

# Més enllà de l'escola

Transformacions socials i noves  
dinàmiques educatives i professionals

*JOSEP ALSINET, CLARA RIBA,  
MONTSERRAT RIBERA  
I JOAN SUBIRATS  
(COORDINADOR)*





**Més enllà de l'escola.  
Transformacions socials i noves  
dinàmiques educatives i professionals**

*JOSEP ALSINET, CLARA RIBA, MONTSERRAT RIBERA  
I JOAN SUBIRATS (COORDINADOR)*



# Més enllà de l'escola

## Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals

*JOSEP ALSINET, CLARA RIBA, MONTSERRAT RIBERA  
I JOAN SUBIRATS (COORDINADOR)*

*COL·LABORADORS DE RECERCA:  
VANESSA DE LA FUENTE I SIMÓN REGO*

Una recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE)  
i l'Institut de Govern i Polítiques (IGOP)

Universitat Autònoma de Barcelona



La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: novembre de 2003

© Fundació Jaume Bofill, 2002  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
fbofill@fbofill.org  
<http://www.fbofill.org>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.  
Guillem Tell, 15, entl. 1a  
08006 Barcelona  
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10  
editorial@emediterrania.com  
<http://www.emediterrania.com>

Disseny de la col·lecció: Martí Abril  
Disseny de la coberta: Amador Garrell  
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 84-8334-503-X  
DL: B-44.742-2003

Impressió Romanyà Valls, Capellades (Anoia)  
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

# Índex

|   |    |
|---|----|
| Presentació   | 11 |
| <b>1. INTRODUCCIÓ I ELEMENTS D'ANÀLISI</b>                                    | 15 |
| Vells i nous diàlegs societat-escola  | 19 |
| Un nou i complicat consens: educació i economia global                        | 21 |
| La naturalesa canviant dels coneixements                                      | 24 |
| L'educació com a espai de conflicte en un marc de transformacions socials     | 27 |
| Modificant els paràmetres educatius   | 29 |
| Els impactes de tot plegat en la professió de mestre                          | 32 |
| El paper de l'educació i els seus professionals en els nous escenaris socials | 36 |
| Les dinàmiques comunitàries i el sentit de la nostra recerca a Catalunya      | 38 |
| <b>2. LA RECERCA: PUNTS DE PARTIDA I ELEMENTS METODOLÒGICS</b>                | 43 |
| Les experiències educatives integrades  | 47 |
| L'esquema de necessitats bàsiques i la recerca                                | 48 |
| Els criteris de selecció de les experiències i els elements d'informació      | 52 |
| <b>3. ANÀLISI QUALITATIVA DE LES EXPERIÈNCIES</b>                             | 57 |
| Introducció   | 59 |
| Identificació dels trets característics del canvi d'època                     | 61 |
| Trets característics d'un nou estat del benestar                              | 64 |
| · Coresponsabilització  | 66 |
| · Atenció local i integrada   | 68 |
| · La cerca de l'equilibri entre llibertat, igualtat i diferència              | 70 |
| Inadequació de polítiques   | 72 |
| Solidesa de les experiències  | 76 |
| · Dinàmica i contingut  | 76 |
| · Expectatives de futur   | 79 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. DETECCIÓ D'ALGUNS ELEMENTS DE POLÍTQUES ALTERNATIVES</b>              |     |
| <b>EN LES EXPERIÈNCIES</b>  | 83  |
| <b>Característiques de les polítiques socials en el nou enfocament</b>      | 85  |
| · Concepció descentralitzada i desplegament de projectes successius         | 85  |
| · Confiança mútua, negociació i sostenibilitat                              | 87  |
| · Respostes actualitzades i innovadores                                     | 91  |
| <b>Caracterització de les competències en cada nivell implicat</b>          | 94  |
| · L'Administració autonòmica i les línies estratègiques del país            | 94  |
| · Lideratge de l'Administració local com a agent de proximitat              | 96  |
| · Protagonisme i implicació de ciutadans i comunitats                       | 99  |
| <b>Les responsabilitats dels agents implicats en les polítiques socials</b> | 104 |
| · L'Administració autonòmica i el projecte de país                          | 104 |
| · Les administracions locals i els projectes territorials sectorials        | 107 |
| · Les xarxes locals multiprofessionals i els projectes locals               | 110 |
| · Centres escolars i unitats d'intervenció primària més autònomes           | 111 |
| <b>5. ESTUDIS DE CAS: ELEMENTS DE XARXA I DE LIDERATGE</b>                  | 115 |
| <b>Introducció</b>  | 117 |
| · Característiques de l'experiència   | 117 |
| · Diversitat de perspectives  | 118 |
| · Detecció de l'existència de xarxes  | 119 |
| · Identificació de l'existència de líders o d'elements de lideratge         | 120 |
| <b>Fòrum Cívic Sagrada Família (Barcelona)</b>                              | 121 |
| · Caracterització de l'experiència  | 122 |
| · Diversitat de perspectives  | 125 |
| · Detecció d'elements de xarxa  | 127 |
| · Identificació de lideratge  | 128 |
| <b>Zona Escolar Rural (ZER) del Moianès</b>                                 | 129 |
| · Caracterització de l'experiència  | 130 |
| · Diversitat de perspectives  | 133 |



|   |     |
|---|-----|
| · Detecció d'elements de xarxa  | 135 |
| · Identificació de lideratge  | 136 |
| <b>Pla Supramunicipal de Prevenció de les Drogodependències (Baix Montseny)</b> | 137 |
| · Caracterització de l'experiència  | 138 |
| · Diversitat de perspectives  | 140 |
| · Detecció d'elements de xarxa  | 142 |
| · Identificació de lideratge  | 143 |
| <b>Educació Integral a Sant Bartomeu del Grau</b>                               | 144 |
| · Caracterització de l'experiència  | 145 |
| · Diversitat de perspectives  | 148 |
| · Detecció d'elements de xarxa  | 150 |
| · Identificació de lideratge  | 150 |
| <b>Hospital de Dia d'Adolescents del Parc Taulí (Vallès Occidental)</b>         | 151 |
| · Caracterització de l'experiència  | 151 |
| · Diversitat de perspectives  | 155 |
| · Detecció d'elements de xarxa  | 157 |
| · Identificació de lideratge  | 158 |
| <b>Grup de Treball en Xarxa (Viladecans)</b>                                    | 159 |
| · Caracterització de l'experiència  | 160 |
| · Diversitat de perspectives  | 164 |
| · Detecció d'elements de xarxa  | 166 |
| · Identificació de lideratge  | 168 |
| <b>6. CONCLUSIONS</b>   | 171 |
| <b>Introducció</b>  | 173 |
| <b>Els aspectes conceptuals</b>   | 175 |
| <b>Els aspectes substantius</b>   | 177 |
| <b>Els aspectes operatius</b>   | 179 |
| <b>Una crida a la reprofessionalització</b>                                     | 182 |
| <b>Alguns interrogants</b>  | 185 |

|   |     |
|---|-----|
| ANNEX 1. Llistat d'experiències analitzades                             | 191 |
| ANNEX 2. Descripció quantitativa de les experiències                    | 209 |
| ANNEX 3. Persones que han participat en l'estudi                        | 219 |
| ANNEX 4. Taxa de resposta obtinguda dels centres de recursos pedagògics | 227 |

## Presentació



Hi ha indicis suficients per afirmar que l'escola en el nostre país es troba en un estat de pressió social i política important, en gran mesura perquè s'espera que acabi interioritzant bona part dels canvis de tot ordre i naturalesa que la societat ha protagonitzat les darreres dècades.

Sovint aquestes demandes i especialment la seva formulació, lluny de facilitar que la mateixa escola lideri la reestructuració educativa que molts reclamen, provoquen que l'escola es paralitzi i doni mostres reiterades d'una incapacitat de reacció que agreuja la situació i alimenta encara més la pressió cap a ella.

El que succeeix molt sovint és que una part molt important de la nostra societat, inclosa també la part corresponent de la classe política, no acaba d'assumir que l'escola hauria de ser un espai social i no només un espai d'intercanvi on uns —la majoria— van a adquirir uns coneixements i uns altres —la minoria— van a transmetre aquest suposats coneixements a aquells que els volen adquirir —també suposadament.

L'escola necessita socialitzar-se o, el que és el mateix, impregnar-se de la comunitat per poder respondre a totes les demandes que des de la societat se li formulen. Però això només pot ser possible si l'educació s'obre a tota la comunitat i, per altra banda, si la comunitat s'acaba coresponsabilitzant en les tasques educatives. Cal advertir, però, que aquesta coresponsabilització només tindrà possibilitats d'assolir-se quan l'educació deixi d'equiparar-se només a la transmissió de coneixements.

Aquest llibre parla precisament de tot això. Però per sobre de qualsevol altra consideració, voldria remarcar que la intenció és donar a conèixer, a través de les seves pàgines, experiències educatives integrades, és a dir, i manllevant les paraules dels autors del treball, intervencions educatives comunitàries en les quals diferents agents de l'entorn de l'escola (autoritats educatives, serveis a la persona, entitats locals, pares, empresaris, comerciants, sindicats, associacions de veïns, entitats i associacions cíviqes, policia, autoritats judicials, etcètera) participen conjuntament amb l'escola en la identificació i en la solució de problemes educatius de forma coresponsable.

És un llibre, doncs, ple d'optimisme sobre el futur de l'educació i l'escola al nostre país. Un estudi que posa sobre la taula i a ulls de qualsevol persona lectora que, malgrat tots els problemes i totes les consideracions i reserves que vulguem plantejar, quan es tracta del present i el futur de l'educació, hi ha un camí —el de les experiències educatives integrades— que ens apropa a una realitat molt més suggeridora i rica que la que percep la majoria.

Per concloure aquesta breu presentació vull agrair l'esforç realitzat per l'equip investigador, no només en la seva funció investigadora i analítica —capacitat ja coneguda i que aquest treball només fa que confirmar— sinó també en la seva capacitat impulsora de la pròpia recerca. Aquesta recerca, que ara pren forma de llibre, ha estat possible perquè fa un parell d'anys algú la va imaginar i va tenir la gentilesa de compartir-la amb la Fundació Jaume Bofill. Aquest llibre és la prova que la recerca es va fer i que es va fer amb qualitat i encert. Ara, com sempre, només cal esperar que aquest treball es difongui i que siguin els mateixos lectors els qui valorin l'encert i, sobretot, la utilitat que pot tenir pensant en el futur de l'educació o, el que és el mateix, el futur de la nostra societat.

Jordi Sànchez  
Director de la Fundació Jaume Bofill  
Octubre 2003

# 1 Introducció i elements d'anàlisi





Poden assumir l'escola i els seus professionals la gran allau de demandes que els adreça la societat? Ho poden fer tots sols? Fa temps que aquestes preguntes van donant voltes i es van plantejant de manera directa o indirecta en moltes de les reflexions i dels neguits que envolten el món educatiu a casa nostra. Des de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i des de la gent que treballa en temes de política educativa de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la mateixa UAB hi havíem anat pensant i, de fet, molts dels treballs previs de l'equip que hi ha al darrere d'aquesta publicació apuntaven en aquesta direcció.<sup>1</sup> Aquestes pàgines parteixen doncs d'un treball

---

I. Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M., i Subirats, J. (2003). *Quina participació per a quina societat? Una reformulació dels canals de participació dels pares i mares en el sistema educatiu*. Barcelona, Mimeo.

Subirats, J. (ed.) (2002). *Gobierno Local y Educación*. Barcelona, Ariel.

Subirats, J. (2002). "Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes", a *Perspectiva Escolar*, núm. 263, pàgs. 2-9.

Subirats, J. et al. (2002). "Govern i gestió del sistema educatiu a Catalunya. El paper dels diferents nivells de govern", a *Conclusions del Fòrum Escola i Ciutat*. Barcelona, <[http://www.bcn.es/escolaciutat/doc/document\\_liderat.pdf](http://www.bcn.es/escolaciutat/doc/document_liderat.pdf)>.

Subirats, J. (ed.) (2001). *Educació, comunitat i govern local. La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona, CEAC - Diputació de Barcelona.

Subirats, J.; Ribera, M.; Riba, C.; Petit, A.; Alsinet, J.; Badosa, J., i Mampel, J. (1999). *Qualitat del sistema escolar del Prat de Llobregat*. Barcelona, Mimeo.

Subirats, J.; Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M.; Badosa, J., i Petit, A. (1999). "Educació i Ciutat. Actors, percepcions i tendències", a AAVV. *Per una ciutat compromesa en l'educació*, volum 1, primera part, capítol 1, Barcelona, IMEB, pàgs. 47-73.

i d'una convicció previs: crèiem que hi havia molts professionals del món educatiu que estaven treballant des de perspectives i pràctiques de tipus nou per tal de fer front a les noves demandes socials, implicant i implicant-se amb altres professionals, entitats i institucions molt sovint del món local per tal de trobar respostes i generar noves capacitats de servei. Gràcies al suport de la Fundació Jaume Bofill i a l'ajuda de molts professionals, vam poder contrastar aquestes primeres intuïcions, recollir un gran nombre d'experiències que considerem significatives i, per tant, volem oferir en aquest volum aquells aspectes que ens han semblat més demostratius i que pensem que poden ajudar més a seguir lluitant, cadascú des del seu àmbit d'actuació, per una societat més justa, integrada i solidària.

A les planes que segueixen hi trobareu, primer de tot, un intent de resumir com el canvi social, econòmic i familiar que hem anat travessant de manera frenètica aquests darrers anys ha afectat la relació tradicional societat-educació, i com això està produint processos de modificació dels paràmetres educatius en un context de desequilibris socials creixents. Dedicarem una atenció especial a com afecta tot plegat l'exercici de la professió d'educador i a quines perspectives s'obren per donar resposta a les noves demandes socials. Tot seguit hi trobareu el projecte de recerca que hem desenvolupat, buscant i detectant experiències de tota mena que, des de l'escola o amb l'escola, trac-

Subirats, J.; Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M.; Badosa, J., i Petit, A. (1999). "Ciutat, Comunitat i Escola: Anàlisi de les interrelacions escola-territori", a AA.VV. *Per una ciutat compromesa en l'educació*, volum 1, segona part, capítol 1, Barcelona, IMEB, pàgs. 305-343.

Subirats, J. (1999). "Escuela y territorio. El concepto de escuela comunidad", a *Aula de Innovación Educativa*, núm.79, pàgs. 43-46.

Alsinet, J. "La identificación de la comunidad escolar con el proyecto de centro", a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pàgs. 47-50.

Riba, C. (1999). "La identificación de la escuela con el entorno", a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pàgs. 51-53.

Ribera, M. (1999). "Tendencias de avance hacia la escuela comunitaria", a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 79, pàgs. 54-56.

Mampel, J. (1998). *Els factors de l'elecció de centre en els canvis de titularitat a Badalona*. Barcelona, Mimeo.

Subirats, J.; Alsinet, J.; Riba, C., i Ribera, M. (1996). *Anàlisi comparada de l'administració i de la gestió dels sistemes educatius*. Barcelona, Mimeo.

ten, a tot Catalunya, de fer front a les noves demandes i els nous problemes socials, anant més enllà de la perspectiva sectorial estrictament educativa. I, finalment, les conclusions a què hem arribat en aquest treball, que no pretén ser cloenda de res, sinó una aportació a la feina del sistema educatiu català. En un annex final (Annex 2) recollim aquells aspectes informatius que poden ajudar a entendre la feina realitzada.

Volem posar aquí de manifest que aquest treball ha estat possible gràcies al suport de la Fundació Jaume Bofill i de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.<sup>2</sup> Volem expressar el nostre agraïment a totes aquelles persones que han col·laborat amb nosaltres, ja sigui proporcionant-nos informació sobre l'existència de determinades experiències (com ho han fet, entre altres, els responsables de la Fundació Jaume Bofill, de l'Associació de Professionals de Centres de Recursos Pedagògics, els directors dels Centres de Recursos Pedagògics, el president de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya, els tècnics d'Educació de la Diputació de Barcelona o la direcció de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona) o bé explicant-nos-en detalladament les característiques i el desenvolupament (com ho han fet les persones implicades en cada una de les experiències que s'han analitzat). En l'Annex 3 hi ha la relació d'aquestes persones. Moltes gràcies a totes elles.

## **Vells i nous diàlegs societat-escola**

L'escola no pot ser vista només com un lloc de trobada entre actors individuals. Uns que busquen formació i uns altres que s'han preparat per fornir coneixements i pautes d'aprenentatge. L'escola és també un espai social i polític. La societat demana que l'escola sigui capaç d'anar modificant les seves pautes de funcionament per adaptar-se als canvis productius, familiars, de diversitat cultural o de gènere que s'hi van produint, i les institucions públiques defineixen les seves polítiques educatives amb

---

2. Aquestes dues institucions van fer possible que l'equip investigador disposés de dos col·laboradors de recerca, Vanessa de la Fuente i Simón Rego, que van encarregar-se de la major part del treball de camp.

relació a aquestes demandes i fent més o menys atenció a les veus del propi sector educatiu. De la millor o pitjor sintonia entre aquest conjunt de variables en dependrà que l'escola compleixi amb millor o pitjor fortuna el que la societat n'espera. I en dependrà també que els professionals que hi treballin se sentin més ben o més mal reconeguts i “retribuïts” per la feina que hi desenvolupen.

Ha anat apareixent, al llarg d'aquests darrers anys, una literatura abundant que entén que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu ara són qüestionades per les transformacions econòmiques, socials i culturals de les societats postindustrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en un seguit de paràmetres que s'han anat modificant significativament. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-estat. La burocratització i la segmentació professional que van proporcionar desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) a les grans masses de població al llarg del segle xx, s'han anat considerant més i més com maneres de fer obsoletes i ineficients. I al mateix temps, es qüestiona cada cop més la idea que existeix una base cultural comuna i uniformitzadora que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, i es reclama més i més respecte per les diversitats culturals, religioses o sexuals. Es considera que l'educació, entesa com un dret col·lectiu que havia de ser satisfet per la intervenció dels poders públics, va jugar un paper cabdal en el benestar econòmic i social dels països occidentals, i en el llarg període de creixement estable de què van gaudir. Les societats buscaven prosperitat, i exigien dels poders públics que garantissin la seguretat per tal que el creixement fos possible; i exigien, també, oportunitats per a tothom en matèria educativa, sanitària o de mobilitat laboral. En un sistema d'economia de mercat, en què les desigualtats (de retribució i d'estatus) es consideren naturals, l'existència de mecanismes que garantissin cohesió i compensació semblava imprescindible. I un sistema educatiu universal hi jugava un paper cabdal. D'altra banda, l'existència de grans parcel·les d'ocupació (vinculades a la funció pública) on l'accés es basava en els mèrits, i un ampli accés al sistema educatiu, eren garanties contra les desigualtats basades en l'origen familiar. La igualtat d'oportunitats i la idea de l'existència de criteris “objectius” per a la promoció social, aspectes en els quals l'educació jugava un paper clau, han fonamentat bona part de la credibilitat i legitimitat del sistema d'economia de mercat en la fase de

creixement sostingut que els països occidentals han mantingut en la major part dels darrers cinquanta anys del segle xx.

Les successives crisis dels anys 70 i 80 van provocar reaccions de tota mena que van afectar també les concepcions educatives predominants. Una de les idees centrals va ser que el nivell d'intervenció dels poders públics havia anat massa enllà, i que les formes de gestió vinculades a les grans burocràcies públiques eren clarament ineficients. El mercat, i les dinàmiques de competició que li són pròpies, reapareixia com a gran mecanisme eficient d'assignació de recursos i de provisió de serveis. La combinació entre la competitivitat creixent provocada per la globalització econòmica i els grans canvis tecnològics, la volatilitat econòmica, i la tendència generalitzada a la reducció de costos, han transformat de manera enormement significativa l'escenari econòmic i social del tombant de segle. I no és menys cert que aquests grans canvis han generat dinàmiques, desconegudes als països occidentals europeus des del final de la Segona Gran Guerra, d'inseguretat laboral lligada als processos de desestructuració i reestructuració industrial, de deslocalització d'inversions i de precarització dels vincles contractuals. Les famílies, com molts altres actors i àmbits socials, han patit greument aquestes conseqüències. I, evidentment, el sistema educatiu en conjunt no ha quedat al marge d'aquests grans canvis. Tot i que, contradictòriament si es vol, mentre han anat creixent els conflictes sobre el finançament, el control i l'organització de l'educació a cada país, sembla haver-hi un nou i internacional consens que reconeix que l'educació té una importància decisiva en la prosperitat futura de les persones i de les nacions.

## **UN NOU I COMPLICAT CONSENS: EDUCACIÓ I ECONOMIA GLOBAL**

Així, mentre que el sistema educatiu sorgit del consens socialdemòcrata-democr cristià de la segona postguerra es va blasmar com un dels elements causants de la manca d'empenta econòmica i de la burocratització general a partir de la crisi dels anys 70, mai no es va arribar a qüestionar la capacitat de l'educació de transformar i formar les elits necessàries per als nous temps. Al contrari, sembla haver-hi un nou consens en què coincideixen forces de dreta i d'esquerra de tot l'espectre polític: l'educació

és un element clau per a la futura prosperitat econòmica.<sup>3</sup> D'alguna manera s'entén que si bé la capacitat dels governs dels estats-nació per determinar la dinàmica econòmica és cada cop més petita, a causa de la caiguda de les fronteres econòmiques i financeres, en el cas de l'educació i de la formació laboral, la capacitat d'influència dels governs és encara molt significativa. El que passa és que a partir d'ara caldrà jutjar l'eficàcia i l'eficiència de cada sistema educatiu des d'indicadors o estàndards internacionalment acceptats, i no només des de paràmetres nacionals-estats. Són molts els líders polítics de tot el món que han expressat públicament la prioritat que tenia per a ells l'educació en el nou context. Valgui com a exemple un conegut discurs de Bill Clinton l'any 1992 en una escola de l'est de Los Angeles:

“El factor clau per a la força econòmica dels Estats Units és el creixement de la productivitat [...]. Als anys 90 i més enllà, l'expansió universal de l'educació, dels ordinadors i de les comunicacions d'alta velocitat implica que el fet que siguem capaços de guanyar dependrà del que siguem capaços d'aprendre i de la capacitat d'aplicar aquest coneixement als nostres llocs de treball. A causa d'aquests factors s'explica que una persona amb estudis de tercer cicle guanyi el primer any de feina un 70% més que un llicenciat. I és per això que els ingressos dels joves treballadors que no han acabat la seva educació obligatòria o que l'han acabada però no han tingut aprenentatges complementaris, ha caigut més d'un 20% en els darrers deu anys.”

I el cert és que en els darrers deu anys s'ha produït un important creixement d'estudiants universitaris a països com el Regne Unit, que havien anat quedant enrere en aquest aspecte i, en general, podem dir que els increments en els segments d'educació postobligatòria han estat molt significatius a tot arreu. I així es va consolidant la idea que educació i treball estaran cada cop més lligats, i es va plantejant la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals...) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la “terciarització” econòmica genera clarament una demanda més clara d'habilitats

---

3. Veure Avis, J.; Bloomer, M.; Esland, G.; Glesson, D., i Hodkinson, P. (1996). *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*. Londres, Cassell. També, Le Goff, J. P. (1999). *La barbarie douce*. Paris, Éditions La Decouverte.

i de coneixements que només pot aconseguir un increment en la càrrega educativa. Però, d'altra banda, res no fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabi generant més seguretat laboral. De fet, cada cop es pot parlar menys de l'existència d'una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada cop hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis o el tipus de feina que desenvolupa.<sup>4</sup> Al costat dels processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics de treballadors de “coll blau”, cada cop son més freqüents els impactes dels processos de reenginyeria organitzacional que afecten fortament també els “colls blancs”. D'alguna manera podríem dir que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, amb relació al mercat de treball, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats, i tendències, també, a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas dels “treballs escombraria”).

No podem caure tampoc en el parany de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o l'estabilitat en el lloc de treball.<sup>5</sup> Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició, en l'estructura social i en el mercat laboral, que pretenen facilitar i reduir la complexitat dels processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es redueix, i per tant la tendència és diversificar les titulacions per diferenciar-les i augmentar l'escala disponible per continuar comptant amb el valor que dóna tenir una titulació poc difosa. En aquests darrers anys, la difusió educativa ha provocat un gran augment i una gran inflació de les titulacions en el mercat, i per tant cada cop costa més establir una relació causa-efecte entre nivell d'estudis i posició i estabilitat en el mercat de treball. Ja que, en el fons, en aquests temes hi intervenen altres factors que mediatitzen aquesta relació<sup>6</sup> (per exemple, aquest podria ser el motiu pel qual són més estables i valorades les titulacions de tècnics de cicles formatius superiors que moltes de les diplomatures o llicenciatures).

---

4. Veure Sennet, R. (2002). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

5. Grignon, C. (1999). “Escuela y Democracia”, a *Archipiélago*, núm. 38, pàgs. 10-29.

6. Veure Collins, R. (1979). *The credential society*. Nova York, Academic Press; i Woodhall, M. (1991). “Human Capital Concepts”, a Esland, G. (ed.). *Education, Training and Employment*, volum 2, *The Educational Response*. També, Duru-Bellat, M. i Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Malgrat tot, la demanda de titulacions ha crescut, i es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per assegurar un millor futur pels seus fills, en moments d'incertesa laboral i quan s'han trencat les clàssiques i funcionals relacions entre anys d'estudi i posició en el mercat de treball. L'expansió d'estudis superiors així ho indica, i en el futur pot provocar problemes de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

## LA NATURALESA CANVIANT DELS CONEIXEMENTS

De fet, entre les moltes certes que s'han anat esmicolant hi ha la del concepte d'habilitat o de recurs formatiu necessari per moure's per la vida. És curiós, per exemple, que es posi més l'accent en els elements d'empatia, de sociabilitat, de capacitat de treball en equip i de capacitat d'adaptació a entorns ràpidament canviants, que no en el rang de coneixements o de destresa tècnica assolits. I és precisament a partir d'aquests elements que la distància entre allò que valoren i cerquen el mercat i els que contracten i allò que les institucions educatives aparentment semblen generar, creix fins a convertir-se en el paradigma de les ineficiències del sistema educatiu.

Quan més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depèn de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i del treball en grup, més sembla que el sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica dels coneixements que interessen més als professors que a la societat i als alumnes. Per molt que creixi el nombre de gent amb titulació, els que contracten continuen pensant que aquestes acreditacions els diuen molt poc sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seva organització, sobre les seves habilitats socials i la seva vàlua personal. Per això, segurament es va donant un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usa en el sistema educatiu i la que valora bona part dels empleats més ben situats en un mercat insegur i volàtil<sup>7</sup>. Les formes individualitzades de qualificació, i la dificultat d'establir

---

7. Veure Brown, P. i Scase, R. (1994). *Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers*. Londres, UCL Press.



paràmetres d'èxit i de mesurar elements més propis de la sociabilitat i del treball en equip tampoc no s'haurien de menystenir. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, d'empatia i de "coneixements febles" acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i es fan servir per tractar de "salvar" aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que molts fills de les classes mitjanes consideren "naturals" i procedents de la seva educació informal i familiar.

Cal també no menystenir les conseqüències importants que ha anat tenint la creixent presència de la dona en tots els nivells del sistema educatiu i en el mercat de treball. La clàssica distinció entre l'home com aquell que "guanya el pa" i la dona que "té cura del marit i de la família", distinció que provocava diferències significatives en els itineraris formatius d'uns i altres, ha anat perdent sentit. Avui dia les distincions en els currícula per raons de sexe han anat tendint a desaparèixer, tot i que hi continua havent evidències que caldran encara uns anys per constatar que nois i noies acaben amb els mateixos perfils acadèmics. En els darrers anys, però, el que trobem és més aviat una creixent preocupació per les capacitats de socialització dels nois. La vella connexió entre llocs de treball en la indústria, que requerien rols "masculins" potents, i nois que deixaven ràpidament els seus estudis per cobrir-los, no funciona ara en una fase de terciarització evident de l'estructura laboral. Sense qualificacions formals, els llocs de treball que acaben quedant són, per exemple, fer de guarda de seguretat, servir en un *fast food* o fer de mosso de magatzem, sempre en un anar i venir de les llistes d'aturats de llarga durada. Els canvis en l'estructura ocupacional (més serveis, on les "virtuts" femenines i la seva capacitat de treballar en equip semblen funcionar més fàcilment) i la significativa eficiència competitiva de les noies en el sistema educatiu, poden provocar problemes en les identitats masculines, en la seva socialització i en les conseqüències que se'n deriven en el control social. Això no vol dir que les dones veuran com s'altera ràpidament la seva evident consideració pitjor en el mercat de treball en termes de salari i d'estatus, sinó que molts cops vol dir que les organitzacions tendeixen a aprofitar instrumentalment millor les seves habilitats i capacitats.

En els darrers vint anys s'ha pogut anar constatant que les estructures familiars han anat fent-se més inestables i, com ja hem anat dient, el treball s'ha fet també més insegur. Per tant, dos dels clàssics instruments de socialització i control s'han afeblit

significativament. I, pel que fa a l'educació, en canvi, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per a l'accés a una feina, a la formació entesa com a palanca permanent d'empleabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent amb relació al sistema educatiu. Si primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de "currículum" menys explícit, per la qual cosa el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estigui sempre preparada per als canvis, per gestionar de manera eficient la seva trajectòria vital, i reforçar la seva capacitat emprenedora. En definitiva, que sigui capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tingui la iniciativa personal per fer-ho.

L'educació ha vist doncs com la seva influència s'estenia molt més enllà del que era habitual, però aquest fet implica, d'una banda el camí cap al que s'ha anat anomenant la "societat del coneixement", en la qual tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té per generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació d'incompetència). I d'altra banda, la idea que ja que tota mancança personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una activitat formativa real o potencial, tot és "culpa" de l'educació, que acaba així convertint-se en una gran mena de contenidor on abocar tot el que no funciona. Però, pot l'escola sola fer-ho tot?<sup>8</sup>

---

8. Levin, H. M. i Kelley, C. (1994). "Can education do it alone?", a *Economics of Education Review*, núm. 13 (2), pàgs. 97-108. També a "Les enjeux de l'éducation", número especial de *Les Cahiers du radicalisme*, núm. 2, París.

## L'EDUCACIÓ COM A ESPAI DE CONFLICTE EN UN MARC DE TRANSFORMACIONS SOCIALS

Aquest conjunt de canvis no es produeix de manera “neutral”. Al mig d'aquest conjunt de transformacions hi trobem interessos en competència, hi trobem valors diferents, i també hi trobem relacions de poder que accepten de manera millor o pitjor les conseqüències de tot plegat. No se'ns pot escapar que a l'hora de decidir com financem el sistema, com avaluem els coneixements, com fixem els currícula, com gestionem les escoles, com seleccionem quins alumnes per a quins estudis o com formem i seleccionem els mestres, segur que hi trobarem més conflicte que no pas consens. I això no és pas nou. L'ensenyament ha estat sempre un espai de selecció i de socialització.<sup>9</sup> Qui va a l'escola i en quines condicions han estat sempre temes connectats molt de prop amb els debats de la justícia social i de la competència per l'estatus. La idea de la societat meritocràtica es fonamenta en la concepció que cal donar a tothom les mateixes oportunitats tot i que el resultat final sigui desigual. D'aquesta manera es legitimarien les desigualtats tant en l'escala social com en les ocupacions. I, d'altra banda, moltes vegades es tendeix a veure el sistema educatiu com un lloc en què les famílies “compreu”, mitjançant les credencials que et donen, accés a ingressos, estatus i bons llocs de treball per als fills i les filles. I, segurament és així, almenys pel que fa a les titulacions de l'etapa secundària. No podem doncs dir que el sistema educatiu hagi deixat de ser, malgrat tots aquests canvis, un lloc de conflicte entre la selecció social per origen familiar i la selecció social per adquisició de mèrits.<sup>10</sup>

D'altra banda, des dels temps de la Il·lustració, l'educació també ha estat connectada al progrés humà, i a la seva emancipació. Podríem dir doncs que educació i democràcia han anat de bracet al llarg d'aquests dècennis. I és a través del sistema democràtic que s'ha anat definint el que s'entenia per coneixement legítim i s'ha anat també exclouent certs coneixements i maneres de veure el món del sistema educatiu considerat oficial.<sup>11</sup> Al llarg dels segles XIX i XX, el debat sobre el coneixement propi de

9. Bonal, X. (ed.) (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona, Octaedro.

10. Veure Van Zanten, A. (2001). *L'école de la peripherie*. París, PUF.

11. Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Londres, Routledge.

les escoles estava dominat pel conflicte de classes propi de la societat industrial. Més recentment, amb la reemergència del debat sobre els temes de gènere, i sobre la diversitat cultural, aquest debat s'ha estès a altres àmbits. De la mateixa manera, mentre que abans es discutia molt sobre accés, selecció i igualtat d'oportunitats, ara el debat sobre el tipus de coneixement o sobre la política de la diferència s'ha anat situant en posicions més centrals, i ha generat també nous conflictes.

La reivindicació de les diferències parteix de la idea que la cultura dominant no és neutral des del punt de vista del gènere, de la raça o de les creences. No existeix no més opressió derivada d'una estructura d'oportunitats vitals desigual, sinó també en termes de cultura del dia a dia, inclosa la pròpia experiència educativa. La forma com cadascú va construint la seva pròpia personalitat (i com de fet es va construir també la societat) té relació amb imaginaris, amb signes, amb la manera de fer servir el llenguatge, que va decantant allò vist com més positiu i com més negatiu. El que es considera raonable, just o vertader en cada moment no pot desvincular-se de les estructures de poder en cada cas. Es critica la pretesa objectivitat del coneixement científic i es qüestiona així bona part de les bases educatives habituals. El coneixement tindria més relació amb la dialèctica entre grups i poders que amb la recerca de la veritat. És evident que el relativisme generalitzat d'aquesta perspectiva genera problemes a l'hora de construir coneixement, però cal recordar que aquest moviment intel·lectual ha aconseguit que es vegin de manera més clara les connexions i les relacions complexes entre classe, gènere i raça en els processos de repensar els itineraris formatius.

