tallers oferits, per tal de formar ciutadans conscients dels seus drets i deures com a persones consumidores.

REFERÈNCIES

Aaker, D. A. i Day, G. S. (1974). *Consumerism: Search for the consumer interest*. Free Press.

Ajuntament de Palma (s.d.). *Memòria d'activitats formatives OMIC curs 2021–2022*. <https://palma.es/web/omic/-/memories>

Ajuntament de Palma (s.d.). *Memòria d'activitats formatives OMIC curs 2022–2023*. <https://palma.es/web/omic/-/memories>

Ajuntament de Palma (s.d.). *Memòria d'activitats formatives OMIC curs 2023–2024*. <https://palma.es/web/omic/-/memories>

Álvarez Martín, M. N. (2002). *133 talleres prácticos para la educación del consumidor*. Instituto Nacional del Consumo.

Chávez, B. (2017). *Tu consumo puede cambiar el mundo: El poder de tus elecciones responsables, conscientes y críticas*. Ediciones Península.

Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, núm. 101, fascicle 159, secció I, 2 d'agost de 2022, pàg. 31915–31923. <https://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2022/101/1116671>

Fonolleda, M.; Calafell, G. i Vicianà, S. (2015). *Els joves i el consum responsable: Estudis sobre els hàbits de consum dels joves de Catalunya*. Agència Catalana del Consum.

Friedman, M. (1985). *Una teoría de la función de consumo* (L. Betancor Curbelo, trad.; J. Vergara, rev.). Alianza Editorial. (Obra original publicada el 1957.)

Gaia Investigación y Consultoría (2021). *La persona consumidora vasca: Estudio cualitativo*. Kontsumobide. https://www.kontsumobide.euskadi.eus/contenidos/informacion/estudios_sondeos/es_def/adjuntos/La_persona_consumidora_vasca.pdf

Keynes, J. M. (2003). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* (E. Hornedo, trad.; R. R. Reyes Mazzoni, rev.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1936.)

Lucena Bonny, A. (2002). *Consumo responsable*. Talasa Ediciones.

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, de modificació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE). *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 340, 30 de desembre de 2020, pàg. 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Red Valenciana de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global (2012). *El consumo responsable en los centros educativos*. Oxfam Intermón.

V

MONOGRÀFIC:
FORMACIÓ DOCENT

20
25

DOCÈNCIA TRANSFORMADORA: EVIDÈNCIES I PROPOSTES

Alejandra Cortés Pascual

RESUM

Aquest article analitza els principals reptes i propostes per enfortir la formació inicial del professorat, basant-se en troballes recents de la literatura especialitzada. S'identifiquen sis àmbits clau: la necessitat de plans de formació integrats, el desenvolupament de competències en organització de l'aula i benestar, la teoria contextualitzada, l'impuls de metodologies actives, l'abordatge de situacions socials a l'escola i l'acompanyament professional. A partir d'aquests eixos, es fonamenta una proposta d'acció que promou una formació docent més integrada, pràctica, reflexiva i adaptada als reptes actuals del sistema educatiu. En aquest sentit, també s'assenyalen dos aspectes essencials que s'aborden en l'actualitat: el Pla estatal de benestar emocional i la seva avaluació, així com metodologies actives i col·laboratives essencials per a la millora educativa, com ara la codocència.

RESUMEN

Este artículo analiza los principales retos y propuestas para fortalecer la formación inicial del profesorado, basándose en hallazgos recientes de la literatura especializada. Se identifican seis ámbitos clave: la necesidad de planes de formación integrados, el desarrollo de competencias en organización del aula y bienestar, la teoría contextualizada, el impulso de metodologías activas, el abordaje de situaciones sociales en la escuela y el acompañamiento profesional. A partir de estos ejes, se fundamenta una propuesta de acción que promueve una formación docente más integrada, práctica, reflexiva y adaptada a los desafíos actuales del sistema educativo. En este sentido también se señalan dos aspectos esenciales que se abordan en la actualidad: el Plan estatal de bienestar emocional y su evaluación, así como metodologías activas y colaborativas esenciales para la mejora educativa como puede ser la codocencia.

1. FORMANT DES DE L'INICI PER CONSTRUIR AL LLARG DE LA VIDA

La formació inicial del professorat (Initial Teacher Training, ITT, en anglès) és un component essencial per garantir un ensenyament de qualitat i adaptat a les necessitats canviants de la societat. Diversos estudis han posat de manifest l'existència d'una desconexió entre els continguts teòrics impartits en els programes de formació i les competències requerides en contextos reals d'aula (Izquierdo, 2019; Molina-Torres, 2021; Ortiz-Colón et al., 2021). Davant aquest repte, resulta prioritari repensar els enfocaments, les metodologies i els dispositius de suport que conformen la formació inicial docent. Aquesta part es basa en una revisió narrativa de literatura recent en l'àmbit de la formació docent, centrant-se en investigacions publicades entre el 2019 i el 2024. A partir d'aquesta base documental, s'identifiquen i sistematitzen sis eixos prioritaris que emergeixen

de l'evidència empírica i teòrica. L'anàlisi permet proposar línies d'acció dirigides a transformar els programes actuals de formació inicial.

1.1. Necessitat d'un pla de formació integrat

És fonamental incorporar enfocaments de currículum integrat com és l'alfabetització disciplinària transdisciplinària. Té com a objectiu potenciar la capacitat del professorat per formar estudiants que siguin solucionadors de problemes àgils i adaptatius. No obstant això, la seva implementació afronta reptes significatius, principalment a causa de les restriccions de temps en els plans d'estudi (Bourke et al., 2022).

1.2. Demanda de formació en organització de l'aula: planificació i benestar

És imprescindible millorar la formació docent en planificació coordinada, promovent un disseny sistemàtic de l'aula i la seva organització efectiva (Duguet et al., 2024). Alhora, resulta fonamental incloure estratègies que fomentin el benestar emocional dels docents i els estudiants, aspecte clau per garantir un ambient d'aprenentatge òptim (Pérez Navío et al., 2019).

1.3. Necessitat d'un aprenentatge-ensenyament des d'una teoria contextualitzada

La falta d'un enfocament pràctic en la formació docent limita la capacitat del professorat per aplicar estratègies d'ensenyament efectives en contextos educatius reals (Bourke et al., 2022). Metodologies com l'aprenentatge basat en projectes (Project-Based Learning, PBL, en anglès), la classe invertida i l'ús de dilemes contextualitzats han demostrat ser eines clau per alinear la teoria pedagògica amb la seva aplicació a l'aula (Díaz-Castela et al., 2023; Zaafour, 2023; Satrústegui Moreno et al., 2024; Hierrezuelo Osorio et al., 2022). No obstant això, encara hi ha una bretxa entre la formació teòrica i la realitat de l'aula, la qual cosa dificulta la implementació efectiva d'aquests enfocaments (Izquierdo, 2019; Ortiz-Colón et al., 2021; Pérez Navío et al., 2019). Diversos estudis han identificat percepcions dels estudiants del màster de Professorat que evidencien aquesta desconexió i que ressalten la necessitat d'una formació més alineada amb les demandes del context educatiu (Molina-Torres, 2021; López Calatayud i Botella Nicolás, 2022).

1.4. Foment de metodologies actives i profundes. Desenvolupament del pensament crític

La integració de metodologies actives i collaboratives, juntament amb enfocaments d'aprenentatge profund, ha demostrat un impacte positiu en la satisfacció estudiantil i en el desenvolupament del pensament crític (García Rubio, 2023; Palomero-Fernández et al., 2024). Igualment, es destaca la necessitat d'enfortir l'alfabetització tecnològica i mediàtica del professorat, garantint que els docents

disposin de les competències necessàries per aprofitar les eines digitals durant la pràctica educativa (Acosta Valentín, 2021; Gómez Carrasco et al., 2022).

1.5. Abordatge de situacions socials en la comunitat educativa

S'identifiquen carències significatives en els programes de formació inicial del professorat (Initial Teacher Training, ITT) pel que fa a la preparació per abordar problemàtiques socials dins l'aula. En particular, l'educació intercultural i l'ús de la tecnologia com a mediatra de l'aprenentatge continuen sent àrees de formació insuficientment desenvolupades (Velasco et al., 2022; Herzog-Punzenberger, 2022).

1.6. Orientació i desenvolupament professional del professorat en formació

La investigació sobre qualitat i innovació en l'educació superior ressalta la importància d'establir programes de mentoria per a docents en formació. Aquests programes poden facilitar la transició a la pràctica docent i fomentar la investigació en innovació educativa, contribuint així a la millora contínua de les estratègies d'ensenyament (Roig-Vila et al., 2020).

2. BENESTAR EMOCIONAL DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

Amb l'objectiu d'avaluar l'impacte del Pla estatal de benestar emocional després d'implementar-se fa tres anys, es proposa una estratègia metodològica mixta que permeti analitzar tant l'acompliment de la figura del coordinador de benestar com la seva influència en la vida escolar. L'avaluació inclourà l'aplicació d'un qüestionari estructurat amb aspectes clau de valoració, dissenyat per recollir dades quantitatives i qualitatives rellevants sobre la figura del coordinador. Per a la seva aplicació, se seleccionarà un centre educatiu per comunitat autònoma on aquesta figura estigui activa. Igualment, es duran a terme grups de discussió (*focus groups*) a entre un i tres centres seleccionats estratègicament per aprofundir en la comprensió de percepcions, experiències i bones pràctiques. Les dades obtingudes s'analitzaran mitjançant tècniques d'anàlisi estadística i categorització temàtica. Finalment, s'elaborarà un informe en format Word i text pla, en el qual es recolliran les troballes més significatives i es presentaran de manera sintètica les principals conclusions i recomanacions per a la millora del programa.

3. LES METODOLOGIES ACTIVES I COL·LABORATIVES

L'educació contemporània exigeix una revisió crítica i integradora de les metodologies pedagògiques, que és el que, entre altres autors, Cortés i Quílez (2025) aborden i que aquí alludim a manera de resum per centrar-nos en la codocència. Lluny de refusar els mètodes tradicionals, l'enfocament actual aposta

per un ús significatiu i contextualitzat de totes les metodologies, sempre que responguin als fins educatius plantejats. Aquest treball destaca la importància de l'ús miscel·lani de tècniques didàctiques per aconseguir una educació més inspiradora, crítica i inclusiva. La clau està a dotar de sentit i coherència les pràctiques pedagògiques, considerant l'alumnat com el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest context, la classe magistral recupera protagonisme perquè es considera una eina vàlida si s'aplica bé. Malgrat que tradicionalment ha estat criticada pel seu caràcter unidireccional, la classe magistral pot resultar altament eficaç per explicar continguts complexos, fomentar la comprensió i generar motivació, si s'articula sobre bases sòlides: objectius clars, estructura coherent, preguntes didàctiques, recursos adequats i un enfocament centrat en l'estudiant. Se'n reconeixen tres variants: la classe magistral clàssica, centrada en la figura d'autoritat; la classe expositiva, en què es facilita la comprensió i la participació de l'estudiant; i la classe dialògica, basada en la interacció, l'argumentació i el pensament crític.

La neurociència educativa aporta fonaments rellevants per a la millora de les pràctiques pedagògiques, especialment entorn de l'atenció, la memòria i la motivació. Una classe magistral d'aprenentatge profund ha d'incloure aquests tres pilars, estimulant tant el component cognitiu com l'emocional de l'estudiant. Es destaca el paper del docent com a agent motivador que, com que gaudeix de la seva tasca, transmet entusiasme i inspira l'alumnat. Aquest tipus d'ensenyament s'alinea amb la pedagogia dialògica, que promou la participació activa i l'aprenentatge significatiu a través del diàleg i la col·laboració.

Les metodologies actives han emergit com una alternativa transformadora dins del paradigma educatiu actual. Col·loquen l'estudiant com a protagonista del seu propi aprenentatge, fomenten l'autonomia, el pensament crític, la creativitat i la resolució de problemes. Entre les més destacades hi ha l'aprenentatge basat en projectes (ABPr), la classe invertida (Flipped Classroom), la ludificació, l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge basat en reptes. Aquestes metodologies se centren en l'acció i promouen competències fonamentals per a la vida, integrant valors com la responsabilitat, la solidaritat i la inclusió. L'aprenentatge basat en projectes representa una metodologia especialment eficaç, ja que articula teoria i pràctica mitjançant la resolució de problemes reals i significatius. La seva implementació fomenta la motivació, la investigació, la cooperació i la metacognició. Aquest enfocament permet abordar continguts curriculars des d'una perspectiva interdisciplinària, generant un ambient educatiu propici per al desenvolupament de competències i habilitats transferibles a la vida quotidiana. La combinació de l'ABPr amb estratègies com el pensament crític, la creativitat i el treball col·laboratiu enforteix l'aprenentatge autònom i responsable. Les metodologies actives també s'implementen en fases diferenciades: abans, durant i després de la classe. Abans de la classe, s'estimula la investigació autònoma de l'alumnat. Durant, es promou el debat, la reflexió i la resolució de

problemes en grup. Després, es contextualitza el coneixement adquirit i se'n cerca l'aplicació pràctica.

Quant als treballs individual i en equip, es ressalta que no han de ser vists com a oposats, sinó com a complementaris. El treball individual permet desenvolupar l'autonomia, l'autoregulació i la reflexió personal, mentre que el treball cooperatiu afavoreix la interacció social, la comunicació i el sentit de pertinença. Aquesta dualitat s'ha d'equilibrar d'acord amb els objectius pedagògics i del context del grup, assegurant sempre una distribució equitativa de responsabilitats.

La creativitat emergeix com l'element clau en la construcció d'una pedagogia inspiradora. S'entén com la capacitat de generar idees noves, establir connexions inusuals i rompre patrons establerts. La creativitat docent es manifesta en el disseny d'experiències educatives que fomentin la curiositat i el pensament divergent. Metodologies com *Art Thinking*, *Design Thinking* i *Visual Thinking* integren l'art i l'educació per potenciar l'expressió individual i l'aprenentatge profund, transformant l'aula en un espai d'exploració i creació.

La inclusió, entesa des d'una perspectiva holística, és un eix transversal en qualsevol proposta pedagògica inspiradora. Basada en els principis de la Declaració Universal dels Drets Humans, la inclusió implica la igualtat d'oportunitats i l'acceptació de la diversitat com a riquesa. Es promou un enfocament que col·loca la persona en el centre del procés educatiu, reconeixent les seves particularitats i respectant la seva dignitat. L'escola es converteix, així, en un espai on s'educa per a la convivència, l'equitat i la transformació social.

Igualment, es destaca la interrelació entre pensament, emoció i acció com a base d'una educació integral. Els pensaments organitzen les emocions i aquestes, alhora, guien les nostres accions. Fer visible el pensament, mitjançant estratègies de metacognició i reflexió emocional, permet a l'alumnat comprendre els seus processos interns i millorar el seu autoconeixement. Aquesta connexió es converteix en una eina poderosa per al desenvolupament de ciutadans responsables, empàtics i compromesos amb l'entorn.

Es proposa que la inspiració educativa ha de néixer de la convicció docent. Els centres educatius que aposten per una educació transformadora són aquells que integren habilitats com l'empatia, el lideratge compartit, la resolució de problemes i la creativitat en els seus projectes educatius. Aquests centres es configuren com a comunitats d'aprenentatge compromeses amb el canvi social, la inclusió i la diversitat. En aquest marc, el paper del professorat és essencial: ser font d'inspiració demana voluntat, formació i una actitud oberta al canvi constant.

De manera especial, ens centrarem en la codocència. La codocència no només és compartir una aula. És planificar junts, repartir responsabilitats i atendre cada estudiant des de les seves necessitats i potencialitats. Aquesta metodologia aposta per un aprenentatge actiu, equitatiu i personalitzat. És

una manera d'entendre l'educació. La codocència és una estratègia educativa en la qual es collabora en la planificació, la implementació i l'avaluació d'una classe o programa educatiu. Aquesta metodologia permet combinar diferents habilitats i perspectives, enriquant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Tal com expressen recentment autors com Vembye et al., (2023), en una revisió potent de diferents articles sobre codocència, aquesta metodologia necessita una planificació conjunta, una distribució equitativa del procés d'ensenyament-aprenentatge, complementarietat de competències, relació professional sòlida i suport institucional per facilitar temps, rols i formació.

Podem trobar diferents models de codocència i es poden combinar amb el millor fi. Dos docents (general i especialista) treballen de forma conjunta. Combinen les millors parts del currículum i l'atenció a la diversitat. També hi pot haver dos docents de la mateixa especialitat o de diferents àrees que combinen la classe. De vegades un pot liderar més que l'altre, que fa assistència individualitzada a l'alumnat o en grups petits. Una altra opció és que el docent tengui col·laboració de persones externes al camp educatiu que de manera voluntària ofereixen acompanyament docent, com pot ser algú de la família dels alumnes o d'altres agents (estudiants que estan en formació inicial professional o universitària) i altres agents des del camp de l'aprenentatge-servei. També és interessant l'opció del docent que ensenya i l'altre observa perquè hi hagi un coaprenentatge, i després s'inverteixen els rols. Una altra possibilitat interessant, que relaciona la codocència amb la hiperaula, és quan també incloem els recursos tecnològics com a part educadora i en la qual hi ha docents que de manera virtual ajuden estudiants presents a l'aula. De vegades aquesta virtualitat pot ser de persones voluntàries, en la línia comentada abans, professorat jubilat o assistents d'intel·ligència artificial amb algorismes ensenyats.

Diversos estudis (Casserly i Padden, 2017; Chatzigeorgiadou i Barouta, 2022; Conderman i Hedin, 2017; Jurkowski et al., 2020) han destacat els beneficis de la codocència com a model col·laboratiu d'ensenyament, particularment en contextos educatius que cerquen millorar l'equitat i el rendiment estudiantil. Entre les seves aportacions principals hi ha la possibilitat d'oferir una atenció més personalitzada a l'alumnat, gràcies a la presència simultània de dos docents o més a l'aula, cosa que permet atendre amb més eficàcia les necessitats individuals. Igualment, la col·laboració entre professionals amb diferents estils, trajectòries i enfocaments pedagògics enriqueix significativament les metodologies d'ensenyament. Aquest model també afavoreix el desenvolupament professional continu, perquè promou la reflexió conjunta, l'aprenentatge entre iguals i la millora constant de les pràctiques docents. Finalment, la codocència contribueix a generar un clima d'aula més inclusiu, creant un entorn més equitatiu, accessible i sensible a la diversitat dels estudiants. Implementar la codocència demana una planificació acurada i una comunicació efectiva entre els docents involucrats per assegurar una col·laboració exitosa i beneficiosa per als estudiants. Val la pena invertir-hi temps, malgrat els reptes de necessitat de temps per planificar de manera conjunta, perquè els guanys són molts, com s'exposa en diferents evidènci-

es científiques o com exposen diversos centres que la duen a terme com a bona pràctica.

4. DISCUSSIÓ

L'evidència revisada posa de manifest la necessitat de redissenyar la formació inicial docent des d'una perspectiva sistèmica i integrada. No només es tracta de millorar continguts, sinó de transformar enfocaments, metodologies i relacions professionals. Apostar per una formació basada en la pràctica, l'acompanyament i la reflexió permet connectar el saber pedagògic amb les demandes reals de l'aula i la societat.

La formació inicial del professorat ha d'evolucionar cap a models més coherents, col·laboratius i connectats amb la realitat educativa. És necessari seguir investigant i promovent experiències formatives que potenciïn una docència més conscient, crítica i transformadora.

REFERÈNCIES

Acosta Valentín, J. (2021). Competencias digitales docentes en formación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23 (1), 1–15.

Alfonso Izquierdo, C. (2019). Percepciones del alumnado sobre su formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 755–773.

Bourke, T., Lidstone, J. i Ryan, M. (2022). Integrated curriculum and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 48 (2), 153–169.

Casserly, A. M. i Padden, A. (2017). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>

Chatzigeorgiadou, S. i Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 50 (8), 1407–1416. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>

Conderman, G. i Hedin, L. (2017). Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. *Kappa Delta Pi Record*, 53 (1), 18–23. <https://doi.org/10.1080/00228958.2017.1264815>

Cortés Pascual, A. i Quílez Robres, A. (2025). *Fundamentos de una educación inspiradora*. Editorial Síntesis.

Díaz-Castela, M., Carpio Fernández, M. i Pérez Padilla, A. (2023). Prácticas pedagógicas con dilemas contextualizados. *Educación XXI*, 26 (1), 115–135.

Duguet, A., Féard, C. i Champeaux, C. (2024). Classroom management in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 47 (1), 89–104.

García Rubio, P. (2023). Metodologías activas y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91 (1), 45–64.

Gómez Carrasco, C. et al. (2022). Alfabetización digital del profesorado. *Educación y Tecnología*, 28 (3), 201–219.

Herencia Grillo, C. (2023). Bienestar docente y emocionalidad» *Educación y Desarrollo*, 62 (2), 33–50.

Herzog-Punzenberger, B. (2022). «eacher preparation for intercultural education. *Intercultural Education*, 33 (4), 381–398.

Jurkowski, S., Ulrich, M. i Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (1), 54–71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>

López Calatayud, C. i Botella Nicolás, M. (2022). Formación del profesorado y realidad educativa. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 48 (1), 67–84.

Molina-Torres, G. (2021). Desfase entre formación y práctica docente. *Educación Hoy*, 33 (2), 91–110.

Ortiz-Colón, A. M. et al. (2021). Innovación en el Máster de Profesorado. *Revista Fuentes*, 23 (2), 83–98.

Palomero-Fernández, F. et al. (2024). Evaluación de metodologías activas. *Pedagogía y Praxis*, 30 (1), 21–40.

Pérez Navío, E., Medina Domínguez, M. i Cachón Zagalaz, J. (2019). Formación del profesorado y bienestar emocional. *Revista de Educación*, 385, 175–197.

Roig-Vila, R. et al. (2020). Redes de mentoría en formación docente. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–15.

Satrústegui Moreno, A., Quílez Robres, A., Mateo González, M. i Cortés Pascual, M. (2024). Clase invertida en formación docente. *Revista de Educación a Distancia*, 74 (1), 99–120.

Velasco, M. L. et al. (2022). Educación intercultural y formación docente. *Educación Global*, 16 (2), 85–102.

Vembye, M. H., Weiss, F. i Hamilton Bhat, B. (2023). *The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis*. VIVE - The Danish Center for Social Science Research. <https://osf.io/fby7w/>

Zaafour, L. (2023). Integración de la teoría y la práctica. *Journal of Pedagogical Research*, 7 (1), 47–65.

EL MODEL EXPERIENCIAL PER A LA FORMACIÓ PERMANENT DELS DOCENTS

Tomeu Barceló Rosselló

Ferran Juan Torrens

RESUM

Aquest article pretén exposar la necessitat d'adoptar un model experiencial de formació permanent del professorat, vinculat al desenvolupament de les competències professionals en l'exercici de la docència. Aquest model ha de fomentar la pràctica reflexiva sobre la pròpia tasca, garantir la transferència educativa a partir de decisions col·lectives i incidir en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, així com en l'augment de la qualitat educativa per fer front als nous reptes.

RESUMEN

Este artículo pretende exponer la necesidad de adoptar un modelo experiencial de formación permanente del profesorado, vinculado al desarrollo de las competencias profesionales en el ejercicio de la docencia. Este modelo debe fomentar la práctica reflexiva sobre la propia tarea, garantizar la transferencia educativa en base a las decisiones colectivas e incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el aumento de la calidad educativa para afrontar los nuevos retos.

1. EL CONTEXT INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Diversos estudis internacionals han constatat que els docents que disposen d'una millor formació i d'una alta capacitat d'adaptació a les necessitats de l'alumnat aconsegueixen millors resultats d'aprenentatge (OCDE, 2016). La Unió Europea ha introduït progressivament propostes en matèria educativa com a recomanacions als seus Estats membres, tot i que l'àmbit educatiu encara no constitueix una política europea comuna. Així, per exemple, el programa ET 2030 (Consell d'Europa, 2021), vinculat a l'espai europeu d'educació, planteja com una de les seves prioritats millorar les competències i la motivació en la professió docent.

“Estudiar la possibilitat d'elaborar eines, concretament marcs de competència del professorat, per augmentar la pertinença dels programes de formació inicial del professorat i la creació d'oportunitats de desenvolupament professional continu, i proporcionar orientació als professors en la seva progressió professional” (Consell d'Europa, 2021, p. 19).

Seguint aquestes recomanacions, el Ministeri d'Educació i Formació Professional va presentar, el gener de 2022, un document de debat amb 24 propostes de reforma per a la millora de la professió docent. Aquest document incloïa iniciatives

relatives a la formació inicial, l'accés a la professió, la formació permanent i el desenvolupament professional, tot plegat emmarcat en un referent comú: un marc de competències professionals docents. Les mesures proposades en l'àmbit de la formació permanent tenien com a objectiu garantir una formació contínua de qualitat, assegurar l'oferta de continguts clau i fomentar una diversitat de modalitats formatives.

Paral·lelament, les autoritats ministerials varen encarregar, a un grup de més de cent experts —format per representants de la Conferència de Deganys i Degans d'Educació, de les comunitats autònomes i de l'INTEF—, la definició de les competències docents fonamentals per exercir la professió amb garanties. D'aquesta anàlisi en va sorgir l'anomenat *Informe final amb la proposta del Marc de competències professionals docents* (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2025). El document proposa dotze competències professionals, estructurades en quatre àrees: el procés d'ensenyament i aprenentatge, l'acció socioeducativa integral, el compromís professional i les competències vehiculars. Fins ara, les autoritats educatives no havien establert de manera precisa ni el nombre ni la definició concreta de les competències docents necessàries per a l'exercici professional, més enllà d'algunes funcions específiques, com les relacionades amb la direcció de centres o determinades convocatòries per a alguns llocs o situacions professionals.

D'altra banda, i a partir d'aquests documents, el Ministeri ha iniciat negociacions per impulsar una normativa que permeti dissenyar la professió docent de manera integral, des dels inicis fins al desenvolupament professional continu, amb l'objectiu de millorar el sistema educatiu i promoure una transformació rellevant amb vista al futur. Aquesta proposta comporta l'elaboració d'una llei bàsica amb vocació de durabilitat, que doni lloc a un Estatut de la funció docent no universitària i que, entre altres aspectes, inclogui els elements essencials de la formació permanent del professorat.

Certament, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre (coneguda com a LOMLOE), estableix a l'article 102 que els programes de formació permanent han de preveure l'actualització dels coneixements i dels mètodes d'acord amb l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques. Així mateix, han d'incloure aspectes relatius a la coordinació, la tutoria, l'educació inclusiva, l'atenció a la diversitat i l'organització dels centres, amb l'objectiu de millorar la qualitat educativa i el funcionament dels centres docents. A més, l'article 103 disposa que les administracions educatives han de fomentar el treball col·laboratiu, les xarxes professionals i de centres com a eina per promoure la formació, l'autoavaluació i la millora de l'activitat docent. En la mateixa línia, la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, dedica un capítol a la formació del professorat i estableix que la formació permanent té com a finalitat desenvolupar les competències professionals i està orientada a millorar la pràctica educativa i a promoure la innovació, especialment en relació amb el projecte educatiu de cada centre.

Aquest vincle entre la formació permanent i el projecte educatiu de cada centre és un aspecte clau per garantir que els establiments educatius es desenvolupin al voltant d'un projecte compartit, millorin els seus processos pedagògics i despleguin el seu potencial de manera col·lectiva. Perquè això sigui possible, la formació permanent hauria d'incorporar els criteris i instruments d'avaluació adequats que assegurin l'aprofitament efectiu dels programes formatius en la millora dels processos educatius dels centres. Tanmateix, a hores d'ara, no sabem si dels documents institucionals actuals en sorgirà un sistema de formació del professorat realment coherent i eficaç, capaç d'incidir de manera significativa en la qualitat dels processos d'aprenentatge.

2. LA IMPORTÀNCIA DE LA FORMACIÓ PERMANENT

L'educació actual és hereva dels anhels i aspiracions de la societat del passat: una societat que valorava disposar de més informació, de més estabilitat davant els conflictes bèl·lics, més progrés i creixement econòmic, així com certs consensos entorn dels valors col·lectius. Tanmateix, la manera com entenem i exercim avui l'educació tindrà una incidència directa en el futur: tant si som capaços de promoure mètodes centrats en la formació de persones capaces de viure i contribuir en societats de cada vegada més complexes, com si no sabem donar resposta als nous reptes que ens planteja el món d'avui.

Una de les característiques fonamentals del món actual és la seva mutabilitat i celeritat, present en àmbits com el món laboral, els sistemes de producció, les comunicacions, les migracions, les formes de relació social, la generació de coneixement, la gestió de la informació, etc. En aquest context, els rols tradicionals del professor com a dipositari de coneixements i de l'alumne com a receptor han esdevingut obsolets. Ens trobam immersos en una societat de la socialització del coneixement i de l'excés d'informació.

La docència, doncs, forma part de les professions que estan en evolució constant en el si d'una societat dinàmica, mutable i complexa. Sabem que la pràctica docent constitueix una de les peces essencials en el desenvolupament competencial d'aquest segle, perquè, entre altres aspectes, la pràctica educativa no és, avui, una acció aïllada ni individual, sinó que s'inscriu en el context del centre en què s'exerceix, en les estructures educatives i, especialment, en la interacció amb les persones que formen part de la comunitat educativa: docents, alumnes i famílies. Per això, les qualitats del professorat són clau per a l'èxit dels processos d'aprenentatge (Castro, 2021).

Ara bé, no tots els professors disposen de totes les competències professionals necessàries, per la qual cosa les habilitats que condueixen a l'adquisició d'aquestes competències es poden aprendre i, en tot cas, millorar. L'estructura fonamental per al procés d'adquisició i millora és la formació del professorat, no només la formació inicial, sinó sobretot la formació permanent. En un món que

canvia constantment, la formació contínua és un motor essencial que garanteix que els docents puguin complir la seva missió de formar ciutadans competents, crítics i compromesos.

Més que una càrrega addicional a la tasca docent, la formació ha de ser entesa com una oportunitat per enriquir la pràctica educativa i donar resposta de manera eficaç als reptes del present i del futur. En aquest context, la formació permanent esdevé necessària per adquirir i mantenir actualitzat el desenvolupament competencial, i és una de les claus per a l'èxit educatiu. No obstant això, la despesa destinada a la formació permanent del professorat a l'Estat espanyol, en relació amb la despesa pública total en educació, és notablement baixa (198 milions d'euros dels 45 mil milions) (Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, 2022), en contrast amb el 6 per cent que hi destina el sector privat.

