



# L'educació secundària obligatòria a les Balears: situació i perspectives<sup>1</sup>

*Albert Catalan Fernàndez*

*Miquel Rayó i Ferrer*

---

<sup>1</sup> Març de 2004.

**RESUM**

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

**RESUMEN**

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

**INTRODUCCIÓ**

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

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

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

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

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

## MARC NORMATIU

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

És una idea prou difosa que l'ESO fou, probablement, la clau de volta sobre la qual es va voler fer descansar la reforma educativa impulsada per les administracions socialistes a partir de 1982, mitjançant l'aprovació, el 1985, de la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) i, el 1990, de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), que defineix l'educació secundària obligatòria com una etapa «que completa l'ensenyament bàsic i abasta quatre cursos acadèmics, entre els dotze i els setze anys d'edat» (art 17.a), amb la «finalitat de transmetre a tots els alumnes els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional específica de grau mitjà o al batxillerat» (art. 18). Aquest accés es produeix a través d'una titulació única (Graduat en Educació Secundària), que rebran tot els alumnes que hagin assolit els objectius establerts (art. 22).

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

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

Fins aleshores, el sistema educatiu era regulat per la Llei general d'educació (LGE) de 1970, que establia un ensenyament obligatori amb un sol nivell educatiu i vuit anys de durada, l'ensenyament general bàsic, comprès entre els sis i els catorze anys. Això va ser modificat per la LOGSE amb algunes novetats fonamentals: fragmenta l'ensenyament obligatori en dues etapes (primària, entre els sis i els dotze anys, i secundària, entre els dotze i els setze); atribueix l'ensenyament primari als mestres i el secundari als llicenciats (tot i que s'estableixen certes possibilitats d'incorporació de mestres al primer cicle de l'etapa secundària), i els estudis d'educació secundària obligatòria es realitzaran, a partir d'ara, en centres específics: els instituts d'educació secundària, públics (anteriorment de batxillerat o de formació professional), o bé en col·legis privats, concertats o no, degudament autoritzats.

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

da per una suposada davallada del nivell educatiu i alarmada per informacions sovint fragmentàries i poc fonamentades sobre l'augment de la conflictivitat a l'escola (rebuig de l'ensenyament per part dels adolescents, dificultats de gestió de les aules i els centres, etc.). Aquestes informacions, que contenen part de veritat però que caldria matisar i contextualitzar adequadament, han creat en els darrers anys un escenari propici per a la reforma conservadora de l'educació a través de la promulgació, l'any 2003, de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE).

La LOGSE, i això ho accepten fins i tot els seus principals impulsors institucionals, s'ha desenvolupat sense el finançament adient (de fet, el mateix obstacle que va impedir la plena implantació de la Llei general d'educació de 1970), i no ha proporcionat els recursos necessaris ni la formació del professorat convenient per dur-la a la pràctica, tot sobrecarregant els docents amb un nombre creixent, i difícilment assumible, de responsabilitats. Cal no oblidar, d'altra banda, que allò que la LOGSE proposa és reunir dins la mateixa aula un alumnat divers que abans era segregat a partir dels catorze anys entre el batxillerat i la formació professional de primer grau o que, simplement, era exclòs del sistema.

La major diversitat present actualment a les aules s'enfronta, a més, amb un model d'organització escolar i uns currículums que no responen adequadament a les necessitats educatives d'aquest alumnat. I tot això es produeix en un context de canvis socials, econòmics i culturals de profunditat sense precedents, entre els quals una immigració contínua que, a part de les dificultats pròpies de la integració sociocultural, genera una forta demanda suplementària de recursos educatius.

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

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

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

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

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

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

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

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

### c) Moment actual

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

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

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

## L'ESO, ARA

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

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

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

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

EVOLUCIÓ DE LA MATRÍCULA D'ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL PER TITULARITAT DEL CENTRE I NIVELL EDUCATIU												
	TOTAL ILLES BALEARS											
	99-00			00-01			01-02			02-03		
TOTALS	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT	UNI	ALU	RÀT
ESO PÚB.	929	23.214	25,0	937	22.966	24,5	941	22.786	24,2	960	23.370	24,3
ESO CON.	544	15.832	29,1	559	15.831	28,3	542	15.728	29,0	541	15.600	28,8
ESO PRIV.	36	1.139	31,6	39	1.130	29,0	36	1.085	30,1	40	1.147	28,7
TOTAL	1.509	40.185	26,6	1.535	39.927	26,0	1.519	39.599	26,1	1.541	40.117	26,0

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ÍNDIX DE FRACÀS ESCOLAR: TAXA BRUTA DELS QUI NO ASSOLEIXEN ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA, 1999<sup>2</sup>

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

Font: GADES0, modificat de MECD 2002. Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores

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

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

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

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

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

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

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

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

Font: GADESO, elaborat de SOIB, 2002

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## PERSPECTIVES

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

<[www.mec.es](http://www.mec.es)>.

<[www.caib.es](http://www.caib.es)>.