En els darrers anys observem també un nou eix de conflicte, derivat de la creixent voluntat d'exclusió dins els àmbits educatius, exercida per part del sector dominant de classes mitjanes urbanes, que consideren propis aquests àmbits educatius. Ja hem comentat l'augment de la sensació d'incertesa i d'inseguretat tant personal com social, derivat dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o de crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen de manera clara en una situació econòmica cada cop més volàtil, dins un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades de les classes mitjanes i de les classes emergents, que tracten de defensar i protegir els seus avantatges. Això ha provocat reaccions d'aquest sector social

en contra la pressió fiscal, entenent que són ells els que suporten majoritàriament la despesa pública que després acaba servint per mantenir i oferir certes quotes de benestar a “qui menys s’ho mereix”. En el camp educatiu, aquest conjunt d’incerteses comporta que es plantegi de manera més crua la competència per mantenir l’estatus mitjançant l’adquisició de credencials formatives. Això ha volgut dir més pressió per escollir el centre per als fills i les filles, molts cops deixant en segon terme la idea de la igualtat d’oportunitats per a tothom. En molts països això ha comportat que la tessitura es plantegi de la següent manera: o bé se’ns assegura el nostre dret a escollir el que creiem que és millor per als nostres fills i filles dins del sistema educatiu públic, o abandonem aquest sistema, que quedarà aleshores com a refugi exclusiu dels que no tenen altra opció.

## **MODIFICANT ELS PARÀMETRES EDUCATIUS**

Després de tot el que hem dit, no pot resultar estrany afirmar que estem en ple procés de reestructuració educativa.<sup>12</sup> És un procés que podríem considerar general, com és general el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels darrers vint anys. Però també és evident que les dimensions d’aquesta reestructuració poden variar molt de país a país. En el cas dels països occidentals algunes pautes resulten força similars: el creixement molt significatiu del conjunt de població que segueix els estudis de grau superior en especial, i dels estudis postobligatoris en general; l’èmfasi en la idea de la formació contínua al llarg de la vida; els intents d’erosionar les fronteres entre educació formal i educació vocacional o informal; la tendència general a la descentralització educativa, i els creixents problemes de finançament de l’ensenyament.

D’altra banda, i des d’una perspectiva més ideològica, la influència del pensament neoconservador<sup>13</sup> en aquests darrers anys, també en el camp educatiu, ha estat molt significativa. Amb el perill de simplificar, podríem dir que l’èmfasi en la llibertat individual, en les virtuts del lliure mercat, i en les responsabilitats dels poders públics per

---

12. Tedesco, J. C. (2001). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, FCE.

13. Levitas, R. (ed.) (1986). *The Ideology of the New Right*. Cambridge, Polity.

mantenir ordre moral i pau social, en són elements significatius. I aquests elements van resultar molt útils, instrumentalment parlant, amb relació als nous escenaris econòmics de competició global. En el marc de les polítiques socials, els neoconservadors consideren que l'excés d'intervencionisme estatal ha anat provocant dos fenòmens simultanis: les reticències a ser emprenedor i a invertir dels que disposen de recursos, per por a les altes taxes fiscals que dissuadeixen d'emprendre noves aventures, i, en l'altre extrem, la creixent dependència dels que disposen de menys recursos i que necessiten disposar contínuament de l'ajuda dels poders públics. D'alguna manera s'està dient que els poders públics havien anat assumint la idea que podien compensar els fracassos individuals, quan això, a la llarga, només ha provocat més problemes i més dependències. Des d'aquesta perspectiva neoconservadora, les polítiques “macro” que havien caracteritzat les formes d'intervenció estatal des de finals de la Segona Guerra Mundial, haurien de deixar-se d'aplicar i s'hauria de tendir a buscar instruments d'incentivació de la competició més “micro”, en un marc menys regulat i menys intervingut.

Els temes de motivació individual, de canvi microeconòmic i les virtuts de la competició i la contenció fiscal són, tots ells, elements que influeixen en la forma de fer front a la reestructuració educativa dels anys 90 i del començament d'aquest segle. Podem esmentar diversos elements que representen aquest canvi de tendència en el camp educatiu. Per exemple, la idea que si introdueixes la competició en el “mercat educatiu”, això acabarà per si sol generant canvis que milloraran l'eficàcia i l'eficiència del sistema. Els que no aconseguixin atraure “clients” es veuran poc a poc castigats i quedaran fora del mercat. També existeix la idea que les escoles poden competir entre elles, al marge de les seves condicions de treball o al marge de l'entorn en què es mouen.<sup>14</sup> Aquesta és una idea força atractiva per als reformadors, ja que implica que es pot aconseguir augmentar els nivells educatius mitjançant canvis en la gestió educativa i en la manera d'ensenyar. L'èxit i el fracàs de les escoles dependrà doncs de la forma en què aquestes escoles es gestionen i del nivell i la forma de treballar dels seus mestres. Podríem dir que les escoles, si ho fan bé i tenen el lideratge adequat, po-

---

14. Chubb, J. E. i Moe, T. M. (1988). “Politics, Markets and the Organization of Schools”, a *American Political Science Review*, núm. 82(4), pàgs. 1065-1087.

den arribar a compensar les desigualtats que la societat ha anat generant. Així doncs, la pobresa de l'entorn o la manca de suport familiar no serien significatius a l'efecte dels resultats finals, i només servirien per amagar les responsabilitats dels que no fan la feina ben feta. També es manté la idea que tot plegat pot acabar funcionant millor si es permet que els pares escullin escola, ja que això genera incentius a totes bandes per la millora del sistema. Les escoles, perquè voldran atraure els millors estudiants. Els pares i els estudiants, perquè voldran entrar i romandre en aquelles escoles que funcionin. Però, a la pràctica, s'ha anat demostrant que tot plegat no és tan senzill, perquè apareixen efectes no tan positius, tant en el sistema d'igualtat d'oportunitats i en el funcionament democràtic del sistema, com en la manera de reestructurar-se la pròpia professió de mestres.

Diversos estudis han demostrat que no es pot parlar de pares en general. Els pares i les mares parteixen de nivells d'informació diferents, i també arriben a les escoles amb necessitats que no són idèntiques.<sup>15</sup> I això encara és més evident si entenem que, molts cops, no són els pares els que trien escola, sinó l'escola la que tria els alumnes que prefereix. Un dels majors enganys en la tendència a situar l'educació en un règim de mercat i de competència és creure que les escoles poden arribar a un nivell similar de rendiment, i per tant, a competir entre elles de manera satisfactòria, al marge dels alumnes que acaben enrolant. Les recerques realitzades més aviat han tendit a demostrar que les escoles que presenten una bona barreja d'alumnes procedents de diferents nivells socials acaben obtenint uns resultats globals molt bons.<sup>16</sup> Per tant, si s'apliquen criteris de competència entre escoles, sense tenir en compte altres elements, el resultat serà una clara polarització social i escolar, i una tendència de les escoles en condicions de triar a establir criteris de "selecció adversa" a l'hora de triar alumnes. I, al final, alterant el principi d'igualtat d'oportunitats, tindrem estructures socials descompensades i amb significatius nivells d'exclusió més o menys enquistats.

---

15. Ball, S.; Bove, R., i Gewirtz, Sh. (1995). "Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Context", a *The Sociological Review*, núm. 43.

16. Coleman, J. (1968). "The Concept of Equality of Educational Opportunity", a *Harvard Educational Review*, núm. 38, pàgs. 7-22; McPherson, A. i Willms, D. (1987). "Equalization and Improvement", a *Sociology*, núm. 21, pàgs. 509-539.

Malgrat tot, hem de recordar que un altre dels elements característics dels neoconservadors és la idea que la igualtat d'oportunitats és només un problema d'aparent igualtat d'accés i no té cap relació amb els resultats finals. Que una persona acabi aprofitant més o menys aquestes oportunitats que se li donen dependrà de les seves capacitats individuals, i per tant serà un "guanyador" o un "perdedor", depenent de les seves habilitats, i sense que hom pugui demanar mecanismes compensatoris als poders públics que ja han operat assegurant l'accés al sistema. Des d'aquesta perspectiva, el que cal és assegurar-se que els alumnes entenguin que el seu èxit o el seu fracàs futurs depenen del seu esforç i de la seva capacitat d'aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social, i si aconsegueixen forjar una capacitat emprenedora i una forta iniciativa individual, tot els serà possible, altrament deixaran de tenir accés als millors llocs socials. La mercantilització educativa acaba així materialitzant-se en el sistema i en la pròpia concepció educativa.

## ELS IMPACTES DE TOT PLEGAT EN LA PROFESSIÓ DE MESTRE

Com ha afectat tot aquest conjunt de canvis i noves tendències en l'exercici de la funció educativa? Com han resultat afectats els professors? La voluntat d'introduir la lògica de mercat en el funcionament del sistema educatiu comporta la voluntat de generar nous mecanismes de control, d'incentius i de mesura de rendiment i d'eficiència que no havien estat presents de manera gaire clara en un perfil professional que estava molt vinculat a aspectes vocacionals, d'especialització en els coneixements i de capacitat de transmissió i de formació personal.<sup>17</sup> No resulta fàcil aplicar sense gaire matisos la lògica del mercat en el camp dels professionals de l'educació.<sup>18</sup> Els bons o mals resultats d'un alumne no són fàcilment atribuïbles a un professor en particular, i tampoc no poden reduir-se al que s'ha fet en un curs específic. Però, malgrat això, molts cops s'ha volgut atribuir la dificultat d'aplicar la lògica del mercat i de la com-

---

17. Lauder, H. (1991). "Education, Democracy and the Economy", a *British Journal of Sociology of Education*, núm. 12, pàgs. 417-431.

18. Lang, V. (1999). *La professionalisation des enseignants*. París, PUF.



petició en el sistema educatiu a la resistència dels propis professionals, que tractarien així de protegir els seus privilegis aparents. La idea seria que, en un mercat molt regulat, en què els alumnes són atribuïts a cada escola mitjançant criteris territorials, els professors tindrien pocs incentius per a la innovació i el canvi cap a l'eficiència, ja que sigui quin sigui el seu rendiment tenen assegurat el seu lloc de treball i un percentatge fix d'alumnes "captius". A partir d'aquesta concepció, el que es proposa, com ja hem anat comentant, és trencar aquesta lògica burocràtica, utilitzant dos mecanismes: introduint competència i descentralitzant el sistema. En el primer cas es tracta de fer que una major llibertat dels pares en l'elecció d'escola acabi generant senyals i incentius de canvi. Pel que fa a la descentralització, s'apunta a donar més marge de maniobra a les pròpies unitats escolars, per tal que amb més capacitat de gestió, comptant amb la seva pròpia iniciativa i des de més a la vora, puguin assegurar un rendiment més eficient.<sup>19</sup>

De fet, amb aquesta línia d'aproximació al problema es pretenia trencar amb una lògica molt present des dels anys 70 segons la qual els processos de canvi i de reforma procedien de la "direcció" del sistema i anaven encadenant-se fins arribar al nivell dels professionals. Aquest mecanisme aparentment molt burocràtic i jeràrquic de canvis en el sistema educatiu deixava, de fet, un ampli marge de maniobra als professionals en la fase d'implementació de les directrius superiors. Podríem dir que es feia compatible una alta centralització en la definició dels problemes i en els aspectes substantius de la política educativa amb una també gran llibertat de maniobra en els aspectes operatius i de funcionament real en cada centre, on els professionals anaven rellevant-se en les funcions directives sense gaires interferències exteriors. La combinació de mecanismes de mercat en l'assignació dels recursos (partint de l'èxit de cada escola en aconseguir alumnes), amb l'aparent major llibertat dels centres, però amb un fort reforçament dels mecanismes d'avaluació i control central sobre els resultats, implicava de fet un fort atac a les posicions dels professionals en el sistema. Des de les posicions més neoconservadores s'entenia que els professors havien estat els grans

---

19. Pereyra, M. A.; García Minguéz, J., i Beas, M. (eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.

privilegiats del sistema, i els que més s'havien aprofitat de l'augment constant de recursos de l'educació al llarg de la segona part del segle xx. Vivien en un marc molt reglamentat i protegit pels sindicats, en el qual ni rebien cap mena d'incentiu quan feien bé les coses, ni se sentien amenaçats amb perdre el lloc de treball quan la cosa no funcionava.

El problema és que l'estructura social compta a l'hora de fer servir els mecanismes de mercat, i la gent no arriba amb igualtat de condicions a l'hora de fer servir informació i opcions, i per tant a la pràctica aquests mecanismes de mercat provoquen un augment de les desigualtats.<sup>20</sup> D'altra banda, aquesta visió mercantil de la professió porta a creure que introduint incentius estrictament econòmics, però reduint l'autonomia de funcionament, es pot acabar obtenint millors resultats globals. Això de fet és una clara simplificació del complex món dels ideals i les motivacions dels professionals a l'hora de fer la seva feina. I, com ha passat en alguns països, si acabes posant l'accent només en els incentius econòmics i en la valoració per l'eficiència, et trobaràs que vas desprofessionalitzant el sistema, perdent al final més valor del que volies aconseguir, ja que, en el fons, no hi ha millor sistema de control i valoració que el dels propis col·legues.

D'altra banda, la pròpia descentralització del sistema pot acabar convertint-se en una forma de reduir les responsabilitats de l'Administració sobre el seu funcionament, i traslladar el pes als professionals i als pares, però sense que això vulgui dir reduir el poder real de l'Administració sobre el conjunt d'aquest sistema.

En els darrers temps s'ha parlat molt del concepte de comunitat i de proximitat territorial i social com una manera de buscar alternatives a la bipolarització burocràcia-mercat. D'aquesta manera es busca donar resposta a la demanda d'una més gran capacitat de reconeixement de la diversitat social i cultural que s'expressa en cada realitat local, i reforçar els vincles i les implicacions d'aquesta comunitat territorial en la bona marxa de les institucions educatives. D'altra banda, el pas cap a unes exigèn-

---

20. Broccholichi, S. i Van Zanten, A. (1997). "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation", a *Annales de la Recherche Urbaine*, núm. 75, pàgs. 5-17.

cies educatives que volen educar en la flexibilitat i en l'adaptació no poden mantenir els criteris rutinaris que es podien seguir en altres èpoques, quan es volia formar segments socials de manera relativament estable i homogènia. Calen professionals altament qualificats i motivats, i capaços de treballar en contextos diversos i heterogenis, i per tant els elements de proximitat resulten importants. Aquests elements positius no poden, però, fer-nos oblidar els perills que una descentralització sense matisos podria tenir en el funcionament global del sistema i en les desigualtats que genera la pròpia diversitat territorial en termes de benestar, de nivell cultural o de teixit social.

Caldria veure si aquest conjunt de tendències i de canvis són només fruit de l'onada neoconservadora d'aquests darrers anys o representen un canvi més profund, menys conjuntural, en les relacions entre societat civil i educació. Més aviat ens inclinem a pensar que l'ofensiva de la dreta ha aprofitat elements necessaris de canvi, i desajustos del sistema, per tirar endavant una manera pròpia i molt esbiaixada d'encarar les transformacions en el camp educatiu. Però, al marge de la retòrica neoconservadora, alguna cosa de fons s'ha mogut (com ja hem dit al llarg d'aquesta introducció) pel que fa al paper de l'educació.

L'educació en aquesta societat haurà de ser entesa cada cop més com un tema que requereix la col·laboració de molts actors i moltes instàncies socials. Com un tema que no pot quedar circumscrit en les estretors d'una concepció només vinculada a la transmissió de coneixements. Com un tema que requereix més diversitat en la provisió de serveis i en les capacitats d'aprofitament dels recursos i la força de les comunitats locals. Curiosament, tot i que la retòrica de la dreta ha estat la de la flexibilitat, del reforçament de l'autonomia dels centres i del respecte a la diversitat i la necessitat de la col·laboració, a la pràctica les reformes impulsades han apuntat més a reforçar la jerarquia, la centralització i els elements de segmentació social.

Voldríem reivindicar aquí una concepció de l'educació més lligada al concepte de servei públic, vinculant l'educació amb el conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. I, per tant, amb una visió del treball educatiu més vinculada al treball en xarxa, a la

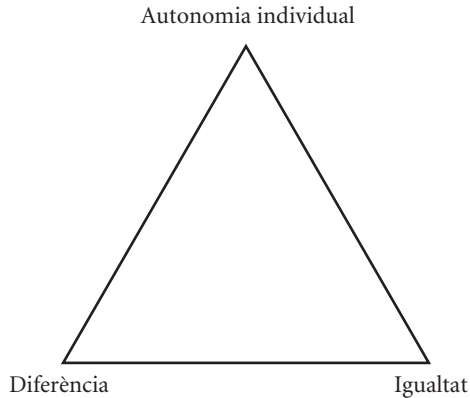
col·laboració entre professionals de diversos serveis, davant de problemes de caràcter integral que també necessiten respostes integrals.

## **EL PAPER DE L'EDUCACIÓ I ELS SEUS PROFESSIONALS EN ELS NOUS ESCENARIS SOCIALS**

Entenem que aquest conjunt de reflexions fetes a partir de la realitat de les polítiques educatives als països occidentals en els darrers anys serveixen per emmarcar el debat que existeix en el nostre país sobre les perspectives de canvi en el sistema educatiu català. A casa nostra, com passa a la resta de països europeus, ens trobem davant del repte de combinar les polítiques de benestar que tradicionalment servien per compensar les desigualtats que el sistema d'economia de mercat generava, amb l'actual èmfasi en els elements d'autonomia individual, i amb els reptes que representen per al nostre futur immediat la creixent diversitat cultural, ètnica i d'opcions sexuals que una societat cada cop més plural requereix.

Com apuntàvem, en les polítiques socials tradicionals es partia de la hipòtesi que l'element central del sistema eren els drets individuals, i les polítiques socials miraven de redistribuir costos i beneficis, derivats del funcionament del mercat, des d'una lògica reequilibradora i igualitària. Avui, sense una clara alternativa al mercat com el mecanisme més àgil de seleccionar preferències i determinar processos de creixement, els elements centrals que estan sobre la taula són l'autonomia individual, les compensacions socials a les desigualtats, i, com a elements nous de creixement significatiu, les reivindicacions que exigeixen respecte a les diferències. La força que es doni a cada vector (veure Quadre 1) dependrà de les opcions ideològiques des de les quals s'operi.

Davant d'aquestes noves realitats, uns opinen que la política ha d'estar subordinada a l'element central de la llibertat i autonomia individual. El debat sobre la *Ley de calidad* n'ha estat un exemple clar. En la concepció neoconservadora ja comentada, i que a Espanya representa el Partit Popular, cadascú seria el que les seves capacitats individuals li permeten. Si aprofites tot el que tens i les oportunitats que se't donen,

**Quadre 1.****Autonomia individual, igualtat, diversitat**

Font: Elaboració pròpia.

seràs un “guanyador”; si falles, si no n’ets capaç, et tocarà ser un “perdedor”. Les polítiques tindrien doncs el paper de preocupar-se sobretot d’organitzar la compassió, de preocupar-se “dels que no poden seguir”, “dels que queden enrere”, ja que seria la loteria natural i social la que permetria a uns i altres aprofitar millor les oportunitats que tothom té. Altres opinen que si es vol fer realitat la igualtat de la llibertat de ciutadania, s’hauria de demanar a la política i a les grans opcions col·lectives que generessin les condicions que reduïssin al mínim possible els efectes d’aquesta loteria sobre les possibilitats que té la gent d’usar la seva autonomia. En aquesta darrera línia la igualtat social seria un objectiu tan significatiu com el de l’autonomia individual. Però, com ja hem dit i s’ha vist de manera explícita, els darrers anys, amb l’arribada massiva d’immigrants a Catalunya, s’afegeix a aquest escenari la demanda de reconeixement de la diferència, element que contrasta amb la tradició liberal que tendeix a no acceptar diferències basades en característiques col·lectives. Les grans migracions, el reconeixement progressiu de les diverses opcions sexuals i la creixent significació del gènere o l’edat generen un ampli camp de reivindicacions a l’entorn del reconeixement de la diferència, que ja hem dit que afecta també l’escola i l’educació en general.

Des de la visió liberal clàssica, l'accent es posava i es posa en la defensa de l'autonomia individual, i només s'accepten aquelles mesures compensatòries que no afectin el nucli d'aquest principi, i es mantenen moltes reserves sobre la possibilitat d'incloure el dret a la diferència dins d'una concepció molt etnocèntrica del principi de llibertat. Des de visions clàssiques d'esquerra l'accent es posava i es posa en la capacitat d'equilibrar les desigualtats socials, amb certes reticències sobre el tema de les diferències col·lectives. Des d'una visió comunitària estricta, l'èmfasi es posa en la identitat diferencial i en la igualtat interna, encara que això vulgui dir certs sacrificis de l'autonomia.

Des del nostre punt de vista, el repte és ser capaços de mantenir la tensió entre els tres elements, tractant de combinar-los, ja que tots ells són extremadament valuosos en les noves perspectives que s'obren per a les polítiques que vulguin afrontar els potents canvis socials abans descrits esquemàticament. Tenim per tant un escenari en què s'han produït canvis d'enorme transcendència per a la vida quotidiana. Canvis que han provocat un sacseig molt significatiu dels paràmetres en què havíem basat bona part de les polítiques de benestar, sorgides com a resposta "securitzadora" enfront de les desigualtats i els desequilibris socials derivats dels modes de producció capitalista-liberal. El resultat final és una situació d'inseguretat i risc que afecta i pot afectar amplíssims sectors socials, molt més enllà de les fronteres de desigualtat tradicionals, i enmig d'una creixent diversificació ètnica, cultural i identitària de les nostres societats. Tot plegat deriva en una situació en què fàcilment es pot donar un procés de segmentació i d'exclusió social que trenqui les dinàmiques de cohesió social tan difícilment aconseguides.

## **LES DINÀMIQUES COMUNITÀRIES I EL SENTIT DE LA NOSTRA RECERCA A CATALUNYA**

On passa tot això? Molts estudis i treballs recents que tracten d'entendre les noves dinàmiques indiquen la importància dels teixits socials, de les xarxes d'interacció col·lectiva, de totes aquelles tradicions i experiències que fan créixer el sentit de responsabilitat col·lectiva sobre els espais i els problemes col·lectius. Es parla ara de "capital

social” per referir-se a aquest conjunt de lligams, d'entitats, de vincles entre persones i grups que en un territori determinat generen relacions de reciprocitat, de confiança, d'implicació col·lectiva sobre els espais públics i sobre els problemes que genera la convivència. La nostra hipòtesi ha estat que aquelles comunitats que comptin i aprofitin millor aquesta base social, o que sàpiguen generar mecanismes per fer-la aflorar i consolidar, seran les comunitats millor preparades per afrontar col·lectivament el seu futur. És així que la comunitat, o dit d'una altra manera, aquesta munió de persones, grups i entitats que afronten conjuntament un problema o situació, resulta central en la nostra perspectiva.

Però tot plegat passa en un context territorial determinat. Què és la comunitat local? La comunitat local és un conglomerat de persones i grups que interactuen. Un conglomerat de persones i grups que depenen els uns dels altres en major o menor mesura. I que també en major o menor mesura mantenen relacions de forta continuïtat. Cada cop més existeix la convicció que per gaudir d'una convivència cívica satisfactòria, no es tracta tant de comptar amb una autoritat forta i sobirana, com que tothom se senti coresponsable del que passa a la comunitat. Cadascú des de les seves disponibilitats i recursos, i sense que això vulgui dir difuminar les responsabilitats específiques de cada actor. Interdependència, continuïtat i manca d'autoritat sobirana capaç de decidir per tots en cada moment, són característiques que s'acostuma a fer servir per definir una xarxa. Una xarxa d'actors que en l'àmbit local acaben essent responsables d'una o altra manera, per acció o omissió, de les dinàmiques locals que es van produint.

Això vol dir donar significació i buscar la força en el territori, en la visió conjunta que es pugui construir sobre el futur de la comunitat local, en el tipus de qualitat de vida que cal impulsar col·lectivament, en el model de desenvolupament que es pacta, i en les coresponsabilitats que es generen sobre l'espai públic local.

En aquest sentit, és molt important trobar la manera de construir entre tots una comunitat local, una ciutat “inclusiva” que permeti treballar, descansar, divertir-se, amb capacitat per afrontar i trobar sortides a les contradiccions que planteja viure en comú, i fer-ho sense encapsular els espais urbans, sense provocar segmentacions

territorials, d'usos i de gents. El futur ens porta tendències que van cap a gestionar els conflictes de les comunitats locals sobre la base de separar, d'excloure o de marginar problemes, persones i col·lectius. Si apostem per comunitats locals que gaudeixin de cohesió social, hem de treballar per espais públics marcats per les diversitats d'usos, per l'acceptació de les diferències en els estils de vida. Moltes de les polítiques locals poden contribuir a fer "ciutats i" (que permeten multiplicitat d'usos i gents), o poden, per acció o omissió, fer cap a "ciutats ni" (que marginen, exclouen) o "ciutats o" (que separen, que permeten diversitats sobre la base de la segmentació territorial i social).

Els projectes de ciutat, les visions de futur de les comunitats locals hauran d'anar articulant i fent més consistents les estratègies educatives, mediambientals, territorials, de desenvolupament econòmic, i de cohesió social. El repte cada cop més present és treballar des d'una visió global, explicitant valors i sabent articular interessos i plantejaments sectorials. I això no és només una perspectiva estratègica desitjable. És més aviat una exigència que sorgeix de cada política sectorial, que troba dificultats a poder abordar els problemes específics des de perspectives estrictament especialitzades. I, com ja hem comentat, aquest és també un dels perills que corre l'àmbit educatiu, tancar-se en l'escola com a espai volgudament aliè a les dinàmiques de canvi de l'exterior. És en aquest context on cal situar la nostra recerca. En un context de proximitat sense el qual ens resultaria molt difícil imaginar respostes als dèficits i als reptes abans esmentats.

A Catalunya, com a Espanya i com a altres països europeus, l'educació travessa un període de fortes tensions:

- sobre, d'una banda, el paper reequilibrador i d'equitat que tradicionalment s'ha atorgat a l'educació (amb iniciatives que tendeixen a parlar només d'esforç individual i de resultats, com creiem que és l'esperit que ha portat a la modificació normativa de la *Ley de calidad*);
- sobre la tendència a utilitzar les diferents condicions d'accés i de permanència a les estructures educatives com a vies per segmentar socialment, i proveir de base de maniobra l'alta conjunturalitat i la baixa qualitat de molts llocs de treball (amb itineraris, explícits o implícits, que ja defineixen el futur dels marginats o subalterns des de molt joves);



- sobre la tendència a imposar certs models culturals de referència com els únics pretesament vàlids en el context liberal-democràtic (i assenyalant els riscos d'acceptar o tolerar opcions culturals que són radicalment incompatibles amb el que s'entén com el nostre comú denominador, "la nostra manera de ser");
- sobre la marginalització de les opcions educatives públiques, i per tant la seva progressiva consideració com a opció residual per als que no tenen més opcions (l'escola pública com a garantia social "per als que no poden seguir");
- sobre la reducció dels espais de maniobra i d'autonomia dels professionals, a canvi del manteniment de les seves prerrogatives estatutàries (desprofessionalitzant de fet, o equiparant professió a funcionarització);
- sobre la desmobilització de la comunitat educativa per situar les relacions més en la línia proveïdors-usuaris (desmobilitzant o formalitzant els espais participatius clàssics);
- sobre l'ús de l'espai educatiu en sentit ampli (pre i postescolar) (cada cop més imprescindible, donada la precarització laboral i la no sintonia temps educatius-temps laborals) com a nova palanca de segmentació (deixant el lleure posteducatiu com a una opció o alternativa per als que tenen recursos, o situant-ho en el voluntarisme dels governs locals).

A l'entorn de tots aquests dilemes probablement girarà el debat i la participació dels diferents agents educatius en els propers anys a Catalunya. Molts d'aquests dilemes difícilment poden plantejar-se i resoldre's només en el si de la comunitat educativa en sentit estricte, i obliguen a plantejaments més transversals.

Els grans espais on es jugarà la deriva ideològica del sector educatiu seran: el si de les institucions educatives, l'àmbit professional i l'escola com a espai públic. És aquí on més decisivament es poden donar les aliances a favor o en contra de determinades derives. L'aïllament de les escoles i dels diferents sectors, l'atomització de les relacions professionals-usuaris, la competència entre centres basada només en la capacitat de satisfer demandes dels usuaris, la juridificació dels conflictes... Tots aquests factors només serviran per fer que el debat sobre el futur de l'educació al nostre país no entri en l'esfera pública i col·lectiva de debat.

El repte és situar el debat sobre el futur de l'educació en el si del debat sobre el futur de la societat. I per fer-ho cal primer de tot situar-se en l'espai territorial més proper als centres, i examinar les experiències existents que ens mostrin maneres d'abordar aquests problemes defugint l'aïllament i el tancament professionalista i obrint i participant en dinàmiques més transversals i integrals, fent interaccionar l'escola i altres agents i serveis presents en cada territori.

El que ens ha interessat, doncs, és trobar a la realitat catalana en el sentit més ampli tot un conjunt d'experiències que, incorporant sempre l'escola o el centre educatiu, es plantegessin fer front a les complexitats de la nova realitat social del país, des d'una perspectiva:

- territorialment pròxima i integrada,
- professionalment plural,
- socialment transformadora,
- amb acceptació de l'heterogeneïtat i diversitat,
- i políticament adreçada cap a una més gran cohesió social.

En plantejar així la nostra recerca, i partir d'aquestes hipòtesis, pensàvem que podríem anar veient fins a quin punt era certa o no la nostra presumpció que, si bé l'educació és central en els itineraris de resposta a les creixents situacions i perills de risc i exclusió, també és cert que no és possible fer front a aquests reptes només des de les escoles i els centres educatius. I que cal per tant trobar (mostrar i aprendre) maneres col·lectives i comunitàries, plurals i participatives, de donar resposta a les noves exigències.

## **2** La recerca: punts de partida i elements metodològics



La manera concreta com hem recollit i triat aquestes experiències serà explicada més endavant, però voldríem ara assenyalar de quines perspectives analítiques hem parlat.

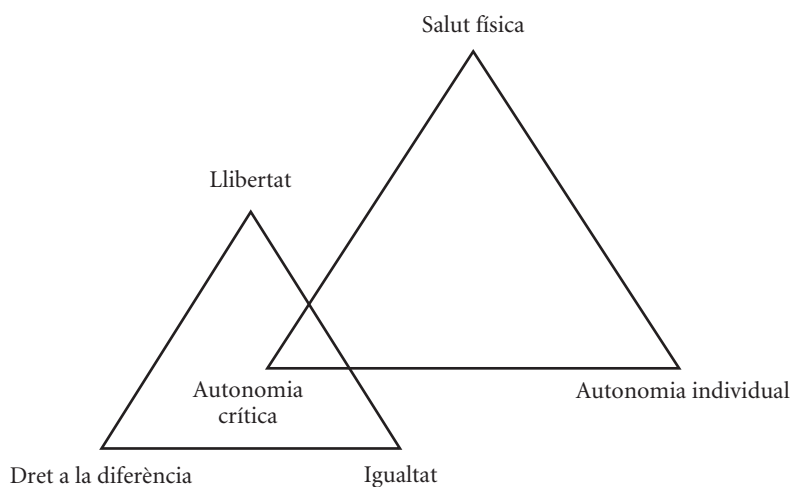
D'entrada, creiem que caldria partir d'un cert esquema analític que ens permetés destriar, a les mateixes experiències, quina és la perspectiva de treball principal en què se situen, i a quines necessitats bàsiques pretenen donar resposta.

Seguint esquemes força sòlids que han tractat de dibuixar les línies mestres de les necessitats bàsiques, hem triat la tipologia que distingeix entre la salut física (els elements bàsics sense els quals és molt difícil poder fer front a altres reptes personals i socials), l'autonomia personal (els elements que potencien i asseguren la capacitat de triar, decidir i actuar), i l'autonomia crítica (que permet interrogar-se sobre el sentit del que es fa, i participar coresponsablement). De fet, quan parlem d'autonomia crítica estem parlant del conjunt d'elements que permeten distingir la nostra realitat com a persones de la d'altres éssers vius. També en podríem dir política. Perquè política és, en definitiva, aquest exercici de decisió responsable, aquest exercici de definir valors i fites. I el que nosaltres proposem és que aquest exercici d'autonomia crítica és el que ens ha de dur a la política d'equilibri en el triangle que abans presentàvem com a renovació de la tensió tradicional entre igualtat i llibertat, amb la incorporació dels elements de diversitat.

Si creuem ambdues perspectives, en sorgeix un quadre (Quadre 2) en el qual l'autonomia crítica podria constituir el punt d'equilibri entre els tres pols que estan permanentment en tensió: la llibertat, la igualtat i el dret a la diferència. No té per què ser aquest el resultat, sinó que la “política” que defensem aquí és la que ens ajudi a avançar en aquest objectiu.

### Quadre 2.

L'autonomia crítica com a vector d'anàlisi



Font: Elaboració pròpia.

En efecte, probablement moltes de les experiències que hem trobat tracten només un o dos dels aspectes considerats. I en molt pocs casos podem parlar d'un plantejament plenament conscient de la complexitat i dels objectius finals amb què s'està treballant. És ben evident que estem parlant d'experiències pioneres, encara poc assentades i que busquen trobar formes col·lectives i plurals d'enfrontar-se als problemes locals i socials amb què es van trobant. Però el que diem és que darrere la recerca d'una millor educació sanitària, en el treball per aconseguir implicar i al mateix temps reconèixer la diversitat dels que acaben d'arribar, o en tractar de prevenir les drogodependències, els professionals de l'ensenyament implicats mostren la seva voluntat de trobar nous punts d'equilibri, noves formes de convivència social que entenem que reque-

reixen, a diferència de les clàssiques polítiques de benestar, una més gran participació i implicació dels destinataris dels serveis impulsats. És per això que parlem del pol de l'autonomia crítica com el punt de mira que ens permet anar avançant estratègicament cap al centre del triangle igualtat-autonomia-diversitat.