Tenint en compte aquest dèficit pressupostari en matèria de formació, el professorat ha de procurar augmentar el nivell col·lectiu de consciència sobre la seva situació professional i demanar a les administracions educatives les ajudes necessàries per al seu desenvolupament professional. Això inclou tant l'actualització dels seus coneixements i la incorporació de les novetats que aporta la ciència, com la formació en noves metodologies, didàctiques específiques, tecnologies de la informació i comunicació i intel·ligència artificial, entre d'altres. A més, no s'ha de descuidar la formació en aspectes relacionats amb la coordinació, orientació, tutoria, inclusió, creativitat, multiculturalitat, diversitat, igualtat, medi ambient i altres elements que conformen els reptes actuals i futurs d'un món en constant transformació i accelerada mutabilitat.

La complexitat inherent al fet educatiu, els errors persistents en diversos àmbits de les polítiques educatives, la dinàmica canviant dels reptes actuals i les noves situacions que es donen tant als centres com en la societat mateixa, fan que encara quedi un llarg camí per recórrer en la recerca d'un bon disseny per a la formació del professorat.

Un dels errors més comuns, al nostre parer, de l'actual estructura de la formació permanent del professorat és la proliferació de cursos sobre temes diversos, que van des de l'actualització de coneixements fins a la formació en recursos didàctics i metodologies, o en les temàtiques esmentades. En aquests cursos, un ponent expert exposa magistralment les seves aportacions mentre els docents adopten una postura bastant passiva en la dinàmica formativa. Certament, cal oferir activitats formatives d'aquest tipus, tot i que actualment l'oferta és força àmplia per part de moltes entitats privades, sindicats, institucions, universitats i altres organitzacions. Aquestes activitats suposen normalment una despesa per al docent inscrit, excepte les organitzades per les administracions educatives, que solen ser gratuïtes.

Independentment d'aquestes formacions, diversos experts en la matèria i estudis d'investigació han defensat especialment la formació en el context dels mateixos

centres educatius, ja que és necessari que aquests ofereixin una resposta adient a l'evolució social i ajudin el conjunt de la població a comprendre-la i assumir-la amb esperit crític (Imbernón, 2017).

Fa temps que s'han alçat veus que demanen una formació del professorat centrada en l'escola i descentralitzada. Per exemple, García Álvarez (1993, p. 135) assenyalava el centre educatiu com “el lloc idoni per a la definició de les necessitats i per a l'inici de les activitats formatives, ja que existeixen grups constituïts units a través d'un projecte de centre”.

Fins a la promulgació de la LOMLOE, pràcticament no s'havia suggerit legalment que la formació del professorat i el treball en equip dels docents als centres educatius podrien ajudar a la reflexió sobre el marc competencial, relacionant la teoria amb la pràctica, el desenvolupament professional amb les noves exigències de coneixement, i els processos d'ensenyament i aprenentatge amb la construcció i l'exercici de la ciutadania.

Es tracta, en realitat, d'orientar la formació permanent sobre la base de principis que garanteixin que l'activitat formativa incideixi en la pràctica docent i el canvi d'actitud personal, fomenti la innovació i la recerca als centres i a les aules, aportï actuacions fonamentades en la reflexió crítica i la comprensió de situacions i significats des d'una òptica integradora, i permeti la cooperació entre docents, institucions, agents i la comunitat educativa. Tot això, per assegurar-ne la transferència a la pràctica educativa quotidiana.

Investigacions recents (Alonso i Vera, 2022) conclouen, a partir d'enquestes al professorat i avaluacions sobre processos educatius, que existeix la necessitat de proporcionar eines i estratègies als docents per a una formació més autodirigida als centres. En aquest sentit, cal plantejar estratègies formatives fonamentades en la investigació i l'acció col·laborativa als centres educatius, on els docents esdevenen investigadors de la seva pròpia pràctica i es preocupen per la millora i la qualitat de la seva actuació a partir dels principis de la formació experiencial docent i de metodologies com l'estudi de classes (*lesson study*). Així, es potencia el desenvolupament competencial, la implementació de metodologies innovadores, l'autoavaluació i la coavaluació, la transferència de coneixements i la motivació per participar-hi. Aquesta és la manera més adient de crear comunitats d'aprenentatge als centres, ja que permet reduir la institucionalització de la formació i augmentar la contextualització per atendre les demandes i necessitats educatives reals dels centres.

3. LA NECESSITAT D'UNA FORMACIÓ EXPERIENCIAL

La formació docent no consisteix simplement a rebre coneixements teòrics per aplicar-los més tard a la pràctica. Mitjançant la reflexió, s'hauria de pretendre una integració de la persona amb les seves experiències personals, els coneixements

teòrics, les seves pròpies representacions sobre el que significa ensenyar i aprendre, així com les seves primeres experiències a l'aula (Alsina i Esteve, 2010). Promoure aquest aprenentatge reflexiu implica prendre com a punt de partida els interrogants que sorgeixen de la mateixa pràctica i del funcionament del propi centre, alhora que pretén fomentar una reflexió sistemàtica com un procés social i interactiu. Es tracta de dur a terme un procés actiu de construcció de coneixement que emergeix de la pròpia situació educativa.

En l'àmbit de la formació del professorat, rep el nom d'*indagació* el procés de desxifrar el sentir que emergeix des de la pròpia experiència (Lieberman i Miller, 2003). Esdevé un moment d'autodescobriment i una autoavaluació basada en el sentir de la pròpia experiència. Eugene Gendlin descriu aquest experienciar com un fenomen subjectiu i interaccional; és un producte de la manera com ens afecten els fenòmens i esdeveniments de l'entorn. La focalització experiencial (*focusing*) és un procés especial d'autoatenció i exploració de l'experiència, en què la persona fa contacte amb el "sentit corporal", percebut al centre i interior del cos, per entendre com aquest porta, de manera holística, un assumpte, problema o situació, amb l'objectiu d'obtenir una comprensió més àmplia i renovada sobre el seu significat (Gendlin, 2008). Consisteix a afavorir un procés que va més enllà de la reflexió racional; implica una disposició a submergir-se en la riquesa de la pròpia experiència conscient i de la implícita. L'ús de la focalització experiencial o d'altres tècniques que facilitin la presa de consciència permet aprofitar una informació valuosa per ajustar la formació a la realitat intersubjectiva i relacional.

En aquest enfocament, el docent es converteix en un agent essencial per a la transformació del sistema educatiu. El seu paper va més enllà de la simple transmissió de coneixements; ha de ser un professional compromès amb la investigació i la millora constant de la seva pràctica, capaç de gestionar l'aula, resoldre conflictes i afrontar els desafiaments del seu entorn social amb una actitud reflexiva i proactiva. Per això, es proposa un procés de formació que proporcioni al professorat les eines necessàries per liderar aquest canvi. Aquest procés ha d'ajudar-los a identificar els coneixements, habilitats i actituds essencials per adaptar-se als nous reptes educatius i, al mateix temps, promoure una anàlisi crítica sobre la seva tasca: què fan i per què ho fan. La formació permanent ha de posar l'accent en el desenvolupament d'eines i estratègies que estimulin la capacitat de reflexionar sobre la pràctica docent i interpretar la realitat social amb una mirada més profunda i crítica.

Els docents no exerceixen la seva tasca educativa de manera solitària en un centre, sinó que formen part d'un equip docent que actua dins un context concret i amb un alumnat específic. Aquest grup de docents que conforma el claustre constitueix un sistema complex que funciona de manera organísmica, més enllà de la suma de les seves individualitats. La docència compartida, els projectes interdisciplinaris, l'organització del currículum per àmbits i els suports inclusius fomenten una alta interacció entre els docents. La corresponsabilitat del professorat envers l'alumnat genera una necessitat creixent de cooperació

i col·laboració entre els docents. En aquest context, té sentit promoure una formació permanent basada en la interacció i l'aprenentatge col·laboratiu entre iguals, afavorint la consulta i la connexió amb agents externs, així com la implicació activa amb la comunitat. Aquest plantejament no exclou la presència de formadors o assessors, però el seu paper ha de ser el de facilitar i acompanyar el procés, no de proporcionar respostes tancades a les situacions educatives.

Aquesta concepció de la formació exigeix que el professorat participi activament en el disseny i la gestió del seu propi aprenentatge, assumint un rol proactiu com a subjecte de formació i no simplement com a receptor passiu. A més, és fonamental que aquesta formació es realitzi tant dins els centres educatius com en espais intercentres, on es faciliti més debat pedagògic. Aquest tipus de formació permet introduir millores en la pràctica docent mitjançant l'anàlisi i la resolució de situacions problemàtiques en el seu context real, garantint així un aprenentatge significatiu i aplicable directament a la realitat educativa.

La formació al centre docent implica capacitar-se per introduir canvis i innovacions en la pràctica educativa mitjançant l'anàlisi i la resolució de situacions problemàtiques en el seu context real. Aquesta formació implica un aprenentatge des de dins i converteix el centre educatiu en el motor del canvi, on la formació és una indagació col·laborativa contínua sobre el que succeeix a l'aula i en l'organització educativa. Es tracta de partir de les pràctiques i percepcions del professorat per fomentar un diàleg professional i una interacció social basada en la compartició d'experiències: problemes, fracassos i èxits. Per assolir-ho, és essencial crear un ambient de llibertat psicològica, d'escolta activa i de comunicació oberta.

Perquè la formació sigui significativa, ha de ser adaptable a la diversitat del professorat. Com més flexible sigui, més fàcil serà aplicar-la a l'aula i integrar-la a la pràctica professional. Una formació efectiva ha de permetre l'experimentació i fomentar una reflexió constant sobre la pràctica docent. El treball col·laboratiu enriqueix l'aprenentatge individual, i una formació basada en la cooperació i la responsabilitat col·lectiva converteix els centres educatius en espais de formació contínua, afavoreix el creixement professional i l'autonomia docent. Això implica veure la formació com una part inherent de la professió, amb un compromís diari i més control sobre el propi aprenentatge. Alhora, requereix una actitud oberta al diàleg, al debat i a la indagació col·laborativa per impulsar la millora de l'organització, el professorat i la comunitat educativa.

La cooperació entre docents tindrà una intencionalitat educativa pragmàtica. Esdevindrà una mena d'estudi de classes, que David Duran defineix de la manera següent:

“L'equip docent treballa en un cicle sistemàtic de planificació d'una unitat o d'una seqüència didàctica, posada en pràctica, observació i revisió de la intervenció. El procés es va repetint fins que s'aconsegueixen els objectius

de la intervenció. Els docents intercanvien els rols d'observadors i lideratge de l'aula. La col·laboració docent ofereix suport al disseny de les classes i consciència sobre l'impacte que té en els estudiants." (Duran, 2019).

Aquesta col·laboració es planteja durant tot el procés de transferència: el seu disseny, l'aplicació a l'aula o al centre, i la seva avaluació. Un element molt enriquidor en tot el procés formatiu dels docents és l'observació entre iguals. Es creen parelles d'observació mútua entre companys, amb una posterior retroalimentació constructiva sobre els acompliments docents i els materials d'aprenentatge necessaris. Aquesta retroalimentació s'ha de comunicar després de les observacions, per al benefici mutu dels dos membres de la parella (De la Iglesia i Rosselló, 2018).

La importància de la transferència en la formació està vinculada a la manera com els docents apliquen, en major o menor mesura, el coneixement, les habilitats, les estratègies i les actituds requerides en la seva tasca educativa. Es tracta de disposar d'evidències i indicadors d'una transferència efectiva i continuada dels aprenentatges. Per aconseguir una sostenibilitat i generalització, resulta necessari un procés de sistematització i un lideratge pedagògic posterior. Els acords, decisions, línies metodològiques, protocols i l'organització necessària han de quedar plasmats, de manera que es puguin fer extensibles a tota la comunitat educativa i facilitar la tasca dels docents que s'incorporin al centre.

L'avaluació de la formació permanent ha d'anar molt més enllà d'una simple valoració sobre la satisfacció dels participants. Un element fonamental és la identificació i definició de les intencions formatives i educatives. S'han d'incorporar les evidències i indicadors relacionats amb la transferència i la sistematització dels procediments. Elements molt enriquidors en aquest procés són les conclusions extretes de l'autoavaluació, de les observacions entre iguals i de les experiències dels alumnes. Tot i que és més complicat en un entorn tan dinàmic com el d'un centre escolar, caldria plantejar-se avaluar el grau d'incidència de la formació en termes de millora, transformació i consolidació dels canvis produïts.

La figura de l'assessor de formació ha variat segons les polítiques educatives i el paradigma psicopedagògic dominant. En alguns casos, ha estat entesa com una figura gestora de la formació, i en altres, com un formador expert en un àmbit o temàtica concreta. Des de la perspectiva de la formació experiencial, però, la funció principal dels assessors pedagògics ha de ser la facilitació dels processos formatius dels centres.

L'emoció i la raó formen part indissociable de l'ésser humà. No podem comprendre plenament la complexitat de la condició humana sense tenir en compte tant la dimensió racional com l'emocional, que configuren la seva essència (Gallego i Gallego, 2004). Per aquest motiu, és essencial que els assessors disposin d'estratègies per a la gestió d'equips humans, així com de les actituds necessàries per afavorir el desenvolupament dels equips docents.

No tots els bons docents poden esdevenir bons assessors, però tot bon assessor ha estat, abans, un bon docent. Un assessor de formació ha de ser capaç de comprendre els altres docents des del seu propi marc de referència, validar la seva experiència i actuar amb congruència i autenticitat.

4. LES POSSIBILITATS DE LA FORMACIÓ EXPERIENCIAL

La comunitat autònoma de les Illes Balears va ser pionera en la implementació d'un model experiencial de formació del professorat mitjançant el Pla quadriennal de formació 2016-2020. En la presentació d'aquest pla, el conseller destacava:

“Aquest canvi d'enfocament s'orienta a fer una formació més centrada en la persona, en la qual l'aprenent és un subjecte actiu que planteja les seves necessitats, s'implica per aconseguir aprenentatges significatius i es compromet a implementar-los en la pràctica diària a l'aula. Proposa un model de formació que passa per desenvolupar aspectes tan importants com... la facilitació de l'aprenentatge pràctic i experiencial, la cooperació entre iguals i el treball en equip... la necessitat de reflexionar de manera crítica sobre la pròpia pràctica, etc.” (March, 2016).

El model desenvolupat va permetre que la majoria dels centres educatius participassin en programes formatius basats en la pròpia experiència dels docents. Aquest enfocament va afavorir una avaluació col·lectiva de la tasca educativa i la definició conjunta d'orientacions i estratègies de millora. La formació experiencial va incorporar metodologies, eines i recursos orientats a facilitar el debat, la reflexió i la recerca educativa. Entre aquestes pràctiques destacaven la focalització experiencial, la pràctica reflexiva, l'observació entre iguals i dinàmiques d'aprenentatge cooperatiu. També s'empraven eines d'avaluació com les rúbriques, les carpetes d'aprenentatge i la retroacció derivada de la coobservació, entre d'altres.

Aquest model va tenir continuïtat amb el Pla de formació 2020-2024, amb algunes modificacions derivades de les avaluacions realitzades. De fet, la formació experiencial en centres, protagonitzada pels equips docents i centrada en el projecte de centre, ha estat molt ben valorada pel conjunt del professorat. Així ho evidencien les dades recollides i l'anàlisi de les necessitats formatives elaborades per la Conselleria d'Educació i Universitats en l'avaluació del pla anterior, inclosa dins el nou pla 2024-2028. D'aquesta anàlisi, es destaca com a punt fort la “importància de la formació al centre per potenciar l'autonomia formativa dels centres, fomentar entorns d'aprenentatge més col·laboratius, impulsar el treball en equip i definir una línia de centre” (Conselleria d'Educació i Universitats, 2024).

Malgrat aquesta valoració positiva, el nou Pla de formació permanent del professorat 2024-2028, tot i que manté la possibilitat de seguir el model experiencial, ja no el prioritza com en plans anteriors i, a més, en limita considerablement l'aplicació.

Amb la incorporació de diferents modalitats formatives —en què fins i tot algunes reunions de treball poden computar com a crèdits de formació permanent—, el nou pla equipara en importància la formació al centre amb altres modalitats clarament menys formatives. A més, incrementa notablement les hores de ponència dins la formació al centre, cosa que en desvirtua la finalitat fonamental: que, des de la pràctica reflexiva col·lectiva, l'equip docent prengui consciència de la pròpia experiència i generi propostes de millora que permetin una transferència real i efectiva.

En el model experiencial, la intervenció d'un expert o ponent s'entén com un recurs puntual per il·lustrar, orientar o enriquir el debat i la reflexió entre els docents del centre, però en cap cas no pot substituir el nucli del procés formatiu: la construcció de coneixement a partir de l'experiència compartida.

Per això, la figura de l'assessor de formació no s'hauria de limitar a la de gestor administratiu, funció que ha anat adquirint recentment, sinó que ha de recuperar el seu rol essencial com a facilitador dels processos formatius. Ha de crear les condicions i el clima adequat perquè el professorat protagonitzi la seva pròpia formació, basada en l'experiència i en la interacció professional amb els companys.

En qualsevol cas, malgrat les limitacions que suposa el nou pla pel que fa al model experiencial, seran els centres educatius mateixos els qui, si així ho decideixen, podran autoorganitzar el seu camí formatiu per millorar la qualitat de la seva tasca educativa. Tal com assenyala el pedagog Gabriel Barceló (2023, p. 79), "la pràctica escolar depèn en gran mesura dels propis docents. Podríem afirmar que aquesta actua amb independència de la resta d'agents que regulen, i alhora controlen, el funcionament de l'escola en general".

En definitiva, si la formació experiencial del professorat acaba esdevenint una simple moda passatgera o, per contra, es consolida com una estratègia clau per al desenvolupament competencial del docent i per a l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, dependrà —en gran part— del compromís i la voluntat dels mateixos professionals de l'educació.

5. CONCLUSIONS

La qualitat en educació passa necessàriament per un compromís ferm amb la formació permanent del professorat, una responsabilitat compartida entre els docents mateixos i les administracions educatives. Per afavorir aquest desenvolupament professional constant, cal crear entorns propicis, dotar-los dels recursos adequats i establir estratègies que permetin construir un sistema educatiu capaç de respondre a les demandes del segle XXI.

La formació permanent de caràcter experiencial i centrada en els equips docents dels centres té un impacte directe en el desenvolupament professional del

docent, en l'aprenentatge de l'alumnat i en la millora global del sistema educatiu. Fomenta la cohesió dels equips docents, impulsa la innovació i contribueix a la creació de comunitats educatives més dinàmiques i preparades per afrontar els reptes educatius futurs. En aquest sentit, promou una cultura de l'aprenentatge permanent de forma col·laborativa i amb aprofitament dels recursos tecnològics disponibles.

El model experiencial concep la formació permanent basada en accions d'intervenció als centres; cada fase del desenvolupament formatiu assoleix un paper essencial en la consolidació de decisions pedagògiques derivades de la implementació dels processos.

Així, la introducció de nous mecanismes, recursos i didàctiques es basa en la formació experiencial, en les evidències contrastades per l'avaluació sistemàtica de la intervenció educativa i l'impacte en el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge i els resultats educatius. Aquest enfocament de la formació als centres de caire experiencial introdueix els canvis necessaris i les innovacions adients a la pràctica educativa tenint en compte la diversitat del professorat i fomentant la cooperació per garantir una transferència real a les aules.

REFERÈNCIES

Alonso Briales, M. i Vera Vila, J. (2022). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), pp. 167–184.

Alsina, À., Esteve, O. i Melief, K. (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Octaedro.

Barceló, G. (2023). *Cultura i practiques escolars a la Mallorca de la postguerra (1939-1949)*. Palma, Lleonard Muntaner.

Castro, M. (2021). *Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores*. *Revista de Educación*, 393. pp. 11-35.

Consejo Europeo (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 26 de febrero de 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)

Conselleria d'Educació i Universitats (2025). Annex. p. 14. *Resolució del conseller d'Educació i Universitats, a proposta del director general de Personal Docent i Centres Concertats, per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2024-2028* (BOIB núm. 119 de 10/11/2024).

De la Iglesia, B. i Rosselló, M. R. (2018). *La competència docent efectiva i la seva millora a partir de l'observació entre iguals: un estudi pilot amb dos centres de les Illes Balears*. Mallorca: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE). Col·lecció: Documents d'Avaluació. https://observacioentreiguals.uib.cat/digitalAssets/665/665404_la-competencia-docent-efectiva.pdf

Duran, D. (2019). *Aprenentatge docent entre iguals: Mestres i escoles que aprenen uns dels altres*. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 50, pp. 47-55.

Gallego, D. J. i Gallego, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, PPC.

García Álvarez, J. (1993). *Formación permanente del profesorado. Más allá de la reforma*. Madrid, Escuela Española.

Gendlin, E. (2008). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao, Mensajero.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona, Graó.

Lieberman, A. i Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.

March, M. (2016). Presentació del Pla Quadriennal de Formació Permanent del Professorat 2016-2020. BOIB núm. 041 de 31/06/2016. <https://www.caib.es/eboibfront/ca/2016/10469/578059/resolucio-del-conseller-d-educacio-i-universitat-d>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para el debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022). *Gasto público en educación 2022*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/2022.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2025). *Informe final con la propuesta de Marco de competencias profesionales docentes*. https://drive.google.com/file/d/1BXGi-gl6MFjNqmU2Yjfx27o_CrLinaK/view

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Vol.II): Policies and Practices for Successful Schools*. París, OCDE.

LA FORMACIÓ DELS EQUIPS DIRECTIUS AL CENTRE DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECERCA DE LA DIRECCIÓ ESCOLAR

Antonio Márquez Muñiz

RESUM

El CFIRDE-IB és el centre que organitza i realitza l'oferta formativa dels equips directius dels centres educatius de les Illes Balears. En aquest capítol es descriuen les formacions realitzades al llarg d'aquest curs escolar i les col·laboracions que s'han dut a terme, així com les previsions de futures formacions.

RESUMEN

El CFIRDE-IB es el centro que organiza y realiza la oferta formativa de los equipos directivos de los centros educativos de las Islas Baleares. En este capítulo se describen las formaciones impartidas a lo largo de este curso escolar y las colaboraciones que se han llevado a cabo, así como las previsiones de futuras formaciones.

El Centre de Formació, Innovació i Recerca de la Direcció Escolar (CFIRDE-IB) s'encarrega de la formació dels equips directius dels centres educatius de les Illes Balears. Està adscrit al Servei de Formació Permanent del Professorat, el qual es troba integrat en la Direcció General de Personal Docent i Centres Concertats de la Conselleria d'Educació. Dins de les diferents normatives d'aplicació al centre, volem destacar les següents:

- Decret 29/2021, de 17 de maig, pel qual es crea el CFIRDE-IB.
- Decret 22/2023, de 17 d'abril, pel qual es regula el Centre, del qual volem destacar els objectius del CFIRDE-IB:

a) Col·laborar en la definició d'un model de funció directiva que contribueixi al desenvolupament de les competències professionals directives i a la creació d'un rol de direcció atractiu per als professionals dels centres educatius.

b) Capacitar, prestigiar, enfortir, transformar i reconèixer el rol dels equips directius per poder exercir un lideratge pedagògic i distribuït i una gestió eficient dels recursos en benefici dels resultats educatius de l'alumnat.

c) Planificar la formació dels equips directius a partir de les seves necessitats, amb la col·laboració dels serveis de la Conselleria d'Educació i Formació Professional que tenen competències en el desenvolupament de la funció directiva.

d) Estendre la cultura del lideratge i la millora educativa en el sistema educatiu.

Entre les funcions que ens marca el Decret 22/2023, de 17 d'abril, volem destacar les següents: fer anàlisis diagnòstiques periòdiques, amb perspectiva de gènere, de la situació de la direcció escolar; detectar necessitats formatives; organitzar una oferta actualitzada dels programes de formació per al desenvolupament de la funció directiva; impulsar la formació per al desenvolupament de les competències professionals per al lideratge pedagògic i la formació tècnica en gestió administrativa i econòmica; facilitar suport i assessorament formatiu als equips directius; promoure la innovació en l'exercici de la funció directiva; col·laborar amb les associacions de directors; impulsar accions de cooperació i intercanvi, en l'àmbit nacional i internacional; i impulsar una recerca útil per a la millora de l'exercici de la direcció.

El CFIRDE-IB actualment està format per un director, un secretari i dos assessors de formació. Els òrgans col·legiats són el Consell Rector, el Consell de Centre i l'equip pedagògic. Des d'aquest curs escolar, el centre ha ampliat les oficines, afegint a la de Mallorca altres dues oficines, una a Menorca i una altra a Eivissa (aquesta última per a atendre a Eivissa i Formentera). Aquest nou plantejament s'ha realitzat amb la finalitat d'atendre i conèixer de més a prop les necessitats específiques de formació dels equips directius que es puguin plantejar en cada illa.

Tenint en compte tots els aspectes indicats anteriorment, des del CFIRDE-IB considerem que la formació de la funció directiva és un procés integral en el qual s'ha de considerar la formació inicial, permanent i contínua, que ha d'anar dirigida a tots els membres dels equips directius i que ha de ser adaptada a les seves necessitats i a totes les tipologies de centres.

Les formacions que realitzem des de CFIRDE-IB es troben englobades dins de la línia estratègica 6: Lideratge, planificació i gestió, del Pla quadriennal del servei de formació permanent del professorat, oferint les modalitats formatives següents:

- Formació especialitzada (FE): es realitzen actualitzacions per a assumir funcions noves, amb una durada d'entre 30 i 150 hores. En aquesta modalitat s'emmarquen les formacions de desenvolupament i actualització de la funció directiva.
- Activitat puntual de formació (APF): que abraça jornades, cicles, conferències, congressos, etc., amb una durada d'entre 8 i 20 hores.
- Curs (C): són formacions en què es tracten marcs teòrics, reflexió, pràctica, amb una durada d'entre 8 i 50 hores. Són la majoria de les formacions que plantegem, com mentoria, intel·ligència artificial, etc.

Aquestes formacions les podem agrupar en:

- Formacions que venen marcades per la normativa: són el cas de les formacions que realitzem de desenvolupament i actualització de la funció directiva,

basades en el Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre, pel qual es desenvolupen les característiques del curs de formació sobre el desenvolupament de la funció directiva establert en l'article 134.1.c de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, així com dels corresponents cursos d'actualització de competències directives.

- Formacions de desenvolupament propi del CFIRDE-IB: són formacions que el centre considera que són necessàries per a complementar les formacions marcades per la normativa, entre d'altres formacions són de mentoria, nous equips directius, intel·ligència artificial o primer cicle d'educació infantil.

A continuació procedirem a descriure els diferents tipus de formacions que des del CFIRDE-IB s'estan desenvolupant durant el curs 2024-2025.

1. DESENVOLUPAMENT DE LA FUNCIÓ DIRECTIVA

La formació està definida pel Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre (BOE núm. 270, de 7 de novembre de 2014), pel qual es desenvolupen les característiques del curs de formació per al desenvolupament de la funció directiva, així com els dels corresponents cursos d'actualització de competències directives, i que s'ha de tenir acreditada per a participar en el concurs de mèrits per a la selecció de directors, segons l'Ordre 5/2024 del conseller d'Educació i Universitats.

Des del CFIRDE-IB hem estructurat la formació de tal forma que ajudi els docents que hi participen a tenir una visió integral de la direcció d'un centre escolar, amb la finalitat que tinguin totes les eines necessàries per a aplicar la funció directiva en els centres educatius.

Els continguts i les competències són els establerts pel Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre, i els objectius marcats per a la formació són els següents: acreditar el professorat per al desenvolupament de la funció directiva (proporcionant les competències generals i específiques per a exercir les funcions pròpies del càrrec de director o directora de centres educatius públics), facilitar el coneixement i la pràctica dels instruments i les eines necessàries per a incidir en la millora de la institució escolar i en el benestar dels seus integrants, capacitar per a l'exercici d'un lideratge pedagògic centrat en les persones i orientat a facilitar processos d'ensenyament i aprenentatge d'èxit i qualitat, i guiar l'elaboració d'un projecte final de direcció.

Per a la impartició de la formació, s'ha comptat amb ponents d'inspecció educativa, directors de centres educatius, directors i assessors de centres del professorat i personal dels serveis de la Conselleria, amb la distribució dels continguts següents:

- Inspecció educativa: s'han tractat continguts del marc normatiu aplicable als centres docents, organització i gestió de centres docents, gestió dels recursos

del centre docent, rendició de comptes i qualitat educativa i el projecte de direcció.

- Directors i directores de centres escolars de primària i secundària: s'han tractat els factors clau per a una direcció eficaç, els quals inclouen el lideratge educatiu orientat a la direcció, models i tendències europees de lideratge educatiu i habilitats socials en la gestió del centre docent.
- Directors, directores i assessors de centres del professorat: s'han explicat els plans de formació permanent.
- Personal tècnic de la Conselleria: s'han tractat continguts que han estat impartits per caps de departaments, caps de serveis i assessors tècnics docents. Aquests continguts són la gestió del personal docent, eines per a l'organització del centre, GestIB, quota, TIC, normativa pressupostària, financera i de contractació pública, atenció a la diversitat, innovació educativa, participació de la comunitat educativa, FP i EI, convivència escolar, prevenció de riscos laborals, programes educatius europeus.

Les sessions presencials les han realitzat inspecció educativa, directors de centres escolars i directors i assessors de centres del professorat, mentre que les sessions telemàtiques han estat realitzades pel personal de la Conselleria.

La transferència ha consistit en la realització d'un projecte de direcció i un vídeo de 20 minuts on s'ha presentat el projecte. El procés ha estat tutoritzat per un inspector.

Per a la formació s'ha comptat amb 26 ponents, que han facilitat els documents i materials per a treballar les activitats a distància a través d'un entorn virtual. De les 120 hores totals de formació, un 33 % ha estat de sessions presencials, un 25 % sessions telemàtiques i el 42 % restant s'ha destinat a la realització de les activitats.

S'han realitzat tres formacions simultànies: Mallorca, Menorca i Eivissa i Formentera, on han participat 76 docents que compleixen els requisits de la convocatòria.

Els formadors d'inspecció, equips directius de centres de primària i secundària i els directors i assessors de centres del professorat han estat de la mateixa illa on s'ha desenvolupat la formació, de tal manera que s'ha facilitat la contextualització de la formació al lloc on es podria desenvolupar la funció directiva dels participants.

2. ACTUALITZACIÓ DE COMPETÈNCIES DIRECTIVES

Aquesta formació també està definida pel Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre, en el qual s'indica que una vegada transcorregut el termini de vuit anys des de l'expedició de la certificació corresponent (desenvolupament de la funció

directiva o actualització de les competències directives), haurà de dur-se a terme l'actualització dels continguts sobre els quals s'exerceixen les competències necessàries per a l'exercici de la funció directiva.