## **LES EXPERIÈNCIES EDUCATIVES INTEGRADES**

A l'hora de concretar l'estratègia de recerca, hem entès i anomenat experiència educativa integrada tota intervenció educativa comunitària en la qual diferents agents de l'entorn de l'escola (autoritats educatives, serveis a la persona, entitats locals, pares, empresaris, comerciants, sindicats, associacions de veïns, entitats i associacions cívi-ques, policia, autoritats judicials, etcètera) participen conjuntament amb l'escola en la identificació i en la solució de problemes educatius de forma coresponsable.

L'univers d'experiències que hem considerat és el format per totes aquelles experiències educatives integrades que es realitzen en l'àmbit de Catalunya en les quals participa com a mínim un centre escolar. Certament que es poden trobar algunes experiències educatives que es realitzen sense entrar en contacte amb cap escola o institut, però no són les que nosaltres hem considerat ni les que hem anat a observar, ja que precisament el nostre focus ha partit sempre dels impactes en el sistema educatiu i com els professionals de l'ensenyament han tractat de fer front a les noves realitats socials i del seu entorn. Així, hem considerat la participació de com a mínim un centre educatiu com una condició necessària per prendre l'experiència en consideració.

Idealment, en aquest estudi interessava trobar experiències que es caracteritzessin tant per una forta implantació en el territori i per una activa acceptació de la seva diversitat social, com per una forta identificació dels seus participants amb un projecte ben definit. I això, com veurem, no és gaire freqüent. Per tant, com que difícilment es donen amb intensitat aquestes dues característiques simultàniament, s'ha utilitzat un criteri de selecció menys restrictiu a fi de localitzar casos dels quals puguem extreure'n ensenyaments interessants en algun aspecte.

Així, s'han seleccionat experiències de les quals ens ha interessat analitzar-ne la implicació territorial i que, alhora, originessin entre els seus participants un sentiment de pertinença a la comunitat o bé que generessin una certa percepció social d'oferir uns serveis educatius de qualitat. A més, s'han prioritzat les experiències en què participen més de dos actors institucionals, ja sigui de diferents nivells de govern o de diferents serveis dins d'un mateix nivell, ja que també volíem veure aquells casos en què la complexitat social era assumida des de la complexitat institucional en el territori.

Tal com ja hem apuntat, hem utilitzat l'esquema analític de les necessitats bàsiques com a eina que ens ha permès classificar les experiències en funció de les necessitats o problemes als quals pretenen donar resposta.

## L'ESQUEMA DE NECESSITATS BÀSIQUES I LA RECERCA

La teoria de les necessitats bàsiques<sup>1</sup> considera que la naturalesa de tota persona respon a tres dimensions complementàries que interactuen en cadascuna de les seves manifestacions: la persona com a *ésser viu*, la persona com a *ésser racional* i la persona com a *ésser social i polític*. Aquesta concepció porta, doncs, al reconeixement de tres grans blocs de necessitats bàsiques que permeten als individus gaudir de salut física, d'autonomia individual i d'autonomia crítica. En el model de l'estat de benestar tradicional, caracteritzat per l'homogeneïtat, la uniformització, la rigidesa i la llunyania de les polítiques, l'espai d'actuació de les polítiques públiques de serveis personals es pot representar com tres parts disjunctes en un triangle en el qual cada un dels tres vèrtexs correspon a un dels tres blocs de necessitats bàsiques (Quadre 3).

Aquí s'entén salut física en un sentit ample. És a dir, com l'absència d'obstacles que poden condicionar el desenvolupament de la persona com a ésser viu. Per tant, considerarem que les polítiques sanitàries, d'habitatge, de seguretat ciutadana, d'esports,

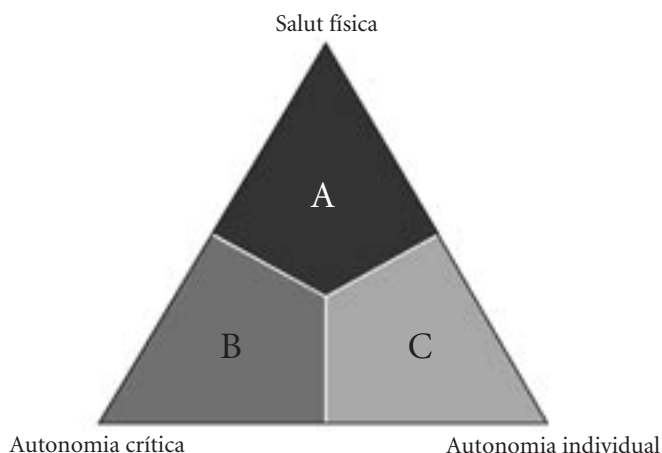
---

1. Doyal, L. i Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, Icaria, Fuhem, d.l., Economía Crítica.



### Quadre 3.

Repartiment de l'espai d'actuació de les polítiques en un model tradicional d'estat del benestar



Font: Elaboració pròpia.

de medi ambient i d'urbanisme són polítiques que permeten que l'individu com a ésser viu gaudeixi de salut física.

L'autonomia individual l'entendrem com el grau de comprensió que la persona té de si mateixa, de la seva cultura i del que s'espera d'ella. Aquesta necessitat es relaciona sobretot amb els aspectes educatius i amb les condicions que permeten a l'individu actuar amb racionalitat i responsabilitat pràctica. Així, doncs, considerarem que les experiències que estan centrades en aspectes educatius, les que estan relacionades amb serveis socials, promoció econòmica i consum estan encaminades a aconseguir l'autonomia individual de les persones com a éssers racionals.

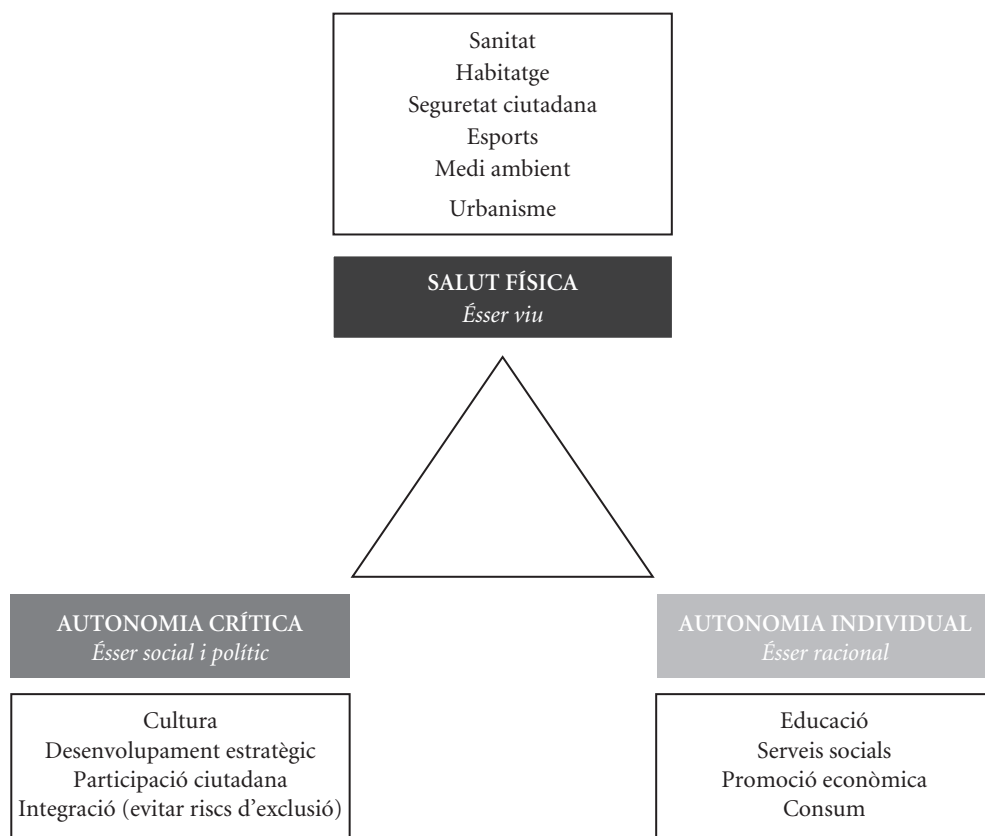
L'autonomia crítica cal entendre-la com la capacitat de l'individu per formular opcions pròpies i per actuar en conseqüència, així com per posar en qüestió i participar en l'acceptació o en la transformació de les normes de la seva cultura i societat. Per tant, considerarem que totes les intervencions relacionades amb cultura, la participació ciutadana i l'espai públic, la integració de població en risc d'exclusió i el des-

envolupament estratègic afavoreixen l'autonomia crítica de les persones com a éssers polítics i socials.

Podem així completar la representació triangular de l'espai d'actuació de les polítiques públiques, assignant a cada un dels seus vèrtexs el conjunt d'activitats i d'experiències relacionades amb les necessitats bàsiques de salut física, autonomia individual i autonomia crítica que s'han exposat en els paràgrafs anteriors (Quadre 4).

**Quadre 4.**

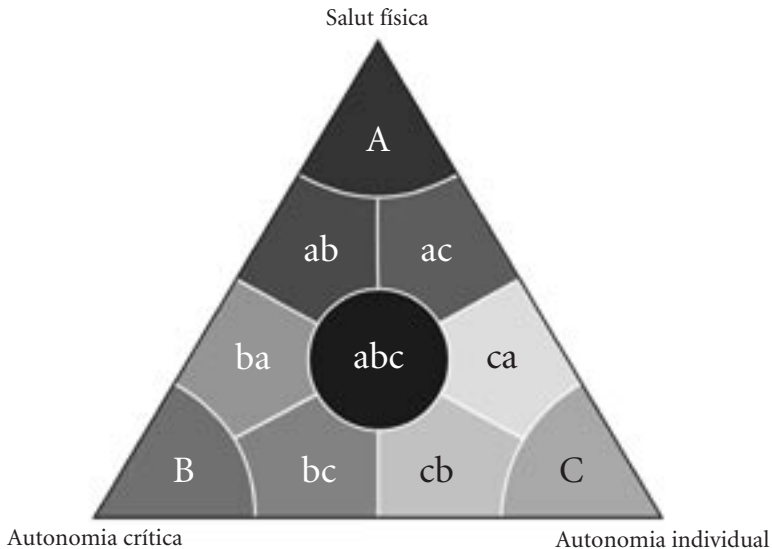
Tipologia de les experiències segons les necessitats bàsiques de les persones



Font: Elaboració pròpia.

**Quadre 5.**

Repartiment de l'espai d'actuació de les polítiques en el nou model d'estat de benestar



Font: Elaboració pròpia.

No obstant això, tal com ja s'ha argumentat, el model clàssic de polítiques de benestar ja no respon adequadament a les necessitats de la societat actual. Els nous reptes a què ha de fer front reclamen proximitat, flexibilitat, personalització, heterogeneïtat i capacitat d'integració. És a dir, es requereixen polítiques transversals i col·laboració entre serveis i administracions diferents. En el nou model de benestar, els tres blocs de necessitats bàsiques no són compartiments estancs sinó que tenen espais d'actuació comuns i les polítiques no acostumen a poder-se identificar únicament amb un dels vèrtexs de la nostra representació triangular, sinó que sovint contenen elements de dos o tres vèrtexs (o sia, necessitats) diferents.

Podem, doncs, dibuixar una representació de l'espai d'actuació de les polítiques de serveis personals en el nou model de benestar cap al qual es tendeix, on els aspectes destinats a afavorir l'autonomia individual coexisteixen amb els que volen garantir la

salut física (combinació de C i A, que dóna lloc a *ca* i *ac*), on els que volen garantir la salut física coexisteixen amb els que desenvolupen l'autonomia crítica (combinació d'A i B, que dóna lloc a *ab* i *ba*) i on els destinats a afavorir l'autonomia individual coexisteixen amb els que desenvolupen l'autonomia crítica (combinació de B i C, que dóna lloc a *bc* i *cb*).

Aquelles polítiques que combinin aspectes de garantia de salut física amb aspectes afavoridors de l'autonomia individual i potenciadors de l'autonomia crítica se situen en l'àmbit d'actuació conjunta dels tres blocs de necessitats bàsiques (combinació d'A, B i C), en el centre del triangle, equidistants als tres pols (Quadre 5).

## **ELS CRITERIS DE SELECCIÓ DE LES EXPERIÈNCIES I ELS ELEMENTS D'INFORMACIÓ**

Les experiències del nostre estudi s'han classificat atenent a un doble criteri, sectorial i territorial, intentant incloure un ventall de casos que responguin a les tipologies definides a partir d'aquests criteris.

Per a l'aplicació del criteri sectorial s'ha utilitzat la tipologia que es deriva del plantejament de les necessitats bàsiques que acabem de tractar en el punt anterior. És a dir, cada experiència correspon a una o diverses de les categories sectorials que s'obtenen de considerar els sis tipus d'actuacions relacionades amb la salut física (sanitat, habitatge, seguretat ciutadana, esports, medi ambient i urbanisme), els quatre tipus d'actuacions relacionades amb l'autonomia individual (educació, serveis socials, promoció econòmica i consum), i els quatre tipus d'actuacions relacionades amb l'autonomia crítica (cultura, desenvolupament estratègic, participació ciutadana i integració de població en risc d'exclusió). En total, hi ha catorze categories.

Tenint en compte que hem posat com a premissa que en totes les experiències seleccionades hi participés com a mínim un centre educatiu, totes elles són actuacions afavoridores de l'autonomia individual. Si, a més, hi afegim que s'ha prioritzat les experiències en què participen diversos actors institucionals o bé diferents serveis, la

major part d'elles tindran també com a finalitat garantir la salut física o bé promoure l'autonomia individual. En definitiva, si ens guiem per les trames de la nostra representació triangular, totes les experiències correspondran a àmbits d'actuació que hem representat amb la lletra C o als àmbits d'actuació que combinen C amb A i/o B amb més o menys intensitat. Els únics espais que quedaran buits són els corresponents a experiències d'àmbits d'actuació exclusivament de B, exclusivament d'A o als àmbits de les combinacions de B i A.

Pel que fa al criteri territorial, s'han considerat tres tipus d'experiències:

- Les de zones escolars rurals, en les quals els centres escolars que hi participen escolaritzen alumnes de varis municipis.
- Les que es desenvolupen en municipis petits, on el centre escolar que hi participa és únic en la seva etapa en el municipi.
- Les que es realitzen en municipis grans on el centre escolar que hi participa no és l'únic en la seva etapa al municipi.

Els tres tipus d'experiències responen a situacions diferents que requereixen i acostumen a generar respostes diferents. Així, en les zones rurals hi ha un fort sentit d'identitat que fa que les experiències educatives que s'hi desenvolupen estiguin ben implantades en l'entorn. Als municipis petits on hi ha un únic centre escolar els responsables municipals acostumen a conèixer la problemàtica educativa de la localitat i a dedicar atenció especial al funcionament de l'escola. En alguns municipis grans s'han elaborat projectes educatius de territori que han vinculat els centres educatius i els han implicat en la seva aplicació.

Un cop decidit quin era l'univers d'experiències a considerar i establerta la tipologia per classificar-les, s'ha procedit a definir una estratègia que ens permetés localitzar el màxim nombre d'experiències educatives integrades que es desenvolupin a Catalunya, a fi de seleccionar les que finalment s'han inclòs en l'estudi.

El nostre raonament va ser el següent. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat disposa d'una xarxa de centres de recursos pedagògics (CRP), estesa per tot el

territori i agrupada per delegacions territorials. Per la mateixa naturalesa de la feina que desenvolupen, aquests centres han d'entrar en contacte o han de tenir coneixement de totes les experiències educatives que es realitzin en la zona geogràfica que tenen assignada com a àmbit d'actuació. Atès que nosaltres buscàvem experiències en les quals participés necessàriament algun centre educatiu, els Centres de Recursos Pedagògics de les zones corresponents les haurien de conèixer.

Això ens va portar a trametre una carta a tots els CRP de Catalunya en la qual els demanàvem que ens informessin de les experiències de col·laboració entre l'escola i altres serveis no escolars, en el seu territori, que impliquessin diversos professionals o persones i grups que treballen en l'articulació educativa i social. A més, els adjuntàvem una fitxa que demanàvem que omplissin amb les dades bàsiques de les experiències.

Aquesta estratègia ens va permetre fer una mirada general sobre tot el territori i obtenir un primer llistat d'experiències (vegeu la taxa de resposta dels CRP a l'Annex 4). Per completar aquesta informació, es va procedir a fer un seguit d'entrevistes amb una desena de professionals que poden ser definits com a *informadors qualificats* per un motiu o altre, com la seva pertinença a organitzacions socials, a organitzacions educatives, a administracions locals, o a fundacions que han treballat aquests temes (a l'Annex 3 hi ha la relació de totes les persones que han col·laborat en aquesta recerca).

Tot plegat ens va permetre fer la selecció d'un total de seixanta-set experiències que complien els criteris que ens havíem plantejat inicialment, i cobrien les diferents tipologies que hem anat definint, si bé en proporcions desiguals (Annex 1).

Per a cada experiència seleccionada ens hem desplaçat sobre el terreny per tal de fer una observació de l'entorn on es desenvolupa i per fer una entrevista en profunditat a una de les persones que ens han estat assenyalades com més implicades. Aquesta és la informació que hem utilitzat en l'anàlisi. Cal puntualitzar, doncs, que es tracta d'una informació no contrastada, que prové d'una única font i, a més, d'una font que acostuma a ser la que impulsa l'experiència.

Ara bé, per tal de temperar i complementar de manera més afinada i qualitativa el nostre treball, hem seleccionat sis de les experiències, amb l'objectiu de fer uns estudis de cas que permetin una anàlisi més aprofundida i un contrast de visions i valoracions entre diferents actors. En els estudis de cas ens ha interessat copsar les opinions i percepcions d'una varietat de persones (entre sis i deu segons els casos) relacionades amb les experiències i, sobretot, analitzar les possibles diferències existents entre les realitats que aquestes descriuen en funció de si són: *a)* les persones que hi estan directament implicades; *b)* els directors, caps dels serveis o responsables de les institucions que hi participen; i *c)* els destinataris, ja siguin els usuaris o els que en reben directament les conseqüències. Amb aquesta estratègia es pretén veure quin és el grau d'implicació real de les organitzacions, més enllà de l'esforç personal dels individus que són presents en l'experiència, així com la seva efectivitat real, vista des de l'òptica dels destinataris.

La informació obtinguda s'ha estructurat en una sèrie de categories agrupades en quatre grans blocs:

#### A. Dades identificatives

- Títol de l'experiència
- Localitat on es desenvolupa
- Centre o centres escolars que hi participen
- Any o curs d'inici de l'experiència
- Tipus de centre segons el criteri territorial definit (centre que escolaritza alumnes de varis municipis, centre únic en la seva etapa en el municipi o centre no únic en la seva etapa en el municipi)
- Nivell educatiu del centre o centres que participen (CEIP; IES; CEIP i IES; centres d'educació infantil, CEIP i IES; o centres d'educació d'adults)

#### B. Dinàmica i contingut

- Problema o necessitat que ha generat l'experiència
- Objectius
- Organització i dinàmica de les activitats
- Recursos de què es disposa

### C. Valoracions de la persona entrevistada

- Grau de reconeixement o de valoració de l'experiència per part de les institucions implicades
- Grau de reconeixement o de valoració de l'experiència per part dels professionals que hi participen
- Grau de reconeixement o de valoració de l'experiència per part dels usuaris o destinataris
- Problemes i dificultats que es plantegen

### D. Expectatives

- Possibilitats de millora
- Possibilitats de continuació
- Possibilitats d'extensió
- Coneixement de l'existència d'altres experiències similars

Un cop sintetitzada la informació en una sèrie de graelles amb l'estructura descrita, s'ha procedit, en primer lloc, a fer una anàlisi descriptiva dels aspectes que són quantificables (Annex 2). En segon lloc, s'ha procedit a fer una anàlisi qualitativa dels altres aspectes, mitjançant una lectura transversal que ens ha permès veure fins a quin punt el nostre esquema analític desenvolupat en el primer capítol es correspon amb la realitat de les experiències observades. En tercer lloc, s'ha fet una anàlisi aprofundida dels estudis de cas, i s'ha intentat esbrinar aspectes no observables en les altres experiències, com ara la diversitat de perspectives que tenen els diferents actors, la incidència del lideratge o la importància de la creació de xarxes.

En les pàgines següents us presentem, doncs, l'anàlisi d'aquestes experiències, i anem introduint els elements que, des del nostre punt de vista, cal retenir per tal de seguir el debat sobre el futur de l'educació a Catalunya en el marc dels processos de reestructuració social que travessem. Així, el capítol 3 està dedicat a l'anàlisi qualitativa de les experiències; el capítol 4 a la detecció d'alguns elements de polítiques alternatives en les mateixes; i en el capítol 5, mitjançant els estudis de cas, s'explora l'existència d'elements de xarxa i lideratge. Finalment, en el capítol 6 es presenten les conclusions.



### **3 Anàlisi qualitativa de les experiències**



## INTRODUCCIÓ

En aquest capítol no pretenem fer una llista exhaustiva del contingut de les experiències educatives integrades de Catalunya analitzades en aquest estudi (i que trobareu relacionades a l'Annex 1). L'objectiu d'aquesta part del treball és fer la diagnosi de les experiències educatives integrades de Catalunya que s'inclouen en l'estudi, aplicant la proposta d'anàlisi que s'ha exposat a la primera part del document, a fi de comprovar fins a quin punt es donen les nostres hipòtesis en la realitat observada.

Aquesta diagnosi comprèn dues parts:

Una primera part, on:

- s'identifiquen *els trets característics del canvi d'època* en el triple vessant productiu, social i familiar que s'ha detectat en les experiències educatives.
- es reconeixen *els trets característics del nou estat del benestar* identificats per la coresponsabilització, l'atenció local i integrada i la recerca d'equilibri entre llibertat, igualtat i diferència.
- es detecta *la inadequació de les polítiques actuals*, que sovint es caracteritzen per la centralització, la uniformitat i la reactivitat davant del problema, i que es basen en la desconfiança i en generen.
- es fa una valoració de les experiències on es destaca la solidesa de la iniciativa segons els objectius i l'organització, així com les perspectives de futur.

Una segona part, on es reconeix l'esbós de les *polítiques socials alternatives*, que han de ser:

- dissenyades descentralitzadament, al voltant de projectes, sobre la base de la confiança, la negociació i la sostenibilitat, i per ser impulsores d'innovació i actualització.
- gestionades per agents diversos i amb responsabilitats compartides entre la Generalitat, que marca les línies, i l'Administració local, que les concreta en el territori i fomenta la implicació de la ciutadania i de les comunitats que en són protagonistes.
- amb una estructura que pot ser projecte de país, projecte territorial sectorial i/o xarxa de serveis gestionada per l'Administració local.

En els capítols que segueixen es presenta tot un seguit de conclusions obtingudes de l'anàlisi de les seixanta-set experiències estudiades. Aquestes conclusions es classifiquen atenent a dos blocs d'anàlisis; l'un inclou una mirada qualitativa i general a les experiències (capítol 3), l'altre pretén detectar en les experiències alguns dels elements que haurien d'orientar el desplegament de polítiques educatives i socials segons la diagnosi inicial que es presenta en l'estudi (capítol 4). Cadascun d'aquests dos blocs inclou diversos apartats que corresponen als epígrafs esmentats.

En els requadres que hi ha al final de cada apartat se sintetitzen les principals conclusions extretes de les experiències analitzades i es destaquen els elements que considerem que cal prendre en consideració de cara a futures actuacions.

Atesa la diversitat del contingut, aquestes conclusions fan referència als diferents nivells de responsabilitat de la intervenció educativa, des de les unitats d'intervenció primària fins als diferents departaments de l'Administració autonòmica. Cal recordar que el fet educatiu té un clar caire transversal, especialment quan es considera que l'educació de la ciutadania contempla totes aquelles iniciatives educadores que pretenen fer-lo més capaç d'implicar-se individualment i col·lectiva en la satisfacció de les seves necessitats bàsiques. És per això que, sovint, en l'apartat d'elements a tenir presents dels requadres, es fa referència genèrica a les unitats d'intervenció primària (l'escola n'és una) dels diferents serveis implicats en la implementació de les polítiques socials, perquè siguin més globals i capaces d'assumir amb sostenibilitat

el triple repte d'ajudar els ciutadans a desenvolupar-se en llibertat, en un context de compensació de les desigualtats i de respecte per la diversitat individual i col·lectiva dels ciutadans.

## **IDENTIFICACIÓ DELS TRES CARACTERÍSTICS DEL CANVI D'ÈPOCA**

A través de l'anàlisi de les experiències educatives integrades es pot comprovar que hi ha un conjunt d'inquietuds noves i diversificades que es concreten a escala territorial local i comunitària. Constitueixen un bon banc d'exemples d'actuació interprofessional, ciutadana i comunitària que afronta els nous problemes i les noves necessitats que planteja la societat actual, al voltant de l'educació.

Està clar que cadascuna d'elles constitueix un procés d'abordatge dels problemes i els reptes educatius en un context que va més enllà de l'escola i que compta amb el compromís i la implicació de diversos agents de l'entorn. Així repensen i canalitzen les actuacions conjuntament i se'n fan coresponsables.

Pel que fa als nous problemes, constatem que gairebé la meitat de les experiències (trenta-cinc) neixen explícitament per atendre algun dels problemes educatius que s'han produït en les tres esferes bàsiques: la productiva, la social i la familiar, i que han sorgit com a resposta a les noves situacions que hem caracteritzat com a canvi d'època.

Els problemes educatius que es detecten en aquests casos giren al voltant de la desmotivació, el fracàs i l'absentisme escolar, la drogodependència, els problemes de convivència i de violència a les escoles, la marginació social fruit de malalties mentals intermèdies, el risc de marginació de la població infantil i adolescent dels nous nadius de l'estranger, de nivell socioeconòmic baix, i la manca d'hàbits en la prevenció de la salut personal.

En les trenta-cinc experiències indicades, el problema principal és el risc de marginació social d'aquesta població escolar perquè pertany a famílies de nivell socioeco-

nòmic baix. Alhora, les seves famílies sovint estan desestructurades, els pares estan separats i adopten noves formes de vida de família, com quan la mare té cura dels fills. També, en molts casos, els pares tenen treballs inestables, poc remunerats i de consideració social baixa, si és que no estan a l'atur o si no formen part de la societat marginada (prostitutes, delinqüents, drogoaddictes, etcètera). Una part important d'aquesta població escolar pateix problemes d'integració cultural perquè és immigrada de l'estranger o bé pertany a la comunitat gitana.

En concret, onze experiències neixen amb la voluntat d'atendre la diversitat cultural de la població escolar que prové de l'estranger i de nivell socioeconòmic baix. La diversitat de llengües, costums de vida i maneres de pensar obliguen a plantejar-se com atendre aquesta diversitat d'alumnes quan predominen en un centre o en el barri o entorn. La preocupació és trobar maneres per poder afrontar aquesta nova problemàtica que exigeix comprensió, diàleg i recerca de pacte de valors. L'objectiu és aconseguir la integració social d'aquesta nova població escolar i evitar que entri en les xarxes de la marginació social. En aquests casos, l'experiència està basada en l'atenció de les mares dels nouvinguts de l'estranger amb l'objectiu d'oferir-los una formació que en faciliti la integració laboral i la participació en l'educació dels seus fills a l'escola. Tanmateix, en la mateixa línia han sorgit les experiències que pretenen integrar la població escolar gitana (Sant Cosme i Font de la Pólvora).

Altrament, set experiències neixen amb l'objectiu d'atendre o prevenir problemes relacionats amb la salut. Una, amb l'objectiu d'integrar la població escolar que pateix malalties mentals intermèdies. Dues, per atendre i prevenir explícitament problemes relacionats amb les drogues. La resta, per garantir pràctiques de vida saludables i de prevenció de malalties. En general, la iniciativa neix dels serveis de salut o dels serveis socials, però l'escola sempre hi és present.

En un parell d'experiències, l'objectiu nuclear és la transició escola-treball d'aquells alumnes que no superen l'ensenyament secundari obligatori. Són experiències que neixen de la necessitat d'apropament entre l'escola i el món productiu. Una d'elles amb l'objectiu de poder oferir una formació professional que s'adapti millor al mercat de treball de la zona.

També hi ha tres experiències que giren al voltant d'assegurar una educació més enllà de l'horari escolar. Parteixen de la base que cal una educació més completa. Es concreten coordinant les activitats extraescolars, oferint el centre escolar per altres usos educatius, com un grup d'esplai, o bé, oferint serveis complementaris de qualitat en el territori que garanteixin l'atenció de la població escolar en franges horàries laborals o en altres serveis (reforç, estudi, idiomes, informàtica, etcètera).

Endemés, hi ha sis experiències que neixen amb la voluntat d'atendre els problemes i les necessitats d'una franja d'edat concreta, com els joves, els infants o els pares, o simplement treballen la necessitat d'un treball educatiu intergeneracional. El que pretenen és conèixer les necessitats i sensibilitats específiques, així com impulsar la participació i la integració de la població d'aquestes franges d'edat. Pertanyen a aquesta línia les experiències de serveis adreçats als joves, les audiències d'infants i joves, els projectes de coneixement intergeneracional, els plans de formació i debat dels pares i les mares desorientats en temes educatius i el foment de la participació dels pares en l'educació escolar.

Hi ha alguna experiència que sorgeix per atendre els problemes mediambientals. Es planteja impulsar accions de sensibilització i educació ambientals, com la recollida selectiva de residus, el disseny de treballs relacionats amb el medi ambient integrats en el currículum i la millora de comportaments de respecte del medi ambient.

En síntesi, totes seixanta-set experiències educatives integrades que s'han seleccionat en aquest estudi s'han articulat amb la voluntat de trobar maneres d'afrontar els problemes i les necessitats que comporta la societat d'avui, més concretament les que afecten i atenen la població en edat escolar. Està clar que responen a una població infantil i jove que està molt més diversificada socialment, que pateix noves formes d'inestabilitat (personal, familiar, territorial, laboral), que està immersa en molts eixos de desigualtat. Es constata que els més afectats són els de sempre, però també, altres que formen part de noves capes de la societat d'avui (Quadre 6).

**Quadre 6.****Identificació dels trets característics del canvi d'època**

| <b>Resum i conclusions</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Totes les experiències educatives analitzades en aquest estudi neixen per trobar maneres d'afrontar els problemes i les necessitats que genera la societat d'avui en la població en edat escolar. Els infants i joves amplifiquen i expliciten les insuficiències de les societats. És per aquesta raó que a ells es vinculen continguts i metodologies innovadores en les polítiques socials.</li> <li>· Molt sovint, aquestes experiències manifesten la sensibilitat intuïtiva de professionals i ciutadans per donar resposta a les noves necessitats i explorar metodologies innovadores.</li> <li>· Es constata que els que es veuen més afectats per aquests canvis són els col·lectius en risc d'exclusió de sempre, però també altres col·lectius que formen part de capes més integrades de la societat d'avui.</li> <li>· La complexitat, la transversalitat i la funcionalitat són característiques del ser i el fer d'aquesta societat, per això la funcionalitat, la transversalitat i la complexitat acostumen a ser característiques de les respostes que es cerquen amb aquestes experiències.</li> </ul> |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Més que forçar el naixement d'iniciatives de col·laboració entre serveis i entitats amb intervenció educativa, cal crear espais de trobada per tal que les propostes emergeixin de forma natural.</li> <li>· Seria aconsellable que les administracions observessin el desenvolupament d'aquestes respostes espontànies, que s'hi impliquessin i que n'apreguessin continguts i formes d'intervenció innovadores.</li> <li>· La funcionalitat, la transversalitat i la complexitat haurien de ser característiques del conjunt de la intervenció dels serveis relacionats amb la implementació de les polítiques socials.</li> </ul>   |

**TRETS CARACTERÍSTICS D'UN NOU ESTAT DEL BENESTAR**

Les respostes que exigeix la societat d'avui apunten com a elements centrals la garantia de l'autonomia individual, les compensacions socials a les desigualtats i el respecte a les diferències. La força que es doni a cada un d'aquests tres elements depèn de les opcions ideològiques o polítiques des de les quals s'actui. D'acord amb el nostre punt de vista, el repte és ser capaços de mantenir la tensió entre els tres elements, tot intentant combinar-los, ja que tots tres són necessaris per poder afrontar els problemes i les necessitats que plantegen els canvis que s'han produït en la societat d'avui i que han afectat profundament la vida quotidiana. S'han perdut certes seguretats i el risc de marginació plana en amplis sectors de la societat, molt més enllà dels sectors tradicionals de marginació i desigualtat. I això, enmig d'una àmplia diversificació cultural, d'identitat i ètnica. Tot plegat, fa possible que es derivi fàcilment cap a situa-



cions de marginació i d'exclusió social, fent impossible l'intent de cohesió social tan difícil d'aconseguir.

Com es concreta tot això? Molts estudis i treballs que tracten d'entendre les noves dinàmiques socials destaquen la importància del "capital social", o sia, el conjunt de relacions, de lligams, d'entitats i d'agents, de vincles entre persones i grups que en un territori concret generen relacions de responsabilitat col·lectiva, de reciprocitat, de confiança, d'implicació en els espais públics i els problemes que genera la convivència. La nostra posició, tal com s'ha exposat en la primera part del treball, és que aquelles comunitats que sàpiguen aprofitar millor aquesta base social de treball col·lectiu o que generin mecanismes perquè emergeixin i es consolidin, seran les comunitats millor preparades per afrontar el reptes col·lectius de futur.

L'educació pot jugar un paper central en l'esmoreïment dels impactes que provoquen els canvis constants de la nova situació productiva, social i familiar. Es tracta de veure fins a quin punt les experiències educatives seleccionades constitueixen un bon exemple de pràctiques que afronten la complexitat de la nova realitat social des d'una perspectiva territorialment pròxima i integrada, professionalment plural i socialment transformadora, amb acceptació de l'heterogeneïtat i de la diversitat i políticament adreçades cap a una més gran cohesió social.

Constatem, a partir de l'anàlisi de les experiències educatives integrades, que els problemes i les necessitats que s'atenen han esclatat a l'escola, en el marc de les famílies i/o al carrer. Allà on han aparegut, hi ha qui ha entès que no es podien atendre només des d'aquell servei o àmbit d'actuació. Calia atendre'ls des d'una perspectiva transversal, implicant altres agents de l'entorn, definint conjuntament el problema i atenent-lo de forma coresponsable.

En totes aquestes experiències educatives l'escola hi és present, impulsant-les i habilitant complicitats i implicacions, o bé col·laborant amb la iniciativa d'altres serveis (socials o de salut), d'altres agents (empresa, entitats d'oci, de barri) o de l'Administració local (consells comarcals, ajuntaments, districtes).

## Coresponsabilització

S'ha pres consciència, a través de la pràctica, que si és vol ser efectiu, cal sumar esforços i recursos, i evitar duplicitats. S'ha constatat que calen visions complementàries en un mateix àmbit d'actuació. Que hi ha d'haver diversos professionals i diverses entitats planificant i treballant de forma coresponsable en la resolució dels problemes i en l'atenció de les necessitats. Que aquestes actuacions múltiples i plurals permeten alhora detectar buits. En definitiva, aquestes noves maneres d'afrontar la complexitat de la realitat social i educativa de forma col·lectiva i coresponsable han aparegut amb l'objectiu d'aconseguir una major integració de la població escolar en situació de risc de marginació en el seu territori.

Pel que fa als objectius, la coresponsabilització es concreta en la voluntat d'un treball transversal basat en el coneixement mutu, en compartir informació, objectius, visions i debats, així com en coordinar professionals, serveis i accions, tot evitant duplicitats i inhibicions. Tot plegat, amb la intenció d'optimitzar els recursos disponibles i consolidar complementarietats i sinèrgies quan s'actua sobre un mateix problema o subjecte.

També es manifesta una voluntat de proveir serveis de qualitat, és a dir capaços d'atendre els problemes i les necessitats que apareixen, que donin joc i flexibilitzin estructures, rendibilitzin esforços i recursos, generin processos d'implicació comunitària, i afavoreixin la coordinació i la col·laboració permanents. Hi ha consciència que tots els qui col·laboren en l'experiència formen part d'un mateix vaixell i que es necessita tirar-lo endavant conjuntament.

La coresponsabilització es concreta, tant horitzontalment com vertical, creant xarxes de responsabilitat compartida entre centres educatius pel que fa a valors educatius, itineraris escolars i esmorteint problemes; i transversalment, amb altres serveis, entitats, administracions o persones. En tots els casos, es veu la utilitat d'aquesta forma d'actuar coresponsable i es manifesta la voluntat de seguir-la.

Pel que fa a l'organització, no es pot parlar d'un model únic. Hi ha experiències que s'han dotat d'organitzacions informals i voluntàries, amb reunions esporàdiques, que

intenten donar resposta a demandes puntuals i en les quals les decisions no sempre són vinculats. N'hi ha d'altres que han articulats organitzacions formals, amb reunions periòdiques i representació de les entitats i els serveis implicats, amb eines pròpies d'organització i de gestió, que assolixen funcions i tasques, i amb mecanismes de funcionament democràtic que impliquen vinculació. Constatem que a mesura que les experiències educatives compartides es van consolidant també ho va fent la seva organització. Hi ha un clar predomini de les experiències que es doten d'una organització formal.

Sovint hi ha alguna persona o entitat que s'encarrega de la dinamització i tutorització de l'experiència comunitària. N'hi ha que, alhora, han articulats sistemes de seguiment i d'avaluació que els permeten anar-les redefinint i actualitzant. Tanmateix, també s'observa que hi ha experiències que depenen molt de certes persones, i la seva continuïtat està condicionada al nivell d'implicació d'aquestes.

Pel que fa als recursos, acostuma a haver-hi aportació de recursos materials i personals de les entitats i administracions implicades (ministeris, departaments de la Generalitat, diputacions, consells comarcals, ajuntaments, entitats, plans comunitaris de barri, centres cívics...) i els participants en les experiències acostumen a tenir ganes de treballar en equip i voluntat de compartir espais.

Els professionals que intervenen en les experiències consideren que la coordinació afavoreix el coneixement i l'enriquiment mutu. En general, les valoren positivament, estan motivats i disposats a continuar-les, i tenen confiança en les iniciatives i els projectes que han anat sorgint. La valoració dels usuaris, quan en fan alguna, també acostuma a ser positiva, excepte en alguns aspectes que creuen que no acaben de funcionar.

Finalment, pel que fa als problemes que s'hi detecten cal esmentar la dificultat d'entesa entre els professionals i les entitats que hi participen en relació amb els objectius i el llenguatge, els desajustos entre actuacions i adequació a la realitat, la manca de recursos i la fragilitat del model de finançament, l'existència de diferents velocitats i punts de partida, i la complexitat en la gestió i la coordinació, així com, l'existència d'estructures organitzatives no sempre adequades.

## **Atenció local i integrada**

L'atenció local i integrada l'entendem, tal com s'ha exposat en la primera part del treball, com aquella que prové de la visió conjunta que es pugui construir sobre el futur de la comunitat local, en el tipus de qualitat de vida a impulsar col·lectivament, en el model de desenvolupament que es pacta i en les coresponsabilitats que es generen en l'espai públic local.

És important trobar la manera de construir entre tots una comunitat local, una ciutat integradora que permeti treballar, descansar i gaudir del temps lliure, amb la capacitat de compaginar interessos diversos sense provocar segmentacions territorials d'usos i persones. Aquí es defensa que les comunitats locals gaudeixin de cohesió social, d'espais públics marcats per la diversitat d'usos, per l'acceptació de les diferències en les formes de vida quotidiana. Els projectes de ciutat han d'anar articulant les estratègies de futur sectorials i, per tant, també educatives. S'ha de treballar des d'una perspectiva global, cal explicitar els valors i articular els interessos i els plantejaments sectorials que es concreten en la proximitat.

L'educació, cal establir-la en el debat sobre el futur de la societat, i per fer-ho cal situar-se en l'àmbit local que és el més proper a l'escola i a la família. De les experiències que es presenten en aquest estudi, una tercera part es poden considerar experiències educatives que es basen en una visió conjunta i que han pactat un model de desenvolupament educatiu amb compromís de coresponsabilitat entre diversos actors de l'àmbit local. Entre elles, hi ha les que pretenen combatre l'absentisme i el fracàs escolar amb una voluntat integradora i que estan conceptuades des d'una perspectiva de treball conjunt entre l'escola i les entitats del barri, i que pacten valors i actuacions comunes. Una altra té com a objectiu la creació de processos d'implicació i de participació dels membres de la comunitat en la millora de l'educació del barri. També cal mencionar aquelles que neixen amb la voluntat d'articular un pla o projecte col·lectiu de barri o de poble, les que pretenen implicar tota la comunitat en l'acollida i la integració de la població immigrant, amb una clara voluntat d'aconseguir la seva adaptació, de facilitar el procés de socialització i d'integració. Una altra neix com a Projecte Educatiu del Barri i, dues més pretenen articular un projecte d'educació am-

biental integral, amb l'objectiu d'assolir un desenvolupament sostenible al barri o al país, i això a partir d'un compromís de treball conjunt coresponsable. En altres casos, el propòsit està centrat en la integració i la participació dels infants i/o adolescents. Aquest és el cas de les *Audiències* i *Petits però Ciutadans*. També, hi ha les que pretenen integrar la joventut al món productiu de la comarca i, per tant, evitar l'emigració dels més ben preparats. Finalment, una que està centrada en la relació entre centres per generar el camí escolar i un projecte educatiu de barri. En totes elles s'hi pot reconèixer aquest plantejament d'apropament des del territori a l'atenció conjunta d'algun aspecte que està relacionat amb el compromís col·lectiu al voltant del desenvolupament educatiu integral.

Aquestes experiències, des d'un punt de vista organitzatiu, comporten un cert nivell d'organització formal i, per tant, es constata que compten amb una organització pròpia basada en taules de representants o en una assemblea de representants de les entitats i les administracions implicades, així com amb comissions i subcomissions de treball, entre les quals destaca la que té les funcions directives. De vegades, aquestes funcions les fa el centre educatiu o una persona responsable que té cura de dinamitzar i tutoritzar l'experiència. En el cas de les *Audiències*, l'organització passa pels *Plenaris* o *Consell d'Infants*. Aquestes organitzacions acostumen a programar i realitzar reunions periòdiques. En general, en la majoria hi participen diferents nivells de l'Administració.

Els recursos provenen de les entitats (Fundació Jaume Bofill) i administracions que hi col·laboren (Generalitat, ministeris, diputacions, consells comarcals i ajuntaments).

Els professionals que estan implicats en les experiències valoren la visió conjunta i integrada per part de la comunitat local que aquestes aporten perquè generen valor afegit (com la capacitat negociadora, perspectives i línies de treball conjunt que les orienten i el sentiment d'orgull i pertinença). Respecte a la valoració dels usuaris, de vegades hi ha dificultats per incorporar-la, ja que en algunes experiències no està formalitzada i en d'altres es considera que són els professionals qui ho han de valorar. Quan s'incorpora, la valoració és positiva, i és més o menys rellevant en funció de la informació i la implicació. Es veu difícil la generalització de la valoració quan

s'adreça a totes les persones del barri. Quant als impactes, es considera que és aviat per avaluar-los.

Dels problemes que es generen en aquest tipus d'experiències educatives locals i integradores ens sembla important destacar, entre altres qüestions:

- la dificultat de delimitació de fronteres d'intervenció entre diferents professionals per evitar encavalcaments,
- la manca de definició dels papers dels diferents agents,
- la dificultat d'aconseguir la implicació dels professionals i de les entitats,
- les dinàmiques d'actuació que no acaben d'ajustar-se a la realitat,
- els models de finançament fràgils o l'escassetat de recursos,
- les dificultats per apropar-se a la gent, els problemes de comunicació i la incomprensió de les maneres de pensar i d'actuar,
- la complexitat i la multidimensionalitat dels problemes i de les entitats,
- les diferents velocitats i punts de partida,
- els problemes per canviar cultures organitzatives i d'actuació,
- la dificultat per consolidar les relacions en protocols de formalització,
- la manca de compromís polític i d'algunes administracions,
- la dificultat d'intensificar i estendre la transversalitat, i
- la manca de reconeixement social.

### **La cerca de l'equilibri entre llibertat, igualtat i diferència**

El repte actual de les polítiques socials, des de la nostra òptica, és saber mantenir els tres elements, llibertat, igualtat i diferència, tot combinant-los de manera que s'eviti la segmentació social i l'exclusió, i que alhora s'afavoreixi la cohesió social.

En general ningú no posa en qüestió el dret a la llibertat entesa com assoliment de l'autonomia individual, basada en el desenvolupament de les capacitats personals. Ara bé, a la pràctica no totes les persones saben aprofitar les oportunitats que tenen i, per tant, pot ser que no segueixin o es quedin enrere. En el cas de la població escolar

**Quadre 7.****Trets característics d'un nou estat del benestar**

| <b>Resum i conclusions</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· La <i>coresponsabilització</i> està relacionada amb la voluntat de realitzar un treball transversal basat en el coneixement mutu, en compartir objectius, informació, percepcions i reflexions, així com coordinar professionals, serveis i accions, tot evitant duplicitats i inhibicions.</li> <li>· La <i>coresponsabilització</i> també es manifesta en una voluntat de proveir serveis, flexibilitzar estructures, rendibilitzar esforços i recursos, generar processos d'implicació individual i comunitària, i afavorir la coordinació i la col·laboració permanents.</li> <li>· En moltes de les experiències analitzades apareix la <i>proximitat</i> com un element bàsic, tant en el contingut com en el format del treball. Aquesta proximitat està molt relacionada amb la voluntat d'assolir intervencions més discrecionals i contextualitzades.</li> <li>· La cerca de diagnòstics i <i>actuacions integrades</i> és una característica de pràcticament totes les experiències, tant si prenen la forma de xarxes multiprofessionals com si són experiències col·laboratives generals. Aquesta tendència d'integració està directament relacionada amb la percepció que la realitat es manifesta cada vegada amb més complexitat i, alhora, exigeix respostes més complexes.</li> <li>· Tot i que no és fàcil trobar plantejaments explícits al voltant de l'equilibri baricèntric entre <i>llibertat, igualtat i diferència</i> no hi ha dubte que la incorporació del respecte a la diferència com un tercer pol de tensió a l'hora de dissenyar intervencions és una de les característiques que apareix amb més freqüència, almenys en les experiències relacionades amb col·lectius de risc.</li> </ul> |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Una unitat d'intervenció primària, en especial l'escola, ha de definir amb claredat el seu projecte per poder compartir-lo amb altres institucions i serveis.</li> <li>· La implicació dels ciutadans a l'hora de satisfer les seves necessitats educatives s'ha de cercar a tots els nivells de la intervenció educativa i s'ha de fomentar fent propostes educatives basades en la col·laboració activa de cada individu, en la seva participació en la concreció dels diversos projectes educatius i en l'establiment d'interaccions amb el seu context.</li> <li>· Per millorar la complexitat de la intervenció educativa global, cal que els agents educatius tendeixin a cercar aliats educatius en el seu entorn local. En particular han de fer una aproximació crítica a l'Administració local respectiva.</li> <li>· La intervenció dels agents educatius en un territori ha de tenir sempre present la recerca de l'equilibri entre el foment de la llibertat individual, la compensació de les desigualtats i el respecte a la diversitat individual i col·lectiva.</li> </ul>  |

estariem parlant d'absentisme i fracàs escolar. Per combatre aquests problemes cal tenir en compte els que es perden pel camí i intentar que s'integrin. La igualtat és la via política per garantir les condicions que redueixin al mínim la possibilitat que les persones es perdin pel camí. Oferir una igualtat d'oportunitats és fer possible per a tothom l'exercici de l'autonomia. Per tant, passa per arbitrar mesures que facilitin la integració de la població en risc de marginació. Darrerament, s'hi afegeix la demanda

de reconeixement de la diferència basada en característiques col·lectives com ara les dels immigrants de l'estranger, el gènere o l'edat, que també impliquen una atenció des de l'escola i en l'educació en general.

Entre les experiències que es presenten no n'hi ha cap que expressi una voluntat explícita de voler combinar els tres elements; sí de forma implícita pel que fa als dos primers elements (llibertat i igualtat), però no està clar pel que fa al tercer. És cert que hi ha experiències que tenen una voluntat integradora de la població escolar novin-guda de l'exterior, o altres que pretenen la integració d'una franja d'edat, com ara els infants o els adolescents. Ara bé, no està clar fins a quin punt es pretén imposar models d'integració o realment hi ha un respecte per la diferència i s'està construint un procés negociador al voltant dels valors. Creiem que l'abast del treball no permet afinar tant i, per tant, no queda clar fins a quin punt es respecta la diferència en aquestes experiències amb voluntat integradora i de cohesió social (Quadre 7).

## **INADEQUACIÓ DE POLÍTIQUES**

Els canvis en profunditat en la manera de viure, que s'han descrit en la primera part del treball, han afectat també les polítiques tradicionals de benestar construïdes a Europa principalment d'ençà del decenni de 1940. Abans posaven l'accent bàsicament en l'accés universal als serveis, mentre que ara, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, i se centren en la capacitat d'atendre demandes heterogènies i específiques de manera no rígida. Per altra banda, cada vegada es fa més palès que la realitat presenta fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen respostes transversals i integrades. Tot plegat exigeix reforçar els aspectes específics en el disseny de les polítiques, i atribuir responsabilitats. Cal dissenyar les polítiques socials en un context en què el major pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics.

La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però la seva visibilitat i la pressió social augmenten, en convertir-se en un element central de la capacitat



individual o col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar. El tema que preocupa és com millorar la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparar millor les futures generacions per sortir-se'n dels grans reptes plantejats i com es fa això des d'una perspectiva progressista com la que es defensa en aquest treball, o sia, mantenint, a més, els lligams i la cohesió social i comunitària.

Des del nostre punt de vista, la política educativa a Catalunya no ha sabut respondre als desafiaments d'aquests darrers anys. Des de l'autogovern de Catalunya s'ha anat configurant una política educativa que, des de les bases estatals que n'han definit els trets essencials, s'ha implementat mitjançant una forta presència d'agents no públics en la prestació de serveis i des d'una notable centralització de la capacitat de decisió, en mans dels serveis centrals. El paper dels municipis en aquest escenari ha estat residual i perifèric. Avui l'Administració autonòmica en matèria educativa continua sense tenir en compte el territori. Això genera una clara pèrdua de qualitat. La rigidesa i l'homogeneïtat amb què predominantment es treballa des de la Conselleria d'Ensenyament ha anat generant manca de capacitat d'adaptació a les circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat de població immigrada, desestructuració familiar, degradació dels barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i personals, necessitat de generar activitats posteducatives, etcètera). L'allunyament i la distància entre els problemes i les autoritats fan que gairebé sempre s'arribi tard, o que quan es fan coses la realitat hagi anat molt més enllà. Alhora, aquesta centralització lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres, provoca l'efecte de la desresponsabilització sobre la marxa d'un sistema que no accepta la llibertat i que no genera confiança.

Creiem que un dels fenòmens que l'actual organització del sistema d'ensenyament públic a Catalunya ha contribuït a accentuar és la manca de responsabilitat col·lectiva sobre els projectes educatius de cadascun dels centres i, també, sobre el funcionament del conjunt de centres d'un mateix territori que comparteixen unes mateixes característiques socials i contextuais. I aquesta absència d'una autoritat educativa territorialment propera que vetlli per la qualitat del conjunt de les actua-

cions formatives d'una zona, que coordini i articuli les activitats educatives en horari lectiu i no lectiu, és un entrebanc per a la implementació d'activitats educatives integrades en un territori.

Si bé les experiències que es presenten en aquest treball intenten superar aquests límits de centralització, uniformitat, resposta només a problemes i desconfiança que comporta un model centralitzat com el que hi ha al sistema educatiu a Catalunya, i neixen amb la voluntat d'articular actors i recursos per atendre de forma coresponsable i des de la proximitat els problemes i les necessitats, encara són víctimes d'un sistema educatiu i de serveis personals que no s'adapta als nous reptes socials. Constatem que en la majoria de les experiències la participació de l'Administració local és positiva, perquè treballa de forma conjunta amb la resta d'actors i hi està implicada. No es té la mateixa percepció de l'Administració autonòmica. Quan hi participa, ho fa aportant recursos, però normalment no treballa en el projecte, només hi consta. Aporta una ajuda simbòlica, l'autoritza, en té coneixement i deixa fer. De vegades, ignora el que s'hi fa o fins i tot no coneix l'experiència. Tot plegat, és una confirmació d'aquesta vinculació jeràrquica i distant, més centrada en el procediment que en el contingut, que confereix l'estructura organitzativa centralitzada. Només en alguna experiència aïllada se'n fa una valoració positiva, perquè realment s'hi ha implicat i està col·laborant de forma conjunta amb la resta d'entitats.

En general, podem afirmar que quan més llunyana del problema és l'Administració, menys implicació hi té. Continua apareixent el model burocràtic de concedir subvencions, o de vegades suport tècnic, però en definitiva es tracta només de cedir algun recurs, però sense assumir directament el problema. En l'àmbit europeu o estatal, la participació acostuma a significar aportació de recursos econòmics. En l'àmbit de Catalunya, recursos, autorització i algunes vegades reconeixement. En l'àmbit de la Diputació, sovint cal afegir-hi el suport tècnic. En l'àmbit de l'Ajuntament, implicació com una entitat o actor més. Realment, es confirma que és l'àmbit local el que afavoreix la coresponsabilització, a causa de la proximitat.

Aquest model de vinculació a les experiències de les administracions més allunyades pot revelar una voluntat de donar només resposta de cara a la justificació política (en

el sentit que consti que s'hi és) o, simplement, incapacitat de transferir responsabilitats a l'àmbit concret i local. Aquesta llunyania també genera desconfiança, tant de l'Administració vers l'experiència, per desconeixement i per posició jeràrquica, com de les entitats que hi participen vers l'Administració central, perquè no és allà compartint l'experiència i fent-se càrrec de la situació.

Per tot el que s'ha dit, creiem que és important que la Generalitat avanci cap a un model de gestió del sistema educatiu més descentralitzat, sense caure en la fragmentació total del sistema, és a dir amb capacitat per exercir autoritat i amb responsabilitat dels recursos i competències suficients en l'àmbit educatiu i escolar. La idea de les experiències educatives és actuar des de la proximitat, que és des d'on es pot actuar per garantir la qualitat, perquè es poden adaptar els serveis a les necessitats específiques de cada lloc i entorn social, però és necessari comptar també amb la proximitat a l'hora de governar i pensar en educació, fet que no es dona a Catalunya. Per avançar, cal entrar en lògiques de suma positiva, compartir responsabilitats i protagonismes

## Quadre 8.

### Inadequació de les polítiques actuals

| Resum i conclusions   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Moltes de les experiències van estretament lligades al discurs sobre l'autonomia de les unitats d'intervenció primària i la flexibilitat de les polítiques sectorials.</li> <li>· Les experiències que es presenten intenten superar els límits de centralització, uniformitat, reactivitat i desconfiança a què tendeix la gestió que s'està fent del sistema educatiu a Catalunya.</li> <li>· Quan el Departament d'Ensenyament hi participa, ho acostuma a fer des d'una vinculació jeràrquica i distant. Aquesta llunyania genera desconfiança: en un sentit, per desconeixement i pel propi manteniment d'aquesta posició jeràrquica, i en l'altre, perquè no se la veu com un aliat, compartint l'experiència i fent-se càrrec de la situació.</li> <li>· En general, com més llunyana és l'Administració del problema, menys implicació hi té.</li> </ul> |
| Elements que cal prendre en consideració  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les unitats d'intervenció primària dels diferents serveis han d'explotar totes les possibilitats funcionals d'autonomia en la concreció del seu projecte i en la gestió dels recursos que necessiten per implementar-lo.</li> <li>· Les unitats d'intervenció primària implicades en experiències de col·laboració externa, amb prudència, han de donar a conèixer la seva activitat als seus serveis centrals per tal de cercar el seu reconeixement i fomentar la seva implicació.</li> <li>· Des d'aquestes experiències s'ha de fomentar l'aproximació entre les polítiques dels departaments del govern de la Generalitat i les de les administracions locals.</li> </ul>   |

en benefici dels objectius comuns, en aquest cas la qualitat i la millor capacitat de servei de les institucions implicades en cada experiència (Quadre 8).

## **SOLIDESA DE LES EXPERIÈNCIES**

### **Dinàmica i contingut**

Amb l'observació del conjunt de les experiències analitzades es pot veure clarament que totes elles estan lligades a l'existència d'un problema i al disseny d'una solució. A més d'aquests dos elements, cal analitzar fins a quin punt és determinant la presència d'un líder, ja que el factor lideratge pot ser molt important en el naixement, el desenvolupament i les perspectives de futur de l'experiència. O en termes més generals, veure fins a quin punt les experiències depenen d'una persona concreta, més que de l'existència d'un líder pròpiament dit. Aquesta dimensió es deixarà de banda i serà analitzada en el marc de l'estudi de casos, on es podran copsar les diferents perspectives que tenen diverses persones amb implicacions diferents, tant del problema que genera l'experiència com de la resposta que es produeix i de la importància de determinades persones en el desenvolupament de la iniciativa.

En aquest punt, per analitzar la dinàmica i el contingut de les experiències es farà atenció als objectius i als mitjans com a primera expressió de la solució que l'experiència dona al problema o a la situació que el fa néixer. Per fer-ho, s'emprarà l'esquema de la relació entre objectius i mitjans (Quadre 9).

D'entrada, cal observar que la pròpia selecció de les experiències deixa la casella de l'*Aprenentatge col·lectiu* en blanc. En fer la selecció a partir de referències externes sobre la seva significativitat, rarament podrien ser proposades iniciatives que no disposessin d'una mínima solidesa, ja sigui quant als objectius, ja sigui quant als instruments o mitjans que s'hi esmercen.

Ja des del títol del projecte, *Experiències educatives integrades a Catalunya*, el que s'està analitzant són iniciatives en les quals generalment els objectius estan més clars i

**Quadre 9.****Relació entre objectius i mitjans o instruments de les intervencions**

|                       |           | Objectius    |                         |
|-----------------------|-----------|--------------|-------------------------|
|                       |           | Clars        | Poc clars               |
| Mitjans / instruments | Clars     | Planificació | Negociació              |
|                       | Poc clars | Experiència  | Aprenentatge col·lectiu |

Font: Elaboració pròpia.

ben definits que els mitjans i els instruments per gestionar-les i implementar-les. De totes maneres, la gran diversitat de situacions que s'han analitzat aconsella fer una mirada més matisada a cadascuna d'elles.

Aquesta mirada es fa tenint en compte que són iniciatives d'abast i complexitat diferents, la qual cosa demana una valoració relativa de la claredat dels instruments i mitjans que s'hi esmercen. No així amb els objectius, dels quals se'n pot analitzar la claredat més enllà de l'envergadura global de la proposta.

A més, cal que quedi clar que les experiències a les quals no s'ha fet una aproximació més integral, com es fa en els estudis de cas, s'analitzen a partir de les aportacions de persones rellevants en el desplegament de l'experiència, però sense contrast amb altres professionals o usuaris implicats.

Fetes aquestes consideracions prèvies, es pot dir que:

- Aproximadament la meitat de les experiències ho són en el sentit literal, és a dir, tenen més clars els objectius de referència que els instruments per avançar. En elles s'hi inclouen aquelles que tenen poca presència directa de les administracions i que neixen i es desenvolupen a partir d'iniciatives professionals o ciutadanes poc institucionalitzades.
- De prop d'un 40% de les experiències es pot dir que presenten un nivell acceptable o bo de claredat, tant en els objectius com en els mitjans i els instruments. Són experiències en què es poden observar nivells acceptables de planificació i segui-

ment de l'activitat. Tret d'alguna excepció, com ara les impulsades per centres amb un projecte educatiu molt sòlid i amb equips directius molt potents que porten la iniciativa (com per exemple CEIP Cervantes i IES Miquel Taradell), aquestes experiències acostumen a estar molt impulsades o dinamitzades pels serveis d'alguna Administració.

- Al voltant d'un 10% de les experiències apareixen com un “aparell en cerca de projecte”. Les situacions són tan diverses com els casos. Les comissions tècniques interdepartamentals per a la coordinació (CTIC), dissenyades massa a distància, que no acaben de connectar amb les dinàmiques més locals i que sovint es transformen en artefactes, o les propostes que neixen de preocupacions generades per les dificultats per donar respostes integradores a joves amb difícil integració escolar, poden ser-ne exemples més o menys rellevants (Quadre 10).

### Quadre 10.

#### Tipologia d'experiències analitzades

| Objectius i mitjans clars | Només objectius clars | Només mitjans clars | Total |
|---------------------------|-----------------------|---------------------|-------|
| 26                        | 35                    | 6                   | 67    |
| 39%                       | 52%                   | 9%                  | 100%  |

Font: Elaboració pròpia.

Fent-ne una lectura global, sembla clar que una necessitat o un objectiu clars poden generar respostes integrades, un aparell per si sol, a la llarga no. Aquest és un principi que sembla ser vàlid en aquelles iniciatives, com ho són la majoria de les analitzades, que no es poden mantenir sense validar-se amb la pràctica quotidiana.

Cal, però, afegir que la mirada realitzada és una instantània que no té ni profunditat de camp suficient per llegir aquesta solidesa en un context més ampli ni és una pel·lícula que permeti veure'n l'evolució al llarg del temps. Pel que fa a l'anàlisi del context, com ja s'ha comentat, aquest aprofundiment es farà en sis estudis de cas realitzats a partir de sis de les experiències analitzades. Respecte a l'evolució de l'experiència en el temps, i tenint en compte aquesta necessària validació pràctica permanent

de la resposta, es proposa, com a indicador de solidesa de futur, fer una lectura de les expectatives de futur que els entrevistats anticipen per a les experiències respectives.

## Expectatives de futur

Les expectatives de futur manifestades pels professionals implicats presenten un escenari absolutament majoritari de continuïtat de l'experiència. Aquesta continuïtat es pot expressar en termes de *consolidació de l'experiència*, en termes de *mantenir continguts i metodologies* o en termes de *plantejar-se ampliació en continguts o aprofundiments en l'abast i la qualitat de l'activitat*. Només una petita part es plantegen dubtes sobre la continuïtat, dubtes que tenen orígens ben diversos. En concret es pot observar que:

- Un 21% de les experiències es veuen en un estadi de consolidació més o menys avançat. Aquesta percepció correspon a casos molt diversos quant a complexitat i dinàmica. De totes maneres, inclou més de la meitat de les experiències que en el punt anterior presentaven uns objectius poc clars però uns mitjans clars.
- Un 45% de les experiències es veuen en un moment d'estabilitat tant en continguts com en metodologies, de forma que la seva expectativa se centra en el manteniment de la intervenció.
- Un 24% de les experiències es veu en un moment de solidesa que li permet esperar creixement, ja sigui en forma d'ampliació o d'aprofundiment en continguts i/o metodologies.
- Un 10% de les experiències veu el seu futur amb dubtes sobre la continuïtat.

És interessant creuar aquesta variable, expectatives de futur, amb la del primer punt sobre dinàmica i continguts de l'experiència. En taules de contingència amb percentatges per columnes, es pot analitzar fins a quin punt els valors de la variable independent (claredat d'objectius i mitjans) es relacionen amb una determinada distribució de valors de la segona variable (expectatives de futur). Aquest encreuament s'ofereix en el Quadre 11.

**Quadre 11.**

## Expectatives de futur segons contingut i dinàmica

| Expectatives de futur (%) | Contingut i dinàmica (%)  |                       |                     |       |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|-------|
|                           | Objectius i mitjans clars | Només objectius clars | Només mitjans clars | Total |
| Consolidació              | 4                         | 26                    | 66                  | 21    |
| Manteniment               | 38                        | 54                    | 17                  | 45    |
| Ampl./Aprof.              | 46                        | 11                    | 0                   | 24    |
| Dubtes                    | 12                        | 9                     | 17                  | 10    |
| Total                     | 100                       | 100                   | 100                 | 100   |
| (N)                       | (26)                      | (35)                  | (6)                 | (67)  |

Font: Elaboració pròpia.

Fixant doncs la variable *claredat d'objectius i mitjans*, la distribució de les expectatives de futur per a cada valor de la primera variable es pot valorar comparant les columnes de percentatges corresponents a cada “valor” de la variable *claredat d'objectius i mitjans*, amb la columna final, que correspon a la distribució del total de les experiències. Les tres columnes presenten aspectes a comentar:

- Les experiències amb objectius i mitjans clars es caracteritzen per contenir un percentatge de casos amb expectativa d'aprofundir o ampliar la seva activitat gairebé doble que els que trobem en el conjunt de l'estudi.
- Les experiències amb objectius clars però mitjans poc clars presenten, proporcionalment, més casos amb expectatives de manteniment i gairebé la meitat amb expectatives d'ampliació o aprofundiment, respecte al que hi ha en el total de les seixanta-set experiències analitzades.
- La majoria de les experiències amb mitjans clars i objectius poc clars, concentren la seva expectativa de futur en la seva consolidació. De totes maneres, cal observar que aquesta columna correspon a una quantitat molt petita de casos (6).

En resum, sembla clar, com resulta de sentit comú però no acostuma a ser habitual, que definir bé els objectius i clarificar els mitjans i els procediments d'intervenció són dos aspectes relacionats amb les bones perspectives de futur, especialment en



## Quadre 12.

### Solidesa de les experiències

| Resum i conclusions   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Una necessitat o un objectiu clar pot generar respostes integrades, un aparell per si sol, a la llarga no. I si ho fa, acostuma a tenir dificultats per consolidar-se.</li> <li>· Es faciliten les experiències si no es pretén tenir coincidències estratègiques i d'interessos sinó que s'exploten les coincidències tàctiques.</li> <li>· S'ha de tenir consciència plena de la necessitat d'integració cultural dels diversos professionals per a possibilitar intervencions conjuntes. Cal generar empatia.</li> <li>· No es pot confondre una relació no jeràrquica entre professionals amb l'absència d'una jerarquia en la intervenció concreta en cada cas.</li> <li>· La solidesa futura de l'experiència està molt relacionada amb la capacitat que tingui d'aprofundir o ampliar el seu abast, així com amb la bona definició dels objectius i la clarificació dels procediments d'intervenció.</li> <li>· La presència institucional és vista com un factor neutralitzador de les percepcions d'inseguretat i d'incertesa respecte al futur.</li> <li>· Les experiències que tenen una excessiva vinculació amb l'Administració local se senten insegures davant els possibles canvis en el govern d'aquestes administracions.</li> <li>· A mesura que les experiències es van consolidant, es van formalitzant les seves organitzacions, tant en el sentit d'una més clara assignació de tasques com en el de procurar-se professionals que s'ocupin de la gestió.</li> <li>· Una excessiva focalització de les col·laboracions en les persones i un relaxament de la implicació de les institucions són un perill per al futur de les experiències.</li> <li>· La presència del líder sembla que facilita el naixement de l'experiència. Hi ha més dubtes sobre si facilita la seva continuïtat.</li> </ul> |
| Elements que cal prendre en consideració  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Per ajudar a néixer una d'aquestes experiències cal facilitar la concreció dels objectius per sobre dels procediments. Per ajudar a consolidar-les, cal treballar alhora objectius i procediments.</li> <li>· Convé ajudar els professionals a superar el "traspasar-se" el problema i evolucionar cap a "compartir-lo". Així mateix, cal evitar anar a aprofitar els recursos de "l'altre" i cercar les possibilitats d'aprofitament mutu de recursos.</li> <li>· No s'ha de descartar la col·laboració amb actors que poden tenir interessos diferents. Cal esperar que les coincidències en els aspectes del dia a dia generin processos de confluència més estratègica.</li> <li>· Per dinamitzar una col·laboració entre diversos agents educatius, convé ajudar les unitats d'intervenció primària i els seus professionals perquè tinguin diversos nivells de protagonisme sense perdre implicació.</li> <li>· La presència de professionals que assumeixin la gestió tècnica de l'experiència constitueix un factor d'estabilitat davant possibles dependències de persones o de conjuntures polítiques.</li> </ul>  |

forma d'aprofundiment o ampliació de l'experiència, que es pot considerar que és el que comporta més solidesa. Fins i tot, si s'analitzen les tres experiències que es poden considerar clarament estructurades i amb objectius també clars, però amb dubtes de futur, es pot veure que coincideixen amb experiències que no tenen presència institucional significativa en el seu funcionament. Des d'aquesta perspectiva es podria arribar a la conclusió que la presència institucional podria ser un factor per neutralitzar percepcions d'incertesa i dubtes respecte al futur. Així mateix, sembla que el fet de no disposar de mitjans clars és un obstacle per animar les experiències a ampliar i aprofundir la seva intervenció. Però, així mateix, tenir els mitjans clars no sembla suficient per generar experiències amb una mínima solidesa. (Quadre 12).