Aquesta formació també s'ha de tenir acreditada per a participar en el procés de selecció de directors i directores de centres docents públics, segons indica l'Ordre 5/2024 del conseller d'Educació i Universitats.

La formació que hem desenvolupat ha tingut una durada de 80 hores, s'ha fet una sessió presencial amb els tutors del projecte de direcció i la resta de les sessions han estat telemàtiques. El 40 % de les hores de la formació s'han emprat per a la realització del projecte de direcció i un vídeo de 20 minuts on s'ha presentat el projecte. La formació ha tingut un enfocament teòric i pràctic adaptat a les realitats dels centres.

Els objectius plantejats en la formació han estat: poder proporcionar les competències generals i específiques per exercir les funcions pròpies del càrrec de director de centres educatius públics, a més de posar al dia el coneixement i la pràctica dels instruments i eines necessàries per incidir en la millora de la institució escolar i en el benestar dels seus integrants, actualitzar la capacitació per a l'exercici d'un lideratge pedagògic centrat en les persones i orientat a facilitar processos d'ensenyament i aprenentatge d'èxit i qualitat, conèixer les innovacions educatives que es duen a terme a diferents centres per poder compartir estratègies de millora als centres i guiar l'elaboració d'un projecte final de direcció de centres educatius.

Durant la formació s'han desenvolupat els continguts establerts al Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre, on s'han actualitzat, entre d'altres, normativa, lideratge, gestió, avaluació i protecció de dades, amb una estructura similar en la distribució de continguts i ponents a la formació de desenvolupament de la funció directiva.

En aquesta formació han participat 26 ponents (inspecció, equips directius, directors i assessors de centres del professorat i personal tècnic de la Conselleria d'Educació) i s'han format 25 docents.

Seguiment de la formació de la funció directiva

En relació amb les formacions de desenvolupament de la funció directiva i d'actualització de les competències directives, pretenem establir una sèrie de centres mostrals en els quals realitzar un seguiment de l'impacte i la utilitat de la formació. Per aquesta raó, volem proposar a una sèrie de directors i directores que siguin seleccionats per a exercir la direcció escolar en el pròxim curs realitzar reunions en els seus centres per a analitzar la formació rebuda i la seva aplicació, i a la resta de participants oferir-los respondre a unes enquestes per, així, obtenir informació i propostes de millora per a futures formacions.

3. MENTORIA

La mentoria que estem desenvolupant consisteix en el fet que un director o exdirector amb experiència (mentor) ajuda i guia un altre director amb menys experiència (mentoritzat) en el seu desenvolupament professional dins de l'àmbit de la direcció escolar.

En el CFIRDE-IB hem desenvolupat un itinerari formatiu de mentoria per als equips directius, en el qual pretenem donar continuïtat a la formació de desenvolupament de la funció directiva mitjançant una formació específica per a equips directius novells.

Per a la seva implementació s'han previst 3 tipologies de formacions complementàries que abracen la formació dels mentors, la mentoria per als directors que es troben en el primer any de mandat i la mentoria per als directors que estan en el segon o tercer any de mandat, tenint cada formació una durada d'un curs escolar.

Tot el procés de formació i mentorització està acompanyat per una formadora, la qual coordina i dona suport als participants.

A continuació descrivim les formacions.

Formació per a mentors

La considerem l'inici de les formacions d'aquesta tipologia, ja que està dirigida a formar els mentors que tenen el compromís d'acompanyar els mentoritzats.

És una formació de 20 hores dirigida a directors i exdirectors amb, almenys, un mandat d'experiència; es combinen sessions presencials amb sessions telemàtiques de seguiment i lliurament d'activitats.

En aquesta formació han participat 9 docents, amb els quals s'han tractat continguts relacionats amb les habilitats d'un bon mentor, intel·ligència emocional, escolta activa, retroalimentació, comunicació eficient, així com l'adquisició d'estratègies, tècniques i recursos per aplicar-les a les sessions amb els mentoritzats.

Mentoria per a la direcció escolar 1 (direccions novelles)

Destinada a directors en el seu primer any, en aquesta formació es realitza una posada en comú d'inquietuds i necessitats i s'estableix una relació d'ajuda i acompanyament entre el mentor i els mentoritzats.

El treball s'inicia a partir de la realitat i les necessitats dels participants, i durant tot el procés es fa una reflexió personal sobre l'activitat de mentoria i una anàlisi dels canvis posats en pràctica a partir de la mentoria rebuda.

Els 11 docents que han participat en la formació s'han reunit en grups d'un màxim de tres participants acompanyats per un mentor o mentora (participant en la formació per a mentors), s'han fet 10 sessions (presencials o telemàtiques) distribuïdes al llarg del curs escolar i on s'han tractat els objectius marcats per a aquesta formació, que són: facilitar l'adquisició de les competències directives necessàries per exercir la funció directiva mitjançant un acompanyament basat en l'experiència, adquirir habilitats de gestió emocional, crear una xarxa per compartir experiències i inquietuds vers la funció directiva, i on els mentors han aplicat els continguts donats en la formació per a mentors.

Mentoria per a la direcció escolar 2

Aquesta formació està destinada als directors que estan en el segon o tercer any de mandat, donant continuïtat a l'acompanyament iniciat en la formació de mentoria per a la direcció escolar 1, permetent un aprofundiment en les competències i continguts treballats anteriorment.

Al llarg de deu sessions, s'han format dos grups on s'han distribuït els 6 docents participants i on, també mitjançant dinàmiques participatives, els directors reflexionen sobre la seva pràctica professional.

Els objectius marcats són: ampliar l'adquisició de les competències necessàries per a exercir la funció directiva d'acord amb els continguts, objectius i transferència indicats en les formacions de mentoria per a la direcció escolar 1.

4. FORMACIONS AMB ASSOCIACIONS DE DIRECTORS

Un altre aspecte a considerar són les formacions que estem desenvolupant en coordinació amb les associacions de directors.

Amb aquesta col·laboració les associacions ens proposen temàtiques que consideren importants desenvolupar, i des del CFIRDE-IB oferim una formació considerant les seves demandes. Aquests cursos es realitzen a l'illa on està situada l'associació, a excepció dels centres integrats d'FP i de CEPA, que es realitzen a nivell balear.

En aquest sentit, ja s'han realitzat algunes formacions, com són:

- Eines bàsiques per a un bon lideratge, en què s'han plantejat els objectius de: dotar d'estratègies per aconseguir l'èxit educatiu de l'alumnat i la millora de la convivència, dotar els equips directius de totes les competències necessàries, generals i específiques, per al lideratge dels centres educatius, facilitar el coneixement i la pràctica dels instruments i les eines necessàries per incidir en la millora de la institució escolar i en el benestar dels seus integrants.

- Aspectes funcionals i instrumentals de la direcció, amb la finalitat de conèixer el marc normatiu sobre la protecció de dades, orientar per aplicar les normes de convivència als centres docents i dotar els equips directius de competències específiques en qüestions legislatives.
- Eines de gestió organitzativa per a la direcció de Centres d'Adults, on s'han tractat els procediments de convalidacions, conèixer les funcionalitats del GestIB, revisar la normativa d'educació d'adults i protecció de dades.

Es té previst realitzar noves formacions que impliquin aspectes de gestió de persones, convivència, normativa i lideratge.

5. JORNADES

Una altra tipologia de formació que estem realitzant des del CFIRDE-IB són les jornades. Enguany n'hem realitzat dues:

- Jornada formativa per a direccions de Catalunya i de Illes Balears: s'han realitzat 8 hores presencials a Mallorca amb la participació de 63 persones (26 de Catalunya i 37 de les Illes Balears), amb la participació d'equips directius i inspectors i on es van compartir els aprenentatges i les reflexions sobre el marc competencial de les direccions basats en l'experiència dels participants en la formació del marc competencial i experiències en educació globalitzada i avaluació reguladora. També es va establir un primer contacte entre centres per propiciar futures col·laboracions.
- Jornada d'aplicació del PEC: organitzada pel CEP de Menorca i CFIRDE-IB, és la primera col·laboració que realitzem amb un CEP. Organitzada per a 60 membres d'equips directius i amb una durada de 8 hores presencials, i l'objectiu d'establir la coherència entre la sol·licitud de formació en centres i l'execució del PEC.

6. FORMACIONS PER AL PRIMER CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL

En aquest curs escolar hem realitzat per primera vegada formacions per a equips directius del primer cicle d'educació infantil en col·laboració amb l'IEPI, les quals procedim a detallar:

- Horaris i agrupaments en el primer cicle d'educació infantil: s'han realitzat 3 formacions telemàtiques de 8 hores, en les quals han participat 47 membres d'equips directius, amb els objectius de compartir els principis per a una atenció educativa inclusiva, organitzar i revisar els horaris i els agrupaments respectant els ritmes dels infants de 0 a 3 anys, introduir i revisar els agrupaments, els horaris de l'alumnat i dels professionals al GestIB.

- Iniciació a la direcció de centres de primer cicle d'educació infantil: hem realitzat una formació a distància de 16 hores, on han participat 20 directors, els objectius han estat conèixer el funcionament i l'ús del GestIB, compartir estratègies per al lideratge i la gestió de la convivència, conèixer la normativa, conèixer els programes de mesures i intervenció per a la salut i el benestar, compartir criteris respectuosos amb les necessitats de son i alimentació per a la cura de la salut dels infants de 0 a 3 anys i fomentar l'ús de les noves eines per a la gestió, la comunicació i la participació en els centres.

7. NOUS EQUIPS DIRECTIUS

És una formació dirigida a tots els membres dels equips directius, amb una durada de 14 hores (4 de presencials i 10 de telemàtiques) per a 120 participants estimats. Els objectius marcats són conèixer la normativa i l'organització de la documentació per a la gestió del centre, conèixer els aspectes i les tasques més rellevants per a la gestió dels centres (final de curs i inici del nou) i la seva planificació, donar a conèixer als càrrecs directius les principals tasques que s'han de dur a terme amb el programari GestIB i resoldre els dubtes més freqüents a l'hora de treballar amb el programari.

La sessió presencial és mitjançant una ponència per part del departament d'inspecció educativa i les telemàtiques, a càrrec dels tècnics del GestIB.

8. FORMACIÓ EN INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL

Un altre tipus de formació que considerem necessària impartir és la relacionada amb la intel·ligència artificial aplicada a la funció directiva, la qual permet comprendre i explorar l'impacte d'aquesta tecnologia en l'àmbit educatiu.

El plantejament d'aquesta formació és poder aplicar la intel·ligència artificial en l'àmbit educatiu, incidint en l'ajuda als equips directius en processos que han de realitzar durant el curs escolar.

Els objectius de la formació són comprendre els fonaments de la intel·ligència artificial i les seves aplicacions, utilitzar diferents aplicacions d'IA generativa, tot ressaltant la importància en com formular preguntes, conèixer eines i recursos d'IA com a suport a la docència i la direcció educativa i fomentar la reflexió crítica sobre les implicacions ètiques i socials de la implementació de la IA a l'educació.

Per aquesta raó s'ha de conèixer el marc teòric de la IA generativa, teories i tècniques del *prompting*, gestió de documentació, suport en la creació i revisió de documents institucionals, anàlisi de dades educatives i ètica de l'ús de la IA generativa al sector educatiu.

La formació té una durada de 8 hores per a 25 assistents i es realitza telemàticament. Atès que el seu desenvolupament és eminentment pràctic, fem servir un 70 % del temps per a activitats que puguin ajudar a consolidar els coneixements adquirits i transferibles a la seva tasca diària en la direcció escolar.

9. COL·LABORACIÓ AMB LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

En el curs passat, el CFIRDE-IB va arribar a un acord amb la UIB per a realitzar un estudi sobre percepció de la direcció escolar (organització, gestió i lideratge). L'objectiu és aportar dades per a propostes de millora sobre la base d'un qüestionari.

Ara mateix aquest qüestionari es troba en fase d'anàlisi.

10. NOUS DISSENYS DE FORMACIONS

En aquest moment, s'estan desenvolupant noves formacions per a l'inici del pròxim curs, entre les quals hi ha:

- Formació per a caps d'estudis.
- Formació per a caps d'estudis adjunts.
- Formació per a secretaris.
- Píndoles formatives de normativa i documents institucionals.
- Formacions en col·laboració amb la resta d'associacions.

Així mateix, s'estan elaborant els procediments de seguiment de centres mostrals, enquestes per al seguiment de la formació de la funció directiva i enquestes de detecció de necessitats formatives per als equips directius.

11. CONCLUSIONS

Les formacions desenvolupades pel CFIRDE-IB durant aquest curs escolar han cercat donar resposta a les necessitats formatives dels equips directius dels centres escolars, ampliant l'oferta formativa per atendre els centres de primer cicle d'educació infantil i la detecció de necessitats per part de les associacions de directors i directores, amb una oferta variada que engloba des de les formacions marcades per la normativa a les formacions de disseny propi. Així mateix, disposar d'oficines a Mallorca, Menorca i Eivissa ha permès una millora en la detecció de les demandes de formació en totes les illes, afavorint la col·laboració estreta amb les associacions de directors i amb altres agents educatius.

Quant a la nostra visió de futur, el CFIRDE-IB té previst continuar implementant noves formacions que donin resposta a tots els membres dels equips directius,

adaptades tant al càrrec que exerceixen com a la tipologia de centre, ampliant l'oferta formativa a les necessitats dels equips directius.

Finalment, considerem que és important establir itineraris formatius útils, acompanyats d'una avaluació de l'impacte en els centres, que permetin una millora contínua perquè donin suport als equips directius en l'exercici de les seves competències directives.

REFERÈNCIES

Ordre 5/2024 del conseller d'Educació i Universitats per la qual s'aproven les bases per a la selecció, el nomenament, l'avaluació, la renovació i el cessament dels directors de centres públics que imparteixen ensenyaments no universitaris en l'àmbit de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Reial decret 894/2014, de 17 d'octubre, pel qual es desenvolupen les característiques del curs de formació sobre el desenvolupament de la funció directiva establert en l'article 134.1.c de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, així com dels corresponents cursos d'actualització de competències directives.

Resolució del conseller d'Educació i Universitats, a proposta del director general de Personal Docent i Centres Concertats, per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2024-2028.

Text consolidat de l'ordre del conseller d'Educació i Universitat de dia 24 d'abril de 2017 i l'ordre del conseller d'Educació i Formació Professional de 14 d'abril de 2021 per la qual es regula l'homologació, el reconeixement, la certificació i el registre de la formació permanent del professorat no universitari de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.

Decret 29/2021, de 17 de maig, pel qual es crea el Centre de Formació, Innovació i Recerca per a l'Exercici de la Direcció Escolar de les Illes Balears CFIRDE-IB.

Decret 22/2023, de 17 d'abril, pel qual es regula el Centre de Formació, Innovació i Recerca per a l'Exercici de la Direcció Escolar de les Illes Balears (CFIRDE-IB).

DISSENY DE FORMACIÓ EN CENTRE APLICABLE AL PLA QUADRIENNAL DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT 2024-2028

Joan Forcada Moll

RESUM

Aquest treball proposa un model de formació en centre (FeC) adaptat al Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2024-2028. S'hi fonamenta la pràctica reflexiva com a eix del desenvolupament professional docent i proposa un disseny d'activitats formatives fonamentat en la literatura, avaluat al llarg de dos cursos acadèmics i que garanteix la millora de la competència professional docent en el marc normatiu vigent.

RESUMEN

Este trabajo propone un modelo de formación en centro (FeC) adaptado al Pla Quadriennal de Formació Permanent del Professorat 2024-2028. Fundamenta la práctica reflexiva como eje del desarrollo profesional docente y propone un diseño de actividades formativas fundamentado en la literatura, evaluado a lo largo de dos cursos académicos y que garantiza la mejora de la competencia profesional docente en el marco normativo vigente.

1. INTRODUCCIÓ

L'aprovació del Decret 41/2016 i el PQFPP 2016-2020 suposa un canvi en el plantejament de la formació permanent del professorat en la comunitat educativa de les Illes. El nou plantejament proposa un model de formació competencial que ha necessitat un temps per ser comprès i implementat. A hores d'ara, el Servei de Formació Permanent del Professorat ja ha convocat, a través del CEP, dues jornades participatives en les quals s'ha analitzat i perfilat el model i li ha donat continuïtat. En aquest document es proposa un disseny de programació genèrica d'una activitat formativa corresponent a una formació en centre (FeC) producte de la investigació que ha comportat la recerca de solucions als problemes sorgits al llarg dels cursos en aquesta modalitat de formació.

La proposta que ofereix aquest document no és única ni definitiva, respon als criteris organitzatius i pedagògics que demana la normativa vigent i està fonamentat tant en la literatura com en un procés d'avaluació continuada de FeC.

2. MARC NORMATIU

El Decret 41/2016, en els primers articles, concreta i conceptualitza la idea de formació permanent del professorat (FPP). La vincula al procés de millora de la competència professional docent (CPD) en les dimensions de la tasca educadora, la col·laboració amb la comunitat educativa, la innovació i el projecte

educatiu de centre (PEC). Indica que la finalitat de la FPP és la millora de l'educació de l'alumnat i que l'ha d'aconseguir satisfent les expectatives, tant les de la societat com les personals dels docents. Diu també que el marc d'actuació per assolir els objectius estratègics de la FPP és la formació en equip, la contextualització de la formació en el centre i l'autonomia del professorat en matèria de formació.

Sota el títol de principis de formació del professorat, diu que la transferència de coneixement a l'aula forma part del procés formatiu, que la formació va lligada a la innovació, que està vinculada al desenvolupament de les funcions docents i que es basa en un model de competències professionals. Finalment, indica que l'objectiu principal de la FPP és la capacitació per a la CPD.

El pla quadriennal (PQFPP) sorgeix del decret i, per tant, tots els seus elements hi estan subjectes. El PQFPP vigent concreta dos grans objectius. El primer és desenvolupar les competències professionals dels docents per adequar-les a les necessitats del context educatiu, social, digital, tecnològic i laboral actual. El segon és proporcionar al professorat coneixements i estratègies que els permetin millorar la competència comunicativa lingüística, la competència plurilingüe i la competència matemàtica de l'alumnat, així com fomentar projectes d'innovació a l'àrea STEM (ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques, per les sigles en anglès).

El PQFPP preveu diverses modalitats de formació entre les quals prioritza la FeC. Aquesta modalitat implica que cada centre educatiu elabora un projecte de formació basat en un itinerari coherent amb el seu projecte educatiu i la programació general anual. La formació contextualitzada és prioritària i està vinculada a la innovació i l'aprenentatge entre iguals, promovent procediments de recerca-acció per ajudar al canvi de cultura professional i millora educativa.

L'objectiu d'aquest document és desenvolupar un model de programació de FeC que incorpori tots els aspectes anteriors i serveixi de base per fer eficaç el Decret 31/2016 i el PQFPP vigent.

3. MARC TEÒRIC

3.1. Formació inicial, formació permanent

És important fer una distinció entre formació inicial i formació permanent. La formació inicial preveu incorporar coneixements de bell nou i sense una estructura de coneixements ni experiències prèvies que interfereixin en la seva transferència. En canvi, la formació permanent incorpora aprenentatges nous que s'han d'integrar dins una estructura generalment sòlida de coneixements previs i una experiència professional consolidada.

3.2. El saber pràctic

Dit això, cal preguntar-nos què és el que aprenen els docents en els seus processos de formació permanent.

La competència professional depèn tant de les habilitats i valors dels subjectes com de l'entorn social concret en què desenvolupen la seva acció. La identitat professional dels docents depèn tant del seu coneixement teòric i les característiques personals com dels factors socials, polítics i laborals. Llavors, els canvis socials originen la necessitat de noves respostes per part de l'educació que passen, de forma necessària, pel desenvolupament professional docent de la mateixa manera que aquest està lligat a la pràctica (Saez i Nocetti, 2022).

La formació d'àmbit professional comporta experimentació i avaluació de resultats en context. L'aprenentatge dels docents a partir de la reflexió sobre la pràctica parla d'imprecisions conceptuals: contrast entre el que es fa i el que es coneix (Perrenoud, 2004). Quan es resolen aquestes imprecisions conceptuals el docent crea nous conceptes que, incorporats a la seva acció, li donen confiança. En aquest sentit, no sempre es té coneixement del que es fa i no sempre es poden corregir les imprecisions conceptuals (Perrenoud, 2004).

Això té com a conseqüència que aquest tipus de saber se situa al marge del coneixement generalitzat sustentat en evidències, només té valor per als docents, generalment no és objecte d'atenció de l'administració i té un recorregut d'investigació molt curt. De fet la investigació encara no ha resolt el seu problema epistemològic (Herrera i Martínez, 2018).

En síntesi, aquest saber pràctic té com a origen la pràctica docent i només s'adquireix a través de la pràctica reflexiva (Herrera i Martínez, 2018). En aquest sentit, cal fer una prevenció a l'hora de situar en la categoria de formació permanent algunes formacions-espectacle a les quals els docents estan habituats o sessions de taller o modelatge.

3.3. El problema de les teories implícites.

El model de psicologia cognitiva constructivista proposa que la nostra conducta es guia per teories implícites. Són inherents als individus, les generem a partir de processos i models d'anàlisi dinàmics amb els quals interpretem el món i els quals ens porten a fer determinades prediccions i tenir determinats comportaments, guien el saber i la pràctica del saber docent, són resistents als canvis i estan vinculats a creences. Es creen per exposició al context sociocultural, els subjectes no saben com hi han arribat i se situen fora del marc de la consciència. La seva via per l'explicitació és la recuperació mental de les vivències, per una banda, i els processos d'indagació, per una altra (Núñez Ayala, 2019).

Núñez Ayala (2019) explica la consolidació de les creences de forma similar a Kahneman, (2012). Tots dos coincideixen en el fet que els canvis de creences no sorgeixen de la simple participació en activitats sinó per la perplexitat que provoca el contrast amb noves pràctiques.

3.4. La pràctica reflexiva

El marc normatiu assumeix la condició de professional del docent. En aquest sentit, Perrenoud (2004) indica que l'única via de formació del professional és la pràctica reflexiva (PR).

De la mateixa manera, Senge (2012) indica que l'aprenentatge en el si de les organitzacions professionals té com a unitat formativa l'equip i també estableix la pràctica reflexiva com a metodologia bàsica per als aprenentatges organitzacionals. El model de PR que proposa Senge es fonamenta en la proposta de Bohm (1997). Aquesta proposta estableix tres premisses: suspendre els supòsits i opinions, establir un espai sense jerarquies i acceptar un arbitratge extern. Perquè es porti a terme PR cal distingir entre dos tipus de discursos: el diàleg, que té per objectiu permetre la metacognició per part de l'emissor i la necessitat d'escolta activa del receptor; i la discussió, que és un procés dialògic en el qual s'han de fer prevaldre els arguments i s'ha de fer escolta comprensiva. El rol de l'àrbitre durant el procés és determinar les normes de debat i el tipus de discurs dels participants. En aquest sentit, disposa de la capacitat d'interrompre el procés i començar-lo de nou.

Senge (2012) proposa que amb aquestes condicions es faci una lectura de les experiències professionals per determinar el que anomena punts d'apalancament: fets puntuals concretats en espai i temps que no ens permeten fer allò que ens hem proposat. A continuació es determina si aquests fets són patrons de comportament i finalment s'indaga sobre els models mentals que amaguen. L'objectiu és superar les limitacions que determinen aquests models mentals a través de la seva explicitació i observació.

El model de pràctica reflexiva de Perrenoud (2004), sota la premissa que la reflexió per si sola no produeix aprenentatges, proposa la racionalització de les experiències de forma que pugui permetre als practicants reflexius treure els hàbitus, és a dir, elements d'acció de l'inconscient pràctic. A continuació proposa reflexionar sobre les rutines que ens porten a construir les coses i les conseqüències d'aquestes rutines. Arribats a aquest punt, considera que estem en disposició de contrastar i ajustar la pràctica real al coneixement.

Per la seva part, Robinson (2019) desenvolupa el model d'avaluació competencial de doble bucle consistent a treballar els elements subjacents a la nostra tasca professional que ens porten a no poder complir amb el que hem programat, deixant els processos clàssics de correcció d'errors per la formació inicial. La seva proposta consisteix a definir un focus d'indagació que ella qualifica de

teories d'acció pertinents a un problema detectat, portant a terme un contrast entre les teories d'acció que distingeix entre teoria de paraules i teoria de fets, i que categoritza en valors, accions i conseqüències. Aquest contrast permet treure conclusions i prendre decisions en la nostra pràctica professional. Cal destacar la compatibilitat d'aquesta proposta amb la de Perrenoud (2004) i la de Senge (2012).

Finalment, resulta interessant tenir en compte el model d'aprenentatge competencial que proposa Sanmartí (2019) en el qual l'aprenentatge competencial es materialitza en el procés d'avaluació. Aquest model fa una abstracció dels tres aspectes que caracteritzen els bons alumnes: representació dels objectius, planificació i metacognició, que després concreta en quatre fases. En una primera fase l'aprenent treballa els objectius d'aprenentatge responent que aprendrà, com i per què. En una segona fase entrena l'aplicació dels nous coneixements i habilitats adquirits per acabar elaborant un instrument d'avaluació. Aquest instrument consisteix en una rúbrica de criteris de realització i de criteris de qualitat de les tasques. En la tercera fase planteja una bona pregunta als alumnes que ha de tenir prou indicis per aplicar els nous coneixements, ha de ser productiva, contextualitzada i dirigida a tercers. L'última fase del procés d'aprenentatge es fa amb la recollida de dades de l'experiència d'aprenentatge, la seva anàlisi i l'emissió de judicis que justifiquin la presa de decisions final amb relació a la resposta que s'ha donat.

3.5. Consistència entre els models

Tots aquests models són consistents entre ells i amb el D31/2016 amb la idea comuna del desaprenentatge: l'amortització dels aspectes de la CPD del docent incompatible amb els nous coneixements i capacitats adquirides. Una formació per adquirir una nova competència professional demana treballar els aspectes de la nostra activitat docent que no permeten el seu exercici. Les teories implícites de Núñez Ayala (2019), els models mentals de Senge (2012), els hàbitus de Perrenoud (2004), el contrast entre teoria de paraules i de fets de Robinson (2022) i la proposta metacognitiva de Sanmartí (2019) aprofundeixen en aquest aspecte. Aquest treball és una adequació d'aquestes idees a la normativa amb una fonamentació teòrica sòlida i prou versatilitat per adaptar-se a les necessitats dels centres.

4. DISSENY DE PROGRAMACIÓ D'UNA FEC

El nucli de la programació de les FeC és la transferència o l'aplicació de nous coneixements i habilitats en la CPD i, per tant, contenidors dels errors que han de servir per als processos de millora i aprenentatge. Està subjecte a l'avaluació que es fa dins la mateixa activitat formativa, no pot ser exposada ni sotmesa a judicis externs a aquesta i pot provocar perplexitat als participants.

En aquest sentit, en algunes de les negociacions amb els centres s'ha detectat la creença equivocada de considerar la transferència com un producte de l'activitat formativa. Per tant, s'ha d'anar amb compte amb els missatges institucionals que en algun moment han demanat exposar en espais públics productes obtinguts en les formacions. Això té tot el sentit en la metodologia ABR proposada per Berguer et al. (2014) que distingeix una avaluació dels productes, generalment fora de l'àmbit escolar, de l'avaluació dels aprenentatges feta sempre pels docents. En aquest model, la presentació pública dels productes actua com a element motivador dels processos de millora que, al seu moment, permeten una bona retroacció o *feedback* per part del docent. Un exemple d'aquesta metodologia són les modalitats d'APS. En canvi, la metodologia seguida en les FeC no permet un plantejament d'aquest tipus, donada la tipologia de saber que es pretén adquirir.

Per clarificar que la transferència de coneixement a l'aula o a les activitats docents formen part del procés d'aprenentatge, a partir d'aquest moment ens hi referirem com a experiència d'aprenentatge. Altrament, es corre el perill d'induir a pensar que la finalitat de la formació és elaborar un producte, res més enfora de la seva finalitat.

4.1. Experiència d'aprenentatge

El disseny d'una proposta de FeC parteix de la proposta d'experiència d'aprenentatge responant a la pregunta «Què és allò que volem experimentar per millorar la nostra competència professional?».

L'experiència ha de ser nova o no reproductiva, avaluable, contrastable en el sentit que els participants han de reconèixer l'experiència pròpia en la dels altres i, finalment, controlada ja que treballem amb alumnes, per tant, les experiències han d'estar sotmeses a forts plantejaments ètics. Aquesta proposta conceptualment correspon a una bona pregunta del model de Sanmartí (2019).

Amb l'inici i final d'una FeC, establim el que anomenarem període d'excepcionalitat normativa. Aquesta idea se sustenta normativament amb l'aplicació de l'article primer del Decret 4/2023, en els punts 2.1 i 7.2, i del PQFPP, que estableixen els centres com a espais d'experimentació i de formació docent. L'excepcionalitat pot afectar aspectes particulars del NOFIC (normes d'organització, funcionament i convivència) i de la concreció curricular. En aquest sentit, l'equip directiu ha de fer els esforços necessaris per encabir l'experiència d'aprenentatge i fer que el centre esdevingui un entorn d'aprenentatge. Si és necessari s'han de poder modificar horaris, establir períodes de carència normativa (amb el vistiplau d'inspecció i de les famílies) i crear l'ambient de formació adequat sobreentenant la provisionalitat. El període d'experiència sol durar de mitjana unes cinc setmanes, segons el tipus d'experiència i, també, segons el calendari del centre. Just al final del període d'experiència, dins l'última setmana, es proporcionarà el qüestionari en el qual aprofundirem més endavant.

Plantejar aquesta experiència necessita una reflexió profunda amb l'equip d'aprenentatge. La teoria implícita dominant, fruit del model escolar viscut per la majoria de participants, fa que l'error sigui costós i, en aquest marc, s'està demanant que es faci una cosa que no s'ha fet mai, que amb molta probabilitat no surti bé i que serà sotmesa a una anàlisi profunda per part dels seus companys. És important l'assumpció que la primera vegada que es porta a terme una experiència no sortirà del tot bé. Encara més, si surt tot bé no hi ha objecte d'aprenentatge i podríem sospitar que la formació està mal plantejada. Cal afegir que en els centres que hem gaudit de col·laboració franca amb la caporal d'estudis i la coordinació de formació per fer un bon disseny i un bon seguiment d'aquesta ens proporciona experiències més enriquides.

En aquest sentit, és important treballar el paper de l'error en el procés d'aprenentatge com es comentarà més endavant.

A partir de la descripció de l'experiència d'aprenentatge, l'activitat formativa estructura la presa de consciència i el contrast amb experts (o la fonamentació teòrica si no hi ha intervenció d'expert), ambdós en estadis previs a l'experiència, i l'avaluació, òbviament en un estadi posterior.