#### **4** Detecció d'alguns elements de polítiques alternatives en les experiències



## **CARACTERÍSTIQUES DE LES POLÍTIQUES SOCIALS EN EL NOU ENFOCAMENT**

### **Concepció descentralitzada i desplegament de projectes successius**

Tal com s'ha vist a l'hora de valorar la solidesa de les experiències analitzades, la majoria s'articulen al voltant de projectes més o menys formalitzats però fàcilment identificables, almenys en les seves línies estratègiques.

La relació amb projectes impulsats per les administracions locals no és majoritària, però és significativa (27%), encara que l'Administració local és present en moltes de les experiències amb formats i intensitats diversos, que es descriuran en apartats posteriors. Més difícil és trobar relació amb orientacions o referents que es puguin identificar amb projectes de país més o menys explícits (7%).

Quant a recursos ja és diferent. Aproximadament la meitat de les experiències intenten, i sovint aconsegueixen, aprofitar recursos que ofereixen projectes i programes locals o nacionals, o fins i tot d'origen estatal o europeu (10%), la qual cosa ja sembla apuntar a una certa vinculació, més funcional que criterial, a projectes d'àmbit més ampli que el que orienta l'experiència. Si aquests projectes més globals no existeixen, aquestes experiències, explícitament o implícita, pretenen fomentar projectes locals o

de país amb la seva mateixa orientació, ja sigui per generalització des de les administracions o per inducció des de la reproducció de l'experiència (Quadre 13).

### Quadre 13.

Vinculació inicial de les experiències a projectes o iniciatives institucionals

| Experiències vinculades inicialment a projectes o programes |                               |                           | Experiències no vinculades |
|---|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| de l'Administració local                                    | de l'Administració autonòmica | d'abast estatal o europeu |                            |
| 27%   | 7%                            | 10%                       | 66%                        |

Font: Elaboració pròpia.

En les experiències orientades cap a fomentar l'autonomia crítica dels ciutadans (participació ciutadana, medi ambient..., un 15%), en especial dels infants i joves, sempre porta la iniciativa l'Administració corresponent, generalment local. Són de les poques en què es produeix el procés de dalt a baix. Aquesta peculiaritat s'estén també als ritmes, dinàmiques, dubtes i precaucions que genera en l'Administració política que les impulsa.

A vegades, els projectes d'algunes d'aquestes experiències són perfectament coherents amb determinades polítiques educatives, o altres polítiques socials, marcades per l'Administració autonòmica, però no amb les orientacions dels serveis intermedis que acostumen a no donar-los suport ni reconèixer-les. També cal comentar que els temes i plantejaments que mouen aquestes experiències acostumen a estar més propers a iniciatives relacionades amb projectes i programes europeus que amb projectes i programes de l'Administració autonòmica.

Sigui com sigui, en els projectes que orienten les experiències analitzades es manifesta, de forma més o menys explícita, una concepció del que és l'educació que va més enllà del que és escolar, no només per les formes i els continguts de la intervenció educativa, sinó també pels ciutadans als quals s'adreça aquesta intervenció. Encara més, l'escola, en participar en aquestes iniciatives, assumeix en els seus projectes educatius reals elements educatius més globals i transversals dels que tradicionalment ha considerat propis. Des d'aquesta perspectiva, l'escola que participa en experiències

com les analitzades entra en un camí que l'orienta cap a la innovació i la prospecció de noves dimensions de l'educació.

### **Confiança mútua, negociació i sostenibilitat**

Cal que les noves polítiques socials es despleguin a base de confiança mútua, negociació i sostenibilitat global de la proposta. Abans de continuar desenvolupant aquest punt, cal aclarir que les referències que es farà a les experiències seran essencialment qualitatives. Per analitzar aspectes tan intangibles com els d'aquest punt, sembla millor referir-se a indicadors qualitius de tendències més globals que a indicadors basats en aproximacions més analítiques i quantificables. Per aquesta raó, en aquest punt no hi haurà referències a quantitats o proporció d'experiències en les quals es detecta una situació o una altra.

Una característica significativa és que aquestes experiències, que han estat seleccionades pel fet de presentar coincidències entre diversos serveis, és que s'hi pot detectar de forma molt generalitzada la tendència a treballar en formats multiprofessionals, amb estructures més o menys properes al treball en xarxa. En elles molt sovint és present la preocupació per apropar primer els professionals implicats i generar entre ells la confiança necessària perquè actuï com un element de cohesió, bàsic per al futur de l'experiència. Aquesta confiança no només es planteja en l'àmbit dels professionals implicats sinó que apareix a l'hora de caracteritzar la relació que es vol establir amb els ciutadans als quals s'adreça la iniciativa. Això és així en especial quan els programes que s'implementen s'adrecen a adolescents.

Pel que fa als professionals, cal observar que aquesta confiança s'assoleix sense gaire dificultats i amb alts nivells entre els que s'impliquen directament a l'experiència. En canvi, entre els professionals que no hi estan directament implicats, tot i que la seva activitat professional estigui afectada per les iniciatives que es programen, aquesta confiança passa a ser sovint escepticisme o reticència.

La negociació és la base de l'apropament de les cultures professionals. Aquesta ne-

gociació és més complexa i lenta a mesura que els professionals implicats estan més lluny de la pràctica. En aquest sentit cal apuntar que la tendència a la recerca de complicitats i del consens és més alta quan més proper al territori hagi estat l'origen de l'experiència. Així, si l'experiència ha sorgit directament dels ciutadans o dels professionals, té més fàcilment expectatives de generar espais de negociació que si l'origen és l'Administració local, i aquesta més fàcilment que si l'experiència neix en les diputacions o en l'Administració autonòmica.

En efecte, si l'experiència que s'analitza té un component força institucional, és a dir, que depèn de l'acord entre professionals ja força propers a l'àmbit polític, el procés de negociació acostuma a presentar problemes tant en la presa de decisions com en la implementació. En la presa de decisions perquè els professionals que les han de prendre tenen nivells de responsabilitat alts en la jerarquia administrativa o en les institucions a què pertanyen, la qual cosa fa que tendixin més a evitar el risc que pot comportar prendre aquests tipus de decisions que a apostar pels beneficis que se'n pot obtenir. En la implementació, perquè els professionals dels serveis que hi estan implicats generalment ni participen en aquest procés de negociació institucional ni entren en contacte directe i previ amb els professionals dels altres serveis implicats. En conseqüència, els tics professionals de cadascú no entren en conflicte i es mantenen les barreres culturals que cada gremi acostuma a generar si es manté aïllat. De fet, en aquests casos, sovint els professionals veuen la iniciativa com una ingerència professional que els genera reaccions defensives.

Per un altre cantó, si la iniciativa la plantegen els professionals directament implicats en la implementació dels acords, aquesta negociació és espontània i àgil, sense formalismes i amb molt més possibilisme. I això és tant més així quan l'experiència es relaciona amb la necessitat de donar resposta a un conflicte més o menys compartit. Llavors, tot i que hi ha excepcions, la negociació entre els professionals és gairebé immediata i sistemàtica. La realitat és tan exigent que aplanar totes les dificultats que puguin emanar de les respectives cultures professionals. Això sí, aquesta disposició no sempre és la mateixa per a tots els professionals que hi participen, sempre hi ha qui "estira més del carro" i qui està més a l'expectativa, però els formalismes i la burocràcia tenen poca presència en aquests casos.



Aquestes constatacions que fem en experiències en les quals l'escola entra en joc de manera més o menys significativa, molt probablement es podrien fer en tot tipus d'experiències de col·laboració multiprofessional. Però s'ha pogut observar que si l'escola ha portat o ha compartit la iniciativa, creixen considerablement les possibilitats de generar espais de trobada i coordinació amb professionals d'altres serveis per impulsar aquesta col·laboració multiprofessional. En canvi, quan l'escola no és "sòcia fundadora", tant per les reticències d'altres professionals a apropar-se a l'escola com per les dificultats que la mateixa escola posa a implicar-se sense ser-ne la protagonista, creixen considerablement les dificultats per aconseguir el desplegament d'experiències d'aquest tipus.

La posició intermèdia entre una i altra situació acostuma a produir-se si l'experiència té el seu origen en la necessitat dels professionals de millorar l'efectivitat de la seva intervenció. És a dir, si la iniciativa neix de la consciència o la convicció que un apropament entre professionals del mateix servei o de diferents serveis aportarà millores significatives a l'efectivitat del conjunt de la intervenció. En aquests casos, tot i que la posició inicial és més sòlida, a l'hora de la veritat és fàcil trobar reticències, expectatives diverses, dubtes... que dificulten avançar i mantenir l'experiència. Sovint, en aquests casos, calen agents externs que ajudin a mantenir els nivells bàsics de cohesió i a cercar espais de proximitat que facilitin la negociació i els acords necessaris per continuar desplegant iniciatives de col·laboració multiprofessional. En tot cas, aquest agent extern ha de situar-se en el punt exacte com a facilitador però sense ocupar més competències que les relacionades amb aquesta funció catalitzadora.

La millora de la sostenibilitat dels serveis que s'hi impliquen és encara més present del que en són conscients els propis protagonistes. La majoria de les experiències destaquen la necessitat de millorar els resultats del treball dels professionals. Són molt freqüents les referències a "evitar encavalcaments", "reduir els buits"... o la referència a recursos d'entitats o institucions públiques o privades que s'impliquen, també amb recursos, en el desplegament dels programes. En aquest sentit, la millora de la relació entre recursos invertits i resultats obtinguts acostuma a ser prou clara. De fet, la majoria de les experiències es mantenen bàsicament perquè els que hi estan implicats observen aquesta millora en la seva pròpia activitat. Aquesta millora és l'únic refe-

rent que justifica el manteniment d'una activitat que, almenys a priori, genera treball afegit.

Sovint es diu que per mantenir aquestes iniciatives cal que els professionals hi “inverteixin” quelcom més que professionalitat. És a dir, si entenem la sostenibilitat com allò que fa possible el manteniment de l'experiència en el temps i la seva possible transferència, cal acceptar que els professionals, o alguns d'ells, s'hi han d'implicar més enllà del que es contempla en les seves responsabilitats professionals. De totes maneres, el factor de continuïtat més repetit fa referència a la pròpia convicció dels professionals implicats que aquesta és una manera de treballar que facilita la seva tasca i que permet obtenir més i millors resultats.

La sobreimplicació dels professionals és el factor d'insostenibilitat i d'instabilitat més important que es pot detectar, molt més del que es podria deduir de la inversió complementària de recursos materials o de professionals, que acostumen a ser força reduïts o inexistents. En aquest sentit, pel que fa referència a la continuïtat de l'experiència, no es veuen gaires impediments ni dificultats. Alguns poden ser les referències a l'estabilitat professional, a la precarietat de les contractacions o de la consideració infralaboral d'alguns col·laboradors o als efectes de canvis polítics en els governs locals en els casos que l'experiència estigui més o menys lligada i sigui dependent del projecte sectorial o global que tingui l'Administració local. Respecte a això es pot dir que les experiències amb una forta base civil són més sòlides i estan més protegides de les conjuntures polítiques de les administracions.

Pel que fa a la transferència dels aspectes metodològics, hi ha una creença molt generalitzada respecte que aquesta és una bona alternativa que els serveis tenen per donar respostes més complexes i coherents, no importa en quin lloc actuïn i en quin moment. És al voltant del contingut concret de cadascuna de les experiències que s'insisteix en la necessitat de contextualitzar les iniciatives i s'insisteix a fugir de reproduir mimèticament el treball realitzat en altres llocs i en altres moments.

Només en casos en què les experiències, tant en el naixement com en el desenvolupament, estan molt vinculades a una administració és fàcil trobar reticències d'aquestes

mateixes administracions a la seva possible transferència, o un control desmesurat de la seva implementació. En un cas i altre són símptomes d'una tendència malaltissa de les administracions, institucions o professionals implicats a l'apropiació de la iniciativa.

### **Respostes actualitzades i innovadores**

Formalment i explícita, l'orientació innovadora i/o actualitzadora d'aquestes experiències és molt reduïda. Generalment els professionals que s'impliquen en aquestes iniciatives ho fan per donar resposta més o menys directa a les necessitats del seu treball.

De totes maneres, en les experiències que es plantegen, des de la consciència que treballant coordinadament amb altres serveis es poden millorar els resultats de la intervenció educativa conjunta, sí que es pot considerar que les iniciatives presenten motivacions directament innovadores. Deixant clar que aquesta innovació es focalitza més en aspectes d'organització, de dinàmica i de clima relacional entre professionals que no en continguts educatius concrets.

Des d'aquest punt de vista, es podria dir que les experiències que directament expliciten que un dels seus objectius és la generació d'espais de trobada multiprofessionals orientats a una intervenció més o menys definida estan proposant processos clarament innovadors i que actualitzen les metodologies segons les noves exigències de la societat. En les altres experiències, aquest factor innovador apareix més aviat com una conseqüència del treball, i es valora com un valor afegit, però no com un dels objectius de referència de l'experiència i, per tant, com un dels valors de la iniciativa.

Sigui com sigui, aquest cabal d'implicació creativa va generant respostes que a partir de l'assaig-error van conformant un pòsit de continguts que també comença a ser necessari conèixer i divulgar. Massa sovint, els implicats directament en l'experiència manifesten molt poca o nul·la consciència del valor general del seu treball. Rarament han participat en intercanvis d'experiències; sovint s'hi refereixen dient que no tenen

temps ni marcs per a fer-ho i la simple divulgació del seu treball només es fa si hi ha una administració directament implicada, generalment la local, que divulga l'experiència com a objecte de propaganda legítima de la seva tasca política.

Com ja s'ha comentat a l'inici d'aquest punt, un punt fort i alhora un punt feble d'aquestes experiències és que no es mantenen si no generen respostes que els directament implicats perceben com a positives. En aquest sentit, la capacitat d'innovar, en el sentit de millorar el que ja existia, és un element quasi inherent a la seva realitat. Només quan el paper de les administracions és especialment important, sobretot en

#### **Quadre 14.**

#### **Característiques de les polítiques socials en el nou enfocament (1)**

| <b>Resum i conclusions</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· L'Administració local és present en moltes de les experiències, <i>estiguin o no vinculades a projectes locals</i>. Sovint, aquesta presència és més funcional que criterial. Més difícil és trobar relació amb orientacions o referents que es puguin identificar amb les més o menys explícites línies educatives del país i molt més difícil encara amb les orientacions i les pràctiques dels serveis intermedis dels departaments del Govern de la Generalitat.</li> <li>· Aquestes experiències, encara que sigui de forma implícita i molt rudimentària, tendeixen a fomentar la <i>generació de projectes locals</i>.</li> <li>· La <i>salut física</i> i l'<i>autonomia individual</i> encara són els marcs més freqüents per al desenvolupament d'aquestes experiències. L'<i>autonomia crítica</i>, com a necessitat impulsora de l'experiència, només s'ha observat en projectes institucionals de l'Administració local.</li> <li>· L'escola que participa en experiències com les analitzades acostuma a entrar en un camí que l'orienta cap a la <i>innovació</i> i la prospecció de noves dimensions de l'educació.</li> <li>· Només es pot considerar que estan proposant processos innovadors de les metodologies les experiències que explícitament pretenen generar espais de trobada multiprofessionals. En les altres experiències, la <i>innovació</i> no apareix com un dels objectius de referència de l'experiència sinó com un element quasi inherent a la seva existència.</li> </ul> |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Convé fomentar la implicació de les unitats d'intervenció primària en experiències de col·laboració amb l'entorn, perquè així el seu projecte interactua amb el projecte local. Aquest és un dels factors d'innovació amb més futur.</li> <li>· Les unitats d'intervenció primària haurien d'estar especialment atentes a implicar-se en iniciatives de col·laboració relacionades amb el desenvolupament de l'autonomia crítica en els membres de la seva comunitat.</li> <li>· En aquestes iniciatives cal tenir molta cura del reconeixement institucional del conjunt de la unitat d'intervenció primària i de tots els seus òrgans de govern o de participació, si n'hi ha.</li> <li>· En les iniciatives de col·laboració que es generen a partir de departaments del Govern o d'institucions d'abast general, cal perseguir al màxim la implicació en la iniciativa d'altres entitats locals i/o de la mateixa Administració local.</li> </ul>   |

els inicis de l'experiència, es poden trobar experiències que es mantenen sense gaire sensació ni de millora ni de canvi. Com es veurà, poden ser superestructures que cerquen el problema que els doni consistència, que els doni projecte. Algunes vegades s'aconsegueix... (Quadres 14 i 15).

### Quadre 15.

#### Característiques de les polítiques socials en el nou enfocament (2)

| Resum i conclusions  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Un element que genera <i>confiança</i> és que d'entrada ningú no qüestionï els interessos de l'altre per participar en l'experiència.</li> <li>· En general, en aquestes experiències hi ha una preocupació inicial per apropar els professionals implicats i generar entre ells la <i>confiança mútua</i> necessària per al present i el futur de l'experiència. En segon terme aquesta confiança es vol estendre també als ciutadans als quals s'adreça la iniciativa, en especial quan es tracta d'adolescents.</li> <li>· La <i>confiança</i> s'assoleix sense gaire dificultats i amb alts nivells entre els professionals directament implicats. En canvi, entre els professionals afectats però no implicats, en comptes de confiança hi ha sovint escepticisme o reticència.</li> <li>· Com més proper al territori ha estat l'origen de l'experiència, més alta sembla la voluntat de cercar <i>complicitats</i> i <i>consens</i>.</li> <li>· Quan el procés de gestació de les experiències és curt i tot seguit es tradueix en intervenció, s'acostuma a evitar les primeres percepcions d'incertesa i de "pèrdua de temps". Això permet "guanyar temps" per generar <i>confiança</i>, <i>convicció</i> i <i>solidesa</i> en els professionals.</li> <li>· S'observa que quan l'escola no és "sòcia fundadora" creixen considerablement les dificultats per aconseguir el desplegament d'experiències d'aquest tipus que requereixin que s'hi impliqui.</li> <li>· Si es vol millorar l'efectivitat de la intervenció de professionals de diversos serveis a partir de la col·laboració, calen espais de trobada i agents externs que facilitin la <i>negociació</i> i els acords necessaris, tot mantenint-se estrictament com a facilitadors del procés.</li> <li>· La millora de l'<i>efectivitat</i> dels serveis implicats en una experiència de col·laboració és més evident del que fins i tot en són conscients els mateixos protagonistes. Implícitament, acostuma a ser l'únic referent per al manteniment d'una activitat que genera treball afegit.</li> <li>· El factor d'<i>insostenibilitat</i> i d'inestabilitat més important és la sobreimplicació dels professionals. També ho són els dubtes sobre l'estabilitat professional, la precarietat de les contractacions o la consideració infralaboral d'alguns col·laboradors, o els efectes dels canvis polítics en els governs locals.</li> </ul> |
| Elements que cal prendre en consideració   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les administracions i institucions interessades en la generació d'experiències de col·laboració haurien de generar espais de trobada entre professionals i entitats potencialment implicats.</li> <li>· Cal que el procés de gestació de l'experiència sigui curt i es tradueixi ràpidament en intervenció.</li> <li>· Convé formar els professionals perquè en els processos de negociació es destaquin els punts de coincidència, independentment de quins siguin els objectius finals de cada actor.</li> <li>· Cal formar agents externs que catalitzin el naixement, la dinàmica i la difusió d'experiències de col·laboració entre escoles i altres serveis o institucions.</li> </ul>  |

## **CARACTERITZACIÓ DE LES COMPETÈNCIES EN CADA NIVELL IMPLICAT**

### **L'Administració autonòmica i les línies estratègiques del país**

El conjunt de la intervenció social del país ha de respondre a les línies estratègiques que determina l'Administració autonòmica com a concreció dels seus projectes sectorials i que estableix els continguts i els procediments d'avaluació de la implementació de les polítiques socials.

En el conjunt de les experiències analitzades s'han cercat indicis que apuntessin a la presència d'aquestes línies estratègiques que des dels departaments de l'Administració autonòmica orientessin el desenvolupament d'aquestes iniciatives. En alguns casos hi són, en especial en aquelles que neixen a partir d'iniciatives impulsades directament des de l'Administració autonòmica o en què des d'un primer moment algun dels departaments o alguna de les seves delegacions hi ha estat implicada: escoles verdes, algun treball en xarxa, projectes interdepartamentals...

També s'aprofiten marcs que s'obren des de departaments de l'Administració autonòmica per donar algun suport institucional a aquestes iniciatives. Per exemple, els plans estratègics del Departament d'Ensenyament o els plans comunitaris relacionats amb Benestar Social. A vegades, però, l'estratègia d'aprofitar aquests marcs comporta una pèrdua significativa de dinàmica i flexibilitat que debilita considerablement l'experiència, com ha passat en alguna comissió tècnica interdepartamental de coordinació (CTIC)<sup>1</sup> territorial que neix amb força com una iniciativa espontània de treball en xarxa entre els diversos professionals que intervenen amb joves en edat escolar i, en adaptar-ho a un marc predefinit, perd efectivitat i sentiment de pertinença entre els membres. També cal dir que molt sovint hi ha la col·laboració directa en l'expe-

---

1. La Comissió Tècnica Interdepartamental de Coordinació (CTIC) va ser creada el 1993 amb l'objectiu de coordinar les actuacions dels departaments d'Ensenyament, Sanitat i Seguretat Social, i Benestar Social de l'Administració de la Generalitat adreçades als infants i adolescents amb disminucions.

riència de professionals de l'Administració autonòmica, però que s'hi impliquen des d'una concepció pròpia de la seva activitat professional i difícilment identificable amb l'orientació del servei a què estan adscrits.

En general, però, la majoria d'experiències apunten una certa distància entre l'orientació de les polítiques oficials i la que pren l'experiència. Sovint es fa referència a les polítiques educatives en termes d'obstacle que exigeix creativitat per “neutralitzar-lo” o en termes d'escenari innocu que es deixa al marge. En aquest sentit cal interpretar també la duresa o l'escepticisme amb què es fa referència a la poca receptivitat i menor reconeixement que manifesten els òrgans més propers de l'Administració autonòmica, el Departament d'Ensenyament entre ells, respecte de l'existència i l'activitat d'aquestes iniciatives.

Aquest distanciament es fa també palès quan es demana quines millores afavoririen el desenvolupament de l'experiència. Rarament es fa referència a hipotètics canvis en les polítiques educatives del Departament d'Ensenyament o en la resta de polítiques socials de l'Administració autonòmica, si no és en termes de flexibilitat en les polítiques de personal o de més autonomia en les unitats d'intervenció primària, en especial en els centres escolars. Rarament es reclama més reconeixement del treball o el canvi en continguts concrets de les polítiques de referència.

De fet, sembla clar que les administracions molt centralitzades, sobretot si estan en èpoques de poca iniciativa política, veuen amb desconfiança i recel les iniciatives que ni saben incorporar ni poden eliminar. És un dels indicadors que ni tenen prou reflexos per apropar-s'hi adequadament per integrar-les o, al menys, integrar-s'hi, ni tenen prou confiança en el suposat projecte propi per combatre-les. Un altre indicador d'això és el fet que els seus professionals que desenvolupen la seva activitat en unitats d'intervenció primària, fàcilment s'impliquen en aquestes experiències com una forma de superar les massa freqüents contradiccions o el distanciament entre les polítiques oficials i les demandes reals dels ciutadans i de les comunitats en què intervenen. Cal aclarir que aquesta implicació dels professionals no és ni es percep pràcticament mai com una implicació relacionada amb les polítiques i programes del Departament d'Ensenyament o del departament a què estiguin adscrits.

Per tant, en aquest sentit caldria dir que les experiències observades no apunten indicis significatius d'evolució ni de sensibilitat de les polítiques educatives, i en general de les polítiques socials, que puguin alimentar expectatives sobre que ja s'estigui movent alguna cosa en la direcció de voler integrar aquest tipus d'experiències, per exemple contemplant formats administratius, encara que fossin excepcionals, però que permetessin reconèixer-les.

### **Lideratge de l'Administració local com a agent de proximitat**

Podem afirmar que la implementació de les polítiques socials es concreta en cada territori amb el lideratge de l'Administració local en l'apropament d'aquestes polítiques a la ciutadania. En una gran majoria de les experiències analitzades es dona la presència més o menys significativa de les administracions locals, presència que és variada tant en la intensitat com en el contingut concret. Així, de ser qui n'assumeix el lideratge, des del seu inici o en el seu desenvolupament, a ser només un dels subministradors de recursos, s'hi poden trobar totes les tonalitats intermèdies. No cal dir que els ajuntaments tenen més tendència a ser-hi amb formats més significatius, i els consells comarcals, i molt especialment les diputacions, tendeixen a jugar-hi un paper més de suport, que pren cos en recursos humans i materials de diversos tipus.

La significativitat de la implicació de les administracions locals està molt relacionada amb l'existència o no de projectes o programes de ciutat més o menys desenvolupats i més o menys implementats que es relacionin amb el contingut de l'experiència.

Per donar algun referent més quantificat, es pot dir que l'Administració local és present en la iniciativa del 31% de les experiències estudiades. En aquests casos destaquen aquelles que estan vinculades al desenvolupament de l'autonomia crítica dels ciutadans (participació, medi ambient...), tot i que també n'hi ha altres de directament relacionades amb ofertes educatives escolars o extraescolars. Són experiències en les quals el suport i seguiment que en fa l'Administració local s'orienta majoritàriament a fomentar la participació ciutadana i la implicació de la societat civil en les



respostes educatives. Com és natural, aquestes experiències acostumen a ser una peça més de projectes de ciutat o de territori més globals.

En un altre 22% dels casos, l'Administració local no és present en l'inici les experiències o no és un element rellevant en el seu naixement però, en canvi, la incorpora en projectes de ciutat o territorials que ja estan en marxa. Aquest és el cas de les experiències relacionades amb situacions de risc de marginació, com les que es desenvolupen al voltant de la immigració, de les comunitats gitanes o de la desestructuració familiar. En aquestes experiències, l'objectiu central és tant millorar l'efectivitat de les intervencions com generar i consolidar metodologies de treball que en si mateixes afavoreixin aquesta efectivitat. No hi ha dubte que són els casos en què es poden trobar més, i més complets, indicadors d'innovació en la intervenció educativa global de l'Administració pública.

En un altre bloc, el 21% d'experiències, l'Administració local és percebuda com una institució present i activa, però aquesta presència no és considerada ni especialment rellevant ni relacionada amb iniciatives de la mateixa Administració de més envergadura. Forma part d'un bloc difús d'experiències que són proposades més institucionalitzades des de l'Administració autonòmica. En aquest bloc hi ha les Comissions Tècniques Interdepartamentals de Coordinació, les Escoles Verdes, alguna proposta que s'ocupa de la relació escola-empresa o proposades amb contingut molt divers (risc social, educació per a la salut, educació en valors, gestió de centres...), en les quals els centres educatius tenen un protagonisme molt destacat, ja sigui en la posada en marxa de l'experiència o en el contingut de la intervenció. La poca significativitat de la presència de l'Administració local en aquestes experiències respon tant a casos en què la pròpia iniciativa dels centres i les seves comunitats (amb el suport més a distància de les administracions) és suficient per tirar endavant les iniciatives, com a altres en els quals es fa evident el distanciament normatiu, polític o cultural entre l'Administració local i l'Administració autonòmica o els centres escolars. En aquests darrers sembla que ni des d'una part ni des de l'altra s'avanci en el reconeixement mutu i es creen distàncies, més artificials que reals, que debiliten notablement l'efectivitat de la intervenció col·lectiva.

En un quart bloc (13%) hi ha experiències en les quals l'Administració local és vista com una font de recursos, generalment no única, però que no s'implica directament en el desenvolupament de l'activitat. Són casos de temàtica molt variada i que es podrien adscriure quasi tots en aquelles iniciatives que l'Administració local valora positivament i de les quals en defensa la continuïtat, valoració que és percebuda i explicitada pels implicats en l'experiència. Normalment, responen a casos en què la pròpia dinàmica interna dels implicats, les comunitats escolars i/o les institucions públiques i privades, pot garantir la continuïtat normal de l'activitat que, més enllà de la rellevància del contingut, acostuma a tenir un abast reduït. D'alguna manera, estan en aquell nivell en el qual sembla oportú deixar espai a la gestió de recursos directament a mans de la societat civil, tot i que aquests recursos puguin tenir orígens molt diversos: entitats privades, administracions locals, Administració autonòmica, el Govern central o fons europeus.

Finalment, hi ha un darrer bloc d'experiències (12%) en les quals no apareix cap indicatiu d'implicació de cap administració local en cap aspecte del seu desenvolupament, o almenys així és com ho perceben els directament implicats. És difícil trobar elements en comú en aquests casos, tret del fet que dos responen a propostes que abasten tot Catalunya i en els quals hi ha empreses o institucions privades que gestionen la proposta a tot el país. En els altres (Hospital de Dia per a Adolescents, coordinació de centres d'assistència primària de salut amb els instituts d'ensenyament secundari, i aula d'acollida per a alumnes immigrants), l'absència és més aparent que real perquè la seva activitat entra en contacte directe amb programes locals, siguin de salut o de serveis socials, amb els quals més aviat que tard col·laboraran, si és que no s'està fent ja de forma implícita (Quadre 16).

### **Quadre 16.**

#### **Presència de l'Administració local en les experiències**

| Hi és i porta la iniciativa | Hi és amb vinculació al projecte | Hi és sense vinculació al projecte | Només hi aporta recursos | No hi és |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------|----------|
| 32%                         | 22%                              | 21%                                | 13%                      | 12%      |

Font: Elaboració pròpia.

Aquesta descripció detallada de la implicació de les administracions locals en les experiències, és un indicador més de la importància que ha de tenir aquesta administració en el desplegament de polítiques educatives, dins el marc de les polítiques socials, que vulguin donar respostes als nous reptes d'integració, solidaritat i desenvolupament autònom dels ciutadans de la societat que ve. Aquesta presència es produeix en contextos territorials ben diferents, des d'àrees metropolitanes fins a zones rurals, des d'administracions municipals de districtes de grans poblacions fins a consells comarcals de comarques poc poblades.

En la majoria de les experiències, com ja s'ha comentat, a l'hora de manifestar la possibilitat d'estendre la seva proposta a altres territoris, acostumen a defensar que és possible i necessari fer-ho, però que cal adaptar els mètodes i sobretot els continguts a les característiques del territori. Aquest és el paper central de l'Administració local en el desplegament futur del conjunt de les polítiques socials. Aquestes experiències, fent ús de les tradicionals intuïció, creativitat i clarividència innates de la societat civil davant la necessitat, només anticipen aquest fet.

### **Protagonisme i implicació de ciutadans i comunitats**

L'apropament de les polítiques socials a la ciutadania s'ha de basar en la implicació i el protagonisme individual i comunitari dels ciutadans en la implementació definitiva d'aquestes polítiques. Un dels pressupòsits de la concepció de l'Estat del benestar que es propugna en tot aquest treball es basa en fer del ciutadà un agent educatiu per a si mateix. De fet, la intervenció del conjunt de les polítiques socials s'ha d'orientar també en la direcció de crear les condicions adequades perquè cadascú resolgui fins on pugui les seves necessitats de salut i de seguretat, d'autonomia i d'autonomia crítica. Aquest era un dels principis en els quals havia de recolzar la imprescindible sostenibilitat d'un Estat del benestar modern i de futur.

En aquesta direcció s'ha d'entendre la necessitat d'implicar i de fer protagonista el ciutadà en el desplegament final de les polítiques educatives, i en general en la resta de les polítiques socials. I s'ha de dir que en les experiències analitzades, aquest com-

ponent és molt poc present. No hi ha dubte que hi ha una referència generalitzada i reiterada a la necessitat d'adequar les intervencions a les característiques individuals i comunitàries dels col·lectius als quals s'adrecen les iniciatives, especialment si aquests col·lectius presenten un risc significatiu de marginació. Tant en el problema o la necessitat que genera l'experiència com en els objectius i la dinàmica de treball, explícitament o implícita hi ha la necessitat de concretar la intervenció en continguts i formats adequats al context. Però en la relació de dificultats que es detecten en el desplegament de l'experiència ja es pot trobar un nombre significatiu de referències a la poca implicació o a la resposta insuficient dels ciutadans a les propostes de l'experiència (es veu molt clarament quan es tracta d'iniciatives adreçades a joves en propostes educatives no escolars). En concret, en el 36% de les experiències analitzades es fa referència a alguna manca d'implicació dels ciutadans o dels professionals indirectament implicats en termes de queixa, tot significat que no s'entén per què tant els uns com els altres, que són les persones a les quals s'adreça la iniciativa, no són capaços de valorar positivament la proposta, proposta que uns experts més o menys institucionalitzats han definit amb cura i coneixement profund de la realitat i de la ciència pertinent (Quadre 17).

### **Quadre 17.**

Distància percebuda entre oferta i necessitats

| Manca d'implicació dels destinataris | Desajust entre proposta i expectatives dels destinataris | No hi ha referència a possibles desajustos |
|--------------------------------------|--|--|
| 21%                                  | 15%  | 64%  |

Font: Elaboració pròpia.

Paral·lelament, quan es fan preguntes sobre la valoració i participació dels usuaris, hi ha pocs casos (19%) en què es pugui deduir que es disposa de mecanismes amb un mínim de sistemàtica per recollir les percepcions dels ciutadans o dels professionals a qui s'adreça la proposta, per anar ajustant l'oferta en el sentit d'afinar-ne més l'efectivitat. Així mateix, en un 24% més de les experiències es manifesta l'existència d'algun procediment, normalment indirecte, per incorporar les percepcions dels destinataris de l'activitat, ja sigui en termes de satisfacció respecte dels resultats o sobre la incor-

poració de propostes i aportacions al contingut o al procés de la intervenció. De fet, en bona part de les experiències s'identifica avaluació positiva més amb la quantitat que amb la qualitat de la participació dels destinataris del servei (Quadre 18).

### **Quadre 18.**

#### **Presència d'iniciatives d'avaluació de procés o de resultats**

| Procediments d'avaluació més o menys formalitzats | Procediments d'avaluació informals | No es detecten indicis de procediments d'avaluació |
|---|------------------------------------|--|
| 19%   | 24%                                | 57%  |

Font: Elaboració pròpia.

En la pràctica, es pot afirmar doncs que aquesta voluntat d'adequació de les propostes encara és molt il·lustrada, molt a partir d'allò que els professionals o les institucions “saben” o “pressuposen” d'aquella comunitat. Uns, els professionals i les institucions, tenen el saber, i els altres, els ciutadans, tenen les necessitats. Hi ha un plantejament clarament jeràrquic que encara respira els tics d'un Estat del benestar paternalista i, com dèiem, il·lustrat. Fent el símil de què és ensenyar i aprendre, que en aquest cas és quelcom més que un símil, estem en un estadi formatiu, en què el “mestre” gestiona els aprenentatges, de manera que l'alumne està en un nivell més receptiu i a l'espera d'ordres i d'orientacions. Aquest model, per molt que es basi en el protagonisme de l'alumne a l'hora d'aprendre, no explota totes les possibilitats que el mestre té a l'abast per generar motivació i reconeixement i apropiació per part de l'alumne del que es vol aconseguir amb el procés d'aprendre. Aquest estadi formatiu ja fa temps que s'ha complementat amb una nova concepció formadora, en què la comunicació i la participació directa dels alumnes en el format i contingut del procés d'ensenyament i d'aprenentatge i en la seva avaluació creen millors expectatives per aconseguir més amb menys. Si, a aquesta aproximació formadora, se li afegeix la necessitat d'entendre que un procés d'ensenyament/aprenentatge es produeix en un marc de relacions on l'afectivitat i les emocions tenen un paper central, queda configurat un referent per avançar en la millora de l'efectivitat de la intervenció educadora dels professionals. Bé doncs, canviant poques paraules, podria formular-se un marc per aconseguir intervencions més efectives dels professionals relacionats amb el

conjunt de les polítiques educatives, i fins i tot en el conjunt de les polítiques socials. Així, es podria formular que el marc de referència d'aquesta intervenció caldria que s'orientés cap a:

- Fer entendre al ciutadà que sense la seva implicació directa i intransferible és molt més difícil i costós satisfer les seves necessitats educatives i, en general, satisfer el conjunt de les seves necessitats bàsiques.
- Facilitar la comunicació entre professional i ciutadà i entre ciutadans al voltant del contingut o del format de les intervencions educatives i socials.
- Considerar que aquestes intervencions han de partir d'un context cultural determinat que condiciona definitivament el què i el com de la intervenció.
- Que aquesta intervenció es produeix en un context de relacions entre persones, ple de sentiments i emocions que la condicionen.

De la mateixa manera que passa en bona part dels docents, aquestes característiques són identificables com a referents significatius, parcialment o total en la pràctica de molts dels professionals de serveis a les persones, però no de forma sistemàtica, ni explícita, ni reconeguda. És per això que en aquestes experiències, tret de diverses que tenen un contingut escolar molt marcat i que tampoc no serien representatives del conjunt de la proposta escolar, no hi ha referències a la necessitat d'apropar-se al ciutadà i a les seves comunitats de forma sistemàtica, explícita i rellevant per poder millorar de forma significativa l'efectivitat de la intervenció.

Sembla clar que aquest aspecte és un dels que presenten menys innovació i, segurament, exigirà reflexió i suport en diverses formes als professionals. Primer, en els aspectes de cultura professional, que caldrà anar modificant sobre la pràctica i a partir de la pràctica. Després, en aspectes més tècnics, que reforcin la idea que aquesta aproximació a les percepcions dels ciutadans no exigeix ni mecanismes sofisticats ni, sovint, gaire feina afegida. N'hi ha prou amb recollir i retenir de forma mínimament sistemàtica la informació que s'obté del contacte directe i quotidià amb els ciutadans amb els quals es treballa (Quadre 19).

## Quadre 19.

### Caracterització de les competències en cada nivell implicat

| Resum i conclusions  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les administracions molt centralitzades, sobretot si estan en èpoques de baixa activitat política, veuen amb desconfiança i recel les iniciatives que ni saben incorporar ni poden eliminar.</li> <li>· La implicació en aquestes experiències de professionals del <i>Departament d'Ensenyament</i> no és ni es percep pràcticament mai com una implicació relacionada amb les polítiques i programes del Departament d'Ensenyament. La implicació real de l'Administració autonòmica en les experiències està molt condicionada a opcions individuals dels seus professionals.</li> <li>· Al voltant de les experiències analitzades no s'observen indicis significatius d'evolució ni d'interès de les polítiques educatives del país, ni en general de les polítiques socials, respecte de la forma i el contingut del treball d'aquest tipus d'experiències.</li> <li>· La participació de l'<i>Administració local</i> en les experiències analitzades s'acostuma a orientar en el sentit d'influir per fer que el desplegament de les polítiques socials s'adeqüin a les característiques del seu territori.</li> <li>· Davant del naixement més o menys espontani d'una experiència, les institucions, i en especial l'<i>Administració local</i>, no sempre són respectuoses amb els objectius i els agents que les impulsen. Si les institucions volen ser-ne protagonistes, l'experiència pot desvirtuar-se i trencar-se.</li> <li>· En les experiències observades es detecta poca sensibilitat per la valoració i l'opinió dels <i>ciutadans</i> als quals s'adrecen, tret de les experiències explícitament dirigides a la participació.</li> <li>· La voluntat d'adequació de les propostes a les necessitats de cada <i>comunitat</i> encara és molt il·lustrada, molt a partir d'allò que els professionals o les institucions "saben" o "pressuposen" d'aquella comunitat.</li> </ul> |
| Elements que cal prendre en consideració   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Convé explorar totes les possibilitats que els professionals dels diferents serveis dels departaments del Govern de la Generalitat s'impliquin al màxim en el desenvolupament d'experiències de col·laboració, tant pel que representa simbòlicament com per anar animant els sectors professionals d'aquesta administració perquè optin per una implicació professional més directa i sensible al territori.</li> <li>· La intervenció de les administracions, en especial de l'Administració local, en aquestes experiències s'hauria de centrar a facilitar i influir, evitant tant el control explícit com el protagonisme.</li> <li>· En les experiències de col·laboració educativa els agents educatius que s'hi impliquen haurien de tenir cura de:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Aconseguir que els ciutadans als quals s'adreça la iniciativa coneguin el contingut i els procediments del servei que se'ls ofereix.</li> <li>b) Conèixer la valoració que en fa el ciutadà, fomentar la seva participació en l'adequació de la proposta a les necessitats individuals i col·lectives de la comunitat.</li> </ol> </li> </ul>   |

## LES RESPONSABILITATS DELS AGENTS IMPLICATS EN LES POLÍTIQUES SOCIALS

### L'Administració autonòmica i el projecte de país

Ja s'ha comentat que en les experiències estudiades no es detecten indicis que des de l'Administració autonòmica es plantegin algunes línies estratègiques que puguin orientar-se en la mateixa direcció que les que emmarquen els objectius d'aquestes experiències. Hi havia algunes excepcions relacionades amb projectes com les Escoles Verdes o la Recollida Selectiva a les Escoles, en els quals la iniciativa era directament gestionada des dels serveis centrals dels departaments de Medi Ambient i d'Ensenyament de l'Administració autonòmica, amb l'existència d'unes comissions de seguiment territorials que no tenen vinculació reconeguda amb cap altra administració.

En aquest punt es busquen elements en les experiències estudiades que apuntin cap a algun tipus de lideratge de l'Administració autonòmica en aquest camí d'innovació en la gestió de les polítiques educatives i, més en general, de les polítiques socials. Del que s'ha recordat anteriorment es pot deduir que en aquestes experiències i en les percepcions que s'han recollit entre els professionals implicats no hi ha referències ni directes ni indirectes a aquest lideratge, tret de les excepcions ja esmentades i d'alguna altra experiència en la qual es reconeix almenys la implicació directa d'alguna delegació territorial del Departament d'Ensenyament en recursos i iniciativa: les Comissions Tècniques Intergovernamentals de Coordinació de Girona i del Baix Empordà, la Xarxa de Molins de Rei, la Unitat d'Escolarització Externa d'Olot i l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell. Així doncs, no es pot considerar que el conjunt d'aquestes experiències encaixi en el que ha estat en els darrers anys la política oficial del país, tot i que siguin significatives en el que podríem anomenar la política real del país. En aquest sentit, cal destacar la decisió de serveis i professionals de l'Administració autonòmica que s'impliquen en iniciatives com aquestes, més guiats per la seva professionalitat i per la necessitat de trobar noves vies que ajudin a donar respostes més efectives a les noves necessitats en la intervenció social que per orientacions institucionals dels serveis a què pertanyen.



Des d'un altre punt de vista relacionat amb la necessària funció de seguiment i avaluació que ha de fer l'Administració autonòmica del que està passant en els territoris respecte de la implementació de les seves polítiques socials, en demanar el grau de reconeixement i valoració que en fan les institucions implicades en les experiències, en particular l'Administració autonòmica, s'ha obtingut que:

- El 45% de les experiències entenen que l'Administració autonòmica no sap res de la seva activitat.
- El 37% de les experiències entenen que l'Administració autonòmica coneix la seva existència, però o no la valora i deixa fer, o la veu amb certa suspicàcia.
- Un 18% de les experiències entenen que reben el reconeixement i el suport de l'Administració autonòmica en el desenvolupament de la seva activitat (Quadre 20).

### **Quadre 20.**

Percepcions de reconeixement i suport de les experiències per l'Administració autonòmica

| Són ignorades | Són conegudes però no reconegudes | Són conegudes i valorades |
|---------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 45%           | 37%                               | 18%                       |

Font: Elaboració pròpia.

Aquesta realitat planteja un distanciament notable dels òrgans centrals del Departament d'Ensenyament i, d'alguna manera, del conjunt dels departaments de l'Administració autonòmica implicats en aquestes experiències, respecte d'aquestes iniciatives d'intervenció territorial. És ben cert que algunes d'aquestes experiències són d'abast petit, però totes tenen centres escolars implicats i, com sabem, existeixen òrgans d'inspecció que podrien conèixer les activitats més significatives que s'hi realitzen.

Alguns dels professionals directament implicats en les experiències analitzades, no tan sols no perceben proximitat en les polítiques de país, sinó que, fins i tot, veuen aquestes polítiques com a obstacles per a un desenvolupament més sòlid i eficaç de

la seva activitat. Sovint, a base de creativitat i paciència s'ha d'aconseguir superar els obstacles generats per formulacions normatives en què es basen aquestes polítiques centralitzades i uniformitzadores que, poc a poc, han anat caracteritzant la forma que el Departament d'Ensenyament té d'entendre la política educativa.

En les experiències en què es pot detectar voluntat de l'Administració autonòmica de territorialitzar les polítiques socials, en concret en les experiències relacionades amb el Departament de Medi Ambient (Escoles Verdes i Recollida Selectiva a les Escoles), la seva manera de generar intervenció territorial indica poca claredat quant a descentralització real d'aquestes iniciatives. En efecte, més enllà de reconèixer i implicar les estructures administratives territorials de l'Administració local i les pròpies, com podria ser en aquest cas la inspecció d'Ensenyament, estableixen el seu propi aparell de seguiment territorial, constituint-se en un exemple evident d'ineficàcia i d'ineficiència, segurament basada en la manca de confiança estructural entre administracions i entre els serveis d'una mateixa administració.

Així doncs, en aquests moments no es poden trobar indicis, en les polítiques educatives, i d'alguna manera tampoc en les socials que ens indiquin moviments adreçats a generar marcs institucionals per aquestes iniciatives més o menys espontànies dels professionals i/o de les administracions locals. Iniciatives que acostumen a plantejar-se a partir de la necessitat de donar respostes contextualitzades i més efectives a les necessitats educatives i socials bàsiques, tant dels ciutadans individuals com de les seves comunitats.

Cal, també, destacar que tampoc no es nota la presència de les polítiques educatives del país en el seu vessant de seguiment i avaluació de l'activitat que es desplega en el seu si en el conjunt del territori. En efecte, cal recordar que gairebé la meitat de les experiències que s'ha estudiat perceben que els departaments de l'Administració autonòmica corresponent les desconeixen o les ignoren, de tal manera que en molts d'aquests casos no es pot ni establir el conflicte positiu entre el que s'obté amb formats i continguts propugnats per concepcions més centralitzades i uniformitzadores i els resultats que s'obtenen amb plantejaments més contextualitzats i adequats al medi. En desaparèixer de l'escenari, com també es pot considerar que passa quan les

experiències formulen l'“ens deixen fer”, s'avorten totes les possibilitats generadores d'innovació i millora que tota intervenció avaluadora, formal o informal, porta implícita. No hi ha dubte que per donar un pas endavant en la implantació de continguts i formats d'intervenció en polítiques educatives de país, que pretenguin superar els reptes als quals s'ha fet referència en apartats anteriors, cal que des del govern de l'Administració autonòmica es contempli la manera d'incorporar línies estratègiques experimentals que acullin aquestes iniciatives o, almenys, iniciatives de seguiment i d'avaluació d'aquestes iniciatives, per tal que es recuperi el potencial del conflicte entre nous i vells formats d'intervenció de les administracions, conflicte que ajudarà a la innovació i millora en la implementació d'aquestes polítiques educatives.

### **Les administracions locals i els projectes territorials sectorials**

Ja s'ha comentat la presència generalitzada de l'Administració local en les experiències estudiades. Aquesta presència pren formats ben diversos atenent a circumstàncies també diverses. Quant a l'Administració autonòmica, ja s'ha insistit que veu amb distància i poca implicació l'activitat d'aquestes iniciatives territorials. En general, però, quan aquestes experiències comencen a consolidar-se, tendeixen a cercar la implicació de les administracions, si és que no la tenen des de l'inici, especialment per cercar més estabilitat, més reconeixement i més implicació i més generalitzada dels destinataris i dels professionals que hi participen directament o indirecta. D'entrada, és molt infreqüent la voluntat de mantenir-se al marge de les administracions, tot i que en algun cas (CTIC del Baix Empordà) es fa una valoració negativa d'haver institucionalitzat en excés la iniciativa pel que ha significat de burocratització i relaxament dels professionals implicats.

De fet, si s'analitza el que plantegen en les possibilitats de millora, una de cada tres experiències explicita l'esperança més que l'expectativa que s'aconsegueixi una aproximació a les administracions, en alguns casos per facilitar el reconeixement de l'activitat o per inscriure-la en un marc institucional més ampli, en altres per augmentar la solidesa i perspectiva de futur del treball.

En general, doncs, la presència de les administracions en aquestes experiències es considera natural i necessària, especialment si aquestes ajuden a marcar prioritats i aporten referents més globals, de país, al seu treball. Però també es fa palès que els professionals implicats en aquestes experiències associen les administracions amb processos normatius, burocràtics, lents i poc flexibles, parer que, a més de ser generalment compartit per força sectors de la comunitat escolar vinculada a la xarxa pública del país, es fa especialment evident en com l'Administració autonòmica tracta aquestes experiències. Per aquesta raó, les administracions haurien d'aprofitar-les per assajar procediments interns més flexibles, discrecionals i facilitadors del treball dels docents i de la resta de professionals de les unitats d'intervenció primària, que s'ha de basar en la contextualització, el dinamisme i la col·laboració multiprofessional si es vol donar resposta adequada i actualitzada a les necessitats educatives emergents.

Cal, però, fer atenció a un altre fet que es pot observar a partir de les aportacions de les diverses experiències. En aquest cas és més implícit que explícit. Fa referència a la possible col·laboració entre les administracions a l'hora de desplegar polítiques educatives o socials en general. En molt pocs casos hi ha referències a aquest fet cabdal. En les Escoles Verdes es fa referència que alguns ajuntaments s'impliquen difonent l'experiència entre les seves escoles, en la Recollida Selectiva a les Escoles, es fa referència que l'Administració local no s'hi implica, en la Xarxa Local de Sant Vicenç dels Horts es fa referència que “es necessita un consens entre les dues administracions i això no sempre és senzill” o en el Dispositiu Local per a la Transició de Sant Cugat es lamenta “la falta inicial d'un conveni entre l'Ajuntament i el Departament d'Ensenyament”. A banda d'aquestes referències, unes en positiu, la major part en negatiu, no hi ha posicions rellevants ni en valoracions ni en expectatives sobre aquesta relació necessària entre les dues administracions. Sembla que tothom té tan assumit que és un tema irresoluble que es prefereix cercar aquesta proximitat en els professionals o, com a molt, en els serveis, fins i tot quan aquests són de la mateixa administració. Les diferents comissions interdepartamentals no apareixen referides en cap experiència, tot i que tant les Comissions Tècniques Interdepartamentals de Coordinació com l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell en són un producte més o menys directe.

Per tal de resoldre aquesta realitat, cal pensar en autoritats educatives territorials que, a diferència del que passa ara, siguin pactades per les dues administracions. Aquestes autoritats territorials haurien de concretar en el territori les línies estratègiques educatives marcades per l'Administració autonòmica, i generar projectes territorials que també incorporessin les línies estratègiques educatives dels projectes educatius corresponents de les administracions locals. Així mateix, haurien d'assumir l'avaluació i el seguiment del conjunt de la intervenció, no només sobre la base del seu projecte educatiu sinó també de les línies estratègiques de país determinades pel Departament d'Ensenyament. Així, l'existència d'aquesta autoritat educativa exigiria que el conflicte entre les administracions al voltant del fet educatiu es produís en l'àmbit més polític i, alhora, s'aïllaria l'activitat professional d'aquesta distorsió, ja que podria actuar com a referent únic del servei educatiu en tot el territori.

Aquesta figura, ara com ara no existeix, però la tendència sí que es pot intuir en aquelles experiències en què tècnics locals i tècnics de l'Administració autonòmica, molt sovint inspectors, no la inspecció en si, coincideixen en la gestió de la iniciativa, i intenten transmetre missatges compartits als professionals que s'impliquen en la iniciativa. Segur que hi ha més exemples que els explicats, però almenys l'experiència de Molins de Rei, Viladecans i Sant Cugat són manifestacions fefaents d'aquesta dinàmica.

Finalment, si existissin, aquestes figures vinculades a cadascuna de les polítiques socials, observades conjuntament com un òrgan col·legiat lligat al territori, podrien resoldre força de les dificultats actuals que apareixen quan es vol concretar intervencions multiprofessionals entre unitats primàries d'intervenció de diferents serveis. Aquestes dificultats, més enllà de les inherents a les diferents cultures professionals, es deuen a dues causes fonamentals, una és la poca autonomia d'aquestes unitats i l'altra, les orientacions centralitzades i poc flexibles que reben els professionals que hi són destinats. Aquest fet es veu reflectit en les experiències, quan es rep la queixa de la poca autonomia dels centres, en aquest cas quasi sempre escolars, i quan es lamenta la incertesa que genera en les experiències el fet que, molt sovint, la implicació d'un servei concret depèn més de la voluntat del professional del moment que d'una opció de tot el servei.

## **Les xarxes locals multiprofessionals i els projectes locals**

Tret de les experiències directament gestionades des de l'Administració autonòmica (Medi Ambient i l'Hospital de Dia de Sabadell), i d'altres com el Festival de Teatre Infantil i Juvenil del Baix Penedès, o Eduquem més Enllà de l'Horari Lectiu, de l'Àrea Metropolitana de Barcelona..., les experiències que s'han analitzat estan estretament relacionades amb un territori i volen donar respostes al dèficit que les fa néixer amb la intenció de fer-ho tenint molt presents les característiques del context social, econòmic, geogràfic... del territori. Per això, quan es pregunta als professionals implicats sobre la possibilitat de transferència de la seva experiència, molt sovint insisteixen a dir que aquesta transferència exigeix una adequació al context.

En aquesta contextualització de les respostes, a vegades apareixen espais d'intervenció en els quals coincideixen diversos serveis. En aquests casos, l'adequació exigeix una diagnosi compartida entre els diferents serveis i una conseqüent intervenció coherent i coordinada de tots ells. Aquesta possibilitat d'intervenció adequada al context, és molt present en les experiències analitzades. En efecte:

- El 20% de les experiències fan referència a la descoordinació entre professionals de diferents serveis com una part del problema que està relacionat amb el naixement de l'experiència.
- És més, un 10% de les experiències ho expliciten com un dels seus objectius.
- Finalment, el 50% de les experiències plantegen i creen espais de trobada més o menys organitzats, més o menys sistemàtics, que convoquen diversos professionals de diversos serveis per coordinar-se i cercar respostes integrades.

Aquesta presència d'espais de trobada entre professionals de diferents serveis, relativament important i, de fet, observable en les experiències amb propostes organitzatives més estructurades, fa recordar el treball en xarxa, (un espai on hi ha interdependència, continuïtat i sense una autoritat sobirana que decideixi per tots en cada moment). Aquesta opció metodològica és una eina que sembla fonamental si es vol aconseguir respostes cada vegada més potents i efectives davant les situacions cada vegada més complexes i diverses. En efecte, per aconseguir millorar l'efectivitat de les intervenci-

ons en polítiques socials sense posar en qüestió la sostenibilitat de les propostes, cal coordinar la intervenció dels diversos professionals. Així, amb els mateixos esforços es pot millorar l'efectivitat i amb la informació compartida es faciliten diagnòstics i pronòstics més acurats. A més, amb la coordinació i l'anàlisi compartides de les situacions, es fa possible dur a terme intervencions més globals i integrades que faciliten la selecció del contingut i el format del suport que cal oferir a cada comunitat i, per què no?, a cada ciutadà, perquè sigui capaç de satisfer les seves necessitats educatives.

Aquesta opció metodològica demana un suport logístic i de seguiment que probablement ha de facilitar una administració que hi estigui implicada. En aquest cas, l'Administració local és la millor col·locada per assumir la tasca de donar suport logístic i dinamitzar aquests espais de coordinació, tot assumint el repte de mantenir-se en l'equilibri inestable de facilitar la presa de decisions i l'eficàcia del treball sense caure en un dirigisme que podria acabar amb un enfocament no jeràrquic i compartit en la presa de decisions.

### **Centres escolars i unitats d'intervenció primària més autònomes**

Si bé la generació de xarxes multiprofessionals és un recurs que cal contemplar en casos d'encavalcament en la intervenció entre serveis, la necessitat d'augmentar l'autonomia dels centres escolars (o de les unitats d'intervenció primària, en el cas d'altres serveis) passa a ser una condició necessària si es vol parlar seriosament de contextualització i d'una implicació o coresponsabilització directa del ciutadà en la intervenció educativa o en el conjunt de la intervenció dels serveis relacionats amb les polítiques socials.

En les experiències analitzades aquest vessant, molt centrat en l'autonomia dels centres escolars, apareix amb formulacions ben diverses. Algunes, una minoria, consideren que la mateixa experiència necessita que els centres que hi estan implicats tinguin més autonomia per poder generar projectes realment integrats al seu entorn. Altres, un 40%, expliciten en l'apartat de "problemes/dificultats" aspectes relacionats amb les diferents formes d'inestabilitat que genera el fet que moltes de les iniciatives depenguin de la implicació individual dels professionals o del lideratge que un

equip directiu o un responsable de centre exerceixi sobre la resta dels professionals per poder esperar una resposta mínimament institucional de cada centre. En aquest mateix sentit, un 25% de les experiències plantegen com una de les possibles millores la implicació més general, sòlida i estable dels professionals dels centres escolars. Això sense tenir en compte les freqüents referències a la millora de la implicació de membres de la comunitat educativa (joves i pares i mares) en projectes que, directament o indirecta, s'adrecen a ells.

En aquest vessant cal doncs incloure el camí cap a una participació directa dels centres escolars públics en l'adscripció o la contractació, com a mínim, de part del seus professionals. D'aquesta manera es podria facilitar la implicació dels professionals adscrits o contractats en la implementació de projectes de centre. Aquesta mesura s'està iniciant de forma tímida i plena de dificultats (lamentablement sovint associades als mateixos sindicats), però que deixa clar que aquesta via és possible dins l'Administració pública i que, per tant, és perfectament possible desenvolupar-la amb tota la prudència, el seguiment i les responsabilitats que exigeix.

Si, per un cantó, per a la generació i la implementació sòlida de projectes de centre cal una selecció dels professionals dels centres que no depengui exclusivament dels interessos personals del professor o professora, per un altre, aquesta condició és encara més fonamental quan aquests projectes s'orienten a la interacció amb l'entorn, incorporant el context com una de les fonts bàsiques per a la concreció de les intencions educatives de l'escola.

A més, de cara a la implicació individual i col·lectiva dels diferents components de la comunitat escolar en el fet educatiu, cal desenvolupar aquells projectes que afavoreixen el sentiment de pertinença, i per tant obren les portes a la coresponsabilització de les persones i els col·lectius amb aquesta intervenció educativa. En definitiva, amb una escola implicada en projectes locals més globals, és raonable pensar que aquesta implicació pugui interaccionar positivament amb la que es pugui generar amb altres dimensions de la implicació comunitària dels ciutadans (Quadres 21 i 22).



## Quadre 21.

### Les responsabilitats dels agents implicats en les polítiques socials (1)

| Resum i conclusions   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Algunes experiències són iniciatives emmarcades en el desplegament de les <i>polítiques socials del país</i> i semblen afavorir iniciatives col·laboratives. Sovint, però, deriven cap a superestructures artificials o cap a instruments poc flexibles i uniformitzadors que no deixen prou espai perquè professionals i institucions se'ls facin seus.</li> <li>· No s'observa cap indicatiu ni de seguiment ni d'avaluació de l'activitat d'aquestes iniciatives per les polítiques <i>educatives del país</i>, de tal manera que ni tan sols s'estableix el conflicte positiu entre els resultats obtinguts amb concepcions més centralitzades i uniformitzadores i els resultats que s'obtenen amb plantejaments més contextualitzats i adequats al medi.</li> <li>· Quan les experiències comencen a consolidar-se, tendeixen a cercar el reconeixement i la implicació de les <i>administracions</i>, especialment per millorar l'estabilitat dels professionals i el reconeixement i la implicació dels destinataris.</li> <li>· Les <i>administracions</i> no solen aprofitar aquestes experiències per assajar procediments interns més flexibles, discrecionals i facilitadors d'un treball dels professionals d'intervenció primària basat en la flexibilitat, el dinamisme i la col·laboració multiprofessional.</li> <li>· En molt pocs casos, hi ha referències a la possible i desitjada <i>col·laboració entre les administracions</i> a l'hora de desplegar polítiques educatives o socials en general.</li> <li>· Quan algun servei de l'<i>Administració local</i> impulsa alguna experiència de col·laboració, no sempre hi implica a la resta de serveis interns que, sovint, es converteixen en els més reticents i distants a les possibles col·laboracions.</li> <li>· Les experiències que es basen en <i>programes interdepartamentals del Govern</i> (Escoles Verdes, Recollida Selectiva, projectes de salut...) tenen problemes per arrelar-se si no cerquen la vinculació a iniciatives territorials: resten superficials, atomitzades i massa dependents d'instruccions.</li> <li>· La tendència de les <i>administracions</i> és no implicar-se en projectes en els quals s'ha implicat de manera significativa una altra administració. Això afebleix tant el paper de l'Administració autonòmica com el de l'Administració local. Per exemple: rarament un pla estratègic d'una escola es vincula a un projecte local o rarament una iniciativa que neix en l'Administració local cerca la col·laboració/implicació de l'Administració autonòmica.</li> </ul> |
| Elements que cal prendre en consideració  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Caldria evolucionar cap a una gestió pactada entre l'Administració local i el Govern i els programes d'intervenció interdepartamental del Govern. Aquesta hauria de ser una de les reivindicacions dels diferents serveis implicats.</li> <li>· Les unitats d'intervenció primària implicades en experiències de col·laboració haurien de cercar la valoració i el posicionament del seu departament quan l'experiència de col·laboració ja està prou estabilitzada. D'aquesta manera s'explicita el conflicte necessari entre formes sovint contradictòries de desplegament de polítiques educatives.</li> <li>· L'Administració local podria aprofitar experiències de col·laboració per assajar mecanismes de participació dels ciutadans en la concreció dels serveis i per avaluar les dificultats internes per desplegar una intervenció dels seus serveis amb un alt component transversal.</li> <li>· Les unitats d'intervenció primària haurien de generar plans estratègics al voltant del seu treball en experiències de col·laboració si el seu contingut és prou rellevant pel conjunt de la unitat.</li> </ul>   |

**Quadre 22.****Les responsabilitats dels agents implicats en les polítiques socials (2)**

| <b>Resum i conclusions</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Moltes de les experiències de col·laboració que prenen forma de <i>xarxa multiprofessional</i> neixen per donar resposta tant a necessitats no ateses com per revisar actuacions en necessitats sobreateses en grups socials de risc.</li> <li>· El treball en <i>xarxa</i> sembla fonamental si es vol aconseguir respostes cada vegada més potents i efectives davant les situacions cada vegada més complexes i diverses. Millora l'efectivitat, facilita la sostenibilitat en fer possibles diagnòstics i pronòstics més acurats, facilita intervencions més globals i integrades i permet la selecció del contingut i el format més adequat per intervenir en cada situació.</li> <li>· El factor comú a totes les experiències és la recerca de maneres d'aproximar-se al ciutadà amb la força adequada.</li> <li>· El treball en <i>xarxa</i> és “un” format però no “el” format. Les experiències no adreçades a la marginalitat no necessàriament requereixen el treball en xarxa, però sí una nova manera de veure l'educació més compartida i menys endogàmica.</li> <li>· El treball en <i>xarxes multiprofessionals</i> necessita un suport logístic i de seguiment que probablement ha de facilitar l'Administració local, tot assumint el repte de mantenir-se en l'equilibri inestable de facilitar la presa de decisions i l'eficàcia del treball sense caure en un dirigisme que podria avortar el necessari enfocament no jeràrquic i compartit de la presa de decisions.</li> <li>· Les <i>xarxes</i> no se solen generar de dalt a baix. Les activa la quotidianitat i la pràctica. L'equidistància del problema és el que les ajuda a funcionar.</li> <li>· El format de treball en <i>xarxa</i> és perfectament transferible a altres llocs i moments. El contingut del treball és més lligat a situacions concretes.</li> <li>· Quan les <i>unitats d'intervenció primària</i> no poden influir, com a mínim, en l'adscripció o la contractació de part dels seus professionals, queda molt llastrada la seva implicació continuada en experiències de col·laboració.</li> <li>· Els <i>centres escolars</i> que generen un sentiment de pertinença i la coresponsabilització dels membres de la comunitat disposen de projectes de centre sòlids, sensibles al context sociocultural i orientats a la interacció amb l'entorn. L'obstacle més repetit per mantenir-los és la manca d'autonomia, especialment en la selecció de professionals i en la gestió de recursos.</li> </ul> |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· S'hauria de reservar el foment de <i>xarxes multiprofessionals</i> per a situacions que exigeixen intervencions complexes i discrecionals.</li> <li>· Els professionals que s'impliquen en un treball en <i>xarxa</i> han d'aprendre a cercar aliats, incorporar les dinàmiques basades en el “guanyar-guanyar”, entendre la necessitat de generar confiança mútua, acostumar-se a la col·laboració entre cultures professionals diverses, fer compatible la no jerarquia en el diagnòstic amb la jerarquia en la intervenció sense perdre implicació...</li> <li>· Les administracions locals haurien de facilitar els recursos personals i materials per a una gestió raonable de la <i>xarxa multiprofessional</i> i evitar el control i el dirigisme.</li> <li>· Cal insistir en la conveniència d'estendre totes les vies de flexibilitat en l'assignació discrecional de professionals i de recursos a les unitats d'intervenció primària i en l'ampliació d'aquestes vies a totes les situacions educatives que responguin a projectes educatius contrastats.</li> </ul>  |

## **5** Estudis de cas: elements de xarxa i de lideratge



## **INTRODUCCIÓ**

En aquest capítol s'analitzen els estudis de cas i s'aprofundeix en alguns aspectes que només es podien contrastar entrevistant una varietat d'actors diferents participants en cada una de les experiències. L'estructura que seguirem serà la següent:

### **Característiques de l'experiència**

En primer lloc, es farà una descripció de les característiques de l'experiència del cas partint de la diagnosi realitzada amb el conjunt de les altres experiències. Aquesta descripció es farà atenent al guió base següent, que correspon a les variables emprades en la diagnosi global:

Descriptors:

- Territori
- Nivell educatiu
- Relació centre/municipi
- Necessitats ateses: salut física, autonomia individual i autonomia crítica

Solidesa:

- Objectius i mitjans
- Expectatives

Síntomes de canvi d'època

Elements característics del nou Estat del benestar:

- Coresponsabilització
- Atenció local i integrada
- Tendir a l'equilibri entre llibertat, igualtat i diversitat

Inadequació de les polítiques existents:

- Centralitzades
- Uniformes
- Reactives: dissenyades només per donar resposta al problema
- Basades en la desconfiança

Polítiques alternatives:

- Descentralitzades: dissenyades al voltant de projectes; basades en la confiança, la negociació i la sostenibilitat; impulsors d'innovació i d'actualització
- Distribució de competències: definició de les línies estratègiques de país de la Generalitat; concreció al territori i foment de la implicació de l'Administració local; protagonisme i implicació de ciutadans i comunitats
- Agents i responsabilitats: Administració autonòmica i projecte de país; autoritats territorials sectorials (a mig camí entre l'Administració local i l'Administració autonòmica) i projectes territorials sectorials; Administració local i xarxes de serveis; unitats autònomes d'intervenció primària.