4.2. Presa de consciència

La presa de consciència ha de servir per constituir el grup de participants en un equip d'aprenentatge, per acordar com serà el procés de formació i per descriure, fins allà on ens és possible, l'experiència d'aprenentatge. Es fa preferentment en la sessió inicial o a l'inici de cada sessió. El rol de l'assessor del CEP és el d'arbitratge en els termes que determina Bonn (1997). Així, quan ens constituïm com a equip d'aprenentatge, tots esdevenim col·legues i els rols que habitualment exercim al centre queden suspesos (Senge, 2012).

L'equip d'aprenentatge constituït sota els principis de Senge (2012) ha de servir de coixí assegurant un nivell adequat de confiança (Lencioni, 2002). Això vol dir que, en el context de la formació, els docents han de poder exposar les seves vulnerabilitats amb la garantia que no els suposarà un perjudici en el futur. Malauradament, en els centres educatius, aquest tipus de confiança és difícil i aconseguir aquest ambient lliure de judicis és una de les tasques essencials de l'assessoria del Centre de Professorat.

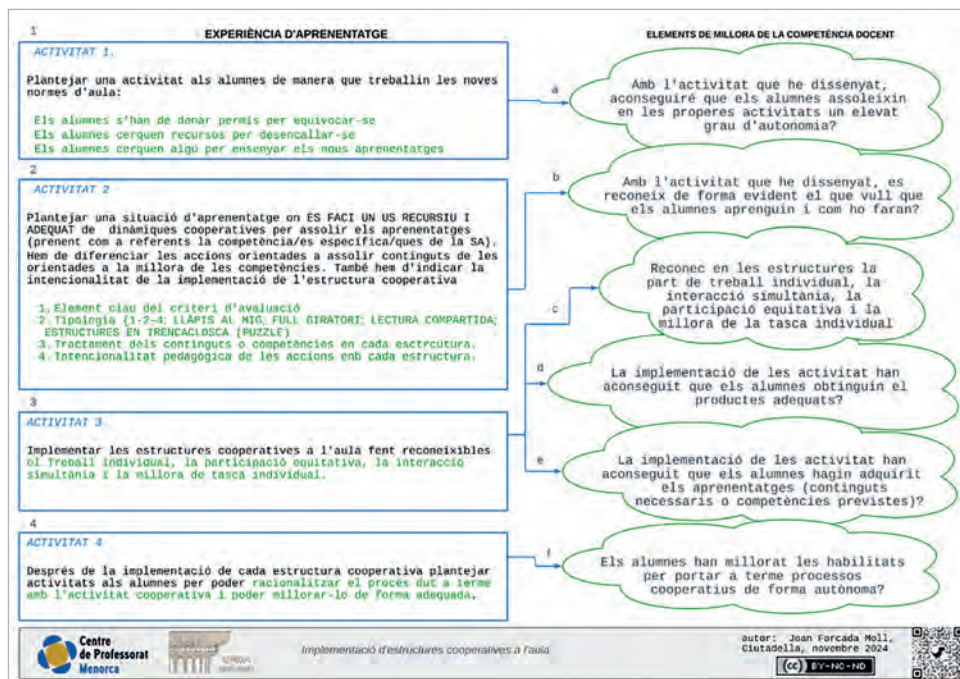
En aquest estadi els participants han de clarificar què venen a aprendre, com ho faran i per què ho faran. L'assessor ha dinamitzar el treball col·laboratiu per assegurar que les respostes vinguin dels participants de forma genuïna i, sobretot, que no es fonamentin en suposicions sinó en evidències. En aquest sentit, el disseny i la programació de la presa de consciència resulten essencials.

4.3. Contrast amb experts o amb fonamentació teòrica

La intervenció d'un expert o, en el cas que no n'hi hagi, les tasques de fonamentació teòrica tenen com a objectiu emmarcar l'experiència d'aprenentatge, deixant en segon terme o directament evitant aspectes teòrics o procedimentals que no siguin rellevants per implementar l'experiència d'aprenentatge. Les negociacions amb l'expert prèvies a la seva participació han d'anar en aquest sentit.

La tasca principal de l'expert, o de les tasques de fonamentació, és descriure un instrument d'avaluació de l'experiència d'aprenentatge. S'ha d'evitar viciar el procés limitant la participació de l'assessor com a expert i suplint una responsabilitat que no li pertoca. Al final d'aquesta fase o estadi els aprenents han de tenir molt clar el «Com es fa?» i el «Com sé que està bé?» de l'experiència d'aprenentatge.

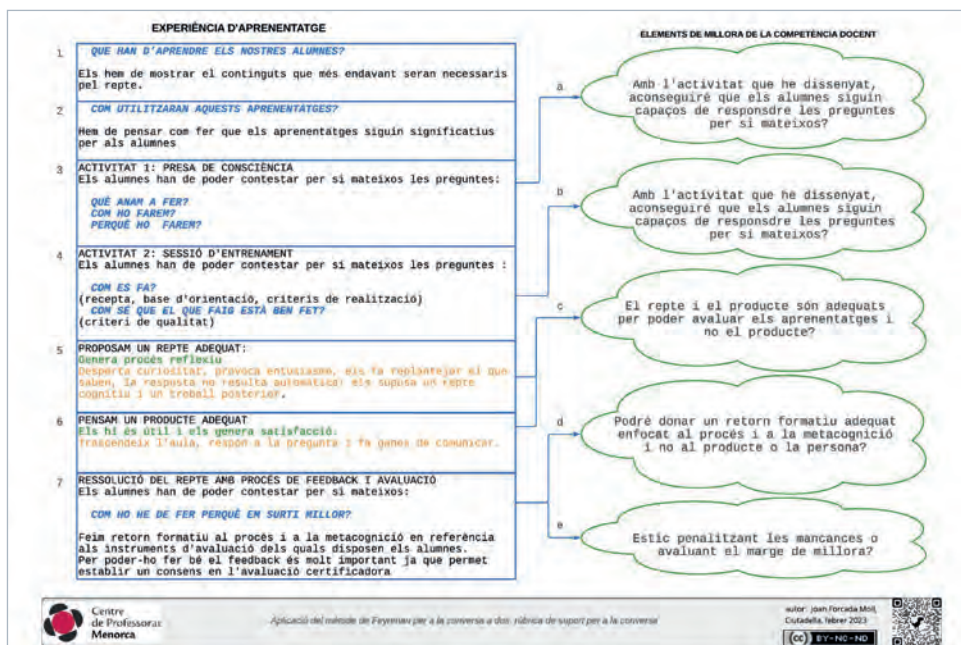
Generalment, convé programar una sessió posterior a les sessions de contrast per consensuar una rúbrica d'avaluació de l'experiència d'aprenentatge, amb els corresponents criteris de realització —el «Com es fa?»— i els criteris de qualitat —el «Com sé que està bé?»—, similar al plantejament de les rúbriques que fa Sanmartí (2019) relacionant cada criteri de realització amb un o més criteris de qualitat. La rúbrica ha de permetre dissenyar l'experiència amb el «Com es fa?» i reflexionar sobre els efectes de les actuacions amb el «Com sé que està bé?».



Imatge 1. Rúbrica d'avaluació de l'experiència d'aprenentatge de la FeC de l'IES Pasqual Calbó d'Aprenentatge Cooperatiu. Curs 2024/2025.

4.4. Elaboració del qüestionari d'avaluació de l'experiència d'aprenentatge

El qüestionari s'elabora amb la rúbrica d'avaluació com a plantilla i sempre amb la col·laboració de l'expert. L'objectiu del qüestionari no és portar a terme una co-avaluació o una autoavaluació, sinó racionalitzar l'experiència d'aprenentatge per poder portar a terme l'avaluació de doble bucle de Robinson (2019). Aquesta racionalització la faran els companys d'equip d'aprenentatge amb mirada professional. L'assessor ha de vetllar perquè cada docent respongui al qüestionari amb la màxima honestedat amb ell mateix i perquè la lectura que es faci de les respostes estigui lliure de judici de cap casta. Si la disposició normativa ho permet, és recomanable donar hores no presencials de formació per garantir respostes de qualitat.



Imatge 2. Vinculació de la rúbrica amb el qüestionari. FeC Situacions d'aprenentatge. CC Sant Francesc de Sales. Curs 2023/2024.

Generalment, el qüestionari es distribueix en blocs que permetin portar a terme el procés de racionalització de l'experiència amb grups cooperatius d'experts, com es comentarà més endavant.

És molt important que al llarg de tota la primera part de l'activitat formativa, a més de conrear un ambient d'honestedat i confiança, es recordi que la formació està destinada al docent. L'experiència és una activitat destinada a posar a prova l'actuació del docent i, per tant, el docent és l'objecte d'observació. L'experiència ens diu que, en alguns casos, això s'oblida i es focalitza l'observació sobre l'activitat dels alumnes.

No tenir-ho clar pot derivar en una pèrdua de qualitat de l'experiència d'aprenentatge. El que proporciona qualitat a les respostes del qüestionari és el nivell d'honestat amb un mateix que contenen en relació amb les expectatives o pretensions.

QÜESTIONARI DE L'EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE DE L'AVUACIÓ D'UNA SA

Hola, el disseny de la formació inclou dues hores de formació no presencials dedicades a respondre aquest qüestionari. Abans de fer-ho, però m'agradaria que tinguéssiu en compte algunes consideracions que comparteixo amb vosaltres a continuació.

El procés de formació que portem a terme té com a objectiu treballar sobretot la **COMPETÈNCIA PROFESSIONAL**. L'objectiu de la formació és compatibilitzar els nous coneixements adquirits amb la nostra activitat docent.

Aquesta formació va d'això, de *learning by doing*. Estam tots en un procés d'aprenentatge que en capacitarà per transferir nous coneixements a l'aula. Si ho fem bé, també capacitem els nostres alumnes per fer transferible el seu coneixement. Però anau en compte:

No venim a fer que ens mostrin com fer que els alumnes "aprenguin competències", ni a veure com es fa una situació d'aprenentatge o a portar a terme avaluació formativa, Venim a capacitar-nos, a aprendre (noltros) a fer-ho. Que no és el mateix.

EN LES DUES PRÒXIMES SESSIONS D'AVUACIÓ portarem a terme un procés d'avaluació formativa en l'àmbit de la formació docent. Ens ajudaran amb alguns consells en John Wayne, el Dr. House i en Myke Tyson, algun personatge bíblic i **potser també en Johan Cruyff**. Tot per anar més enllà dels nostres límits i arribar a saber quina cosa hem de desaprendre per poder a aprendre a fer coses noves, com ara treballar en situacions d'aprenentatge.

Per això cal prenr-nos seriosament aquest qüestionari i contestar amb fidelitat als dos dogmes que regeixen la pràctica reflexiva:

1. L'honor a la veritat. No a la veritat d'en **Sherlock Holmes** sinó a la veritat cristiana, l'honestat amb un mateix.
2. No ser superficials i aprofundir en les reflexions i els raonaments. S'ha de pensar individualment per poder raonar en grup.

Així, amb aquestes premisses hem d'intentar contestar a les qüestions plantejades que fan referència a la nostra EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE, sobretot en les que fan referència a si amb les activitats que he treballat a l'aula, he aconseguit que siguin els alumnes els protagonistes o simplement han anat al meu compàs? I una altra gran pregunta: Encara soc presoner del producte?

Aquest qüestionari és part de la primera part del procés d'avaluació formativa: la recollida de dades. Per tant això **NO ÉS UNA AUTOAVALUACIÓ NI UN TEST DE RESULTATS NI RES SEMBLANT**. És un document que servirà als teus companys a fer una abstracció del que ha passat. Si no es fa amb aquest esperit -que els teus companys coneguin de ver el que t'ha passat a tu i a tots- perdrem el temps, o pitjor, podríem viure amb una falsa percepció.

Per tant, contesteu el que pugueu contestar. El que no, que quedi en blanc. És bo recordar la sentència de Peter Drucker: *«The most important thing in communication is hearing what isn't said»*: El més important en la comunicació és escoltar el que no s'ha dit.

Amb els resultats d'aquest qüestionari formarem GRUPS D'EXPERTS QUE FARAN UN DIAGNÒSTIC PROFESSIONAL DEL QUE HA PASSAT (jo us donaré les indicacions adequades). No venim aquí a fer un "Què hay de lo mío". Venim a descobrir els límits de la nostra competència professional. Per fer-ho, a partir del diagnòstic intentarem trobar els punts d'apalancament: ***"si aquesta cosa no hagués passat, llavors les coses serien com les havíem previst o haurien anat d'una altra manera"***. A continuació anirem descobrint els supòsits que ens mouen i intentarem suspendre'ls per configurar una nova manera de fer les coses.

Durant tot aquest procés reconeixem totes les part d'un procés integral d'avaluació formativa: el recull de dades, l'anàlisi de dades i emissió de judicis i la presa de decisions. Com diu na Neus Santmartí, **avaluar és aprendre**.

Ànims!!

Imatge 3. Exemple d'introducció d'un qüestionari. FeC Situacions d'aprenentatge. CC Sant Francesc de Sales. Curs 2023/2024.

Ens hem trobat amb qüestionaris contestats amb «sí» o «no», amb altres que ens expliquen les experiències dels alumnes en comptes de l'activitat del docent. També ens hem trobat en situacions en què els docents ens expressaven la necessitat d'explicar aspectes fora del marc de l'instrument. Malauradament, ni el qüestionari ni el procés d'avaluació permeten aquestes dinàmiques que, per altra banda, són habituals en altres models formatius tipus taller o Edcamp.

4.5. Avaluació de l'experiència d'aprenentatge

Un cop portada a terme l'experiència d'aprenentatge s'inicia el procés d'avaluació que constarà de tres fases esglaonades:

1. Racionalització de l'experiència a través de la lectura professional dels qüestionaris.
2. Anàlisi dels qüestionaris i emissió de judicis a través de la detecció de punts d'apalancament, l'elaboració del relat i l'aplicació de teories d'acció.
3. Finalment, una reformulació de l'experiència d'aprenentatge que, si la situació ho permet, es pot teoritzar i proposar un producte acadèmic, desvinculat del resultat de l'experiència d'aprenentatge.

Si és el cas, fes una descripció del APRENTATGES que, a l'inc de les actuacions, pretenes que els alumnes assolissin. Aquesta resposta és per als teus companys per tant s'ha de ser concís i clar.	Indica el criteri d'avaluació que pretenes avaluar.	Realment els alumnes han fet seves les noves normes? Has detectat que en algun moment no les han interioritzades? S'escau explicar la situació.
2.1. Comprendre el sentit de textos orals i multimodals senzills, reconeixent les idees principals i els missatges explícits i implícits, valorant el seu contingut i els elements no verbals elementals i, de manera acompanyada, alguns elements formals elementals.	Extreu el sentit i el missatge d'una història a través de la visualització d'un curt que explica una situació. A treballar amb un grup, escoltant diferents opinions i arribar a acord amb els companys d'aquest grup. Plasmar a un paper les idees que heu sorgit, primer de forma individual i després mitjançant la reflexió conjunta.	Després del visionat d'un curt, hem posat en pràctica la dinàmica del full giratori. Cada integrant del grup tenia un nombre de l'1 al 4 i tornàvem a veure la pel·lícula però dividida en trossos de manera que cadu a cada taula de resumir el seu tema que un mateix full que s'anaven passant. Cada nombre corresponia a un dels 4 trossos. En acabar aquesta dinàmica, hem fet el full giratori que ens permetia resumir cada frase i arribar a un acord sobre el text. Cada alumne escrivia a un altre full, les noves frases de manera que el resultat ha estat un resum conjunt del curt.
LLCATALANA 4.1 Comprendre el sentit global i informació rellevant de textos senzills, escrits i multimodals, tot realitzant inferències a partir d'estratègies bàsiques de comprensió abans, durant i després de la lectura.	L'objectiu era que els alumnes integrassin la informació sobre com emmarcar els nous dies de pati.	L'activitat va consistir de dos parts: -Lectura compartida dels cartells amb les normes de pati. -Cerca d'aspectes per compartir la informació amb tots els membres del grup-classe.
Competència específica 4.1. de l'àrea 1.	Conèixer com són les nostres mans, observar que totes són iguals i alhora diferents (incloent els diferents tons de pell) i evitar la discriminació.	Després es van juntar tots els 1, tots els 2, tots els 3 i tots els 4, per explicar el document que ens havia tocat i compartir la informació de manera ben detallada.
Participar amb iniciativa en jocs i activitats col·lectives, relacionades amb altres persones amb actituds d'interès i empatia, tot i respectant els diferents ritmes individuals i evitant tot tipus de discriminació	No crec que els van entendre es fentia que havien de fer però no hi va haver una reflexió final. Aq m'ha faldat	En principi el que ho an fer com es té hi va principal no les seves normes. Hi va haver una part que no va ser difícil d'entendre i de fer. Dibuixar una mà entre tots 3 però ajuda de les mesures ho van fer.
Al principi va costar un poc, i jo havia d'anar recordant qui havia de fer cada cosa, i en què consistia. Per exemple, alguns no sabien molt bé com ho podien "resumir", i jo els vaig dir que havien d'intentar explicar-ho amb les seves paraules.	Millorant una conversa inicial.	Si, però s'haurien d'anar recordant.
Després es van juntar tots els 1, tots els 2, tots els 3 i tots els 4, per explicar el document que ens havia tocat i compartir la informació de manera ben detallada.	Estem fent una S.A. de "Xut som jo", engloba diferents aspectes i una de les tantes es com són les nostres mans. Van fer grups de 3 i cada component va dibuixar una mà. Després vam mirar i analitzar els dibuixos de cada membre del grup. Entre d'altres mateixos les components van fer una mà conjunta amb els tests més característics de cada un/a.	Finalment, al mateix paper inicial, van tornar fer la seva mà (milloreda sa majoria).

Per racionalitzar l'experiència d'aprenentatge utilitzam estructures cooperatives d'experts. En algunes ocasions, quan el grup de participants és reduït, ho hem fet amb assemblea. Sigui com sigui, al final tots els participants han de tenir una idea molt clara del que ha passat amb totes les experiències d'aprenentatge amb relació a la rúbrica d'avaluació. L'assessor ha d'insistir a mantenir un nivell d'exigència professional elevat a l'hora de fer lectura de les respostes, considerant el que s'ha respectat i el que no de la rúbrica i interpretant els silencis i respostes poc coherents. Aquesta manera d'aprendre exigeix molta humilitat i honestat. Per millorar la gestió del temps, utilitzam el Chat GPT amb un procediment molt transparent que ens permeti garantir l'ètica i la fiabilitat dels resultats.

INFORME DE RESPOSTES

Joan Forcada • 3 de des. 2024

Grup cooperatiu de 4 llàpis al mig

preguntes 1, 2, 13, 1...
PDF

preguntes 1, 2, 11 i ...
PDF

preguntes 1, 2, 6, 7, ...
PDF

preguntes 1, 2, 3, 4 ...
PDF

Comentaris de la classe

Afegiu un comentari de la classe...

Imatge 5. Síntesi del qüestionari fet amb el suport del Chat GPT de la FeC de l'IES Pasqual Calbó d'Aprenentatge Cooperatiu. Curs 2024/2025.

A continuació es passa a la fase d'anàlisi de les dades. En equips cooperatius es treballa en una llista dels punts d'apalancament. Com ja hem comentat, la nomenclatura és de Senge (2012) i fa referència a les situacions que no ens han permès portar endavant la nostra proposta amb relació a les nostres expectatives de realització.

La detecció de punts d'apalancament comporta dues prevencions per a l'assessor i per a l'equip:

1. S'ha de descriure de forma molt acurada i concretar la situació en temps i espai. El principal problema que es troba l'assessor és la tendència a la gene-

ralització, malauradament molt comú, que passa sobretot quan ens sentim insegurs del que fem. L'experiència ens diu que en els centres en què ja s'han portat a terme de forma adequada alguns aspectes d'aquest disseny, la tendència a la generalització desapareix. Una de les tasques de l'assessor és entrenar aquest aspecte.



FeC Aprenentatge cooperatiu. Avaluació de l'experiència d'aprenentatge

CODI DE GRUP: ÀMBIT B

"L'alumnat no ha integrat la comunicació no violenta no ha estat possible perquè ha passat un cop surten de l'aula recuperen les formes incorrectes de comunicar-se"
PUNT APALANCAMENT:
No interiorització de la comunicació no violenta
DESCRIPCIÓ DEL PATRÓ: L'alumnat utilitza maneres d'expressar-se de forma oral i escrita que no compleixen amb la base de la comunicació no violenta.
TEMA: Estímuls externs que no donen continuïtat a l'aprenentatge dins el centre educatiu
PUNT APALANCAMENT: Falta de formació del professorat en la comunicació no violenta
DESCRIPCIÓ DEL PATRÓ: El professorat no té les habilitats o competències per ensenyar ni posar en pràctica la base de la comunicació no violenta.
TEMA: Inseguretat / manca de confiança en la nostra professió
PUNT APALANCAMENT: desconeixement de referent (models) per aplicar en la pròpia matèria
DESCRIPCIÓ DEL PATRÓ: Les competències de la matèria condicionen el tipus de dinàmica que podria aplicar-se. El pes continua recaient sobre els continguts i no tant en la metodologia.
TEMA: Manca d'interès en les darreres propostes pedagògiques

Imatge 6. Detecció de punts d'apalancament i resultats de l'activitat. FeC Comunicació no violenta. IES Cap de Llevant. Curs 2024/2025.

2. En el moment de detectar els punts d'apalancament s'ha de vetllar perquè no se cerquin solucions a la situació, que és la resposta més normal. Buscar solucions als punts d'apalancament limita el procés d'indagació per detectar la incompatibilitat de pràctiques educatives i l'assessor ha de vetllar perquè això no passi.

L'assessor ha de vetllar perquè els punts d'apalancament es descriguin de forma molt específica. Per ajudar a detectar i descriure els punts d'apalancament s'utilitza la frase plantilla «XXX no ha estat possible perquè ha passat XXX». Un cop detectada una situació susceptible de ser considerada com a tal, s'emplena per ajudar a concretar-la en espai i temps.

FeC L'aprenentatge cooperatiu. Curs 2024/2025

PUNTS D'APALANCAMENT PER TEMES EMERGENTS

Normes i estructura 3, 5, 7, 9, 17, 19

3. Primer s'han de tenir clares les normes per després poder fer treball cooperatiu. A l'inici s'ha de recordar constantment les normes perquè es pugui treballar de manera correcta.

5. Les normes "ens podem equivocar", "autonomia" i "espai per reflexionar" han de ser un punt bàsic de partida.

7. Hem de tenir clar que cerquem amb una estructura un producte final o un procés d'aprenentatge.

9. No haver treballat prou les normes prèvies (donar-se permís per equivocar-se, poder explicar el que he après...)

17. Es confonen les normes amb l'estructura cooperativa. Falta de treball previ de les normes:

donar-se permís per equivocar-se.

cercar recursos per desencallar-se.

cercar algú per explicar els nous aprenentatges.

19. Ha faltat entendre què volia dir normes. Aquestes eren els previs per posar en marxa les estructures cooperatives. S'han confós les normes bàsiques amb les estructures.

FeC L'aprenentatge cooperatiu. Curs 2024/2025

Tema: **NORMES I ESTRUCTURA**

Relat: Com a mestres, hem observat que les estructures cooperatives són més difícils amb infants petits si no treballem prèviament les normes bàsiques, com donar-se permís per equivocar-se. Sense aquest temps per establir-les, els alumnes no saben què s'espera d'ells. Per això, cal dedicar més temps a les normes abans d'aplicar les estructures, per aconseguir un aprenentatge més efectiu.

	Teoria de paraules: <i>Com ho volia?</i>	Teoria de fets: <i>Què ha passat?</i>	Decisions de canvi o de millora
Valors i creences	que l'alumnat ja complís les normes a la primera.	Els alumnes no han fet al que els hi hem dit	☐ Acceptar que les coses no sortiran a la primera. ☐
Accions	Volem que els infants respectassin les normes i complissin i aplicassin les estructures cooperatives de forma adequada.	- Han tingut dificultats per aplicar les estructures. - Dificultat per transmetre les normes als alumnes.	☐ Repetir moltes vegades per equivocar-nos i adquirir les normes.

Imatge 7. Punts d'apalancament corresponents a la categoria «Normes i estructura» amb el relat i la teoria d'acció resultants. FeC Aprenentatge Cooperatiu. CEIP Mare de Déu del Toro d'Es Mercadal. Curs 2024/2025.

Un cop fet el recull de punts d'apalancament (en solen sortir entre vint i trenta), amb el suport del Chat GPT els agrupam per categories o temes emergents i els equips cooperatius revisen l'adequació del resultat als objectius de la formació. Cal observar que un mateix punt d'apalancament pot estar en diferents categories. Amb grups d'experts s'ha d'elaborar un relat de cada tema. En aquest

punt, l'assessor ha d'anar amb compte que el relat faci referència al punt de vista del docent, no al comportament de l'alumnat. No s'ha de perdre de vista en cap moment que la formació explora els límits personals de la competència professional docent, no la casuística o observació d'aula.

Un cop compartits i analitzats els relats de cada tema per part de tots els participants, amb grups cooperatius s'analitza la teoria de fets en els seus dos vessants: teoria de paraules, és a dir, el «Com ho volia?», i teoria de fets, és a dir, el «Què ha passat?». Els participants, mitjançant grups cooperatius, consensuen aquestes dues reflexions i les contrasten per, al final, prendre decisions de canvi o de millora.



ESTRATÈGIES DE TREBALL COOPERATIU A L'AULA

Aportació 1

1. Treballar les normes bàsiques (permís per equivocar-se, aprendre a cercar recursos per desencallar-se, cercar algú per ensenyar els nous aprenentatges).
2. Definir com a centre quines activitats es poden fer a cada cicle.
3. Tenir en compte les tipologies de l'alumnat per fer grups heterogenis.
4. Explicar molt bé cada estructura que es posa en pràctica.
5. Tenir clar què s'ha d'avaluar per poder transmetre als alumnes que s'espera d'ells.
6. Els mestres han de tenir molt clar el funcionament de les estructures.
7. Tenir l'oportunitat de veure com altres companys posen en pràctica l'aprenentatge cooperatiu (experiències entre iguals o entre centres)
8. Aprofitar els suports per fer cooperatiu (disposar de dos mestres).
9. Estar oberts a provar coses noves dins l'aula.
10. Controlar el temps que necessitam per poder planificar les sessions.

Aportació 2

1. No tenir en compte el temps invertit.
2. Practicar-ho moltes vegades i no passa res si no surt bé.
3. Tenir en compte allò que volem avaluar i que els alumnes ho tinguin clar.
4. No tenir por a equivocar-se.
5. Una persona es fa el coneixement seu quan té clar com explicar-lo a un altre.
6. Tenir clar quina estructura bàsica hem d'emprar i conèixer bé les normes d'aquesta abans de començar.

Aportació 3

1. Començar per una activitat senzilla (que controlem) i repartir-la moltes vegades.
2. Recordar les normes abans de començar una nova sessió: aportacions de tothom per igual, que tots hagin d'haver après alguna cosa, que equivocar-nos ens ajuda a aprendre.
3. Ser flexible amb el temps que necessitaràs.
4. Fer els grups estables pensant en les característiques de l'alumnat, donant un temps d'adaptació perquè el grup ajusti el seu funcionament.

Aportació 4

1. A Educació Infantil els docents hem de cercar recursos que ajudin l'alumnat a apropiarse a l'AC, construint una base d'AC pel futur. A El podem fer dinàmiques col.laboratives, activitats de cohesió de grup, potenciar l'autonomia (de treball...), podem posar en marxa alguna estructura cooperativa, etc.
2. Compromís del claustre per dur a terme l'aprenentatge cooperatiu a les aules de manera continuada, valorant les seves potencialitats (inclusió, millora del rendiment acadèmic, construcció del propi aprenentatge, autonomia de feina,...)
3. Tenir en compte que no sortirà a la primera. Necessita de constància (repetició, assaig, errada, reflexió, tornada a la pràctica...)

Imatge 8. Recull de propostes. Document de treball per reformular l'experiència d'aprenentatge o fer aportacions a la concreció curricular del centre. FeC Aprenentatge Cooperatiu. CEIP Mare de Déu del Toro d'Es Mercadal. Curs 2024/2025.

Fins aquest punt es reconeix amb facilitat la recollida d'informació i l'anàlisi i l'emissió de judicis, dos dels tres elements essencials de l'avaluació, tal com la postula Sanmartí (2019). De la mateixa manera podem reconèixer l'exercici que es fa quant a la suspensió de supòsits i observació dels nostres models mentals que esmenta Senge (2012) i fins i tot l'exercici de treure els elements de l'inconscient pràctic que esmenta Perrenoud (2004). Un cop detectats els elements que mouen la nostra pràctica docent, el pas següent és fer una reflexió sobre els aspectes d'aquesta que cal amortitzar per poder portar a terme la nova proposta metodològica o el nou plantejament didàctic. En el model de Sanmartí (2019) seria la presa de decisions, que considera imprescindible per fer un procés d'avaluació formativa o competencial adequat. Per això, s'ha de dedicar l'última sessió de la part de l'activitat formativa a reformular l'experiència d'aprenentatge aplicant les decisions de canvi o millora.

Si es considera convenient, en col·laboració amb la direcció del centre, és convenient fer una proposta o unes recomanacions amb les conclusions de l'actuació formativa. Aquesta tasca finalitza el procés de metacognició i és coherent amb la consideració que té el PQFPP de la formació permanent considerant-la un procés indagador.

5. CONCLUSIONS

Aquesta proposta, que en cap cas és l'única que respon als criteris organitzatius i pedagògics del PQFPP, intenta ser una aportació per millorar la formació permanent. Tot i les limitacions pròpies del context escolar per la seva implementació integral, en les cinc últimes FeC s'ha desenvolupat en tota la seva integritat. Les valoracions dels participants, tal com ho expressen en els qüestionaris d'avaluació, han estat positives o molt positives en les categories de qualitat de la reflexió pedagògica entre iguals, immediatesa de la transferibilitat

a l'aula i percepció de millora en la competència professional. Al contrari, com a elements a revisar hi ha la complexitat del plantejament i la dificultat de concretar els objectius d'aprenentatge. A criteri de l'autor, aquesta dificultat té un component de novetat que s'hauria de veure resolta amb aplicació sistemàtica i, per això, donada l'experiència que es té fins al moment, dona per bona la viabilitat de la proposta.

Finalment es considera que s'ha de continuar amb l'avaluació de la implantació de la proposta per fer-la més simple i natural i, per altra banda, explorar les necessitats formatives dels assessors de CEP per portar endavant el PQFPP. Bona part d'aquestes necessitats es veuen representades en les demandes d'habilitats dels assessors que expressa el present treball.