## **Diversitat de perspectives**

En segon lloc es farà una anàlisi de les diverses perspectives que presenten les diverses aportacions de les persones entrevistades. L'objectiu és constatar si hi ha o no percep-

cions o visions diferents d'una mateixa realitat en funció del tipus de treball que s'hi realitza o del resultat que se n'obté.

## Detecció de l'existència de xarxes

A banda dels objectius principals de cada experiència, cal contemplar també els objectius (indirectes, si es vol) de generar uns estils i unes formes de treballar peculiars. En aquesta direcció, cal analitzar l'afavoriment de formes de treball relacionals i col·laboradores (formes que anomenarem de *treball en xarxa*).

Hi ha certa literatura sobre aquest tema, però no hi ha referències empíriques sobre com mesurar i valorar unes formes de treballar que es caracteritzen per elements tan intangibles com ara el nivell de confiança, les actituds cooperadores o les estratègies d'interacció.

Tot i aquestes dificultats, caldria avaluar les experiències des d'aquesta perspectiva. Per fer-ho, pensem en la possibilitat de valorar dos aspectes que són considerats claus per poder parlar de xarxes: la confiança interorganitzativa i la gestió de les interaccions.

Avaluar la confiança entre els diferents actors que participen en les experiències és crucial, ja que es tracta de l'ingredient que cimenta la xarxa i que, en definitiva, permet i facilita que funcioni. Davant de la complexitat d'avaluar un objecte tan intangible com la confiança, proposem centrar-nos en observar allò que alguns autors han identificat com les tres fases de la confiança:

- La *formació*: es basa en el càlcul de costos i beneficis que fan els actors que componen una xarxa. Un càlcul a partir del qual veuen l'interès de ser membres de la xarxa i, per tant, accepten participar-hi. Caldria doncs analitzar els "socis" de l'experiència sobre la base dels seus càlculs i dels interessos que hi tenen.
- La *implementació*: la confiança s'implementa en la mesura que els actors no només coneixen el profit que poden treure de l'experiència sinó que "comprenen"

els objectius, els interessos, les actituds... dels altres membres de la xarxa. Aquesta comprensió és imprescindible per al desenvolupament de la confiança i, per tant, haurem d'analitzar si s'ha vist influïda per la participació en les experiències.

- La *consolidació*: la confiança es consolida quan, a més de comprendre l'altre, la persona s'hi identifica i en comparteix els objectius i les formes de fer. Aquests aspectes són, de nou, difícils de valorar; tot i que intentarem fer-los operatius a través del treball amb dues variables: la *compatibilitat cultural* (fer les coses de forma similar) i la *compatibilitat estratègica* (pensar de forma similar).

Finalment, cal tenir present que la confiança és un factor dinàmic i que, per tant, no ens interessa tant valorar-la en un punt determinat de l'experiència com observar-ne l'evolució. Així doncs, haurem de veure la confiança a l'inici del projecte, durant el desplegament i un cop finalitzat.

Pel que fa a la gestió les interaccions, cal posar en relleu que els gestors de l'experiència són una mena d'intermediaris que gestionen les relacions i les interaccions que es produeixen entre els membres d'una xarxa. Caldrà doncs que avaluem també la gestió mateixa de l'experiència i que ho fem en termes de:

- Tria dels membres de la xarxa
- Negociació per a la integració a la xarxa
- Capacitat per dinamitzar la xarxa
- Creació d'espais de trobada
- Resolució de conflictes interorganitzatius

### **Identificació de l'existència de líders o d'elements de lideratge**

Finalment, es tractarà d'identificar la presència de lideratge en les diverses experiències. En aquesta part de l'anàlisi s'utilitzarà la següent concepció de lideratge:

*Lideratge* és la capacitat de la persona que l'exerceix per obtenir una acceptació/implicació de la resta del col·lectiu d'acord amb les seves orientacions i propostes.



Aquesta implicació/acceptació arrossega un component emocional almenys tan important com el component racional.

Així, considerem que un líder exerceix la seva influència en quatre aspectes:

- La definició de la raó de ser de la iniciativa que lidera
- La identificació de la iniciativa amb si mateix
- La defensa de la integritat de l'organització
- La reducció explícita o implícita de la possible tendència al desordre dins l'organització

Per tant, no estem tant interessats a individualitzar els factors d'èxit sinó, sobretot, a identificar aquells elements de lideratge que han contribuït a fer que aquestes experiències tiressin endavant i mantinguessin perspectives de futur. En realitat, les experiències que han estat objecte d'un estudi de cas presenten traces de lideratge, no necessàriament de líders en els quals es pugui identificar els quatre aspectes abans esmentats. En cada cas, ens interessarà analitzar fins a quin punt el o els líders condicionen d'alguna manera la supervivència de l'experiència.

## **FÒRUM CÍVIC SAGRADA FAMÍLIA (BARCELONA)**

Aquesta experiència es va iniciar el curs escolar 1998-1999, arran d'una visita al barri que va fer la regidora d'Educació de Barcelona, Eulàlia Vintró, relacionada amb el Projecte Educatiu de Ciutat. La regidora pretenia implicar les escoles en l'objectiu de dissenyar noves propostes de millora per al barri quant a medi ambient i col·laborar perquè fos un barri més sostenible, sobretot pel que feia a aspectes de mobilitat i de reciclatge.

Des de l'inici va quedar clar que l'escola CEIP Tabor no podia treballar sola els diferents aspectes que comportava una experiència educativa com la que es plantejava, sinó que s'havia d'obrir a la comunitat del barri i actuar juntament amb altres agents i entitats que hi eren presents.

És així com en el Fòrum Cívic, a més de l'escola, hi han participat el Centre Cívic, l'Associació de Veïns, l'Associació de Pares i Mares de l'Escola, el Polisportiu, els casals de joves, un grup de botiguers i el mercat, entre altres. El Fòrum és gestionat per una Assemblea General on hi ha representades totes les entitats, i compta amb el suport del Districte.

### **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* L'experiència es desenvolupa a Barcelona, al barri de la Sagrada Família del Districte de l'Eixample i hi participa l'únic centre de primària del barri. Està centrada al voltant dels temes de medi ambient i urbanisme (salut física) i de participació ciutadana (autonomia crítica).

*Solidesa.* Els objectius de l'experiència són molt clars i ben identificats pel conjunt dels entrevistats. Els mitjans també són clars i estan ben definits, amb una estructura ajustada a l'envergadura de l'experiència. Pel que fa a les expectatives, formalment es planteja en termes de manteniment de l'experiència, ja que es considera que el fet d'endegar nous projectes, alguns de pendents, forma part de la dinàmica actual de l'experiència. És, a més, una continuïtat que es justifica a partir dels valors que comporta aquesta proposta, que facilita el contacte i la col·laboració directes de l'Administració local amb el moviment veïnal.

*Síntomes de canvi d'època.* Aquesta experiència es pot relacionar amb els efectes socials dels canvis que estem vivint, en especial amb la necessitat de recuperar la cohesió comunitària i reconciliar les comunitats amb el seu entorn, mitjançant iniciatives que afavoreixin l'equilibri mediambiental.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* Si cerquem la presència d'elements característics d'un nou Estat del benestar, podem dir que aquesta experiència és un exemple paradigmàtic de cerca de la coresponsabilització individual i col·lectiva dels ciutadans en la superació de les seves necessitats bàsiques. El projecte té una dimensió local clara i adient a les característiques del barri, no només materials sinó també

relacionals, ja que es basa en una dinàmica participativa particular. És així mateix una iniciativa que vol afavorir respostes integrades dels serveis que poden estar implicats en les solucions que es volen implementar. Finalment, s'observa que aquesta experiència es planteja, de forma explícita, des d'una perspectiva equidistant entre llibertat i igualtat. El component *diversitat* no hi apareix explícitament, però sí implícitament. De fet, els mecanismes que s'estableixen volen donar respostes a col·lectius amb interessos divergents. Un exemple d'això pot ser la minideixalleria o l'ecoauditoria, que són projectes ja plantejats i que generen visions diverses i conflictes entre col·lectius del barri.

*Inadequació de les polítiques existents.* No hi ha cap referència a les polítiques de l'Administració autonòmica i només hi ha referències a l'Administració local. En aquest sentit, es detecta una bona disposició de l'Ajuntament de Barcelona a apropar-se i alimentar aquest tipus d'experiències. Així doncs, no és una experiència en què es detectin tendències centralitzadores de les polítiques educatives o socials en general. Continuant en aquest univers local on es mou aquesta experiència, es fa referència a la poca agilitat de l'aparell administratiu per fer possibles respostes no previstes en les normatives establertes. La uniformitat pren forma en les dificultats tècniques per tractar individualment el cas particular i les iniciatives innovadores. Si es té en compte que l'experiència neix, en part, fomentada pel Projecte Educatiu de Barcelona, es pot dir que en aquest cas es detecta una voluntat d'alimentar estructures de participació i dinàmiques veïnals que generin respostes anticipades a problemes del medi ambient. Respecte de les polítiques de país, no hi ha cap indicati relacionat amb l'experiència. Pel que fa a l'Administració local, sembla que l'experiència palesa més aviat un clima de confiança entre les institucions i les entitats públiques i privades del barri, i entre aquesta societat civil i l'Administració. En aquest cas, la relació entre les administracions més que de desconfiança, és d'ignorància recíproca.

*Polítiques alternatives.* Seguint la tònica d'aquesta experiència, l'administració de referència és, només, l'Administració local. En aquest univers, el projecte del Fòrum està emmarcat en un Projecte Educatiu de Barcelona, que aposta, almenys formalment, per continguts i metodologies coherents amb les que caracteritzen el Fòrum. La confiança entre les entitats i institucions del barri i entre l'Administració local i la

societat civil és un valor en augment en aquesta experiència. La negociació és present en dos nivells: l'intern, ja que impulsen iniciatives que activen interessos divergents i fins i tot contradictoris entre veïns, i l'extern, ja que la implementació de solucions exigeix negociar concrecions i temps amb els serveis de l'administració que hi ha de participar. L'educació mediambiental és sempre innovadora, si es fa amb aquesta proposta participativa i integrada. Però, a més, el Fòrum aporta un altre element innovador que sembla que haurà de ser central en el futur de les polítiques educatives i socials: la possibilitat d'anar generant confiança entre les diferents institucions de la societat civil i entre aquestes i l'Administració local.

No hi ha cap indicatiu de línies estratègiques de país, ni cap voluntat dels implicats de cercar-les ni de trobar-les a faltar. Però, en canvi, es tracta d'una experiència que està estretament arrelada al territori atès que va néixer com a concreció del Projecte Educatiu de Barcelona. Quant al disseny participatiu en què es basa, clarament s'orienta a fomentar la implicació individual i col·lectiva dels ciutadans en la consecució de les seves necessitats bàsiques. Les mateixes estructura i dinàmica del Fòrum s'orienten cap a la implicació individual i col·lectiva en els projectes veïnals. De fet, les iniciatives que s'impulsen surten de la diagnosi i de la creativitat de les entitats i institucions veïnals.

Ni els responsables de les polítiques educatives i de medi ambient de l'Administració autonòmica, ni els serveis que en depenen, no tenen cap paper en aquesta experiència. En el marc de la política local, les autoritats educatives locals hi han estat presents i coneixen directament el desplegament d'alguns programes i projectes que han nascut en el si de l'experiència, com ara el "camí escolar". No cal insistir que aquesta relació tampoc no existeix entre les autoritats educatives o de medi ambient territorials de l'Administració autonòmica i les autoritats locals educatives i de medi ambient, cosa que en aquest cas podria ser més fàcil atesa la constitució del Consorci d'Educació de Barcelona. En aquest aspecte, es fa evident que les relacions Ajuntament de Barcelona/Districte municipal no són del mateix tipus ni són comparables a les relacions Administració autonòmica/Administració local. Aquesta experiència no presenta cap estructura de xarxa de serveis. Aquests, quan entren en joc, ho fan amb la mediació de l'administració del Districte o de la regidoria corresponent, que és qui tradueix la iniciativa en intervenció dels serveis. L'escola Tabor és l'única unitat d'in-

tervenció primària que hi està implicada de manera sistemàtica. Cal dir que aquesta escola, des de la seva constitució com a escola del barri, ha fomentat la relació amb les iniciatives de l'entorn. És una característica del seu projecte educatiu, la qual cosa ha fet que hagi explotat al màxim les possibilitats de desenvolupament autònom. Això ha fet que l'escola, sense ser una entitat especialment protagonista del Fòrum, estigui present en moltes de les iniciatives que hi estan relacionades, i que les hagi incorporat de forma més o menys formal al seu projecte educatiu. Aquesta experiència torna a ser un exemple de com una escola que té possibilitats funcionals per desenvolupar el seu projecte és una entitat significativa en projectes integrats d'abast territorial.

### **Diversitat de perspectives**

Existeix una coincidència clara entre les persones entrevistades pel que fa als objectius. Totes tenen clar que cal millorar la qualitat de vida del barri en l'àmbit del medi ambient a través del treball en xarxa entre les diferents entitats del barri, conjuntament amb l'escola. Hi ha una clara coincidència a afirmar que l'experiència va sorgir en el marc del Projecte Educatiu de la Ciutat, que es proposava impulsar el treball educatiu cooperatiu en el territori. Però, alhora, es reconeix que al barri ja existia una xarxa d'entitats molt activa i participativa, base necessària perquè es pogués endegar l'experiència en el marc indicat.

També tenen clara l'organització del Fòrum Cívic. Tots saben que hi ha una assemblea general, formada per les entitats del barri implicades, que estableix les línies mestres del treball i que valora la tasca feta durant l'any. Alhora, hi ha una comissió de seguiment, formada per representants de les entitats, que s'encarrega de les qüestions operatives i que es reuneix periòdicament. Hi ha persones que saben que també existeix una comissió per a cada un dels projectes que estan en marxa.

Saben que la comissió de seguiment, formada pels representants de les entitats, en les seves reunions periòdiques (mensuals) prioritzen els projectes i en fan un seguiment. Hi ha qui té clar que la comissió també s'encarrega d'iniciar les gestions i les actuacions amb el Districte per endegar cadascun dels projectes. El director de l'escola Ta-

bor, la coordinadora del Fòrum i la representant de les mares i pares d'alumnes tenen clar que un dels recursos humans principals és la tècnica que coordina la comissió i dinamitza la tasca del Fòrum Cívic durant mitja jornada laboral. A més afirmen que les entitats i l'administració del Districte aporten els recursos. La representant de les mares i pares d'alumnes remarca que un element important és l'opinió dels veïns que es transmet a través del "boca a orella".

El reconeixement que fa l'Administració local de l'experiència és reconegut per totes les persones entrevistades. Alhora, saben que en fa una valoració positiva i per això hi està implicada. També valoren positivament el paper que hi fa l'administració del Districte. Són conscients que l'Administració autonòmica no hi és present i que no ha donat cap senyal de vida. La mare entrevistada manifesta que les entitats privades i els comerciants valoren positivament l'experiència però no s'hi han implicat.

La valoració que en fan les persones i entitats que hi participen és positiva. Per a uns perquè la xarxa ha creat unes relacions de confiança mútua. Per a altres perquè han descobert que aquest treball de col·laboració té "cara i creu": requereix esforç, però aporta beneficis. A les entitats, els permet conèixer, als tècnics, els ofereix un marc estable de relacions que els aporta externalitats positives i els fa prendre consciència que estan en "l'onda" del que es fa en altres ciutats. El tècnic del Districte assenyala que li permet saber on estan o com estan el barri i les seves entitats, en el dia a dia, la qual cosa és clau per a la vida del barri. La regidora esmenta que els nens són un instrument barat a l'abast per a la difusió de l'experiència.

Hom reconeix dos nivells de participació i valoració dels usuaris. Hi ha coincidència a valorar positivament la implicació de les entitats del barri. No hi ha coincidència, en canvi, a valorar la implicació dels ciutadans. No es té clar fins a quin punt els ciutadans del districte coneixen l'experiència ni quina valoració en fan. Saben que és una assignatura pendent i volen establir un sistema per recollir l'opinió dels veïns.

Es reconeix de manera bastant generalitzada que les relacions amb els diferents serveis de l'administració del Districte exigeix uns protocols burocratitzats que alenteixen la gestió dels projectes. Saben que és un preu que cal pagar, tot i que el desig fóra

aconseguir una major eficàcia. També hi ha consciència que el procés de les relacions de l'escola amb les entitats no ha estat fàcil i que ha comportat superar resistències inicials dels mestres i aprendre el límit de la frontera de les responsabilitats de cadascú. Tanmateix, es reconeix que costa que els veïns s'assabentin del que s'està duent a terme, així com transmetre missatges educatius al ciutadà adult.

Les possibilitats de millora giren al voltant d'aconseguir més participació i implicació. Les propostes que s'apunten són diverses. Hi destaca la necessària implicació de més actors, com ara partits polítics, entitats i veïns. Ningú no dubta de les possibilitats de continuïtat. Per a uns, l'experiència està consolidada; per a altres caldria consolidar-la. En qualsevol cas, cal continuar avançant, cercar noves energies, integrar nous actors i endegar nous projectes des de "l'assaig i l'error".

Es considera que l'extensió de l'experiència dependrà de la coincidència d'objectius i de la presa de consciència de problemes o necessitats entre persones i del context. El que es veu més exportable és el "camí escolar". Es té coneixement d'una experiència similar a Barcelona, que és el "camí amic", al barri de Sant Antoni. La regidora del Districte assenyalava que també s'està fent a altres districtes, però que cada experiència és diferent.

### **Detecció d'elements de xarxa**

Des de la perspectiva del treball en xarxa aquesta experiència està emmarcada en l'àmbit local i vol afavorir respostes integrades entre els serveis que poden estar implicats en les solucions. És un cas de treball en xarxa que busca la coresponsabilització dels ciutadans en la millora de la qualitat de vida mediambiental del districte.

Sembla que l'experiència exposa un cert nivell de confiança entre les entitats públiques i privades del barri que hi participen, o sia entre la societat civil i l'administració del Districte. La fase de confiança en què es troba cadascuna de les entitats que hi participa es fa difícil de valorar amb la informació de què es disposa. En qualsevol cas, sembla que la fase de formació existeix, i es pot afirmar que la d'implementació i de consolidació es compleixen en el cas de l'escola i dels responsables d'entitats i serveis

del Districte que participen en la comissió de seguiment. En les entrevistes es poden entreveure elements de càlcul de costos i beneficis, així com comprensió i acceptació de formes de fer diferents, tal com hem assenyalat en l'apartat anterior.

Pel que fa a la gestió de les interaccions, cal dir que la mateixa dinàmica de la xarxa va fent la tria dels seus membres. Hi ha un procés creatiu i en creixement, que alhora va construint la consolidació de l'experiència. La negociació és present en el funcionament intern, en la mesura que es dinamitzen projectes que activen interessos diversos i, de vegades, contradictoris, i en l'extern, quan les solucions exigeixen negociar la implicació dels serveis de l'administració del Districte i de les entitats del barri en accions concretes. Hi ha una clara capacitat per dinamitzar la xarxa, perquè existeix la confiança mútua que ha permès crear una organització que la facilita. Un element clau de la dinamització és el paper de la coordinadora i el compromís real dels diferents actors en l'estructura organitzativa creada.

Una vegada més, cal senyalar que hi ha un cert autisme entre les diferents administracions. Cadascuna fa el seu camí sense cap punt de trobada. No han après a treballar en xarxa. Els manca una perspectiva política que la faci possible.

## **Identificació de lideratge**

En aquesta experiència es poden identificar dues traces de lideratge:

- Una es pot associar a l'anterior regidora d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, que en el moment de divulgar el Projecte Educatiu de Barcelona va impulsar en els districtes un seguit d'iniciatives relacionades amb la participació/implicació de la comunitat. Aquesta presència és considerada per algunes persones entrevistades com a molt significativa per al naixement de l'experiència.
- Altres traces de lideratge es poden associar a un grup reduït de veïns especialment participatius i dinàmics que s'impliquen en la iniciativa, la dinamitzen, hi treballen i arrossegueu determinats sectors veïnals i entitats del barri a implicar-se també en aquest treball.



En cadascun dels casos, aquest lideratge s'exerceix en aspectes diferents de l'experiència:

- La regidora d'Educació intervé només en el primer dels aspectes, és a dir en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*.
- Els altres líders apareixen de manera més subliminar però certament efectiva en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*, en el sentit de determinar el medi ambient com a marc de les iniciatives que volen impulsar, en *la defensa de la integritat de l'organització*, en tant que s'impliquen molt en la consolidació de l'estructura de coordinació, reduint al màxim el fregament que es produeix per conflictes d'interessos individuals o col·lectius entre veïns, i en *la reducció explícita o implícita de la possible tendència al desordre dins l'organització*, tot posant al servei de la iniciativa la seva autoritat reconeguda en el si de la comunitat o de les entitats amb què es relacionen, per canalitzar les dinàmiques diverses i sovint disperses que es poden generar.

També, en analitzar la influència del lideratge en la supervivència de l'experiència, trobem que:

- En el cas de la regidora, el seu lideratge, parcialment lligat al seu càrrec, va reduir-se a l'impuls inicial, és a dir que l'experiència està funcionant amb força actualment, tot i que la regidora ja no hi és ni manté cap vincle amb l'experiència.
- Pel que fa als altres líders, ja no queda tan clar que el futur de l'experiència no depengui de la seva continuïtat. Hi ha algunes referències a la necessitat que nous veïns els substitueixin, cosa que no sembla fàcil. Sembla clar que si aquestes persones reduïssin la seva implicació, almenys la dinàmica participativa i l'efectivitat dels processos es veurien afectades negativament.

## **ZONA ESCOLAR RURAL (ZER) DEL MOIANÈS**

L'experiència es porta a terme a la Zona Escolar Rural de la comarca del Moianès, que comprèn els municipis de Calders, Monistrol de Calders, l'Estany i Castellcir del Vallès.

Es va iniciar el curs escolar 1997-1998 per iniciativa del centre escolar de la comarca, amb l'objectiu d'obrir l'escola a la comunitat per tal de poder garantir una educació de qualitat, consolidar l'escola rural i contribuir a la cohesió social del conjunt territorial i comunitari dels pobles esmentats.

Les institucions que participen en l'experiència, amb més o menys implicació, són els ajuntaments dels pobles de la Zona Escolar Rural, el Consell Comarcal, les entitats de la zona, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, els pares i les mares i els veïns d'aquests pobles. Està incorporada a la xarxa d'experiències anomenades *comunitats d'aprenentatge* i compta, alhora, amb l'assessorament dels professors de la Universitat de Barcelona Paco Imbernon i Ramon Flecha.

### **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* L'experiència es desenvolupa a la comarca del Moianès i hi participa un centre que escolaritza població infantil de diversos municipis. Es tracta del que s'anomena una Zona Escolar Rural (ZER). Respon a les necessitats d'espais educatius no lectius (autonomia individual) i de participació ciutadana (autonomia crítica).

*Solidesa.* És una experiència que té clars els objectius i també presenta una estructura i uns mitjans clars. Això no treu que, a causa del fort component escolar de la proposta i de l'estructura innovadora que exigeix la implantació de les comunitats d'aprenentatge, aquesta estructura i aquests mitjans exigeixin altes dosis de creativitat i d'imaginació. L'experiència està plenament consolidada i té un projecte relativament definit. Per tant, la voluntat de les persones entrevistades és mantenir-la en formats i continguts semblants als actuals. De fet, les comunitats d'aprenentatge, en mantenir-se, ja generen prou innovació i actualització per retroalimentar-se i créixer, més qualitativament que quantitativa.

*Síntomes de canvi d'època.* Les comunitats d'aprenentatge, i més en una escola rural, volen donar resposta al fenomen de la fugida de la solitud urbana, i desenvolupar els lligams comunitaris de les societats rurals. En aquest cas, a més, ho fan en una comu-

nitat per fer, que surt de la confluència entre els habitants autòctons i els nouvinguts, que majoritàriament són fugitius de zones urbanes massificades.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* En aquest cas, la coresponsabilització és un objectiu directe, que pren cos a través de la implicació dels membres de la comunitat en la intervenció educativa i educadora en la comunitat de què formen part. La implicació de l'Administració local és quasi inherent a la proposta. La consolidació comunitària és una necessitat per a localitats que perden força demogràfica o es van transformant en poblacions-dormitori. L'enfortiment de l'escola és una base sobre la qual treballar l'enfortiment global de la comunitat. Les comunitats d'aprenentatge són un exemple de síntesi equilibrada entre llibertat, igualtat i diversitat, especialment en comunitats on hi ha fortes quotes d'immigració. En aquesta zona del Moianès, on la immigració és formada per col·lectius urbans que fugen de l'agressivitat de l'àrea de la gran ciutat, la proposta, a la pràctica, se situa en una posició d'equilibri entre el respecte a la llibertat individual i la consolidació d'estructures comunitàries com a base de compensació dels dèficits individuals.

*Inadequació de les polítiques existents.* El problema de la poca consciència de país divers que té l'Administració autonòmica o la por al que és diferent es manifesta sempre en experiències com aquesta, que es mou en un context minoritari i amb una proposta que trenca esquemes. La uniformitat és la traducció massa freqüent de les posicions centralistes. Les normes que despleguen les polítiques educatives, especialment pel que fa al professorat i als recursos materials, són especialment uniformes i dificulten les possibilitats de consolidació i d'avanç d'experiències com aquesta. De fet, un dels problemes que tenen les zones rurals és que no poden generar gaires problemes. Per això generalment no poden esperar respostes significatives i adequades de l'Administració autonòmica. En aquest cas, la posició de la Inspecció demostra desconfiança ja que, en comptes d'explorar les possibilitats d'una proposta que pot resoldre amb qualitat un problema de servei escolar, s'e evadeix i es distancia. Aquesta desconfiança no sembla detectar-se, però, en la relació que sembla haver-se produït d'alguna manera entre l'Administració local i la Delegació d'Ensenyament.

*Polítiques alternatives.* Aquesta experiència es basa en un projecte sòlid i que té també una base teòrica que s'està desplegant en diverses comunitats. Coincideix amb el projecte de poble que vol integrar de manera significativa els veïns immigrants de les grans ciutats. Aquests dos projectes locals no tenen gaire referents en propostes més institucionals, encara que les zones escolars rurals responen a un plantejament institucional o institucionalitzat amb una consideració pròpia i orientada a aconseguir formats d'escola per al manteniment d'aquest servei en les zones amb demografia molt baixa. Quant a les comunitats d'aprenentatge, en l'àmbit del país no hi ha referents institucionals que les puguin emmarcar. La confiança que es genera entre el projecte d'escola i els veïns no es reproduïx pel que fa a les administracions. No sembla pas que la suposada bona disposició de la delegada territorial del Departament es tradueixi en mesures concretes, com ara un edifici nou per a l'escola o flexibilitat en l'assignació de professorat i de recursos. Per aquesta raó, la distància que sembla haver-hi entre l'entorn local i l'Administració autonòmica o les seves delegacions, no només no permet establir relacions de confiança, sinó que neutralitza tota possibilitat de negociació entre els dos móns. Localment, la relació entre l'Administració local i la comunitat escolar sí que presenta episodis de negociació més o menys formal, més o menys difícil, a l'hora de concretar el suport institucional en recursos o gestions polítiques. La sostenibilitat és inherent a les propostes que despleguen les comunitats d'aprenentatge. L'aprofitament de tots els recursos de la comunitat i l'enfortiment dels vincles comunitaris són dos dels pilars en què recolza l'efectivitat sostenible d'aquests plantejaments educatius amb arrelament territorial i comunitari. Tant en l'àmbit local com a l'escola la proposta planteja unes línies de desenvolupament que trenquen de forma notable amb els esquemes tradicionals d'escola. La pèrdua de l'exclusivitat de l'escola en el fet educatiu, i l'augment de la seva presència significativa en la comunitat apunten una concepció d'escola capaç de donar respostes efectives als reptes del futur.

Aquesta és una de les experiències que fa palesa la inexistència de referents institucionals, tret d'algunes propostes com els plans estratègics de centre, que podrien haver estat una bona eina de cobertura per a aquestes iniciatives. Són experiències que es desenvolupen malgrat les línies de desenvolupament de les polítiques oficials, més que no pas seguint el seu referent. Tot i que en aquest cas no sembla que l'Adminis-

tració local hagi estat impulsora de l'experiència, queda clar que la recolza i la situa en el context més ampli del desenvolupament de la comunitat local. Des d'aquesta perspectiva, col·labora en una estratègia de generar implicació i identificació dels membres de la comunitat en i amb les propostes que es desprenen del desplegament de l'experiència. La implicació és la finalitat de les comunitats d'aprenentatge. És un exemple paradigmàtic de foment del protagonisme individual i col·lectiu en la implementació d'un servei, en aquest cas escolar.

Les autoritats de l'Administració autonòmica no apareixen ni directament ni indirecta, tret de la referència a la Inspecció, que es presenta distant i evasiva. Com en altres casos, hi ha una certa estratègia de deixar fer, d'evitar el conflicte, que bloqueja qualsevol conflicte clarificador. En tot cas, la relació entre el director de l'escola i la regidora d'Educació del poble és un exemple d'integració de visions. Aquesta relació és cordial però no exempta de conflictes. No hi ha dubte que aquesta síntesi serveix per canalitzar millor els punts de vista o fins i tot els interessos diversos i generar referents compartits per a la intervenció educativa global. Caldria això mateix entre l'Administració local i el referent territorial de l'Administració autonòmica per generar polítiques sòlides, contextualitzades i coherents amb les polítiques educatives del país. L'experiència es basa més en la incorporació de la comunitat al servei escolar que en l'apropament a altres serveis. Des d'aquesta perspectiva, aquesta experiència no genera una xarxa de serveis. L'escola, en explotar al màxim les seves possibilitats i aguditzar el seu esperit creatiu i el de la seva comunitat, genera un projecte força peculiar i diferenciat. Els problemes apareixen a l'hora de tocar aspectes que depassen totalment el seu nivell competencial i el de l'Administració local, com ara un edifici nou o una gestió del professorat més sensible amb els perfils professionals que calen en funció de projectes com aquest.

## **Diversitat de perspectives**

Existeix una clara coincidència pel que fa als objectius de l'experiència entre els mestres, els pares i les mares i l'Ajuntament. Entenen l'escola com un eix vertebrador de la comunitat i el fet educatiu com un treball de col·laboració entre l'escola, les famílies i

els veïns. Es tracta d'obrir l'escola al poble i que aquest participi en la tasca educativa dels nens i les nenes. La comunitat d'aprenentatge és un marc que possibilita aquest treball que ja s'estava fent. La necessitat gira al voltant d'enfortir la comunitat de veïnatge, fent possible que els nens i les nenes tinguin una escola al poble i que aquesta enforteixi les relacions socials a través de la participació de tots en el fet educatiu. El poble i els veïns com a recurs educatiu per a l'escola, i l'escola com a eix de cohesió i d'integració social. La Inspecció no actua com un actor integrat en l'experiència, i per tant no en comparteix els objectius. L'entén i la tolera, sempre atenent al marc normatiu. El Departament d'Ensenyament és autista i no fa possible l'autonomia que es requereix. Això darrer és conseqüència de la concepció d'uniformitat i de centralisme que té del sistema educatiu. Ni tan sols el Pla Estratègic no serveix com a instrument d'autonomia, necessària per a l'experiència.

L'experiència neix perquè tothom qui viu al poble és conscient que l'escola sempre ha jugat un paper de cohesió social. Si no hi ha escola tampoc no hi ha comunitat veïnal. És un element clau per a la vida social del poble. Alhora, l'escola ofereix l'educació que es vol perquè és propera, està oberta i tots hi participen.

L'organització es basa en el contacte personal que comporta la vida de relació en el poble. Les relacions entre els mestres, els pares i les mares i el veïnat es basa en el contacte de tu a tu que s'estableix de forma natural (escola, botigues, carrer, etc.). L'organització forma part de la ZER i els directors de les escoles es reuneixen setmanalment amb la inspectora.

La dinàmica té com a base una relació oberta de l'escola amb el poble i a l'inrevés. Els mestres porten la direcció pedagògica i el poble participa en les activitats educatives de l'escola. Tothom sent que forma part de l'escola. Hi ha una simbiosi estreta entre família, escola, exalumnes i Ajuntament en el fet educatiu. Tots ho valoren molt positivament, fins i tot la inspectora, que ho observa a distància. L'Ajuntament facilita els recursos.

Els professionals valoren l'experiència com a molt positiva. Perceben que les famílies i el poble en general reconeix la seva feina. Això produeix un sentiment d'autoestima

elevat pel treball, la qual cosa comporta una forta implicació personal i professional. La majoria de professionals viuen a la zona i hi tenen plaça fixa, fet que contribueix també a la seva vinculació. Saben que l'escola és el motor del poble i que sense escola no hi hauria comunitat veïnal.

Les famílies i els veïns estan orgullosos de l'escola. S'ha establert una confiança mútua entre mestres, famílies i veïns molt intensa. Els nens i les nenes també comparteixen aquesta visió; a través de l'escola enforteixen la seva vinculació amb la comunitat del poble, coneixen la gent, els seus oficis, les seves afeccions i moltes altres coses.