REFERENCIES

Berger, R., Rugen, L., Woodfin, L. i EL Education. (2014). *Leaders of Their Own Learning: Transforming Schools Through Student-Engaged Assessment*. Wiley.

Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo* (L. Nichol, Ed.). Editorial Kairós SA.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* (J. Chamorro Mielke, Trans.). Editorial Debate.

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. Wiley.

Núñez Ayala, D. E. (2019, juny). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Revista Curriculum*, 32, p. 213-223. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2019.32.12>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó, Editorial.

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 123-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>

Robinson, V. M. (2022). *Canviar l'escola o millorar-la?* (A. Turró i Casanovas, Trans.). Eumo Editorial SAU.

Sáez Lantaño, A., Nocetti de la Barra, A., i Flores Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 26-55. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1246>

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Editorial Octaedro, S.L.

Senge, P. M. (2012). *La quinta disciplina 9Ed: Como impulsar el aprendizaje en la organizacion inteligente*. Ediciones Granica, S.A.

Marc normatiu

Decret 41/2016, de 15 de juliol, pel qual es regula la formació permanent del professorat de l'ensenyament no universitari de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. BOIB núm. 90, 16 de juliol de 2016, fascicle 109 - Sec. I. - Pàg. 21734.

Decret 4/2023, de 13 de febrer, pel qual s'aprova el Reglament orgànic de les escoles infantils públiques, els col·legis d'educació primària, els col·legis d'educació infantil i primària, els col·legis d'educació infantil i primària integrats amb ensenyaments elementals de música, els col·legis d'educació infantil i

primària integrats amb educació secundària i els instituts d'educació secundària de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. BOIB núm. 21, 16 de febrer de 2023, fascicle 36 - Sec. I. - Pàg. 7155.

Resolució del conseller d'Educació i Universitats, a proposta del director general de Personal Docent i Centres Concertats, per la qual s'aprova el Pla quadriennal de formació permanent del professorat 2024-2028. BOIB núm. 119, 10 de setembre de 2024, fascicle 204 - Sec. III. - Pàg. 40715.

ELS REPTES DOCENTS DE LA IA GENERATIVA COM A FONT D'INFORMACIÓ I DE DESINFORMACIÓ: REFLEXIONS I RECOMANACIONS

Alexandre López Borrull

RESUM

Es proposa una reflexió sobre com formar el professorat de batxillerat per acompanyar l'alumnat en l'ús de la intel·ligència artificial generativa com a font d'informació. S'hi analitzen els riscos de desinformació i els biaixos dels sistemes d'IA, així com les oportunitats pedagògiques que ofereixen. Es defensa una alfabetització crítica i informacional que situï la tecnologia en el lloc que li correspon, sense entusiasmes ni rebuigs acrítics. L'objectiu és fomentar una formació docent basada en el criteri, la curiositat i el compromís educatiu.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre cómo formar al profesorado de bachillerato para guiar al alumnado en el uso de la inteligencia artificial generativa como fuente de información. Analiza los riesgos de desinformación y los sesgos inherentes a estos sistemas, así como las oportunidades pedagógicas que ofrecen. Se aboga por una alfabetización crítica e informacional que sitúe la tecnología en su justo lugar, evitando tanto el entusiasmo desmedido como el rechazo acrítico. El objetivo es fomentar una formación docente basada en el criterio, la curiosidad y el compromiso educativo.

1. INTRODUCCIÓ

Les eines d'intel·ligència artificial generativa, com ChatGPT o COPILOT, han aterrat amb força a l'aula, sovint sense previ avís. El seu impacte en els entorns educatius, tant a la universitat com al batxillerat, és tan innegable com ambigu: d'una banda, poden facilitar la redacció, la comprensió o fins i tot la resolució d'exercicis; de l'altra, plantegen interrogants profunds sobre la construcció del coneixement, la fiabilitat de la informació i el rol del docent en un ecosistema on la veritat ja no ve necessàriament d'una font, sinó d'un algoritme (UNESCO, 2024). Ens trobem, en definitiva, davant d'un moment que demana pausa i mirada crítica, tant des del punt de vista pedagògic com social (Walter, 2024). Però com podem formar els docents perquè acompanyin l'alumnat en aquest entorn nou? És suficient conèixer les eines, o cal alguna cosa més? Si la IA és capaç de generar respostes convincent però inexactes, textos aparentment neutres però plens de biaixos, no és només un repte tècnic, sinó també ètic i formatiu. No podem, per tant, limitar-nos a ensenyar a usar la IA: cal ensenyar a contextualitzar-la i també qüestionar-la.

En aquest context, el professorat no pot ser un espectador passiu. Cal que assumeixi un paper actiu com a facilitador del pensament crític i com a model de lectura informacional en temps d'una sobreinformació ingent. Això implica entendre el funcionament de la intel·ligència artificial (IA, d'ara endavant), però

sobretot assumir que no tot el que genera és versemblant, ni tot el que és versemblant és veritat. Recordem els termes del debat que vam tenir a l'hora d'emprar internet en l'educació. Fleming ja deia el 2006, «Una col·lecció de dades no és informació; una col·lecció d'informació no és coneixement; una col·lecció de coneixement no és saviesa; una col·lecció de saviesa no és la veritat».

Si l'educació ha de servir per discernir, cal que els docents puguin exercir aquest discerniment en primera persona i transmetre'l als seus alumnes. És per això que en aquest article explorem com podem formar el professorat per afrontar els reptes que planteja la IA generativa en tant que nova font d'informació. Ho farem des d'una mirada crítica, centrada en els riscos de desinformació, els biaixos sistemàtics i les implicacions pedagògiques d'aquest nou escenari. Entre la fascinació tecnològica inicial i la responsabilitat educativa, el professorat esdevé una peça clau per garantir que la IA no substitueixi el pensament, sinó que el catalitzi. De fet, aquesta aproximació pendolar entre l'optimisme i l'escepticisme ja l'hem vist altres cops, com en la introducció dels motors de cerca o les xarxes socials.

2. LA IA GENERATIVA COM A NOVA FONT D'INFORMACIÓ

Una de les transformacions més visibles que aporta la IA generativa és el canvi de rol de la tecnologia: de canal d'accés a la informació (cercadors, repositoris, bases de dades) a font aparent d'informació per ella mateixa. Aquesta mutació no és menor. Quan l'alumnat pregunta a ChatGPT sobre un tema qualsevol, el que rep no és en primer lloc un enllaç a una font verificable, sinó un text elaborat en temps real que imita la forma d'un saber establert. Aquesta aparença de coneixement pot ser útil, però també enganyosa, sobretot si no s'acompanya d'una reflexió sobre com es genera. De fet, hem reduït el context d'informació, on reduïm una llista quasi infinita de respostes (o una primera pantalla de respostes, no ens enganyem) a una única resposta, com un nou oracle de Delfos, però sense interpretació.

Les IA generatives no consulten cap base de dades ni «busquen» informació, sinó que generen contingut a partir de patrons lingüístics apresos durant el seu entrenament. Això vol dir que no entenen, no verifiquen, ni tenen capacitat per distingir entre una afirmació certa i una d'inventada. El que fan és predir la paraula següent més probable, i amb això construeixen textos que poden semblar acadèmics, però que poden contenir errors, imprecisions o directament invencions. S'ha recordat sovint l'afirmació de Bender et al. (2021) en el sentit que són «papagais estocàstics», sistemes que repeteixen patrons sense comprensió del seu significat.

Aquest canvi de paradigma obliga a repensar la relació entre la forma i la fiabilitat. Si fins ara associem un text ben escrit, estructurat i raonat amb el rigor acadèmic, la IA trenca aquesta correspondència i ens obliga a tots plegats a noves mesures de control i acompanyament. Es fa imprescindible, doncs, que

el professorat i l'alumnat desenvolupin eines per anar més enllà de l'aparença formal. Això passa per preguntes bàsiques: d'on surt aquesta informació? Com es pot verificar? Quina autoritat en reclama l'autoria? D'altra banda, no podem obviar que aquestes eines arriben en un context on la confiança en els mitjans, la ciència o les institucions ja està en crisi. En aquest escenari, la IA pot aparèixer com una veu aparentment neutral, que no genera conflicte i ofereix respostes clares. Però justament per això cal ser més exigents: la neutralitat algorítmica no existeix, i menys quan les dades amb què s'ha entrenat el sistema reflecteixen desigualtats i exclusions. Per això, si volem que el professorat pugui acompanyar l'alumnat en l'ús crític de la IA generativa hem de començar per reconèixer que aquesta eina no és una font més, sinó un nou recurs a l'abast que cal llegir, analitzar i interpellar. No es tracta de prohibir-ne l'ús, sinó de dotar-nos de criteris i eines per evitar que es converteixi en una substitució acrítica del coneixement, en lloc de ser un estímul per repensar-lo.

3. DESINFORMACIÓ ALGORÍTMICA I BIAIXOS EN LA IA

Una de les qüestions més complexes que planteja l'ús de la intel·ligència artificial generativa a l'aula és el risc que, sense voler-ho, esdevingui una nova porta d'entrada per a la desinformació. El problema no és només que aquestes eines puguin generar informació incorrecta (Sun et al., 2024), sinó que ho fan amb una aparença de veracitat que les fa especialment perilloses. El terme tècnic que s'utilitza, «al·lucinació», no deixa de ser una metàfora amable per descriure un fenomen seriós: la creació de contingut fals que pot semblar raonable, coherent i fins i tot autoritzat, però que no té cap base real.

El risc esdevé més gran si tenim en compte que aquestes respostes no s'elaboren a partir de la comprensió o del coneixement factual, sinó a partir de patrons estadístics. No hi ha contrast de fonts, ni voluntat de verificar la informació, ni responsabilitat. L'algoritme simplement ofereix la seqüència de paraules més probable. El resultat? Textos que poden semblar una resposta enciclopèdica quan, en realitat, no tenen fonament. I si això ho apliquem a temes sensibles — com el canvi climàtic, la història recent o la salut pública —, el perill no és menor.

A tot això cal afegir-hi una altra capa: la dels biaixos. Per molt que s'insisteixi en la neutralitat dels algoritmes, aquests models han estat entrenats amb grans volums de dades textuais que reflecteixen les mateixes desigualtats, absències i jerarquies que ja trobem a la societat. Això vol dir que poden reproduir biaixos de gènere, culturals, lingüístics o ideològics sense que l'usuari se'n adoni. I en un entorn educatiu, on ens esforcem per ensenyar a contrastar, contextualitzar i qüestionar, això representa un repte important. Què passa quan una eina tan convincent com un xat generatiu projecta una visió del món esbiaixada, però l'alumnat la pren com a fiable? Aquí és on el rol del docent esdevé fonamental. Cal entendre com funcionen aquestes eines, però també que poden fallar. Que aprenguin a detectar quan una resposta és massa segura per ser certa, o quan

un discurs massa net amaga absències. No es tracta de demonitzar la tecnologia, sinó d'aprendre a conviure-hi de manera crítica. I d'ensenyar-ho.

4. RISCOS DE MANIPULACIÓ I USOS MALICIOSOS DE LA IA GENERATIVA

La irrupció de la intel·ligència artificial generativa en l'àmbit educatiu suposa una transformació profunda en la manera com l'alumnat accedeix, processa i produeix informació. Però alhora que obre noves oportunitats d'aprenentatge, també planteja interrogants ètics. Un dels riscos més seriosos és la possibilitat que aquestes eines siguin utilitzades, voluntàriament o no, com a mecanismes de desinformació, tant per part de l'alumnat com per actors socials organitzats, com poden ser grups negacionistes o moviments ideològics contraris al consens científic. Aquest perill no prové únicament d'un mal ús per part de tercers, sinó també del funcionament intern d'aquests sistemes. Els models de llenguatge com ChatGPT no tenen accés directe a la veritat: no verifiquen fets ni contrasten fonts, sinó que generen respostes a partir de patrons estadístics apresos de grans volums de dades textuais. Quan aquestes dades són incompletes, desequilibrades o contenen errors, el sistema pot «al·lucinar», és a dir, generar afirmacions falses o inexactes amb un to convincent i autoritatiu. Això converteix la IA en una potencial font de desinformació involuntària.

Tot i que s'han implementat filtres i mecanismes de seguretat per mitigar aquests riscos —com ara sistemes de detecció d'afirmacions perilloses o filtres de contingut—, aquests no són infal·libles. Amb formulacions ambigües, contextos deliberadament confusos o amb intencions clares de manipulació, la IA pot ser instrumentalitzada per generar textos que reproduïxin narratives conspiratives, arguments pseudocientífics o discursos d'odi. Això és especialment preocupant en entorns educatius on no sempre hi ha eines o coneixements per detectar-ho.

A més, existeix la possibilitat que es produeixi un fenomen conegut com a *data poisoning*: si determinades narratives falses es repliquen de manera massiva i persistent a la xarxa, podrien acabar sent assimilades pels sistemes d'entrenament de futurs models o sistemes amb accés obert al web. Encara que els models actuals no aprenen en temps real de les converses amb usuaris, sí que poden ser influïts per la manera com se seleccionen i actualitzen les seves fonts d'entrenament. Això planteja un tipus d'amenaça nou: la contaminació deliberada del coneixement automatitzat. Aquest escenari obliga a repensar de manera urgent la formació docent en relació amb la informació i la tecnologia. Així, no n'hi ha prou d'ensenyar a fer un ús instrumental de les eines: cal dotar els docents de competències crítiques per entendre com es genera la informació automatitzada, quines lògiques hi ha darrere dels sistemes generatius, i com poden servir tant per ampliar com per distorsionar el coneixement. En aquest sentit, la IA no només ha de ser considerada només com una eina educativa, sinó també com un objecte de reflexió ètica.

La responsabilitat del professorat és doble: per una banda, han d'aprendre a detectar quan una eina com ChatGPT ofereix respostes incorrectes o parcials; per l'altra, han de ser capaços d'ensenyar a l'alumnat a qüestionar les fonts d'informació, encara que aquestes vinguin disfressades de neutralitat algorítmica. Això requereix metodologies actives que posin en el centre el contrast, la reflexió i la metacognició: aprendre a pensar com pensa la màquina, i per què no és fiable en tot allò que diu. De fet, la IA generativa pot esdevenir una aliada de l'alfabetització informacional si s'incorpora a l'aula com a recurs per analitzar el discurs: comparar un text generat amb fonts reals, identificar errors de fons o d'argumentació, o analitzar com reproduceix certs biaixos o absències. Aquest ús crític permet que l'alumnat entengui millor què és una font fiable, com es construeix l'autoritat (i la veritat) i per què la tecnologia no pot substituir l'acció humana.

Així doncs, aquesta dimensió crítica ha de formar part estructural de la formació inicial i contínua del professorat. No es tracta només d'actualitzar coneixements tecnològics, sinó de formar una mirada ètica i reflexiva sobre el paper de la tecnologia en la societat. Per fer front als riscos de desinformació algorítmica, cal capacitar els docents com a guardians del criteri, com a figures d'autoritat pedagògica que no es limiten a transmetre coneixement, sinó que ensenyen a discriminar-lo.

5. ENSENYAR A LLEGIR I ESCRIURE AMB LA IA: EL CAMÍ CAP AL PENSAMENT CRÍTIC

Una de les funcions essencials de la docència al batxillerat ha estat —i continua sent— ensenyar a llegir i escriure de manera crítica. Però avui, aquestes pràctiques tradicionals es veuen alterades per la presència d'eines d'intel·ligència artificial generativa que poden redactar textos amb coherència, estil i fins i tot amb una estructura argumentativa acceptable. Això obre una oportunitat pedagògica interessant: si l'alumnat escriu amb l'ajuda de la IA, cal que també aprengui a llegir allò que la IA escriu. És a dir, cal desenvolupar una nova lectura i alfabetització crítica, adaptada a la textualitat algorítmica.

Aquesta lectura crítica pot tenir diverses formes: comparar un text generat per IA amb un text científic; fer preguntes al text per detectar si conté fonts contrastables; buscar inconsistències o ambigüitats. Són pràctiques que permeten a l'alumnat entendre que un text pot semblar correcte però no ser fiable, i que la credibilitat no es basa en la fluïdesa o la forma, sinó en el contingut i l'origen. Aquestes activitats connecten directament amb l'alfabetització informacional, però la traslladen a un entorn en què la font no és externa sinó interna: el mateix sistema generatiu. Ho vam haver d'aprendre amb Altavista, després Google i caldrà aprendre-ho amb ChatPGT, per posar un exemple.

Ala vegada, escriure amb suport de la IA no ha de ser vist de forma simplificada com una pràctica fraudulenta, sinó com una nova realitat que cal saber acompanyar. El que cal és ensenyar a reflexionar sobre el procés d'escriptura, a decidir quina

part fa l'estudiant i quina part la màquina, i a justificar les eleccions fetes. En aquest sentit, una activitat educativa potent pot ser fer explicitar el «procés» de creació: quines instruccions s'han donat a la IA (el famós *prompt*), com s'ha revisat el resultat, quines modificacions s'hi han fet i per què. Aquesta metacognició no només promou l'honestetat acadèmica, sinó que també fomenta l'autonomia i el criteri. Cal entendre, a més, que aquestes pràctiques poden contribuir a una pedagogia més dialogada. Quan un grup d'estudiants llegeix un mateix text generat per IA i en discuteix les mancances, no només aprèn a llegir millor, sinó també a formular preguntes, a posar en comú criteris i a argumentar. Així, la IA es converteix en una excusa pedagògica, en un contrincant intel·lectual que pot ajudar a construir una comunitat d'aprenentatge crítica.

Sens dubte, si volem que l'alumnat pensi críticament, cal ensenyar-lo a llegir i escriure amb la IA, però contra l'automatització del criteri. La IA pot ser una eina útil, però només si l'acompanyem des d'un acompanyament que prioritzi el sentit, el context i la responsabilitat. El camí cap al pensament crític passa, també, per desmuntar la fascinació pel text perfecte que sembla donar com a resposta la IA generativa

6. PROPOSTES DE FORMACIÓ PER AL PROFESSORAT

Formar el professorat perquè acompanyi l'alumnat en l'ús crític de la intel·ligència artificial no és només una qüestió d'actualització tecnològica, sinó un repte profundament pedagògic. Les competències que es requereixen per fer front a aquest escenari no es poden reduir a la destresa en eines digitals, sinó que exigeixen una alfabetització informacional, algorítmica i ètica integrada. El model docent que es proposa aquí no és el del tècnic que domina les aplicacions, sinó el del mediador crític que sap contextualitzar, contrastar i problematitzar allò que les eines generen.

En aquest sentit, els programes de formació —tant inicials com de formació permanent— haurien d'incloure itineraris específics sobre com funciona la IA generativa, quins riscos comporta i com es pot fer servir de manera crítica. Això implica, per exemple, fer tallers on es comparin respostes generades per IA amb fonts documentals reals, identificar biaixos o errors i reflexionar col·lectivament sobre el perquè d'aquestes inexactituds. Això implica portar la desinformació a les aules, i de vegades pot fer respecte per si l'estem amplificant, però cal tenir en compte que en tota la resta d'interaccions dels estudiants ja s'hi troben (European Parliament Eurobarometer, 2025).

Una altra via formativa imprescindible és el treball interdisciplinari entre docents i professionals de la informació. L'experiència acumulada per bibliotecaris, documentalistes i especialistes en alfabetització mediàtica i informacional de l'àmbit de la comunicació pot reforçar les capacitats del professorat per abordar la desinformació i la qualitat de les fonts. Projectes conjunts o seminaris compartits

poden ser espais adients per fer aflorar coneixements que sovint romanen compartimentats. Perquè de vegades la desinformació en termes d'emergència climàtica, vacunes i violència de gènere procedeixen dels mateixos actors.

La formació, però, no hauria de limitar-se a sessions puntuals ni a enfocaments instrumentals. Caldria segurament poder generar espais de reflexió continuada, com comunitats de pràctica o grups de treball docent, on es pugui debatre l'impacte de la IA en els processos d'aprenentatge, avaluació i producció de coneixement. Aquestes comunitats poden funcionar com a laboratoris pedagògics, on es posi a prova l'ús de la IA amb criteris ètics i educatius compartits. Una proposta formativa especialment potent és la simulació de casos reals: per exemple, plantejar a docents en formació situacions en què l'alumnat ha utilitzat informació generada per IA per a un treball i fer-los analitzar conjuntament com abordar-ho pedagògicament. Aquest tipus d'escenaris no només enforteixen la competència crítica, sinó que també preparen els docents per actuar amb criteri i empatia davant d'una realitat que ja és present.

Finalment, cal insistir que qualsevol estratègia formativa en aquest camp ha d'estar impregnada per una mirada democràtica. L'objectiu no és només evitar que la IA generi errors o suplantacions, sinó garantir que el seu ús no desplaci el judici crític ni la diversitat de veus en la construcció del coneixement.

7. RECOMANACIONS I LÍNIES D'ACTUACIÓ

L'escenari que planteja la irrupció de la IA generativa exigeix una resposta educativa a diversos nivells. No és només una qüestió de competències digitals, sinó d'una alfabetització crítica que permeti als docents actuar com a referents davant d'un alumnat que sovint arriba a l'aula amb més destresa tecnològica que capacitat de discerniment. En aquest context, cal reforçar els vincles entre les polítiques educatives, els dissenys curriculars i les pràctiques formatives per garantir que la formació docent estigui a l'altura del repte.

En primer lloc, la formació inicial del professorat hauria d'incorporar de manera estructural una formació sobre IA i alfabetització informacional crítica, formant part del nucli del currículum en diverses assignatures, a poder ser de forma coordinada.

A escala institucional, les administracions educatives tenen la responsabilitat de dotar els centres de criteris, recursos i temps per abordar col·lectivament l'impacte de la IA. Això inclou actualitzar les competències digitals docents, però també protegir l'autonomia pedagògica dels equips educatius davant la pressió per adoptar tecnologies sense debat previ. Les escoles haurien de tenir espais on es pugui deliberar sobre l'ús de la IA a les pràctiques docents i als processos d'avaluació. És a dir, no només calen recursos, sinó també espais de decisió i cocreació pedagògica compartida.

Com a reflexió, cal una recomanació que no és estructural sinó vocacional: refermar el sentit crític de la docència. Davant d'una tecnologia que pot generar textos, exercicis o respostes amb una aparença de veritat, el docent esdevé més rellevant que mai. No com a transmissor de coneixement, sinó com a agent que ajuda a entendre i interpretar el món, que qüestiona el que sembla evident i que forma ciutadania conscient. L'alfabetització en IA no es pot separar de l'educació democràtica, i això situa el professorat al centre d'una tasca que és, en essència, social i política, tal com es valora en l'àmbit dels professionals de la informació i la comunicació, ja siguin bibliotecaris o periodistes, davant d'un context de desinformació i intent de manipulació a partir de les emocions.

8. CONCLUSIONS

La intel·ligència artificial generativa ha arribat per quedar-se, també al món educatiu. Ignorar-la seria un error, però convertir-la en el centre del procés d'aprenentatge també ho seria. La clau és formar el professorat perquè pugui ocupar un paper actiu i crític en aquest nou ecosistema informacional, acompanyant l'alumnat en la lectura i escriptura en relació amb les eines, i ajudant-los a construir coneixement amb criteri, responsabilitat i sentit.

Hem vist que la IA pot actuar com una font d'informació aparentment fiable, però també com un vector de desinformació, amb biaixos, errors i limitacions inherents al seu disseny. Això fa que el pensament crític, l'alfabetització informacional i la comprensió del funcionament d'aquestes tecnologies siguin components imprescindibles de la formació docent actual i futura. No podem demanar als estudiants que siguin crítics si abans no oferim als docents les eines i els espais per ser-ho.

Tanmateix, aquestes eines també poden esdevenir aliades. Utilitzades amb criteri, poden servir per fomentar la reflexió, la comparació, la revisió i el debat. Poden ajudar l'alumnat a millorar les seves habilitats d'escriptura i de lectura si es fa visible el procés de generació, si es promou la metacognició i si s'enforteix el diàleg a l'aula. La IA generativa, en aquest context, no ha de substituir la tasca docent, sinó oferir nous escenaris per repensar-la i actualitzar-la. Com qualsevol eina educativa, la seva potència rau no en el que pot fer sola, sinó en el que pot provocar quan es posa al servei de l'aprenentatge significatiu, per això aquest paper de catalisi en l'acció docent.

Convidem, doncs, els docents a provar, a experimentar, a analitzar i, si cal, a equivocar-se. A fer servir la IA com a oportunitat per repensar les seves pràctiques, no com a amenaça. Però sobretot, a no renunciar a la seva funció crítica, pedagògica i social en aquest moment de canvi. La tecnologia no pot substituir el vincle educatiu, ni la mirada, ni la paraula que ajuda a entendre. Però sí que pot ser una eina per ampliar-los, si es fa des del coneixement, la prudència i el compromís educatiu. En definitiva, es tracta de no deixar que la tecnologia pensi per nosaltres, sinó de pensar millor gràcies a tot el que posa sobre la taula.

REFERÈNCIES

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. i Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?*. Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Fleming, N. (2006). *Coping with a Revolution: Will the Internet change learning*. https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Information_and_Knowledge.pdf

European Parliament (2025). European Parliament Eurobarometer. Youth Survey 2024. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3392>

Sun, Y., Sheng, D., Zhou, Z. et al (2024). *AI hallucination: towards a comprehensive classification of distorted information in artificial intelligence-generated content*. Humanities and Social Science Communications, 11, 1278. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03811-x>

UNESCO (2024). *Artificial Intelligence*. <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence>

Walter, Y. (2024). *Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21 (1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>

EL PERFIL DOCENT DIOCESÀ: LA TRAVESSA D'UNA PROFESSION EN CONSTANT MOVIMENT

Miquel Cánovas Martínez

María Teresa Carazo Serrano

Catalina Vila Bauzà

Xisca Moreno Brunet

RESUM

En aquest article us convidam a descobrir com des dels Col·legis Diocesans de Mallorca i Menorca hem creat un perfil docent comú fonamentat sobre tres eixos essencials: el saber (coneixements), el fer (pràctica professional) i el ser (dimensió ètica i relacional de l'educador).

Aquest perfil s'ha desplegat en sis competències docents: arquitectes del coneixement, artesans de la paraula, faroners de futur, filadors de compromisos, geògrafs de l'aprenentatge i margers d'itinerari de formació.

A més, inclou una eina d'autoavaluació docent, amb formularis digitals per avaluar les competències dels educadors i promoure la millora contínua en la pràctica educativa.

RESUMEN

En este artículo os invitamos a descubrir cómo, desde los Colegios Diocesanos de Mallorca y Menorca, hemos creado un perfil docente común fundamentado en tres ejes esenciales: el saber (conocimientos), el hacer (práctica profesional) y el ser (dimensión ética y relacional del educador).

Este perfil se ha desplegado en seis competencias docentes: arquitectos del conocimiento, artesanos de la palabra, fareros de futuro, hiladores de compromisos, geógrafos del aprendizaje y marmolistas de itinerarios de formación.

Además, incluye una herramienta de autoevaluación docente, con formularios digitales para evaluar las competencias de los educadores y promover la mejora continua en la práctica educativa.

1. INTRODUCCIÓ

Us convidam a iniciar la lectura d'aquest article a través de símls i exemples que ens ajudin a fer-nos una idea clara i concreta del tema que volem encetar.

Us heu fixat que, a la natura, les colònies de formigues, els eixams d'abelles o les bandades d'ocells migratoris funcionen amb una sorprenent coordinació? Cada individu sap què fer, però l'èxit depèn d'un patró col·lectiu que orienta, uneix i dona sentit. No hi ha un cap visible que ho mani tot, però la col·laboració flueix, les decisions es prenen de forma distribuïda i el grup avança com un sol organisme. A l'escola ens passa quelcom semblant: el treball docent necessita

autonomia, però també una visió compartida. Un perfil docent que no imposi, sinó que orienti. Una brúixola, no una recepta.

Amb el mateix sentit, l'escola és com una nau on cada membre de la tripulació coneix perfectament la seva tasca, però necessita una brúixola comuna per saber bé cap on navega, un perfil docent que serveixi de guia per anar avançant de fita en fita pel camí.

En una lectura més humanitzada, el perfil docent actua com el timoner que maniobra el timó: no fa navegar sol el vaixell, sinó que en fixa el rumb, també imita l'artesà que, amb paciència, destresa i coneixement, modela l'espai educatiu. I aquest camí no és recte ni fàcil. Com en una travessa, hi ha fites que marquen el progrés, moments de dificultat que requereixen determinació i, a vegades, una nova orientació per seguir endavant. Però el camí és comú, les fites són compartides i, al final, el perfil docent és el mapa que guia aquest trajecte, i s'assegura que tots arribem a bon port: garantir una educació de qualitat per a tots els nostres alumnes.

En aquest article, exposam com hem construït aquest perfil docent als Col·legis Diocesans de Mallorca, i a partir d'ara, amb la incorporació d'un centre nou, també de Menorca.

És fonamental posar en relleu que el nostre perfil docent no és un catàleg estàtic de competències docents, sinó un relat viu que hem teixit col·lectivament que ve encapçalat per sis professions ben nostrades que ens ajuden a comprendre la complexitat i la bellesa de la tasca educativa: arquitectes, artesans, faroners, filadors, geògrafs i margers. Cada una representa una dimensió fonamental del que significa ser educador avui, i ens ha servit com a guia per dissenyar un perfil d'educador sòlidament ancorat en el present i amb capacitat d'adaptació als reptes del futur.

2. LA FUNDACIÓ DIOCESANA RAMON LLULL

Anem per pams, en primer lloc, qui som i com hem arribat al punt de la necessitat de crear un perfil docent diocesà comú per a les nostres escoles.

La Fundació Diocesana Ramon Llull és una institució educativa que agrupa centres educatius repartits per Mallorca i Menorca. Els Col·legis Diocesans de Mallorca i Menorca són 13 centres concertats. Tenim un centre a Campos, un a Santanyí, un a Pollença, un a Lluc, vuit a Palma i un a Ferreries (Menorca).

Aquests col·legis tenen una llarga trajectòria en el món de l'educació, essent l'Escolania de Lluc i Monti-sion de Pollença els més antics (dels segles xvi i xvii, respectivament) i la resta van ser creats entre els anys quaranta i seixanta del segle xx.

La majoria d'aquests centres escolars van sorgir per les necessitats reals dels barris de les seves zones, sovint lligats a les parròquies o a la iniciativa emprendora de persones d'església interessades per l'educació. D'aquí l'esperit intrínsec de Col·legis Diocesans de millorar l'entorn i la societat, de treballar per fer un món millor.

Actualment, comptam amb uns 750 docents i més de 8.400 alumnes que, juntament amb les famílies, conformen la nostra comunitat educativa. Aquest alt volum d'alumnat confereix als Col·legis Diocesans molta força i responsabilitat ja que són un alt nombre de famílies que ens confien l'educació dels seus fills i filles i presenta, per tant, un repte molt important per a la nostra institució.

Dins l'organigrama de la Fundació Diocesana Ramon Llull neix la necessitat de crear una comissió pedagògica amb l'objectiu inicial de proporcionar acompanyament als equips directius dels Col·legis Diocesans en la tasca d'establir un camí de ruta comú. Per això, es va iniciar un diagnòstic pedagògic de cada un dels nostres centres, vam reflexionar envers les formacions dirigides a docents duites a terme i el seu impacte pedagògic en els contextos de les aules i vam aconseguir així proporcionar una visió integral de la situació pedagògica dels centres per decidir les necessitats formatives actuals i finalment planificar i compartir un pla estratègic que defineix les línies pedagògiques institucionals.

3. ETAPA PRIMERA: TRAÇAM COORDENADES. EL PERFIL DOCENT DIOCESÀ (PDD)

El perfil docent diocesà neix de la voluntat de concretar una identitat professional coherent amb el Projecte Educatiu Institucional (PEI), la missió evangelitzadora dels centres i les exigències d'un context educatiu i social en transformació constant. Aquesta proposta de perfil docent s'ha elaborat a partir dels acords dels equips directius, s'ha inspirat en les competències docents definides per la Comissió Europea i s'ha enriquit amb la visió crítica i transformadora de Philippe Perrenoud (2007) i les seves deu competències clau per ensenyar en el segle XXI entre altres fonts bibliogràfiques.



Imatge 1. Projecte Educatiu Institucional (PEI).
Col·legis Diocesans de Mallorca.

Des d'aquesta mirada, el perfil docent es construeix sobre tres eixos essencials: el saber (coneixements), el fer (pràctica professional) i el ser (dimensió ètica i relacional de l'educador). Aquestes dimensions no són compartiments estancs,

sinó àmbits interdependents que configuren una manera concreta d'estar i actuar com a educadors al servei de la persona, l'escola i la comunitat.

La proposta s'articula entorn dels tres compromisos fonamentals que figuren en el PEI:

- Compromís amb l'aprenentatge dels alumnes, on es destaca la capacitat d'acompanyar amb empatia, d'adaptar-se a la diversitat i de transformar la igualtat en equitat educativa.
- Compromís amb l'entorn, mitjançant una comunicació assertiva amb les famílies, el coneixement de la realitat social i cultural dels alumnes i establir els límits professionals.
- Compromís amb l'escola, que implica la corresponsabilitat, el treball en equip i la implicació diària en la vida del centre educatiu.

Per completar la proposta de creació del PDD va ser necessari establir un marc competencial docent que es pogués desplegar en competències operatives, definides amb prou precisió per ser observables i avaluable a través de rúbriques. Per aquesta concreció ens vam deixar inspirar per la *Guía para docentes que se incorporan al sistema educativo vasco*.

4. SEGONA ETAPA: PAS CLAU DEL RECORREGUT. DISSENY DE LES COMPETÈNCIES DOCENTS DEL PDD

ARTESANS DE LA PARAULA
Són els que dominen el procés de comunicació i l'ús de recursos, tant lingüístics com no lingüístics, per facilitar la comprensió del que explica en diversos formats a través d'una comunicació assertiva activa i eficaç. Aplica i comparteix les seves estratègies per generar interès en les seves explicacions i motivació cap al tema. Gestiona la bona convivència cap a l'aprenentatge i sap interactuar amb famílies, l'entorn i els companys generant un bon treball en equip.

FILADORS DE COMPROMISOS
Són aquells que desenvolupen les seves qualitats i valors personals i professionals, assumeixen el compromís de responsabilitat cap als seus alumnes i faciliten que la resta d'actors educatius es comprometin. Eduquen des d'una perspectiva cristiana respectant la diversitat de creences facilitant a l'alumne que explori la seva dimensió espiritual i promovent una actitud oberta cap a la transcendència fomentant una visió integral de la persona i la relació amb la societat amb la que ha de conviure.

MARGERS D'ITINERARIS DE FORMACIÓ
Són aquells que gestionen una formació continuada. Contribueixen a avaluar l'eficàcia d'aquesta formació i prenen decisions en conseqüència. Comparteixen els seus coneixements i experiències exitoses. Valoren el coneixement dels altres i aprenen d'ells. Adequen i actualitzen les seves estratègies didàctiques i pedagògiques a través de l'aprenentatge permanent, la investigació didàctica i l'experimentació metodològica.

ARQUITECTES DEL CONEIXEMENT
Són aquells i aquelles que partint d'un coneixement normatiu, pedagògic, organitzatiu i de l'alumnat, planifiquen i proposen les propostes d'aprenentatge des de tots els punts de vista i variables a tenir en compte per l'eficàcia de l'aprenentatge de tots els alumnes.

FARNERS DE FUTUR
Són els que donen a la pràctica i gestionen bé la progressió de l'aprenentatge i el procés d'ensenyament-aprenentatge, atenen a tots els alumnes des d'un paradigma d'inclusivitat.

GEÒGRAFS DE L'APRENENTATGE
Són aquells o aquelles que assumeixen la funció social de l'educació, estan atents a la societat on vivim i als canvis que en ella es donen, gestionen la pròpia feina i prenen decisions de millora i de futur; tenint sempre present les innovacions que estan demostrant i s'han d'incorporar a la pràctica docent.

Bisbe Verger
Col·legi Diocesà

Corpus Christi
Col·legi Diocesà

Escolania de LLuc
Col·legi Diocesà

Fra Joan Ballester
Col·legi Diocesà

La Immaculada
Col·legi Diocesà

Monti-Sion
Col·legi Diocesà

Sant Antoni Abad
Col·legi Diocesà

Sant Josep Obrer
Col·legi Diocesà

Sant Pere
Col·legi Diocesà

Santa Magdalena Sofia
Col·legi Diocesà

Santa Maria
Col·legi Diocesà

PERFIL DOCENT DIOCESÀ

Col·legis Diocesans

Imatge 2. Competències que configuren el perfil docent diocesà.

En la creació del marc competencial docent vam dissenyar sis competències que configuren el PDD en el context de les dimensions del saber, del ser i del fer.

1. Arquitectes del coneixement.
2. Artesans de la paraula.
3. Faroners de futur.
4. Filadors de compromisos.
5. Geògrafs de l'aprenentatge.
6. Margers d'itineraris i de formació.

L'elecció del nom per a cada una de les sis competències docents no és fruit de l'atzar. Cada denominació respon a una voluntat clara de conferir identitat i arrelament a la proposta, amb una mirada pròpia i nostrada. Més enllà de la funció descriptiva, aquestes metàfores —arquitectes del coneixement, artesans de la paraula, faroners de futur, filadors de compromisos, geògrafs de l'aprenentatge i margers d'itineraris de formació— evocuen oficis, sabers i imatges del nostre entorn cultural que doten les competències d'una dimensió simbòlica i pedagògica.

Una vegada definits el nombre i el disseny de les competències, arribava el repte més exigent: el desplegament de cada competència en competències específiques que ens permetessin una extensió compartida entre tots els nostres docents per poder ser d'aplicació a cada centre i realitat diferent. I cada una d'aquesta competència específica havia de ser observable i avaluable, fet que ens va conduir a l'elaboració de rúbriques per cada una d'aquestes competències específiques amb els seus descriptors operatius i nivells de desenvolupament.

Ara bé, en tota travessa amb sentit, sempre hi ha moments que requereixen esforç i adaptació. Això mateix ens va passar quan des de la Comissió Pedagògica (CPFRL) vam voler traslladar el perfil docent diocesà (PDD) i les competències als equips directius. Calia treballar conjuntament per poder posar en comú, revisar i millorar la proposta abans de fer-la arribar als docents de cada claustre.

5. TERCERA ETAPA: LA PUJADA AL COLL. TRAM EXIGENT EN EL TRASLLAT DEL PDD I LES COMPETÈNCIES ALS EQUIPS DIRECTIUS

Des del primer moment vam tenir clar que el perfil docent diocesà (PDD) no podia esdevenir un mer constructe teòric presentat de manera unidireccional als equips directius. Per aquest motiu, vam vetllar especialment el procés de trasllat, amb l'objectiu que fos comprès i de convidar-los a implicar-s'hi activament i afavorir així la corresponsabilitat en el desenvolupament de la creació del perfil docent i de les competències que el configuraven.

Tot i que ningú no posava en dubte la necessitat de disposar d'un marc comú que orientàs la pràctica docent, el repte principal era que aquesta proposta de perfil docent s'integràs en la pràctica quotidiana del professorat, de manera que en poguessin percebre el sentit i la funcionalitat en el seu dia a dia.

És ben sabut que, en el context educatiu actual, el professorat es troba sotmès a una elevada càrrega burocràtica. A això s'hi afegeix l'impacte de les dificultats socials que es manifesten diàriament a les aules amb alumnes que requereixen una atenció que sovint va molt més enllà d'una funció estrictament acadèmica de l'educador. En aquest sentit, calia ser prou acurats i estratègics per evitar que la presentació del PDD fos percebuda com una exigència més afegida i assegurar-nos que en percebessin la funcionalitat i poguessin identificar-hi elements que connectassin amb la seva realitat quotidiana.

En aquest procés, vam organitzar tres trobades anuals amb els equips directius, en les quals des de la Comissió presentàvem els avenços en la construcció del PDD, amb l'objectiu que hi poguessin participar activament i contribuir a la creació col·laborativa de la proposta final. Durant les primeres trobades, es va realitzar el *selfie pedagògic*, on cada centre reflexionava sobre la seva situació a partir d'un formulari i la realització d'un DAFO. També vam recollir les formacions realitzades en els darrers anys, fet que va evidenciar la necessitat de dissenyar un camí comú, tot respectant els ritmes i les particularitats de cada tipus de centre. D'aquí va sorgir la idea d'organitzar visites intercentres en què els docents podien conèixer altres docents d'altres centres diocesans que destacaven per la seva pràctica en alguna competència específica. Cada centre, posant en valor allò que reconeixien com a fortalesa pedagògica del seu centre, oferia una visita per permetre observar la competència en la qual destacaven, i fruit d'aquest plantejament va sorgir un calendari de visites intercentres on centres visitaven i rebien visita.

Com una cadena de baules, primerament la informació es va traslladar de la Comissió als equips directius, els quals posteriorment la van transmetre als claustres de docents. Aquest enfocament va permetre una distribució estructurada i progressiva de la informació, assegurant que arribàs de manera clara i efectiva a tots els nivells de l'organització educativa.

Vam aprofitar l'acte de clausura de final de curs 23/24 per presentar un enregistrament en què els nostres alumnes descrivien els seus educadors, sense adonar-se que, en fer-ho, descrivien les competències docents. Aquest moment va ser el punt de partida per a la presentació general del PDD i la definició de les seves competències. Seguint aquesta mateixa dinàmica, en la segona tanda de trobades amb els equips directius, vam presentar el PDD mitjançant un Google Site, incloent-hi les competències docents i les rúbriques per a cada competència específica. Aquesta plataforma va esdevenir l'eina que des de la Comissió proporcionàvem als equips directius per poder compartir-la amb els seus claustres.

En una línia complementària, però en el mateix sentit, conscients de la importància que la incorporació de nous docents ja anàs encaminada a conèixer les competències que es valorarien en el procés de selecció de personal, es van dur a terme dues accions rellevants. D'una banda, un grup d'alumnes de formació professional d'un dels nostres centres, guiats pel professorat especialista, van desenvolupar una aplicació que serviria d'eina de suport en la selecció de personal

docent nou que ja incorpora una primera autoavaluació inicial en relació amb les competències que defineixen el PDD. I per altra banda, en les sessions formatives adreçades al professorat nouvingut, es presentava el PDD de manera general com a marc de referència professional identitari.

A la trobada dels ens van exposar que el contingut de les rúbriques malgrat ser rigorós era de difícil maneig i, en un intent de donar resposta a la demanda de simplificació expressada, es va transformar el contingut de les rúbriques de les competències específiques en fites de competència docent concretes i senzilles; clares i unívokes i, per altra banda, en un format digital de més fàcil lectura, comprensió i d'utilitat per a l'autoavaluació com és un formulari digital. La formació de nouvinguts seria la primera prova que passarien els formularis i tot i que l'avaluació del professorat nouvingut valorava molt positivament el PDD com a guia, assenyalaven un marge de millora en l'extensió dels formularis i adaptar-los a diferents etapes i perfils.

Naixia així l'eina d'autoavaluació docent que permetia al professorat situar-se dins el mapa competencial del PDD, malgrat havíem de treballar en el pas últim de simplificació i diferenciar els formularis entre etapes generals i adaptar-los a perfils més específics com són els mestres d'escoleta, orientadors o psicòlegs educatius.



Imatge 3. Cartell del perfil docent diocesà.

6. QUARTA ETAPA: TERRENY COMPARTIT. L'AUTOAVALUACIÓ DOCENT

La reflexió de l'educador envers la seva pròpia pràctica docent és una eina fonamental en l'evolució professional del docent. L'autoavaluació entesa no com un exercici de judici extern, sinó com una oportunitat per reconèixer fortaleses i identificar àmbits de desenvolupament professional.

L'avaluació ens permet regular el procés d'ensenyament-aprenentatge. Talment com avaluam el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes, hem d'avaluar el procés d'ensenyament. Aquesta autoavaluació ens ajuda a prendre consciència dels nostres encerts i de les nostres errades, a entendre'n les causes i prendre decisions per a la millora contínua.

No obstant això, l'autoavaluació docent no és només una eina per millorar la pròpia pràctica, sinó una manera de garantir que l'educació que oferim sigui realment de qualitat. Quan un docent s'atura a pensar què fa, com ho fa i com podria fer-ho millor, no només creix professionalment, sinó que contribueix a assegurar un dret fonamental dels infants, el de rebre una educació que els ajudi a desenvolupar-se de forma integral, així com reconeix la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides (1989). La reflexió sobre la pròpia tasca docent és, per tant, un compromís amb l'alumnat i, en conseqüència, amb la societat. Paga la pena recordar els articles d'aquesta convenció que fan referència al dret a l'accés universal a una educació de qualitat; al dret a una educació integral, tant a nivell personal com social, amb l'objectiu de garantir que els infants desenvolupin tot el seu potencial en un context de respecte i responsabilitat global; al dret que els infants participin activament en les decisions que els poden afectar directament tenint en compte la seva maduresa, amb la finalitat de reconèixer la seva capacitat d'opinar (articles 28, 29 i 12, respectivament).

Sense perdre el fil conductor, recordem que havíem dissenyat un perfil docent comú i havíem definit les competències que el configuraven. Aquestes competències, de caràcter ben arrelat a la nostra realitat, donen lloc a competències més específiques, les quals poden ser avaluades mitjançant rúbriques. No obstant això, en resposta a la demanda dels equips directius de simplificar el procés d'avaluació i a la petició del professorat nouvingut, que ja s'havia sotmès a sis formularis derivats de la simplificació de les rúbriques, vam arribar a una versió definitiva del formulari digital. Aquesta versió permet als docents seleccionar diferents opcions, simulant una mena de llista de verificació.

A tall d'exemple, per visualitzar com s'aplica en la pràctica. De la competència «Geògrafs de l'aprenentatge» i de la seva competència específica «Gestionar la progressió de l'aprenentatge», es demana al docent que indiqui amb quines afirmacions se sent més identificat en relació amb la competència específica i, en aquest exemple, les opcions que pot seleccionar són les següents:

(Marca les opcions que corresponguin) ☒ Afirmacions

- Utilitzo criteris d'avaluació, qualificació i promoció d'acord amb la normativa general i particular del centre.
- Utilitzo criteris clars i concrets.
- Soc capaç d'elaborar indicadors concrets i observables que m'ajuden a prendre decisions sobre l'assoliment dels objectius.

- Utilitzo criteris clars i concrets per seguir els progressos i justificar amb ells les meves decisions de qualificació.
- Faig que l'alumnat participi en la definició, concreció o adaptació dels criteris d'avaluació.
- Col·laboro amb altres professors per definir criteris i indicadors que orientin l'avaluació al meu centre.
- Col·laboro amb docents d'altres centres i/o amb l'Administració per definir criteris i indicadors que orientin altres centres.

Així doncs, la Comissió va enllestir els formularis de les sis competències i els va adaptar a diferents etapes educatives. Aquests formularis digitals són els que els equips directius presenten al professorat i emplenen en els claustres perquè tan rellevant resulta la reflexió individual com la que es genera de forma col·lectiva en un espai compartit de reflexió envers la pràctica docent.

A més, aquests formularis seran un instrument valuós per detectar les necessitats formatives i, en aquest sentit, quan els equips directius sol·liciten formacions han d'indicar amb quina competència docent es vincula la formació sol·licitada.

7. CINQUENA ETAPA: REFUGI O CIM. LA CONSOLIDACIÓ DE L'AUTOAVALUACIÓ DOCENT COM A PRÀCTICA CONTÍNUA

Des de l'inici d'aquesta travessa, vam tenir clar que el PDD no podia esdevenir un document més en una llista interminable de documents oblidats ni un element decoratiu penjat a la sala de professors, sense cap mena d'impacte real en la pràctica educativa. Cada pas que hem recorregut ha estat resultat d'un esforç col·laboratiu, rectificant quan ha estat necessari i fruit d'una reflexió col·lectiva.

Si visualitzau la reconeguda ruta Pedra en sec (GR 221), que travessa la serra de Tramuntana des de Pollença fins a Andratx, prendreu consciència que es tracta d'un recorregut que comprèn pujades, baixades, cims, moments de descans, refugis... D'una forma similar, la implementació del perfil docent diocesà esdevé una travessa. No es tracta del cim de la muntanya, sinó d'un dels punts de les coordenades que vam traçar al començament.

En aquest moment, cal treballar en la consolidació de l'autoavaluació docent com a pràctica contínua i que el docent percebi que a través de l'autoavaluació permetem establir criteris de qualitat que els docents hem de seguir per afavorir, així, una millor preparació i avaluació del rendiment docent i dels resultats acadèmics, i per facilitar la identificació d'àrees de millora i l'aplicació de mesures. Que el PDD facilita la coordinació entre centres i promou la col·laboració entre docents de diferents escoles per compartir bones pràctiques i recursos. A més, ajuda a identificar les necessitats formatives comunes i a desenvolupar itineraris de formació específics, facilita la presa de decisions pel que fa a la incorporació de docents nous, garanteix que els alumnes rebin una educació de qualitat similar,

independentment del col·legi diocesà al qual assisteixin i reforça la identitat dels col·legis diocesans com a xarxa educativa coherent i de qualitat.

Per tant, la implementació del perfil docent diocesà i la vinculació amb l'autoavaluació docent millora el procés educatiu i contribueix a consolidar una cultura de qualitat i d'excel·lència dins dels col·legis diocesans, des d'on cada educador té l'oportunitat de créixer professionalment i d'afavorir un entorn educatiu saludable i de qualitat.

Aquest perfil no només defineix què ha de saber, fer i ser un bon educador, sinó que genera un marc de referència compartit que guia la formació contínua, l'acompanyament professional i la millora pedagògica dins dels centres de la Fundació. És, per això, una eina viva, fonamentada en la realitat educativa i projectada cap als reptes de futur.

Nota: En aquest article s'utilitzen diverses terminologies per fer referència al professorat. Entre els termes emprats, s'inclouen *docent* i *educador* en gènere masculí. Cal entendre que, quan es fa servir aquesta terminologia, s'inclouen totes les persones que exerceixen la docència, independentment del seu gènere.

REFERÈNCIES

Comissió Pedagògica Fundació Diocesana Ramon Llull (s.d.). *Perfil Docent Diocesà. Fundació Diocesana Ramon Llull*. <https://sites.google.com/d/1aN7dIMibFTDP4aAdtGUaRPwAEA3HUGlj/p/1uV-4T0zn83YjPMRViANzBkvmXyOSVcl4/edit>
Llicència: CC BY-NC-ND 4.0

De Juanas Oliva, Á., Ezquerro Martínez, Á., Martín del Pozo, R. i Pesquero Franco, E. (2012). *Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos*.

Estéfano, R. (2016). *El perfil docente: implicaciones para la práctica*.

Eusko Jaurlaritza. (2021). *Guía para docentes que se incorporan al sistema educativo vasco*.

Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*.

López Cortés, D. E. (2011). *Dimensiones del perfil docente en la era global*.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (5a ed.). Barcelona: Graó (coll. Biblioteca de aula, 196).

Projecte Educatiu Institucional (PEI). *Col·legis Diocesans de Mallorca*.

Solano Gutiérrez, W. i Campos Céspedes, J. (2014). *Hacia la construcción de un perfil para el docente del futuro*.

LA IMPORTÀNCIA DE LA FORMACIÓ PER A LA COMUNITAT EDUCATIVA EN RELACIÓ AMB EL SERVEI D'INFÀNCIA I FAMÍLIA

Aina Roldán Fernández de Heredia

RESUM

Aquest text constata la manca de formació de la comunitat educativa de Mallorca en matèria de servei de protecció a la infància i adolescència. Després d'una revisió exhaustiva de la legislació vigent en aquesta àrea i de les poques investigacions que relacionen l'educació amb el servei competent de protecció a la infància i adolescència, es considera d'una importància vital crear una formació sòlida adreçada al personal educatiu sobre els programes, recursos i serveis de què disposa el Servei d'Infància i Família (més conegut com el Servei de Protecció de Menors) de l'IMAS. El coneixement d'aquesta realitat contribuiria significativament a crear un entorn educatiu segur, protector i confortable per als menors, tant en situació de risc com amb mesura jurídica de protecció. D'aquesta manera, es proporcionarien les eines necessàries als docents perquè desenvolupassin una funció educativa més oberta i integral.

RESUMEN

Este texto constata la falta de formación de la comunidad educativa de Mallorca en materia de servicio de protección a la infancia y adolescencia. Tras una exhaustiva revisión de la legislación vigente en esta área y de las pocas investigaciones que relacionan la educación con el servicio competente de protección a la infancia y adolescencia, se considera de vital importancia crear una formación sólida dirigida al personal educativo sobre los programas, recursos y servicios de los que dispone el Servicio de Infancia y Familia (más conocido como el Servicio de Protección de Menores) del IMAS. El conocimiento de esta realidad contribuiría significativamente a la creación de un entorno educativo seguro, protector y confortable para los menores, tanto en situación de riesgo como con medida jurídica de protección. De este modo, se proporcionarían las herramientas necesarias a los docentes para que desarrollaran una función educativa más abierta e integral.

1. PROBLEMA O NECESSITAT

La Direcció Insular de Serveis Socials, Infància i Família de l'IMAS va atendre, durant l'any 2023, segons la seva memòria anual, més de 1.178 menors de 18 anys.

Aquesta administració pública és la competent en la defensa dels drets dels menors d'edat i a vetllar per l'interès i el benestar de tota la infància i adolescència, així com de les seves famílies, amb una atenció específica a la població vulnerable (Institut Mallorquí d'Afers Socials [IMAS], s/d), i és un servei receptor de notifiacions de situacions de desemparament. Aquestes poden ser expressades per un particular o per altres administracions i organismes competents en matèria d'infància, un dels quals és l'escola. L'eina utilitzada per a la notificació és el Registre Unificat de Maltractament Infantil (RUMI), en el qual es reflecteixen els

indicadors de risc detectats i la gravetat del cas. Quan es valora que la gravetat és lleu/moderada, es notifica als Serveis Socials Comunitaris Bàsics i, en cas que es valori com a greu/urgent, directament al Servei d'Infància i Família.

El centre educatiu és el lloc idoni per a l'atenció i la protecció de la infància i l'adolescència. Per les seves aules passen gairebé tots els infants i adolescents, i també és l'espai on passen més hores durant el dia. Aquest àmbit es converteix en una font important d'informació sobre la situació de l'infant, i els docents es converteixen en agents fonamentals per recollir i traspasar informació sobre una possible situació de desemparament —atès que són qui més coneixen les característiques individuals i evolutives dels infants i adolescents—, així com per observar conductes o trets que poden ser valorats com a risc. Igualment, tenen l'oportunitat de presenciar les actituds i els comportaments dels progenitors en relació amb els fills i filles.

Hem de considerar que el maltractament als menors d'edat és un problema complex, en el qual, a més del menor agredit, cal tenir en compte un adult agressor i una dinàmica familiar, social i cultural complicada. Per tant, l'enfocament intersectorial i multiprofessional és l'únic possible per planificar les respostes integrals que requereix aquest problema. D'aquí es desprèn la rellevància de la coordinació entre els àmbits que intervenen en els casos de maltractament infantil.

La Conselleria d'Educació, en coordinació amb el Govern, duu a terme formacions per a la utilització del RUMI. No obstant això, els docents desconeixen per complet la realitat dels alumnes que, per motius diversos, han estat separats dels seus progenitors o cuidadors, amb tot el que això implica, no solament pel que fa a l'àmbit residencial, sinó també a l'aspecte emocional. El professorat desconeix quins tipus d'acolliments residencials existeixen, els protocols d'actuació, així com els serveis i programes de què disposa la Direcció Insular de Serveis Socials, Infància i Família.

2. JUSTIFICACIÓ

La necessitat d'adquirir una formació específica en matèria del servei competent en la protecció a la infància i adolescència és fonamental a causa de la relació entre alumne i docent, ja que diàriament aquests es troben en situacions totalment desconegudes. Sovint, els docents se senten indefensos i no saben com han d'actuar enfront d'una situació de maltractament infantil. El fet de no conèixer el funcionament ni els programes del Servei els dificulta poder acompanyar els nins, nines i adolescents (NNA) en moments de crisi, com ara la separació provisional del menor de la seva família.

Per als docents, la relació amb bona part de l'alumnat en situació de desprotecció representa un desafiament diari, ja que no disposen de prou informació per atendre'n les necessitats educatives, emocionals, conductuals i psicològiques. Autors com Jesús Palacios (2009) constaten que la comunicació verbal i

no verbal de les figures de referència pot afavorir o dificultar emocionalment la reacció dels NNA, tant en el moment de la mesura jurídica com els dies posteriors. Igualment, la manca de relació directa del docent amb els tècnics del Servei limita encara més l'accés als coneixements necessaris per acompanyar l'alumnat.

Tal com ja assenyalaven Baginsky i Hodgkinson (1999) al seu estudi centrat a Anglaterra i Gal·les, la formació dels docents en matèria de protecció dels NNA és totalment insuficient, tant a les etapes primerenques com en la formació universitària i un cop iniciada la vida laboral. El centre educatiu es converteix en l'espai idoni per detectar situacions problemàtiques en la família.

De Paül i Arruabarrena (1996) afirmen que les investigacions sobre les notificacions de situacions de risc o maltractament infantil es duen a terme tard i la notificació arriba al servei competent quan la situació ja s'ha cronificat i/o quan ja és greu. Així, es constata que una intervenció primerenca facilita un millor pronòstic en la futura intervenció amb els NNA i les famílies. Atès que els indicadors esmentats no sempre són prou precisos, raonables, lineals i evidents, correspon al sistema educatiu formar els docents per discriminar les situacions que es consideren maltractament i les que no ho són. Autors com Jorge Barudy i Maryorie Dantagnan (2005) assenyalen que el sistema educatiu hauria de ser part activa del sistema de protecció de la infància.

3. MARC TEÒRIC

La protecció de la infància i l'adolescència és una responsabilitat de tota la societat, per la qual cosa les administracions públiques assumeixen el compromís de garantir-la quan no pot ser assegurada pels progenitors o cuidadors principals. Aquest principi es recull a l'article 39 de la Constitució Espanyola de 1978. Significà un canvi rellevant en el reconeixement dels menors d'edat com a subjectes de dret i constitueix el fonament constitucional que sustenta el desplegament normatiu per a la creació del Servei d'Infància i Família, el qual té com a finalitat garantir les necessitats materials, emocionals i jurídiques quan l'entorn familiar no pot complir aquesta garantia.

La normativa d'àmbit internacional més rellevant relacionada amb la protecció de la infància és la Declaració dels Drets del Nen, proclamada a l'Assemblea General de les Nacions Unides (ONU) el 10 de desembre de 1948, i la Declaració dels Drets de l'Infant, aprovada per Resolució de l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989.

En l'àmbit espanyol, cal destacar la Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència enfront de la violència (LOPVI), així com la Llei orgànica 10/2022, de 6 de setembre, de garantia integral de la llibertat sexual.

A la comunitat autònoma de les Illes Balears, cal esmentar la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

En relació amb l'educació, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre.

També cal tenir present la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals.

Si bé la normativa és precisa i clara, podem trobar certes reticències a l'hora de notificar una sospita de maltractament infantil. Alguns dels motius poden ser una sèrie de mites, prejudicis i falses creences que, a vegades, influeixen en els professionals i dificulten la visió i valoració objectiva de la situació en la infància. Aquests es recullen a la Guia per a la detecció i notificació del maltractament infantil. Actuacions enfront del maltractament des de l'àmbit educatiu (Govern de les Illes Balears, s/d).

Als centres educatius de Mallorca, l'equip d'orientació educativa és qui notifica que s'ha detectat maltractament infantil al servei corresponent —Serveis Socials Comunitaris Bàsics o Servei d'Infància i Família—, tal com es regula a la Instrucció per a la detecció, notificació i intervenció en situacions de maltractament a la infància i l'adolescència en l'àmbit educatiu (Conselleria d'Educació i Universitat, s/d) i al protocol marc.

4. PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

Objectiu general

Comprovar la necessitat de formació dels docents respecte del funcionament, dels programes i dels serveis del Servei d'Infància i Família.

Objectius específics

1. Conèixer l'oferta formativa per als docents de Mallorca en relació amb el Servei.
2. Estudiar la informació que tenen els docents en matèria de protecció dels NNA.
3. Investigar sobre les experiències prèvies dels docents, tant amb el Servei com amb els infants i adolescents en situació de desemparament.
4. Reflexionar sobre la importància que donen els docents a la informació dels menors d'edat en situació de desemparament.
5. Estudiar la idoneïtat de realitzar una formació específica per als docents sobre el funcionament, els serveis i els protocols del Servei d'Infància i Família.

5. METODOLOGIA I DISSENY

El propòsit d'aquesta investigació és conèixer l'oferta formativa que s'ofereix a Mallorca en matèria de protecció al menor, a través dels sindicats de l'àmbit educatiu i la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, els quals són els encarregats de gestionar i desenvolupar la formació del professorat. Hem arreplegat dades de manera qualitativa, mitjançant entrevistes semiestructurades amb el departament corresponent, amb l'objectiu d'obtenir informació detallada sobre la formació que es duu a terme.

Fora de les Illes Balears, hem contactat amb la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI), l'Observatorio de la Infancia de Andalucía i diversos sindicats educatius d'abast estatal. Totes aquestes entitats ens han confirmat que no disposen de cap formació relacionada amb l'explicació del funcionament del Servei d'Infància i Família.

Hem recopilat dades qualitatives a través d'un qüestionari, que hem enviat per missatgeria instantània a personal docent dels diferents nivells i tipologies de centres educatius.

6. HIPÒTESIS

La formació del professorat de Mallorca en matèria de protecció dels menors d'edat és insuficient, i manca un enfocament pràctic, actualitzat i aplicable.

La falta de formació i informació té un impacte negatiu en la capacitat del professorat per afrontar de manera adequada situacions relacionades amb la protecció dels escolars.

Es plantegen dues hipòtesis, atès que la segona és conseqüència de la primera.

7. RESULTATS

La revisió de la formació que s'ofereix a través de les pàgines web i de la informació obtinguda mitjançant les consultes telefòniques descrites anteriorment ha posat de manifest que cap dels serveis esmentats no disposa de formació específica sobre el Servei d'Infància i Família.

De la investigació duta a terme podem concloure que, actualment, ni a Mallorca ni a l'Estat es duu a terme aquesta formació. Tot i això, cal destacar que, una vegada explicada la proposta que es vol dur a terme, la majoria dels sindicats i entitats l'han considerada totalment necessària i una bona opció formativa de futur.

Analitzam, tot seguit, les respostes del formulari.

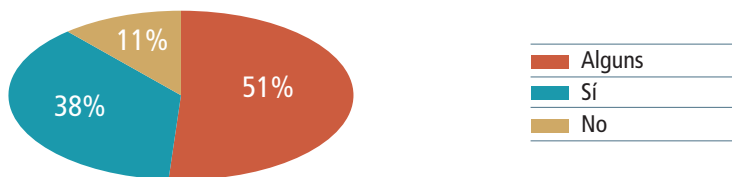
L'han respost un total de 219 persones que treballen als centres educatius.

1. En relació amb el sexe, hem arribat al 82,2% de dones i a un 17,8% d'homes. Aquesta dada evidència, una vegada més, que els professionals de l'àmbit educatiu són majoritàriament dones. La dada, a més, té una limitació, atès que no s'ha donat l'opció de no binari.
2. En relació amb la franja d'edat, podem observar molta més varietat. El grup d'edat comprès entre 40 i 50 anys és el més representat, amb un 38,8%. El que ho és menys és el comprès entre 20 i 30 anys, amb un 8,7%.
3. Pel que fa a les funcions que els professionals desenvolupen actualment, els dos grups majoritaris han estat el dels mestres (39,3%) i el dels professors (29,7%), la qual cosa és una dada positiva, atès que valorem que són els qui més necessiten formació en aquesta matèria. Com a limitació, podem dir que tan sols hem arribat a un 8,2% de l'equip d'orientació, tot i que és un element clau en la relació entre el centre educatiu i el servei competent.
4. Respecte de l'etapa educativa, hem aconseguit arribar més a l'etapa de secundària, amb un 42,5%, que no a la d'infantil, amb tan sols un 26,5%.
5. Quant a la tipologia de centre, hem arribat més als centres públics (81,7%) que als concertats (17,8%). En el cas dels centres privats, no n'hem pogut extrapolar els resultats, atès que tan sols en tenim una mostra d'un 0,5% i no resulta significativa.

Una vegada que hem concretat les característiques personals de les persones enquestades, passam a analitzar les respostes a les preguntes referides a la formació en el tema que ens ocupa.

GRÀFIC 1: Sabries identificar els indicadors de risc per una possible situació de desemparament?

219 respostes



Un 51,1 % afirma que sap identificar alguns indicadors de risc, fet que reflecteix un coneixement parcial, però insuficient.

Tan sols un 37,4 % assegura que té la capacitat total per identificar aquests indicadors. Això és una dada preocupant, atès que parlem d'una responsabilitat clau per a la detecció precoç del maltractament infantil.

Com a dada positiva, hi trobam representats pràcticament tots els perfils professionals, excepte els Auxiliars Tècnics Educatius (ATE).

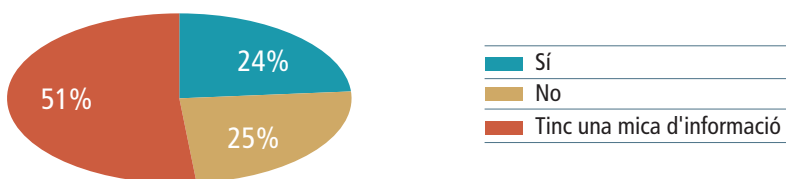
Un 11,4 % dels educadors afirma que no sap identificar cap indicador. Aquesta xifra, tot i no ser majoritària, és crítica, ja que representa un grup de professionals que podria obviar situacions greus. Dins aquest percentatge, trobam majoritàriament professors de secundària.

Com ja hem comentat, el Govern de les Illes Balears imparteix una formació específica sobre la utilització i el coneixement de l'eina per notificar el maltractament infantil (RUMI), oberta a tota la comunitat educativa. En aquesta formació, es detallen i especifiquen els ítems necessaris i importants per fer servir correctament l'eina.

Això fa evident la necessitat de reforçar la formació específica en la detecció de situacions de risc i desemparament infantil en l'àmbit educatiu. És recomanable establir itineraris clars i obligatoris dins la formació permanent del professorat sobre aquest tema, i assegurar que tot el personal docent estigui capacitat per identificar signes d'alerta.

GRÀFIC 2: Coneixes el funcionament del Servei d'Infància i Família (Protecció de Menors)?

219 respostes



Més de la meitat del personal docent (51,6 %) declara que només té una mica d'informació sobre el funcionament del Servei, cosa que evidencia una manca de coneixement i posa de manifest la limitació per actuar amb seguretat davant situacions de risc.

El rang d'edat podria considerar-se un factor important, ja que podríem pensar que es tracta de persones més joves, que tal vegada hagin acabat de sortir de la universitat. No obstant això, tan sols una persona d'aquesta franja d'edat declara que no té gens d'informació, mentre que la majoria pertanyen al grup d'entre 40 i 50 anys.

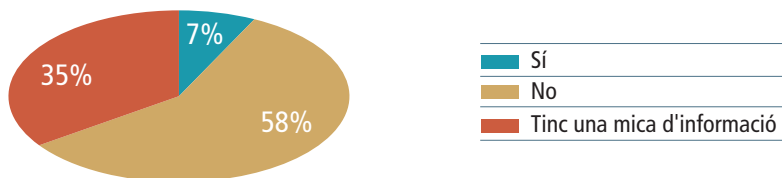
S'observa un percentatge similar entre els qui afirmen que desconeixen completament el funcionament del Servei i els qui diuen que el coneixen en profunditat.

Aquest gràfic posa de manifest que hi ha una desconexió important entre el sistema educatiu i el servei competent en la protecció dels NNA, probablement a causa d'una manca de formació o d'accés a informació clara i pràctica.

Tot plegat reforça la necessitat de potenciar la formació contínua en aquest àmbit i de millorar la coordinació interinstitucional.

GRÀFIC 3: Sabries diferenciar les mesures jurídiques que poden tenir els nins, nines i adolescents (NNA) que es troben al Servei d'Infància i Família (Protecció de Menors)?

219 respostes



Els resultats evidencien que hi ha una gran manca de coneixements específics en matèria legal entre els docents pel que fa a les mesures jurídiques relacionades amb la protecció de menors.

Tan sols un 7,3 % declara que té un coneixement clar sobre aquestes mesures, i la majoria pertanyen a l'equip d'orientació, fet que posa de manifest la manca d'informació entre les persones que tenen una relació directa i diària amb els infants.

Això indica que més del 92 % del personal docent no té formació suficient per identificar o entendre les mesures jurídiques que poden derivar-se de casos de desemparament o de risc greu.

Per aquest motiu, cal incloure formació jurídica bàsica en la formació permanent del professorat, tal com estableix la normativa actual (LOE, LOMLOE i LOPIVI).

La gran majoria del personal docent (gairebé 9 de cada 10 persones) considera important conèixer les mesures jurídiques relacionades amb la protecció de menors per poder dur a terme la seva tasca adequadament.

GRÀFIC 4: En cas negatiu, consideres important saber-les per desenvolupar la teva tasca?

194 respostes



Cal destacar que un 10,3 % de les persones que han respost que no ho consideren important pertanyen, majoritàriament, a l'etapa de secundària.

GRÀFIC 5: Saps quins són els diferents centres de protecció que tenim a Mallorca?

219 respostes



S'observa que més de la meitat de les persones enquestades reconeixen que saben diferenciar algun o tots els tipus d'acolliment residencial que existeixen actualment a Mallorca.

GRÀFIC 6: En cas negatiu, consideres important saber-les per desenvolupar la teva tasca?

152 respostes

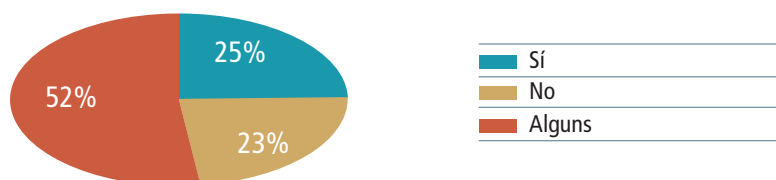


Totes les persones que han declarat que no saben fer aquesta diferenciació també han respost que no sabrien identificar les mesures jurídiques o que només en coneixen algunes.

Tot i que la majoria valora com a essencial la importància de la informació relacionada amb els acolliments residencials, s'observa una lleugera disminució quan es compara amb la importància que atorguen al coneixement de les mesures jurídiques.

GRÀFIC 7: Saps els diferents tipus d'acolliment familiar que hi ha actualment?

219 respostes



Tan sols una quarta part de les persones enquestades manifesta que sap diferenciar tots els tipus d'acolliment familiar. Si es posa en relació amb les preguntes anteriors, s'observa que la majoria no n'ha respost de manera negativa cap.

GRÀFIC 8: En cas negatiu, consideres important saber-les per desenvolupar la teva tasca?

138 respostes



Amb el 86,2 % de respostes afirmatives, la majoria de les persones enquestades considera important tenir el coneixement necessari per desenvolupar adequadament la tasca docent.

Cal destacar que, del 13,8 % que no ho considera important per a la seva tasca diària, la majoria són docents de secundària i manifesten que no saben diferenciar els tipus d'acolliment familiar.

Tot i que més de la meitat de les persones enquestades (50,7%) manifesten que han tingut alguna experiència amb el Servei d'Infància i Família, només un

7,3% afirma que sap diferenciar les mesures jurídiques que poden afectar els NNA atesos. Aquesta dada suggereix que l'experiència directa amb el Servei no garanteix un coneixement suficient del marc jurídic, fet que es reflecteix també en el 58% de les persones que reconeixen que no tenen aquesta informació i en el 34,7% que en té només una noció parcial.

GRÀFIC 9: Has tingut alguna experiència amb el Servei d'Infància i Família (Protecció de Menors)?

219 respostes



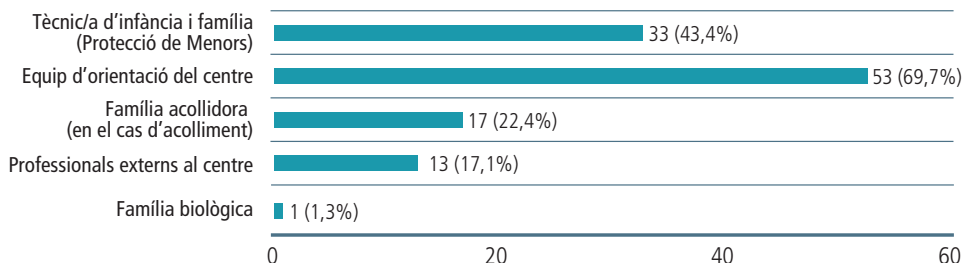
GRÀFIC 10: En cas afirmatiu, consideres que, un cop feta la derivació, has tingut la suficient informació per desenvolupar la teva tasca?

118 respostes



GRÀFIC 11: En cas afirmatiu, qui t'ha proporcionat aquesta informació?

76 respostes



Entre les persones que han fet alguna derivació al Servei, només un 37,3% considera que ha rebut prou informació per desenvolupar la seva tasca posteriorment. En canvi, una majoria clara, el 62,7%, manifesta que la informació

facilitada no ha estat suficient. Aquesta dada posa de manifest una manca significativa de comunicació o transmissió d'informació després de la derivació, fet que pot dificultar una intervenció coordinada i eficaç en l'atenció als NNA.

Les dades posen de manifest que la principal font d'informació en els casos de derivació és l'equip d'orientació del centre, mentre que altres agents implicats, com les tècniques de protecció, les famílies acollidores o professionals externs, tenen un paper secundari o poc rellevant en aquest procés.

GRÀFIC 12: Has tingut NNA que estiguin amb acolliment residencial (viure a un centre de protecció)?

219 respostes

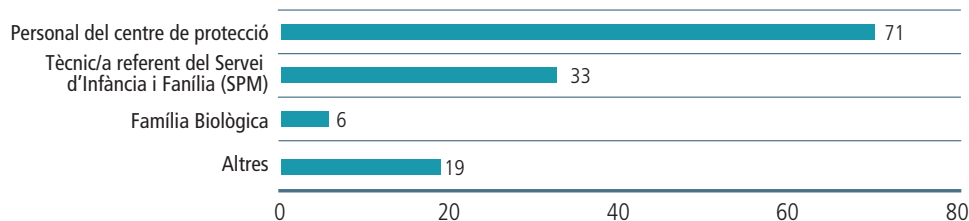


D'acord amb les dades obtingudes, del 45,2% de les persones enquestades que afirmen que han tingut infants en acolliment residencial, cal destacar que tan sols un 14,14% sabia diferenciar els tipus de serveis d'acolliment residencial. En canvi, el 85,86% no en té coneixements o no és capaç de distingir les diverses tipologies.

Aquest resultat posa de manifest una manca d'informació que pot influir en l'acompanyament dels infants que es troben en aquesta situació.

GRÀFIC 13: En cas afirmatiu, amb qui has tingut comunicació?

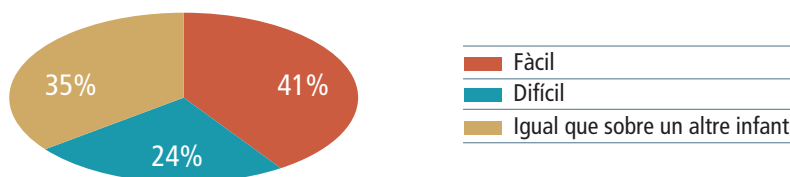
100 respostes



El personal del servei d'acolliment residencial són les persones de referència per al personal docent, atès que són qui ostenta la guarda administrativa dels infants i adolescents. Així mateix, podem destacar que hi ha una moderada coordinació institucional amb el Servei.

GRÀFIC 14: En cas afirmatiu la comunicació amb les persones responsables d'aquests infants ha estat...

96 respostes



Aquesta dada resulta especialment rellevant i positiva. D'una banda, cal tenir en compte que els moments d'entrar i sortir de l'escola són particularment crítics per al personal del servei d'acolliment residencial, ja que han de gestionar simultàniament diversos infants sota la seva responsabilitat. En aquest sentit, els torns del personal podrien suposar una dificultat per garantir una comunicació fluida amb l'escola; no obstant això, des dels centres educatius, aquesta qüestió no sembla percebre's com un obstacle significatiu.

D'altra banda, el fet que un 35,4% del personal docent consideri que la comunicació amb les persones responsables d'aquests infants ha estat igual que amb les responsables de qualsevol altre infant, és un indicador positiu que suggereix avanços reals cap a la inclusió en l'àmbit educatiu.

GRÀFIC 15: Has tingut algun infant amb mesura d'acolliment familiar?

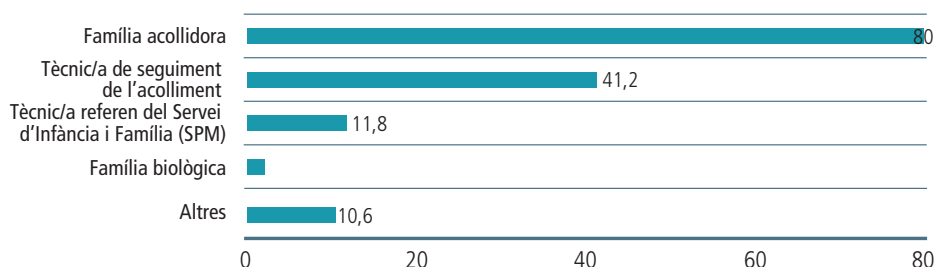
219 respostes



Tot i que l'acolliment familiar és la mesura jurídica que, segons la legislació vigent, s'ha de prioritzar davant l'acolliment residencial, s'observa que el personal docent ha atès un nombre inferior de NNA en aquesta situació respecte dels que es troben en centres de protecció. Concretament, es constata una diferència d'un 6,4%. Aquesta disparitat pot atribuir-se al fet que els infants acollits en família sovint s'integren amb més facilitat en el sistema educatiu ordinari i poden passar desapercebuts com a alumnes en situació de desamparament, mentre que els infants que resideixen en centres tenen una presència més visible i una identificació institucional més clara en l'entorn escolar.

GRÀFIC 16: En cas afirmatiu, amb qui has tingut comunicació?

85 respostes



Els resultats mostren que, en els casos d'infants amb una mesura d'acolliment familiar, la principal via de comunicació del personal docent és la família acollidora, amb el 80% de respostes afirmatives. Aquesta dada posa de manifest la centralitat del nucli acollidor en la relació entre l'escola i l'entorn familiar de l'infant, i evidencia una pràctica positiva d'integració i de reconeixement del seu paper.

A més, un 41,2% del professorat ha mantingut contacte amb els tècnics de seguiment de l'acolliment, figura clau per garantir la coordinació entre l'àmbit familiar i educatiu i amb el servei competent.

GRÀFIC 17: En el cas dels menors que han estat separats dels seus progenitors, tens prou informació per saber els contactes que poden i no poden tenir amb els NNA?

219 respostes



Una dada especialment rellevant i preocupant és que només un 15,1% del professorat afirma que disposa de prou informació sobre els contactes que poden tenir els progenitors amb els NNA que han estat separats d'ells. La majoria (58,4%) manifesta que no té gens d'informació sobre aquesta qüestió, i un 26,5% diu que només en té informació parcial. Aquesta manca de coneixement pot comprometre la seguretat i el benestar dels infants i posa de manifest la necessitat de millorar els canals de comunicació i la transmissió d'informació entre el Servei d'Infància i Família i els centres educatius.

GRÀFIC 18: Consideres que per a la teva tasca hauries de tenir més informació sobre les decisions que es prenen sobre els NNA amb mesura de protecció?

219 respostes

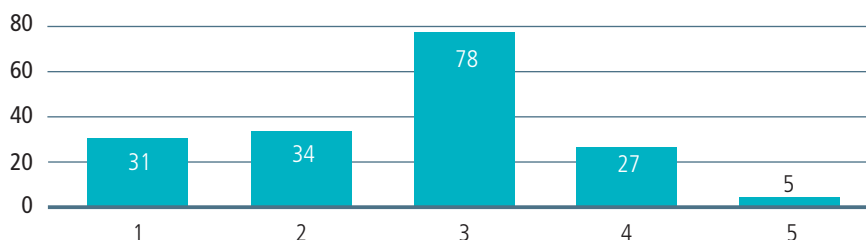


El 88,1% del professorat manifesta la necessitat de rebre més informació sobre les decisions preses respecte dels infants amb mesura de protecció. El personal docent demana poder exercir amb més eficàcia i sensibilitat la seva funció educativa.

En el cas dels professionals que consideren que no haurien de tenir-ne més informació i/o no ho consideren important, la majoria provenen de secundària.

GRÀFIC 19: Com valoraries la comunicació amb els/les professionals del Servei d'Infància i Família (SPM)

175 respostes



La valoració mitjana de 2,66 punts sobre 5 obtinguda en relació amb la comunicació amb els professionals del Servei d'Infància i Família posa de manifest una percepció generalment insuficient per part del personal docent. Només un 18,3% valora aquesta comunicació amb una puntuació alta (4 o 5), mentre que prop d'un 37% la puntua amb un 1 o un 2.

És rellevant destacar que, de les 110 persones que han valorat amb un 3 o més la comunicació amb el Servei d'Infància i Família, un 40% (44 persones) han declarat que no han tingut cap experiència directa amb aquest servei.

De les persones que han contestat afirmativament, en transcrivim les respostes literalment: «tinc experiència professional en l'àmbit de serveis socials»; «Intress»;

«Indicadors de risc-CEP Palma»; «Jornades de prevenció i intervenció comunitària. IMAS, Consell de Mallorca»; «Som família d'acollida»; «un curs de prevenció. Al CEIP»; «He assistit a alguna formació, bé, més bé xerrades, però no record qui la va impartir»; «Diferents formacions com a professionals, fins i tot per ser família cangur»; «serveis socials»; «Consell de Mallorca»; «RUMI i abusos»; «Soc llicenciada en Psicologia i les meves pràctiques varen ser a Protecció de Menors»; «xerrada cap d'urgències».

GRÀFIC 20: Has fet alguna formació específica en matèria de Protecció de Menors i sobre el Servei d'Infància i Família (SPM)?

219 respostes



GRÀFIC 21: Creus que és important tenir formació en matèria del funcionament, programes i recursos del Servei d'Infància i Família (Protecció de Menors)?

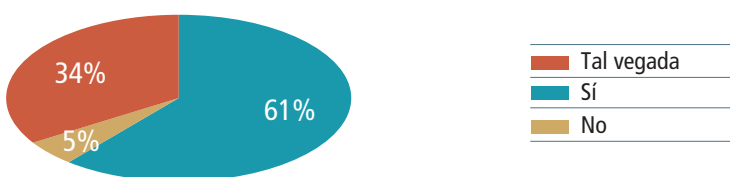
219 respostes



De manera pràcticament unànime, el 90,9% considera que aquesta formació és important per dur a terme la seva tasca.

GRÀFIC 22: Si es fes una formació en aquesta matèria, estaries interessada/at en apuntar-t'hi?

219 respostes



Les dades evidencien una necessitat urgent de formació i coordinació amb els serveis de protecció per part del personal educatiu.

Tal com s'ha assenyalat, el 79% de les persones enquestades afirmen que no han rebut cap formació en aquest àmbit. Tot i això, de manera pràcticament unànime, el 90,9% considera que aquesta formació és important per dur a terme la seva tasca.

Aquesta percepció de necessitat formativa es veu reforçada pel fet que, si s'oferís una formació en aquest àmbit, el 60,7% s'hi mostraria interessat i un 34,2% ho valoraria com a possible opció. Només un 5,1% de les persones enquestades responen que no. Aquesta demanda hauria de ser atesa institucionalment.

8. CONCLUSIONS

La legislació actual en matèria de protecció del menor traça el camí cap a una consciència més àmplia sobre el maltractament infantil en totes les seves formes. En una societat cada vegada més líquida i complexa, i en la qual —segons l'Organització Mundial de la Salut (s.d.)— sis de cada deu infants menors de cinc anys pateixen regularment càstigs corporals o violència psicològica per part dels seus progenitors o cuidadors, la prevenció i la intervenció esdevenen elements essencials. Les institucions dedicades a la infància i adolescència han d'abordar aquesta realitat des d'una perspectiva multisectorial, interdisciplinària i interinstitucional.

La manca de recerques que vinculin el sistema de protecció de menors amb l'àmbit educatiu, tant al territori autonòmic com al nacional, posa de manifest la necessitat d'oferir formació específica al personal docent i la responsabilitat de les institucions d'equipar la comunitat educativa amb eines i protocols d'actuació adequats. El professorat esdevé un observador privilegiat per identificar els primers indicis de negligència, abús o altres formes de maltractament, de manera que esdevé un agent actiu en el sistema de protecció i pot treballar col·laborativament amb altres professionals i serveis per garantir la seguretat i el benestar dels infants i adolescents.

A partir de les hipòtesis plantejades en el procés de recerca, s'evidencia que el personal dels centres educatius considera insuficient tant la informació com la formació que rep en matèria directament relacionada amb els serveis i programes del sistema de protecció de menors. Així mateix, es constata una voluntat clara del col·lectiu docent de rebre formació en aquesta àrea.

Segons el *Butlletí de Dades Estadístiques de Mesures de Protecció a la Infància i l'Adolescència* (núm. 24, Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030, 2023), durant l'any 2021 es varen atendre 48.357 menors en situació de risc i/o desemparament al conjunt de l'Estat espanyol. El nombre de nines, nins i adolescents atesos pel

Sistema de Protecció durant l'any 2023 s'ha incrementat un 1,49% respecte dels 51.203 registrats l'any 2022, i representa un augment d'un 7,20% respecte de les dades de 2021.

A més, el mateix informe assenyala que les Illes Balears són la segona comunitat autònoma amb la taxa més alta de notificacions per cada 100.000 habitants més joves de 18 anys (amb 4.638 notificacions), només superada per Andalusia. Cal destacar que la major part d'aquestes notificacions provenen de l'àmbit educatiu. Amb les dades exposades, cal garantir la formació al personal docent en matèria de protecció a la infància i adolescència i, així, complir la LOPIVI i la resta de normativa vigent.

REFERÈNCIES

Assamblea General de les Nacions Unides. (1959). *Declaració dels Drets del Nin* https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

Baginsky, M., i Hodgkinsin, K. (1999). Child protection training in initial teacher training: A survey of provision in institutions of higher education. *Educational Research*, 41 (2), 173-181.

Barudy, J., i Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Constitució Espanyola (1978). *Butlletí Oficial de l'Estat*. (núm. 311 de 29 de desembre de 1978). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

De Paúl, J. i Arruabarrena, M.I (1996). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.

Espanya. (2018). *Llei Orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals*. *Butlletí Oficial de l'Estat*, (núm. 294, 6 de desembre de 2018). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>

Espanya. (2006). *Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació*. *Butlletí Oficial de l'Estat*, (núm. 106, 4 de maig de 2006). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Espanya. (2020). *Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, de protecció integral a la infància i l'adolescència front la violència*. *Butlletí Oficial de l'Estat*, (núm. 340, 30 de desembre de 2020). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Espanya. (2021). *Llei Orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i a l'adolescència front la violència*. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 134, de 5 de juny de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>

Govern de les Illes Balears. *Guia per a "la detecció i notificació del maltractament infantil. Actuacions front el maltractament des de l'àmbit educatiu*.

Illes Balears. (2019). *Llei 9/2019, de 19 de febrer, de atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears*. *Butlletí Oficial de l'Estat*, (núm. 89, 13 de abril de 2019). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-5578

Institut Mallorquí d'Afers Socials (IMAS). (s.d.). *Àrea de Serveis Socials, infància i família*. Consell de Mallorca. <https://www.imasmallorca.net>

Lliga de Nacions (1924). *Declaració Universal de Drets del Nin*. https://www.save-thechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf

Ministeri de Drets Socials i Agenda 2030. Butlletí de dades estadístiques de mesures de protecció a la infància i l'adolescència. (Butlletí número 23 y 24). <https://www.juventudeinfancia.gob.es/es/infancia/legislacion-boletines-planos-estrategicos>

Muñoz, G. B. (2014). El sistema de protección de menores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (6), 85-95

Nacions Unides. (1989). *Convenció dels drets del nen* [Convention on the Rights of the Child]. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organització Mundial de la Salut. (s.d.). *Organització Mundial de la Salut*. <https://www.who.int/es>

Palacios, J. (2009). *Adopción y acogimiento: El vínculo reparador*. Madrid: Alianza Editorial.

RELACIÓ DE
COL·LABORADORS I
COL·LABORADORES DE
L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ
DE LES ILLES BALEARS
2025

20
25

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2025

EVA AGUILAR-MEDIAVILLA

Barcelona, 1973. Catedràtica d'universitat i membre de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Doctora en Psicologia i logopeda per la Universitat de Barcelona. Codirectora del grup d'investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), Directora de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), presidenta de l'Associació per a l'Estudi de l'Adquisició del Llenguatge (AEAL) i codirectora del Màster en Investigació i Intervenció Psicoeducativa. Els interessos en la recerca s'han centrat en l'adquisició del llenguatge, les dificultats del llenguatge, el bilingüisme i la fonologia. En els darrers deu anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les dificultats del llenguatge i la comunicació.

DANIEL ADROVER-ROIG

Palma, 1980. Doctor en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Codirector del grup d'investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>). Els seus interessos en la recerca s'han centrat a estudiar com el bilingüisme influeix sobre la cognició humana, amb un particular interès en infants amb dificultats del llenguatge, adults i persones majors sense deteriorament cognitiu. En els darrers deu anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les necessitats educatives, les dificultats del llenguatge i la comunicació.

JOAN AMER FERNÁNDEZ

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>). Des de 2020 és el director de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears. 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.

DIEGO ARENAS ARROYO

Manacor, 1997. És graduat en Educació Primària, menció d'Educació Física. Actualment és doctorand en Educació, la seva línia d'investigació se centra en l'ús de models pedagògics i els seus efectes en comportament motriu i gènere dels infants.

TOMEU BARCELÓ ROSSELLÓ

Vilafranca, 1961. Diplomant en Magisteri (especialitat de Filologia) i llicenciat en Filosofia. És especialista en dinàmica de grups, *Certifying Coordinator* i *Focusing Trainer* acreditat per *The International Focusing Institute*. Ha exercit com a professor en diversos centres educatius i ha format part d'equips directius. Ha ocupat també càrrecs destacats dins l'Administració educativa, com ara cap de Relacions

Institucionals de la Direcció Provincial d'Educació, cap del Servei de Formació del Professorat i secretari general de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. És autor de diversos llibres, entre els quals destaquen *Centrar-se en les persones*, *Creixer en grup*, *Entre persones*, *La sabiduría interior* i *Educar al lado*.

ELOI BELLÉS BOETA

Vilada, el Berguedà, 1994. Graduat en Filologia Catalana i doctor en Estudis Lingüístics Literaris i Culturals per la Universitat de Barcelona. Des del 2023 és professor de Filologia Catalana a la UIB. També és membre del GRESIB (gresib.uib.cat), on fa recerca sobre ideologies i actituds lingüístiques en un sentit ampli.

MARGA BENEJAM COLL

Ciutadella, 1967. Gerent del Fons Menorquí de Cooperació des de 2003 fins a l'actualitat. Llicenciada en Ciències de la Informació per la Universitat Autònoma de Barcelona i especialista universitari de Cooperació per al Desenvolupament (UIB). Postgrau en Direcció en entitats sense ànim de lucre (UOC). Estudis de dret.

MUSTAFA BOULHARRAK EL IDRISSE

Nascut a Asilah, Tànger (Marroc), 1961. Estudis universitaris d'economia, responsable de CITE-CCOO, president de l'associació Al Magreb, membre fundador de SOS Racisme Balears, autor i coautor de diversos estudis sobre immigració, legislacions, treball.

LUCÍA BUIL-LEGAZ

Professora titular laboral al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Barcelona (UB), 2007, i doctora en Cognició i Evolució Humana per la UIB. Membre del grup d'investigació I+DEL (Investigació, Desenvolupament, Educació i Llenguatge) de l'Institut de Recerca Educativa (IRIE) de la UIB.

BERNAT CALAFAT VICH

Santa Maria del Camí (1961). Llicenciat en Psicologia per la Universitat de Barcelona (1984). Màster en Psicologia Comunitària (Universitat de Barcelona) i màster en Psicoteràpia Analítica Grupal (Universidad de Deusto). Ha estat professor associat de Planificació i Avaluació Social del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques a la Universitat de les Illes Balears al Grau de Treball Social (2008-2021). Ha treballat de psicòleg i de cap de secció de Serveis Socials a l'Ajuntament de Palma de 1988 a 2021. Actualment és el cap del Servei de Consum i Salut (Oficina Municipal d'Informació de Consum i Centre Municipal de Promoció de la Salut de l'Ajuntament de Palma).

DAVID CAMPANER NAVARRETE

Llicenciat en Filologia Hispànica per la UIB, és professor d'Àmbit Sociolingüístic al CEPA Llevant. Es va formar a l'Instituto Cervantes, en l'especialització en classes d'espanyol per a estrangers. La seva formació en educació competencial és molt extensa i la posa en pràctica en tots els estudis que imparteix cada curs. Ha impartit un curs al CEP sobre competències clau a docents. Actualment, compagina la vida com a artista plàstic i gestor cultural amb la docència.

ENRIC CAMPS MORLÀ

Alaior, 1975. És llicenciat en Història. Exerceix de professor a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó.

MIQUEL CÁNOVAS MARTÍNEZ

Palma, 1973. Llicenciat en Filosofia i Lletres: Psicologia per la UIB i llicenciat en Psicopedagogia per la UOC. Expert universitari en Direcció i Gestió de Projectes i Centres Educatius i Orientació Educativa. Ha desenvolupat la seva feina com a orientador educatiu d'ESO, subdirector pedagògic i director pedagògic d'ESO i CFGB al CC Sant Josep Obrer II des de 1998. Ha participat al Gabinet d'Innovació Pedagògica de la Fundació Diocesana Ramon Llull en la redacció del Projecte Educatiu Institucional, a la seva constitució, i ara a la Comissió de Coordinació Pedagògica de la Fundació.

JAUME CANTALLOPS RAMÓN

Palma, 1979. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC-Lleida) i doctor per la Facultat de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor titular laboral de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (PDE) i membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

SEBASTIANA LUISA CAÑELLAS ALVES

Palma, 1969. Diplomada en Treball Social per la UIB. Titulada en teràpia de família i de parella per la FEATF. Tècnica municipal del Projecte de Ciutat i Projectes Educatius de l'Ajuntament de Ciutadella des de 1999. Membre de l'equip redactor del Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) de Ciutadella.

MARIA TERESA CARAZO SERRANO

Nascuda a Aranda del Duero (Burgos) l'any 1978, és diplomada en Magisteri, amb especialitats en Educació Física i Educació Infantil. Compta amb formació de postgrau en Psicomotricitat Educativa, Atenció Primerenca i Teràpia Psicomotriu, àmbits en què ha centrat gran part de la seva trajectòria professional i formativa. Directora pedagògica i mestra d'educació infantil del Col·legi Sant Pere de Palma.

DAVID CARBONELL ESCALAS

Palma, 2001. És graduat en Educació Primària amb menció d'Educació Física per la UIB. Ha cursat el Màster d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport a la UIB. Tècnic superior del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i membre del GICAFE de la UIB (<https://gicafe.uib.es/>). Entre les seves línies de recerca principal hi ha la promoció de la condició física en població infantil i adolescent i la seva relació amb la son i l'addicció a videojocs i internet. Participa com a membre col·laborador a diferents programes de recerca: PREFIT, Break4Brain, A ball for all. La seva tesi doctoral gira al voltant del projecte Burn2Learn Mallorca.

CONXI CARDONA COLL

Maó, 1981. És llicenciada en Història de l'Art i en Antropologia Social i Cultural. Exerceix de professora a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó.

MARGALIDA CASTELL-ORELL

Palma, 1994. Graduada en Biologia. Actualment és doctoranda en Neurociències, la seva línia d'investigació se centra en l'anàlisi dels efectes de l'activitat física en la cognició i en variables electrofisiològiques dels infants.

ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL

Assessora Científica del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports (Govern d'Espanya). Catedràtica a la Facultat d'Educació de la Universitat de Saragossa a l'àrea de Mètodes de Recerca i Diagnòstic en Educació. Ha estat Directora de Qualitat i Innovació Docent, ha liderat la Càtedra Juan de Lanuza d'Innovació Educativa (2012-2025) i cofundat, així com dirigit, el grup de recerca d'EDUCAVIVA. Forma part de la comissió de la Càtedra UNESCO d'educació i valors de la Universitat del País Basc. Posseeix quatre sexennis de recerca i un de transferència.

CLARA CUSSÓ RUÍZ

Barcelona, 1970. És llicenciada en Belles Arts, especialitat Conservació i Restauració de Béns Mobles. Exerceix de professora a l'IES Joan Ramis i Ramis.

VICENTA ESTADA GIMENO

Sagunt (València), 1972. És llicenciada en Filologia Catalana i Hispànica per la Universitat de València. Tota la seua trajectòria docent l'ha desenvolupada a les Illes Balears. Des de fa 15 anys és al Departament d'Orientació de l'IES Maria Àngels Cardona, on exerceix de professora de l'Àmbit lingüístic i social del Programa de Diversificació Curricular. Des del curs 2017-18 és la coordinadora de la Comissió de Convivència, de la qual ja formava part els tres cursos anteriors. Té un gran bagatge en formació sobre temes de convivència, resolució de conflictes, mindfulness, gestió emocional i mediació. Va participar en el Congrés d'Innovació de les Illes Balears celebrat a Palma el 2019, on va compartir les seves experiències innovadores en l'aplicació de l'educació emocional (Programa d'Intel·ligència Emocional) a través de pòsters.

MIQUEL ESTARELLAS MULA

Palma, 1999. És graduat en Educació Social per la UIB, ha desenvolupat la seva trajectòria en l'àmbit socioeducatiu, amb anys de voluntariat al Club d'Esplai Jovent. Actualment, és referent del programa Obert a s'Arenal i membre de l'equip d'intervenció comunitària al litoral de Llevant de Palma a Espiral.

ÀNGELS ESTELLER-CANO

Castelló, 1984. Professora titular laboral al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Llicenciada en Psicologia i doctora en Psicologia i Salut per la Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Secretària del grup d'investigació I+DEL (Investigació, Desenvolupament, Educació i Llenguatge) de l'Institut de Recerca Educativa (IRIE) de la UIB. Actualment, la seva recerca es focalitza en l'avaluació de l'assetjament i ciberassetjament escolar en adults i/o infants amb o sense història de necessitats específiques de suport educatiu.

ALBERT FLEXAS OLIVER

Palma, 1985. Doctor en Cognició i Evolució Humana per la Universitat de les Illes Balears. Professor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia

de l'Educació i membre del grup d'investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL). Les seves investigacions principals han aprofundit en les bases biològiques dels processos d'apreciació estètica (neuroestètica) i cognició moral (neuroètica). Actualment, els seus interessos de recerca se centren en el desenvolupament cognitiu, el desenvolupament moral i l'assetjament escolar.

JOAN FORCADA MOLL

Ciutadella, 1971. Professor de Secundària. Assessor del Centre de Professorat de Menorca

PERE FULLANA PUIGSERVER

Algaïda, 1958. Doctor en Geografia i Història per la Universitat de les Illes Balears, llicenciat en Ciències Religioses per la Universitat Pontifícia de Comillas (Madrid), llicenciat en Història de l'Església per la Pontifícia Universitat Gregoriana (Roma) i diplomad en Arxivística a l'Arxiu Apostòlic Vaticà. És professor d'Història de l'Educació Social a la Universitat de les Illes Balears, membre del Grup de Recerca d'Estudis d'Història de l'Educació i col·laborador d'altres grups de recerca de la UIB. Docent de Fonaments Socioculturals i Històrics de l'Activitat Física i l'Esport, al Grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Actualment, exerceix el càrrec de director de la revista *Educació i Història*.

RUT GARÍ RUIZ

Palma, 1976. És llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. L'any 2004 va aconseguir la suficiència investigadora com a professora ajudant 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 Formació Professional.

XAVIER GELABERT FUSTER

Mestre d'Educació Infantil a l'escola pública. Professor associat de l'assignatura Observació i Documentació al Grau d'Educació Infantil de la Universitat de les Illes Balears. Membre del grup de recerca GAEB (IRIE). Formador en processos de documentació pedagògica a l'etapa 0-6.

JAUME GELABERT CARULLA

Palma, 1995. Graduat en Educació Primària, menció en Educació Física. Mestre en actiu en un centre públic de Mallorca i professor associat a la Universitat de les Illes Balears. També és doctor en Educació (2024). La seva línia d'investigació se centra en els efectes de l'AF sobre la salut i la cognició dels escolars.

TÀNIA GONZÁLEZ SILVESTRE

Badalona, 1985. Coordinadora d'Agalaia, acompanyant la petita infància, assessora i formadora de professionals i famílies. Pedagoga i terapeuta sistèmica. Compromesa amb una educació respectuosa i vinculada a les necessitats profundes de les criatures i del món adult que les acompanya. Acompanya processos de transformació educativa a escoles d'infantil, i dissenya i imparteix formacions sobre pedagogia de la vida quotidiana, límits i desbordaments emo-

cionals. Va participar del grup de treball Pikler-Loczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

ANA MARÍA GONZÁLEZ TORRADO

Palma, 1982. Llicenciada en Biologia i Psicologia per la UIB. Postgrau en Neurociències (UIB) i en Intervenció Psicològica en Infants i Adolescents (UNIR), especialista universitària en Aptitud Pedagògica (CAP) (UIB), especialista universitària en Trastorns de l'Espectre Autista (UNIR) i especialista universitària en Intervenció en Addiccions Tecnològiques (UNIR). Professora de secundària de Serveis Socioculturals i a la Comunitat de la Conselleria d'Educació i Universitats des de l'any 2015. Té experiència formativa en investigació i formació en intervenció psicològica, la qual aplica a la seva docència en els cicles de formació professional de la família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat de la qual és docent. Actualment, treballa al centre d'educació per a adults CEPA Es Pla.

MARGARITA GOÑALONS PÉREZ

Ciutadella, 1975. Diplomada en Magisteri d'Educació Musical per la UIB. Mestra al centre concertat Sant Francesc de Sales de Ciutadella de Menorca

BEGOÑA GORNÉS BARRAGUÉ

Ciutadella, 1978. Diplomada en Magisteri d'educació infantil. Soc mestra d'educació infantil i primària amb més de 20 anys d'experiència docent. Fa dues dècades vam inaugurar el CEIP Margalida Florit, centre en el qual he desenvolupat la meua trajectòria professional des dels inicis, participant activament en la seva construcció pedagògica i organitzativa. Al llarg dels anys, he mantingut un compromís constant amb la formació contínua, amb l'objectiu d'adaptar-me als canvis educatius i donar respostes de qualitat a les necessitats dels infants. Durant el curs 2024-2025, he exercit com a directora del centre, al capdavant d'un gran equip directiu, liderant processos de millora pedagògica i de coordinació d'equip.

LAURA GORRIAS CAMPS

Ciutadella de Menorca (Illes Balears), 1987. És llicenciada en Filosofia per la Universitat de Barcelona i tota la seva trajectòria docent s'ha desenvolupat a les Illes Balears. Ha estat la coordinadora de la Comissió de Convivència i Coeducació de l'IES Josep Miquel Guàrdia, a Alaior, durant el curs 2018/2019 i coordinadora de la Comissió de Coeducació de l'IES Maria Àngels Cardona des del curs 2019/2020 fins al curs 2023/2024. En l'actualitat forma part de la Comissió de Convivència del centre i de la Comissió de Coeducació. S'ha format de manera autodidacta en teoria crítica feminista i en coeducació. Ha assistit a les formacions en aquests àmbits organitzades per la Conselleria i en l'actualitat cursa el Títol Especialista Universitari en Coeducació de la Universitat de les Illes Balears.

JORGE LUIS GUIRADO MORENO

Palma, 1993. Doctorand que ha obtingut una beca de la CAIB amb un contracte predoctoral en el departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). És graduat en Educació Primària, amb menció en Audició i Llenguatge, l'any 2019 a la UIB. Aquell any va obtenir la beca de col·laboració del Ministeri d'Educació. L'any següent va obtenir el Màster Oficial en Estudis Avançats sobre el Llenguatge, la Comunicació i les seves Patologies de la Universitat de Salamanca (USAL). Els seus interessos científics són l'alumnat

amb dificultats del llenguatge, l'assetjament escolar, el control cognitiu i el llenguatge.

MAGDALENA JAUME ADROVER

Professora de la Universitat de les Illes Balears, llicenciada en Belles Arts i doctora en Teoria i Història per la Universitat de Barcelona. És fundadora del Mus&Art Lab (Laboratori de Música i Art) de la UIB i membre dels grups de recerca GRAiE (Arts i Educació) i GAEB (IRIE). Ha dirigit nombrosos projectes d'innovació docent, com l'I+D+i *Re-habitar el barri*, reconegut amb el Premi a la Innovació Social 2022. La seva recerca explora el potencial educatiu de l'art modern i contemporani, amb especial atenció a la creació de metodologies interdisciplinàries aplicades en entorns escolars i comunitaris.

FERRAN JUAN TORRENS

Palma, 1976. Mestre d'educació primària i de Llengua Estrangera. *Focusing Trainer* acreditat per *The International Focusing Institute* i especialista en Educació Centrada en la Persona. Ha exercit com a mestre en diversos centres educatius i ha estat assessor docent al Servei de Formació del Professorat i a la Secretaria General de la Conselleria d'Educació i Formació Professional. És professor col·laborador al Màster en Competències Emocionals en Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Actualment, és cap d'estudis al CEIP Nicolau Calafat.

ALEJANDRO NICOLÁS MIQUEL NOVAJRA

Madrid, 1956. És llicenciat en Sociologia i doctor en Antropologia Social per la UCM. TU d'Antropologia en el Departament de Filosofia i Treball Social de la UIB (des del 1996), president de l'Institut d'Antropologia de les Illes i membre de l'EASA. Les seves línies de recerca són: identitat, cultura del treball, migracions, antropologia de la salut, anàlisi crítica del discurs, antropologia del turisme. Autor de diversos articles nacionals i internacionals sobre aquestes temes així com de cinc llibres individuals i diversos amb contribucions de capítols. És membre del GIFES de la UIB (<http://gifes.uib.eu>).

RAÛL LÓPEZ PENADÉS

Burriana, 1981. Doctor en Psicologia per la Universitat Jaume I de Castelló. Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Els seus interessos en la recerca han evolucionat amb el temps. Primerament, es van centrar en l'estudi de processos psicològics bàsics com l'emoció, l'aprenentatge i el control executiu que estan a la base de trastorns com la psicopatia, l'ansietat o l'addicció. Més recentment, la recerca s'ha centrat en l'estudi de la relació entre el control executiu i el bilingüisme. Finalment, també ha pogut contribuir en activitats de recerca relacionades amb les característiques psicològiques d'infants amb necessitats específiques de suport educatiu i amb l'assetjament escolar.

NEUS MARÍ RIERA

Formentera, 1981. Diplomada en Magisteri de Llengua Anglesa per la UIB. Porta 17 anys de treball directe amb infants de primària i infantil a l'illa de Formentera, i els darrers 9 anys ha exercit de directora i mestra especialista de llengua anglesa al CEIP El Pilar.

ANTONIO MÁRQUEZ MUÑIZ

Trigueros (Huelva), 1973. És arquitecte tècnic (Universitat de Sevilla), posseeix el grau d'Edificació (Universitat de les Illes Balears) i és màster en Consultoria de Construcció (Universitat Politècnica de Madrid). Des de l'any 2006, és professor d'educació secundària de l'especialitat de Tecnologia. Ha exercit el càrrec de cap d'estudis de l'IES Xarc durant 4 anys i el de director de l'IES Quartó del Rei durant 9 anys. Ha estat president de l'Associació de Directors i Directores d'Educació Secundària i Centres de Règim Especial de les Pitiüses (ADESPI) i membre de la junta directiva de la Federació d'Associacions de Directius de Centres Educatius Públics (FEDADi). Des d'aquest curs escolar, és director del Centre de Formació, Innovació i Recerca de la Direcció Escolar de les illes Balears (CFIRDE-IB).

ANGÉLICA MATEUS-MORENO

Logopeda per la Universitat Nacional de Colòmbia, especialista en Neuropsicopedagogia per la Universitat de Manizales i màster en Neurociències per la Universitat Nacional de Colòmbia, amb menció meritòria a la línia de Comportament humà i Neurociència cognitiva. Actualment, realitza el doctorat en Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB) amb una beca atorgada pel Ministeri de Ciència i Innovació per a la formació d'investigadors amb contracte predoctoral al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Entre els seus interessos de recerca hi ha les dificultats de llenguatge i aprenentatge, els processos cognitius que hi ha darrere l'aprenentatge de la lectura, el desenvolupament de llenguatge infantil, l'assetjament escolar i la regulació emocional.

CARLOS MENGUIANO RODRÍGUEZ

Llicenciat en Filosofia per la Universitat Complutense de Madrid i doctor en Educació amb la tesi «Els models de renovació pedagògica a l'escola republicana: una aproximació des dels discursos del magisteri», defensada l'any 2021 a la Universitat d'Alcalá amb menció internacional i premi extraordinari, la qual va obtenir el Premi Ángeles Galino, atorgat per la Societat Espanyola d'Història de l'Educació el 2023. Actualment és professor ajudant doctor en el Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i forma part del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE/IRIE). Les seves línies de recerca principals són la història del magisteri i la renovació pedagògica en el segle xx.

SERGI MOLL BAGUR

Ciutadella de Menorca, 1994. Graduat en Educació Primària (2012-2016), va cursar el Màster en Intervenció Socioeducativa en Menors i Família (2016-2017), en el qual feu la modalitat investigadora. Des del juliol de 2022 és doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears, on llegí la tesi «L'educació masculina en els col·legis religiosos de la postguerra (1939-1945)». Ha exercit la docència en diferents escoles i instituts de les Illes Balears, on ha duit a terme funcions de tutoria, ha estat mestre d'atenció a la diversitat i ha exercit de pedagog terapèutic. Actualment, és professor en el Grau de Pedagogia, en el Grau d'Educació Primària i en el Màster de Formació del Professorat de la UIB.

JUAN JOSE MONTAÑO MORENO

Palma de Mallorca (Illes Balears) 1970. Catedràtic 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). Actualment és el degà de la Facultat de Psicologia de la UIB.

XISCA MORENO BRUNET

Santa Margalida, 1979. En la seva joventut, desenvolupà una sòlida vocació literària que l'impulsà a l'escriptura i els recitals poètics i a implicar-se en iniciatives teatrals d'àmbit local. Tot plegat contribuï a consolidar el seu compromís amb la cultura i la creació literària. Igualment, col·laborà activament en les revistes de Santa Margalida i Can Picafort. Alguns dels seus poemes s'han publicat en obres col·lectives com *Paraula de Poesia* (2001) i *Desset veus poètiques. Escriure, llegir i escoltar poesia a Santa Margalida* (2014). Llicenciada en Filologia Hispànica, ha exercit com a professora i directora pedagògica al CCIEEM Escolania de Lluc. Actualment, assumeix la direcció del CC Sant Antoni Abat i continua al capdavant del CCIEEM Escolania de Lluc. A més, forma part de la Comissió Pedagògica de la Fundació Diocesana Ramon Llull.

MAURO C. MOSCHETTI

Professor agregat Serra Húnter al Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la UAB. La seva recerca se centra en la privatització educativa, les aliances públic-privades i l'economia política de la reforma educativa, especialment a l'Amèrica Llatina, on ha dut a terme recerca a països com Argentina, Colòmbia, Hondures o la República Dominicana. Ha participat en projectes d'R+D+I finançats per agències europees i llatinoamericanes, i ha col·laborat amb organitzacions com la UNESCO, Education International i la Global Partnership for Education. També ha exercit com a professor i investigador en universitats de l'Argentina, el Japó, Colòmbia i l'Estat espanyol.

ADRIÀ MUNTANER-MAS

Palma, 1988. Diplomant en Magisteri d'Educació Física i llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Doctor en Educació. Actualment és professor titular a la Universitat de les Illes Balears. La seva línia d'investigació està relacionada amb els efectes de l'AF en les funcions executives dels infants.

CRISTINA MUÑOZ MUÑOZ

Palma, 1982. Llicenciada en Dret per la UIB. Postgrau d'especialització en Protecció dels Drets dels Consumidors per la Universitat de València. Tècnica especialista en consum de l'Ajuntament de Palma des de l'any 2008. Té una àmplia formació en matèria de consum i treballa formant en consum responsable i drets dels consumidors als centres educatius del municipi. Actualment treballa com a tècnica especialista en consum al Servei de Consum i Salut de l'Ajuntament de Palma i col·labora com a àrbitre de consum amb la Junta Arbitral de Consum de les Illes Balears.

MARCEL PAGÈS MARTÍN

Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment treballa com a investigador Ramón y Cajal al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. És membre de l'Institut de Recerca en Educació (IREUB), del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS), i *research fellow* grup de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS-UAB). Les seves àrees d'interès són la reforma educativa, la governança escolar i les desigualtats socials.

BELÉN PASCUAL BARRIO

Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions intergeneracionals, la intervenció comunitària i l'anàlisi del sistema educatiu. Des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en l'evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació Social entre els anys 2009 i 2016.

LAURA PIRIS COLL

Maó, 1979. És llicenciada en Història. Exerceix de professora a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó.

CLÀUDIA PONS MARTÍ

Maó, 1976. Tècnica d'Educació per a la Transformació Social del Fons Menorquí de Cooperació. Educadora social (col·legiada pel CESSIB) amb estudis de psicologia per la UIB i la UOC.

EDGAR QUILABERT

Investigador postdoctoral en el Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. El seu treball se centra en l'anàlisi de polítiques educatives, les polítiques educatives globals, la governança de l'educació, la privatització del sistema educatiu i les desigualtats educatives. És membre del grup de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) i de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

JOSÉ LUIS REINA SEGURA

Sevilla, 1957. Llicenciat en Psicologia a US i màster en Filosofia a la UIB, és psicòleg clínic i investigador social. Des del 1996 fins al 2007 va dirigir el Gabinet Tècnic de CCOO Illes Balears. Entre altres textos, ha publicat *Apunte sobre sindicalismo y formación Profesional* (Ed. Trotta, 1999), *El espejismo de la Formación Profesional* (Ed. La Catarata, 2000), *Gatos blancos, gatos negros. Un estudio sobre cultura empresarial* (Ed. El Viejo Topo, 2000), *Sobre la democracia económica* (D. A., vol. III, Ed. de Daniel Lacalle, El Viejo Topo, 2002), *Los sistemas de calidad en Hostelería, ¿nuevas condiciones de trabajo?* (Ed. La Lucerna, 2003), *Pesado, contado, dividido. Una aproximación a la organización del trabajo* (Ed. La Lucerna, 2004) i *La población marroquí residente en*

Baleares. Una aproximación a sus necesidades y problemáticas sociales (Ed. CCME, 2016).

MARIA ISABEL REYES SÁNCHEZ

Eivissa 1974. És diplomada en Magisteri d'Educació Infantil, per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Coordinadora de les escoles del Consell Insular d'Eivissa i directora de l'El Ses Païsses del Consell Insular d'Eivissa des de l'any 2008. Ponent en diversos congressos i simposis d'àmbit nacional per difondre la importància d'obrir les escoles a la comunitat des d'un caire ecosocial i des d'una metodologia holísticossistèmica. Va formar part de la Comissió Tècnica per a l'Elaboració del Document Marc d'Educació 0-3, com a representant del Consell Insular d'Eivissa. I actualment forma part de la mesa de 0-3 anys i mesa d'inclusió com a representant del Consell Insular d'Eivissa.

ESTEFANIA RIUTORT JUANEDA

Ciutadella, 1983. Diplomada en Magisteri d'Educació Musical per la UIB i llicenciada en Psicopedagogia per la UOC. Mestre al centre concertat Sant Francesc de Sales de Ciutadella de Menorca

AINA ROLDÁN FERNÁNDEZ DE HEREDIA

Costitx, 1988. Educadora social diplomada per la UIB el 2011, especialista en formació organitzacional i *coaching*. Màster en Professorat (MFPR) per la UCAV, 2023. La seva experiència laboral s'ha centrat en l'àmbit social i, des de 2015, en la protecció a la infància i l'adolescència a l'IMAS. Actualment, forma part de l'Equip de Prevenció Comunitària i Suport Territorial de la mateixa institució.

MARIA DEL PILAR ROVIRA SERRANO

Sant Adrià de Besòs, 1968. Llicenciada en Dret per la UIB; DEA en Pedagogia per la Universitat Ramon Llull i doctora en Dret per la UIB. Professora d'Arts Plàstiques i Disseny en l'especialitat d'Organització Industrial i Legislació a l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears. Coordinadora Erasmus+ del centre.

MARGA SALES FEBRER

Maó, 1995. Educadora social (Universitat de Barcelona) i monitora i directora de lleure. Experiència amb famílies, infants i joves en risc d'exclusió social dinamitzant activitats educatives com a eina de transformació social i treball comunitari.

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 Binissalem 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, innovació educativa i desplegament de l'ordenació curricular de la LOMLOE. Ha estat assessor tècnic docent del Servei de Formació Permanent del Professorat (2001-2004) i del Servei d'Ordenació Educativa (2021-2023) de la Conselleria d'Educació i Universitat.

VÍCTOR A. SÁNCHEZ AZANZA

Professor titular laboral 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); la seva tesi versa 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. Pedagog col·legiat núm. IB 552 17, 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 seus darrers articles publicats podem destacar: Sánchez Llull, D. i Sáez Font, M. I. (2024). Alumnat amb trastorn de l'espectre autista (TEA) a les Illes Balears. *Revista Catalana de Pedagogia*, 25, 97-119. Sánchez Llull, D. i Bielsa Zarzoso, C. (2022). Els reptes de les altes capacitats intel·lectuals (ACI) a les Illes Balears. Visió educativa. *Temps d'Educació*, 209-226; Sánchez Llull, D. (2022). Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) a les Illes Balears. Manual bàsic per a famílies. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2022*, p. 528-543; 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.

ALBERTO SÁNCHEZ-PEDROCHE

Terrassa (Barcelona), 1984. Mestre d'Educació Especial. Psicopedagog. Logopeda. Màster Oficial en Educació Inclusiva (UIB) i Màster Oficial en Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge (UOC). Doctorand en Educació per la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la seu d'Eivissa de la UIB i professor col·laborador a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Membre col·laborador del grup d'investigació I+DEL (Investigació, Desenvolupament, Educació i Llenguatge) de l'Institut de Recerca Educativa (IRIE) de la UIB. Els seus interessos en la recerca s'han centrat en la relació de variables lingüístiques i socioemocionals en trastorns del neurodesenvolupament, especialment en trastorn d'espectre autista (TEA) de grau I.

BELÉN SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Palma, 1983. És diplomada en Educació Social i llicenciada en Psicopedagogia per la UIB. Postgrau en intervenció amb famílies en dificultat social i protecció de menors per la UAB. Vinculada al món del lleure i del voluntariat. Ha estat membre de la junta directa d'EAPN Illes Balears, com a vocal, durant cinc anys. Actualment, és directora de programes d'infància i família i de comunitària a Espiral.

IMMACULADA SUREDA GARCIA

Titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (UIB). Doctora en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Membre del grup d'investigació en Desenvolupament, Educació i Llenguatge (I+DEL, <https://idel.uib.cat/>), codirectora del Màster en Competències Emocionals i directora dels postgraus Aplicacions Docents en Competències Emocionals i Aplicacions Professionals en Competències Emocionals a la UIB. Els seus interessos en la recerca s'han centrat en el rebuig entre iguals, les competències emocionals, la millora de l'autoconcepte, les habilitats socials. En els darrers anys ha centrat la seva investigació a explorar el fenomen de l'assetjament escolar i la seva relació amb les dificultats del llenguatge i la comunicació.

MARIO VALERA-POZO

València, 1988. Doctor en Educació per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i psicòleg general sanitari. Professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació i membre del grup de recerca I+DEL de la UIB. Els seus interessos en la recerca s'han centrat en les habilitats socioemocionals, l'assetjament escolar i els trastorns de llenguatge, així com en la relació entre totes aquestes variables.

ANTONI VERGER PLANELLS

Catedràtic de Sociologia a la Universitat Autònoma de Barcelona i investigador ICREA Acadèmia. La seva recerca se centra en l'anàlisi comparada de polítiques educatives i ha estat responsable de diversos projectes competitius finançats per agències de recerca estatals i europees. És editor de la Journal of Education Policy i del World Yearbook of Education, i coordina el Màster Europeu GLOBED (Polítiques Educatives pel Desenvolupament Global), guardonat en tres ocasions pel programa Erasmus Mundus i reconegut com un dels màsters més sol·licitats en l'àmbit europeu.

JOSEP VIDAL CONTI

Palma, 1980. Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per la Universidad de Granada i doctor per la Facultat de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Professor titular d'universitat de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques (PDE) i membre del Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE) de la UIB.

CATALINA VILA BAUZA

Pollença, 1978. És diplomada en Magisteri, especialitat Educació Primària i Educació Especial. Directora pedagògica i mestra d'educació infantil i primària del Col·legi Montisyon de Pollença.

BELÉN VINENT SINTES

Maó, 1975. És llicenciada en Història de l'Art. Exerceix de professora a l'IES Joan Ramis i Ramis de Maó.

MARGA VIVES BARCELÓ

Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la gestió de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (<http://gifes.uib.eu>).

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

20
25



Colonya

Fundació Guillem Cifre



Universitat
de les Illes Balears



**Govern de les
Illes Balears**

Conselleria d'Educació
i Universitats