El problema principal és que no compten amb el suport de l'Administració, més enllà de l'Ajuntament i del paper tolerant de la Inspecció. Aquest fet, comporta que l'experiència quedi ofegada pel marc legal. Li manquen recursos i capacitat per poder créixer. Caldria obrir una negociació amb el Departament d'Ensenyament de cara a la construcció d'una nova escola i a assegurar els recursos organitzatius i humans que requereix. Altrament, es plantegen mantenir la vinculació amb els exalumnes que van a l'IES.

Tothom vol i desitja que l'experiència continuï, tot i que hi ha una certa por que s'acabi l'experiència comunitària en el cas que els mestres marxïn de l'escola o es produeixi un canvi polític a l'Ajuntament.

Creuen que l'extensió depèn de les persones i la coincidència dels mestres, dels pares i les mares i dels veïns del poble amb els objectius.

### **Detecció d'elements de xarxa**

Com ja s'ha remarcat, l'experiència està centrada al voltant de l'escola i la comunitat de veïns del poble. La implicació de l'Ajuntament és inherent a l'experiència, perquè l'enfortiment del treball de l'escola és una base per treballar la consolidació de la comunitat del poble. La resta d'administracions no hi estan implicades i no s'ha generat un procés de negociació amb elles. Tot això comporta que el treball en xarxa només

existeixi al poble i que no s'hagi generat una xarxa de serveis més enllà de la incorporació de la comunitat veïnal al treball educatiu de l'escola.

La confiança interorganitzativa existeix entre els diferents actors del poble implicats en l'experiència (mestres, pares i mares, Ajuntament i veïns). Es donen els tres nivells de confiança (en la formació, la implementació i la consolidació). Aquesta confiança no es reproduïx respecte a les administracions a causa de la distància que existeix, fet que determina que no hi hagi un procés de negociació, ni es generi una xarxa de serveis.

La gestió de les interaccions de la xarxa gira al voltant del lideratge de l'escola i l'estructura organitzativa de la Zona Escolar Rural, que està molt consolidada. La capacitat de dinamització de l'experiència està limitada pel mateix marc de la xarxa. Caldria intentar iniciar un procés de negociació amb les altres administracions, entitats i serveis si es vol anar més enllà en aquest compromís educatiu i de cohesió social amb la joventut del poble que permeti integrar-los com a veïns de cara al futur.

### **Identificació de lideratge**

Pel que fa a l'existència d'elements de lideratge, en aquesta experiència sembla que emergeixen uns mestres que participen activament i arrossegueu el conjunt del claustre en la transformació de l'escola en ZER i després en la implantació de les comunitats d'aprenentatge. La comunitat escolar té confiança en la seva implicació professional i en la seva implicació en el desenvolupament del poble.

Aquests dos líders exerceixen la seva influència en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*, especialment en la implantació de la comunitat d'aprenentatge, en *la identificació de la iniciativa amb si mateixos*, en el sentit que la comunitat local s'implica amb l'escola i la seva proposta, un xic arriscada, en relacionar-la amb persones que han estat reconegudes com a referents en el poble. També en *la defensa de la integritat de l'organització*, molt especialment a l'hora de generar una estructura sòlida en el conjunt de la ZER i vincular-hi els respectius ajuntaments per assegurar respostes



úniques i coherents als reptes de les dues implantacions, i en *la reducció explícita o implícita de la possible tendència al desordre dins l'organització*, a partir de la consolidació del claustre, convencent i il·lusionant els mestres implicats en el projecte a quedar-se amb plaça a l'escola i generant compromisos locals entre les forces polítiques per tal d'assegurar el suport dels ajuntaments implicats més enllà de la força política que governi.

La influència dels líders en la supervivència de l'experiència sembla prou important en aquest cas, tot i que la consolidació a l'escola de més mestres implicats en l'experiència facilita possibles relleus, relleus que per ara no semblen gaire necessaris a curt termini, més enllà de repartiment de responsabilitats administratives diferents.

## **PLA SUPRAMUNICIPAL DE PREVENCIÓ DE LES DROGODEPENDÈNCIES (BAIX MONTSENY)**

Aquesta experiència educativa integrada, basada en la prevenció de les drogodependències, es va iniciar l'any 1999 a la subcomarca del Baix Montseny arran de la detecció, des dels serveis socials de l'Ajuntament de Sant Celoni, d'un nombre desproporcionadament elevat de casos relacionats amb les drogodependències. A partir d'aleshores es va plantejar la necessitat d'incidir-hi i es va crear un pla de prevenció en la comunitat de la subcomarca. En el marc d'aquest pla, es posa en marxa un objectiu educatiu específic, adreçat a la població escolar, que té l'objectiu de millorar el coneixement de l'ús de certes substàncies i dels riscos que comporta, així com ensenyar a prendre decisions saludables.

Aquesta experiència va néixer per iniciativa de l'Àrea de Benestar Social de l'Ajuntament de Sant Celoni. Actualment hi participen, amb diferents graus de protagonisme, els ajuntaments de la subcomarca, els centres escolars de la subcomarca (setze centres d'educació infantil i primària i set instituts d'ensenyament secundari), els serveis de salut, les farmàcies, la policia local, el Centre de Recursos Pedagògics de la comarca, el Consell Comarcal, l'Àrea de Benestar de la Diputació de Barcelona, el Pla Nacional de Joventut de la Generalitat de Catalunya i el Programa Catalunya 2010.

## **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* Aquesta intervenció abasta el conjunt de municipis de la subcomarca del Baix Montseny i hi participen tots els centres de primària i secundària de les localitats d'aquesta zona. Per tant, hi trobem tant centres que acullen població escolar de diversos municipis com centres que són els únics del seu nivell en el municipi. La seva actuació és en els àmbits de sanitat (salut física) i de serveis socials i consum (autonomia individual).

*Solidesa.* És una experiència que presenta uns objectius clars per a tothom. Tots els entrevistats exposen una interpretació coherent i clara de les finalitats de l'experiència. Els mitjans també són clars. Els implicats entrevistats saben quin paper els pertoca, tot i que tenen una visió global no gaire detallada del rol de cadascú. Manifesten clarament les expectatives de continuïtat. Formalment es parla de la incertesa que les eleccions porten incorporada. Sembla que s'està més per la consolidació i millora del que es fa que per l'ampliació de l'experiència.

*Síntomes de canvi d'època.* Aquesta experiència se centra a prevenir i donar resposta educativa a la desestructuració personal i social que generen les drogodependències, tant individualment com en l'àmbit comunitari.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* Els elements de coresponsabilització es manifesten en el fet que es pretén educar tant des d'un punt específic (substàncies i riscos) com inespecífic (habilitats socials i desenvolupament moral). Aquest segon vessant vol donar eines al jove perquè eviti la drogodependència des de l'assertivitat i la solidesa personal. Com a metodologia de treball, integra els serveis socials, de salut i escolars de cada localitat, sota el reconeixement de les responsabilitats polítiques dels ajuntaments i del Consell Comarcal. Com que es pretén activar el jove, en risc o en crisi, des de la seva pròpia autonomia perquè eviti la drogodependència i la vegi com un perill per garantir les seves possibilitats de desenvolupament personal i social, s'està desenvolupant un plantejament que cerca l'equilibri entre la llibertat individual, la lluita contra la desigualtat efectiva o potencial i la resposta adequada a cada situació de risc o de superació de la crisi.

*Inadequació de les polítiques existents.* Apareix disfunció en el sentit que els missatges institucionals que emeten les polítiques oficials sovint són equívocs i generen interpretacions perverses que cal matisar i treballar des de l'enfocament local. Com sempre, la uniformitat fa que les polítiques de personal de l'Administració autonòmica acabin sent un obstacle per a la implicació més sòlida dels claustres i els altres serveis d'intervenció primària. En aquest cas, les polítiques sanitàries i de benestar sí que inclouen línies relacionades amb la prevenció i no només amb la resposta al jove drogodependent. La desconfiança apareix, en algun sentit, en els moments inicials quan l'assistent social de Sant Celoni planteja aquesta resposta integrada. La iniciativa provoca desconfiança en l'àmbit institucional local i, en un sentit més ampli, reticències en l'Administració autonòmica, en aquest cas en el Departament de Sanitat, i indiferència en el d'Ensenyament.

*Polítiques alternatives.* L'experiència explicita un projecte clar que orienta el conjunt de la intervenció. La connexió amb altres projectes més institucionals és poc substancial, tot i que el Pla Nacional de la Joventut (Generalitat) o el *Plan Nacional sobre Drogas* (Govern de l'Estat) apareixen com a fonts de recursos amb què es fa més viable el desenvolupament de la iniciativa. La relació entre escoles i altres serveis implicats o entitats privades es basa, si encara no en la confiança mútua, sí en la certesa que a tots els orienta el mateix interès. Fins ara, tot el projecte ha treballat sobre la base de l'acord plenari sobre les iniciatives que cal impulsar (Ponència). S'intenta evitar les duplicitats i les intervencions paral·leles; per exemple s'anima els centres escolars a incloure en el seu projecte educatiu aquesta intervenció. La innovació i l'actualització apareixen quan s'ajuda les escoles a incorporar el desenvolupament moral i les habilitats socials com a elements transversals clau en el desenvolupament personal dels infants i dels joves.

Apareixen referències a línies estratègiques de país al Pla Nacional de la Joventut, però no es fa cap referència a les línies que orienten el Programa de Salut Escolar ni al Programa de Competències Socials del Departament d'Ensenyament, ni a programes específics del Departament de Sanitat. És un fet que els ajuntaments, en especial el de Sant Celoni, i el Consell Comarcal estan desplegant un projecte territorial sobre salut juvenil que vol facilitar la implicació directa dels agents públics i privats que tenen alguna cosa a dir en l'assoliment d'aquest objectiu. La implicació dels joves queda

centrada en el protagonisme clar que tenen en el projecte les regidories de Joventut dels municipis més grans. Pel que fa a la intervenció, hi ha una clara voluntat d'implicar en les diagnosi i en les respostes tant entitats i institucions que intervenen en aquest tema en el territori com es pugui. Pel que fa als infants o els joves, les intervencions inespecífiques s'adrecen fonamentalment a desenvolupar les capacitats preventives dels mateixos ciutadans. La participació dels joves en la concreció del projecte es redueix a alguna valoració vinculada directament amb alguna activitat d'un programa concret.

No hi ha indicis clars de línies estratègiques, ni encara menys de la presència real o diferida dels responsables centrals, ni de Sanitat, ni d'Ensenyament. Cap dels entrevistats és capaç d'identificar alguna reacció institucional dels responsables de l'Administració autonòmica a aquesta experiència. Quant a la gestió del projecte en el territori, està sota la responsabilitat de les autoritats locals, personificades en el coordinador, un tècnic contractat pels ajuntaments. No hi ha cap indici de la presència d'autoritats territorials de Sanitat o Ensenyament que permetin apuntar indicis de gestió compartida o contrastada entre els dos nivells de l'Administració. En canvi sí que hi ha una clara voluntat d'implicar la societat civil en la gestió del projecte. És la metodologia base de l'experiència, en especial en el nivell de la Ponència II, on es concreten tots els programes. La tasca d'aquestes xarxes es complementa amb la definició de persones de referència per a cada centre del projecte, que acostumen a ser tècnics dels serveis socials dels ajuntaments. Tret dels serveis socials dels ajuntaments, els centres escolars i els CAP de Salut tenen l'estructura i la dinàmica usual en el conjunt del territori, dinàmica i estructura que no afavoreix gaire el desplegament de projectes específics que no es basin en la implicació especial d'alguns professionals i en la inestabilitat que comporta la manca d'autonomia per a la contractació de professionals amb perfils determinats.

### **Diversitat de perspectives**

Totes les persones entrevistades tenen clar que l'objectiu central és prevenir les drogodependències en la comunitat. Com més implicades estan en l'experiència més

clar tenen el conjunt dels objectius. Aquest és el cas del coordinador tècnic, del cap d'Àrea de l'Ajuntament de Sant Celoni i de la tècnica de Serveis Socials del Consell Comarcal.

També tenen clara l'organització. Saben que hi ha tres ponències dirigides per una comissió que compta amb un consell assessor i un coordinador i que les entitats i els centres hi col·laboren a través de les ponències. També, que un cop l'any tots els que participen en el Pla és reuneixen en una sessió plenària on s'aproven les línies d'actuació i la memòria de l'any. Tots tenen clar quina és la seva vinculació a l'organització del Pla i en quina o quines ponències participen. Altrament, són conscients que existeix un nivell polític i un nivell tècnic.

Consideren que fins ara la dinàmica ha estat participativa i que l'organització ho ha facilitat. Tothom té clar en què es vincula i fins on arriba el seu compromís. La Ponència I és la que decideix les actuacions globals del Pla, la Ponència II inclou tots els centres escolars i treballa l'aspecte educatiu amb altres serveis i entitats, i la Ponència III s'encarrega de la reducció dels mals, és la més professional i menys compartida.

Les persones entrevistades que formen part de l'Administració local tenen clar que els recursos provenen principalment dels ajuntaments que hi estan vinculats, però també d'altres administracions com el Consell Comarcal, la Diputació o la Generalitat. Els altres professionals dels centres o serveis no ho diuen.

Les persones que opinen sobre el reconeixement i la valoració de les institucions són també les que formen part de l'Administració local. Coincideixen a considerar que els ajuntaments, així com el Consell Comarcal i la Diputació, valoren positivament l'experiència. Hi ha qui indica que els polítics tenen confiança en els tècnics i els deixen fer. També s'assenyala la complexitat política causada per l'ampli ventall de colors polítics dels participants, però alhora ho valoren positivament, perquè així compten amb el suport de tots.

La valoració que en fan els professionals és positiva, sobretot aquells que hi estan més implicats. Són conscients que permet que el seu treball sigui més eficaç, proporciona

seguretat i perspectiva. També reconeixen que al començament hi havia reticències d'aquest sector, però que amb el temps han anat minvant. S'assenyala que la participació de les escoles és complicada, ja que els professionals estan "cremats".

La valoració dels usuaris és molt parcial, puntual i s'ha fet a través d'algunes enquestes. Manifesten que falten mecanismes per conèixer l'opinió de l'usuari, així com també per millorar la qualitat de la seva participació.

Els problemes que s'apunten són diversos: l'experiència depèn massa de la motivació del professorat per implicar els alumnes, la voluntarietat de la implicació de les escoles, l'afany de protagonisme de les persones i els actors participants, d'una millor coordinació entre les diferents àrees de l'Ajuntament i de les dificultats en les maneres de fer i de la pròpia transversalitat que requereix l'experiència.

Les possibilitats de millora van en la línia d'ampliar la població objectiva del Pla i ampliar l'objecte d'atenció a la salut més enllà de les drogodependències. També s'assenyala la necessitat d'ampliar el personal dels ajuntaments que es dediqui a l'atenció dels problemes que vol atendre el Pla. A més, s'insisteix en la necessitat d'aprofundir en la participació real, sense interferències jeràrquiques. Finalment, s'indica que caldria flexibilitzar tota l'organització.

Es considera que el Pla es podria ampliar a l'àmbit comarcal. Per exportar-lo es requereix voluntat política, recursos ordinaris i un coordinador. La participació es realitza amb els anteriors requisits. Es té coneixement que existeixen experiències similars al Vallès i a Barcelona.

### **Detecció d'elements de xarxa**

Es tracta d'una experiència en xarxa que integra els serveis de Salut, els Serveis Socials i els escolars de cada localitat, sota el reconeixement polític dels ajuntaments i del Consell Comarcal. El treball en xarxa és la metodologia de base de l'experiència, especialment en la Ponència II, on es concreten les actuacions.

Si bé no existeix un nivell de confiança en els tres nivells, es veu clara la de formació, en la qual tothom ha fet una avaluació de costos i beneficis que ha portat a superar les reticències inicials. Tothom ha descobert que hi guanya, tot i els costos. Ens sembla que hi ha elements de confiança en la fase d'implementació, ja que són conscients que els orienta el mateix objectiu. No se'n veuen en la fase de consolidació, perquè no l'han assolida.

Ja s'ha comentat que l'àmbit de l'experiència és local. L'Ajuntament de Sant Celoni hi juga un paper de lideratge respecte a la resta d'actors, tot i que aquest paper és disputat. S'ha sabut integrar els serveis de cada localitat, tot i que la voluntarietat de les escoles es percep com un problema de cara a l'efectivitat. També es consideren problemàtiques les polítiques de personal de l'Administració autonòmica, que esdevenen un obstacle de cara a l'assoliment de compromisos dels claustres i d'altres serveis d'atenció primària. Les reticències inicials estan superades, però persisteix la desconfiança i la indiferència envers l'Administració autonòmica.

Hi ha una clara voluntat d'implicar directament els agents públics i privats en l'assoliment del projecte territorial sobre la salut juvenil. La gestió del projecte és responsabilitat de les autoritats locals, personificades en el coordinador, i amb la dotació d'una estructura organitzativa que la fa viable. No existeix gestió compartida amb l'Administració autonòmica, però sí amb la societat civil.

### **Identificació de lideratge**

En aquesta experiència apareix de manera una mica controvertida el lideratge d'un professional dels Serveis Socials de l'Ajuntament de Sant Celoni, que es relaciona fortament amb el naixement de l'experiència. Es van començar a detectar més casos de drogodependències dels habituals fins aleshores i, encara que no estaven fora de la mitjana, es va considerar necessari iniciar una trobada entre serveis per tal de programar actuacions preventives relatives a la drogodependència juvenil, i implicar les escoles i els instituts d'ensenyament secundari en aquesta actuació preventiva.

La peculiaritat del cas rau en què, per motius relacionats amb la presa de decisions en l'àmbit polític, aquest professional va ser separat del lideratge de la iniciativa i el conjunt d'ajuntaments de la subcomarca és ara qui subvenciona un tècnic especialitzat per tal que s'ocupi de dinamitzar i coordinar l'experiència. A partir d'aquest punt no sembla que aquest professional mantingui un lideratge explícit o identificable del conjunt o d'una part important dels implicats.

En aquest cas sembla clar que aquest líder inicial només ha influït decididament en els altres professionals d'altres serveis en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*, en el sentit que va aglutinar el nucli inicial de coordinació sobre el tema i va generar les primeres dinàmiques de relació entre serveis. No sembla que els altres components estiguin exercint funcions de lideratge en aspectes de dinàmica interna, ja que no han estat identificats com a tals per cap persona entrevistada. Cal recordar que el conjunt de les administracions locals del territori ha estat qui ha assumit formalment la coordinació i dinamització de l'experiència.

L'experiència es manté sense que el professional que la coordina exerceixi aparentment cap lideratge. Aquest fet permet suposar que, si bé el líder va ser una peça clau en el naixement de l'experiència, no sembla ser-ho en el seu desplegament. De totes maneres, és un professional que es manté implicat de forma notable en la realització de l'experiència, dins del seu àmbit de competències professionals.

## **EDUCACIÓ INTEGRAL A SANT BARTOMEU DEL GRAU**

Al poble de Sant Bartomeu del Grau, situat a la subcomarca del Lluçanès, hi havia una fàbrica tèxtil que, fins fa pocs mesos, constituïa l'única font de riquesa del poble. En els darrers anys, hi treballava mà d'obra provinent de l'estranger, preferentment del Magrib. Això ha comportat l'existència d'una població escolar immigrada amb un elevat percentatge d'alumnes amb dificultats per assolir el nivell adequat en les competències bàsiques, així com un elevat fracàs escolar.

Per iniciativa de l'escola del poble i de l'Ajuntament l'any 2000 es va decidir endegar



un projecte d'educació integral, el Pla Estratègic del Centre d'Atenció Educativa Preferent (CAEP) La Monjoia, que afectés i implicués tot el municipi. L'escola és qui ha articulat la implicació de tots els participants i ha fomentat les activitats i els tallers. Hi participen, a més de l'escola, i amb nivells d'implicació desigual, la Federació Catalana de Municipis i l'Associació Catalana de Municipis, la Fundació Jaume Bofill, el Programa ACULL (programa de formació d'adults del Lluçanès), la Universitat de Vic, l'IES Jaume Callís, l'Àrea Bàsica de Salut, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, els Serveis Socials Municipals, l'Ajuntament del poble, l'Associació de Mares i Pares de l'Escola, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i Càrites Diocesanes.

### **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* L'experiència se situa a Sant Bartomeu del Grau, poble d'uns dos mil habitants situat a la comarca del Lluçanès. Hi participa l'únic centre escolar que hi ha al municipi i tracta aspectes d'espai educatiu no escolar (autonomia individual) i de participació ciutadana (autonomia crítica).

*Solidesa.* Els objectius de l'experiència són molt clars i identificats pel conjunt dels entrevistats. Els mitjans són els que hi poden invertir, tenint en compte que és una localitat petita que sembla força oblidada i amb més iniciativa que influència. La continuïtat de l'experiència està basada en una situació del poble "complicada" des de diversos punts de vista, en la convicció sense esquerdes dels que la impulsen i en la paradoxal flexibilitat que els dona el fet de no tenir pràcticament cap suport de fora, tret d'entitats privades o públiques que els recolzen, amb l'assessorament a programes concrets.

*Síntomes de canvi d'època.* Aquesta experiència és una mica peculiar ja que neix arran de problemes que tenen el seu origen en una concepció feudal de la relació entre empresa i treballadors, poc freqüent ja en el primer món. Així, els principals factors que afecten el seu origen són: les dificultats d'adaptació d'una empresa a les noves exigències de respecte al medi natural, els problemes d'unes famílies que per si soles te-

nen dificultats per atendre les necessitats educatives dels fills, i la necessitat d'integrar nous nens en una comunitat petita i amb perill de continuïtat. Per tant, aquesta experiència inclou els tres vessants del canvi d'època: el productiu, el social i el familiar.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* Les ofertes educatives que conformen aquesta intervenció integral s'orienten cap a capacitar els infants, joves o adults perquè resolguin en millors condicions les seves necessitats bàsiques, sigui mitjançant la integració en la comunitat, sigui mitjançant la promoció. Des d'una perspectiva comunitària, tota l'experiència es basa en la coresponsabilització de la comunitat a l'hora de trobar respostes individuals i comunitàries a les necessitats. El plantejament es basa justament en el coneixement del medi com a base per poder assolir els objectius d'integració i de promoció personal i col·lectiva. Per això no tenen cap dubte que cal integrar recursos, serveis i creativitat per treure el màxim rendiment de tot i de tothom. És una experiència una mica esbiaixada cap al binomi clàssic igualtat-llibertat. La integració de les comunitats immigrants a partir del respecte crític a les seves diferències característiques està molt condicionada al fet que aquests s'han d'adaptar a la cultura del país i ho han de fer per iniciativa pròpia. Tot i així, hi ha alguna iniciativa que trenca amb aquesta proposta, com ara les ofertes dirigides directament a les mares magribines.

*Inadequació de les polítiques existents.* En aquest cas, l'Administració autonòmica i la Diputació són vistes com ens molt llunyans i poc sensibles a les especificitats de les poblacions petites. Les possibilitats que ofereixen (Pla Estratègic o programes de llars per a infants immigrants) no són prou flexibles per cobrir les necessitats locals. Seguint amb el que s'ha comentat, a la distància s'afegeixen unes normes que volen fer entrar tothom pel mateix forat i que no lliguen amb realitats concretes que volen dissenyar el seu propi camí. En concret: política de personal inflexible, plans estratègics sense dotacions reals, llicències d'estudis que no contemplan prioritats molt locals, plans d'ocupació inadequats a mercats laborals molt petits... És un cas paradigmàtic. Com a mostra, reproduïm una de les valoracions: "Si la fàbrica tanqués immediatament la situació s'aclariria i els ajuts arribarien més clarament. Els serveis continuarien però amb més recursos i el poble tindria futur. En canvi si la fàbrica es va apagant, el poble es pot apagar amb ella". En aquest cas no s'esmenta la desconfiança entre

administracions, tot i que es fa evident i de forma sistemàtica el distanciament entre una Administració local petita i la Diputació i l'Administració autonòmica.

*Polítiques alternatives.* És evident que aquesta experiència concreta es basa en un projecte compartit per molts, per no dit tots, els agents implicats entrevistats. S'ha volgut aprofitar propostes de subvencions o concursos per inserir-hi l'experiència o programes que se'n deriven en marcs més institucionals. Fins a l'actualitat, hi ha força decepció respecte a això. Els protagonistes destaquen la sensació de solitud que tenen en veure que no "encaixen" amb res d'institucional, més enllà de l'Administració local. És un cas paradigmàtic de confiança mútua entre els implicats, especialment amb les persones que apareixen com a referents des del primer moment. La concreció de les intervencions està molt lligada a la relació estreta que s'ha establert entre el director de l'escola i el regidor de l'Ajuntament. Ells, més enllà de la coincidència, han establert un espai de negociació constant, no formalitzat, que els funciona. Cal dir, però, que aquesta capacitat de negociar no s'estén als altres càrrecs de l'Administració ni als altres agents educatius implicats. La proximitat i la voluntat d'aprofitar tots els recursos a l'abast són indicadors de sostenibilitat. La seva posició allunyada del bari-centre del triangle llibertat-igualtat-diversitat els fa ser poc efectius a l'hora d'assolir resultats en la integració dels ciutadans nous. La principal innovació rau en la mateixa voluntat d'integració de serveis al voltant d'un projecte propi i, pel que fa a l'escola, en la relació intensa i insistent del fet escolar amb el fet comunitari, fent-los avançar conjuntament en una mateixa direcció.

Els implicats en aquesta experiència no veuen indicis institucionals, en les administracions més enllà de l'Ajuntament, que permetin tenir esperances de millora de la seva situació. Com ja s'ha comentat, veuen que les seves preocupacions i expectatives estan molt allunyades de les expectatives i de les preocupacions de les administracions externes. En aquest cas, l'Administració local és protagonista directa de l'experiència. S'hi implica i la inserix en el projecte de poble, que en aquest cas és prou rellevant. El projecte s'orienta a donar respostes a la situació del poble, comptant especialment amb el poble. En els continguts i formats que es despleguen el projecte ja presenta més indicis de proposta il·lustrada. Per tant, els ciutadans en són protagonistes en el sentit que la finalitat de les ofertes és fer-los protagonistes del seu futur i del futur del

poble. Però no són protagonistes del procés que se segueix per anar generant iniciatives que facin avançar cap als objectius de referència.

Els responsables polítics de la Diputació o de l'Administració autonòmica no apareixen en l'experiència ni directament ni a partir dels seus serveis. No hi ha cap tipus de valoracions ni de demandes per part d'aquestes institucions i si hi ha alguna reacció, és en un sentit negatiu i sense gaires explicacions. La relació entre els responsables educatius del Departament d'Ensenyament i els de l'Ajuntament és inexistente. Des d'aquesta perspectiva, aquesta interacció que sembla imprescindible per adequar les polítiques als projectes de poble i de país senzillament no es presenta en cap sentit. Aquesta experiència no respon a una estructura de xarxa de serveis. Els agents educatius que hi participen ho fan en forma d'encàrrecs, amb posicions no simètriques, i a partir de decisions preses i definides prèviament, especialment del director de l'escola i del regidor. L'escola és l'única unitat d'intervenció primària que hi està implicada. El CAP hi fa algunes col·laboracions però molt marginals, per ara. Els nivells d'autonomia de l'escola s'exploten al màxim. Els responsables de l'escola són referents centrals per a l'experiència i, en especial, fan de l'escola la base del conjunt de la intervenció. Aquesta experiència és un exemple de com unitats autònomes, o almenys funcionalment autònomes, poden ser eines potents per participar amb força en projectes integrats d'abast territorial.

### **Diversitat de perspectives**

Totes les persones entrevistades tenen clar l'objectiu de l'experiència, que consisteix a portar a terme un projecte d'educació integral més enllà de l'horari escolar i de l'edat escolar que impliqui totes les persones i entitats que poden participar en el fet educatiu del municipi. També hi ha una coincidència clara a l'hora de definir la necessitat o el problema que origina l'experiència. Les famílies del poble treballen a la fàbrica i provenen de la immigració. Als anys seixanta, del sud d'Espanya i, a partir, dels noranta, del Magrib. L'objectiu és aconseguir que les famílies s'integrin al poble. L'escola tota sola no era capaç de fer-ho i conjuntament amb l'Ajuntament va posar en marxa el projecte d'educació integral.

El lideratge i el marc organitzatiu recau en l'escola conjuntament amb l'Ajuntament i és així com ho percep tothom. També tenen clar que voldrien un coordinador i que el Departament no l'ha concedit. Però per a les activitats del projecte han contractat professionals del mateix poble i col·laboradors voluntaris. Saben que la dinàmica depèn de les relacions de tu a tu que s'estableixen entre els veïns del poble que s'hi impliquen, sempre amb el lideratge indicat. També saben que els recursos provenen del Pla Estratègic de l'escola i de les aportacions de les entitats que hi col·laboren, en concret mencionen la Fundació Jaume Bofill, el Departament de Treball de la Generalitat i el Departament d'Ensenyament.

Tanmateix, consideren que les administracions valoren positivament l'experiència, però les dificultats sorgeixen quan s'han d'implicar en alguna cosa. A més distància menys implicació i menys sensibilitat. I això esdevé un problema, perquè la no implicació de les administracions comporta una manca de recursos i una absència de xarxa. De fet es té la percepció que tot es cou dins del poble. També es fa un reconeixement i una valoració positiva de la implicació de l'Ajuntament, tot i que es matisa que queda molt per fer.

La valoració que es fa de l'escola i des de l'escola és positiva perquè es veuen resultats, tot i que amb els nens i les nenes magribins costa més. Sembla que hi ha coincidència a valorar que el poble no coneix el projecte però té en bona consideració l'escola. No saben què es fa i la gent del poble té tendència a queixar-se.

En general la definició dels problemes és diversa i gira al voltant de la provisionalitat del Pla per la incertesa del futur de la fàbrica, la inestabilitat laboral dels professionals que treballen en el Pla i el fet de dependre dels recursos que aporten les institucions que s'hi impliquen. Troben a faltar recursos propis. També es manifesta la manca d'un coordinador, la incapacitat de saber "vendre" l'experiència, la limitació de temps a causa de l'escassetat de recursos humans de què es disposa, la manca i la precarietat dels recursos en general. Altrament, algú constata un cert replegament respecte al procés de socialització i d'integració de la societat magribina en la societat autòctona. Sobretot, es té una sensació de solitud, ja que l'experiència no lliga amb cap projecte institucional, més enllà de l'Administració local.

Respecte a la possible extensió de l'experiència també hi ha diversitat d'opinions que es complementen. Hi ha qui opina que té sentit en pobles petits on no hi ha serveis, a banda de l'escola, i on una part important del poble tingui consciència que existeix un problema en què cal implicar-se per solucionar-lo. També, que consisteix en un Pla Estratègic per a l'educació integral i com a tal és exportable. Altrament, s'indica que s'hauria d'estendre el treball a la gent adulta, a l'IES, i intensificar el que es fa amb les mares magribines. No es coneixen altres experiències similars.

### **Detecció d'elements de xarxa**

Aquesta experiència no respon a una estructura de xarxa de serveis. Els agents que hi participen ho fan en forma d'encàrrecs i a partir de les decisions preses pel director de l'escola i el regidor d'Educació de l'Ajuntament; per tant, no podem parlar ni de fases per avaluar el nivell de confiança, ni de la gestió d'interaccions, ja que no la considerem una experiència que generi xarxa de serveis.

### **Identificació de lideratge**

En analitzar l'existència de líders en l'experiència el director de l'escola apareix com un referent destacat per tothom. Al costat, altres mestres, en especial la cap d'estudis, que també és considerada una col·laboradora estretament vinculada a l'experiència. És un dels lideratges més clars dels observats en les diferents experiències. Es pot dir que manifesta la pràctica totalitat dels indicadors de lideratge que es poden definir.

Aquest líder exerceix la seva influència en els quatre aspectes esmentats: *la definició de la raó de ser de la iniciativa, la identificació de la iniciativa amb si mateix, la defensa de la integritat de l'organització i la reducció explícita o implícita de la possible tendència al desordre dins l'organització*. L'experiència neix a partir de la necessitat explicitada per ell de generar espais educatius més enllà de l'horari escolar i amb ofertes que s'adrecen també a la família dels alumnes, per tal d'augmentar la capacitat integradora i promocionadora de l'escola. Aquesta iniciativa es vincula a la necessitat del poble

d'integrar els nous, per la qual cosa es busca la implicació en la iniciativa tant de la comunitat local com de l'Administració local, que en aquest cas és un aliat eficaç de les iniciatives. Manté un control sòlid de tots els agents educatius i tots els que han estat entrevistats el reconeixen com a referent. La presa de decisions està molt centralitzada en ell, tot i que el regidor d'Educació li és molt proper. En definitiva, és el veritable pal de paller de l'experiència.

En aquest cas sembla evident que sense aquest professional el manteniment i la supervivència de l'experiència seria difícil, almenys amb la mateixa força, coherència, sistemàtica i ordre amb què s'està desplegant en aquests moments.

## **HOSPITAL DE DIA D'ADOLESCENTS DEL PARC TAULÍ (VALLÈS OCCIDENTAL)**

Donada la realitat d'un grup de pacients adolescents, en creixement constant, que pateixen patologies mentals amb el diagnòstic de "casos intermedis" i, per tant, que no requereixen internament hospitalari, els professionals de la salut mental de l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell van decidir tractar aquests adolescents en un horari parcial, mantenint el vincle amb la realitat escolar mitjançant el treball al centre d'un professional del món educatiu.

Aquesta experiència es va iniciar l'any 2000 i es fa des del Servei de Salut Mental de l'Hospital de Dia del Parc Taulí i dels instituts d'ensenyament secundari del Vallès Occidental que hi estan implicats pel fet de tenir els pacients com a alumnes, amb la col·laboració de la Inspecció d'Ensenyament i dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

### **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* L'experiència es realitza a la zona sanitària de Sabadell i es tracta d'un servei adreçat als adolescents d'aquesta zona. Hi participen centres escolars que no

són els únics en la seva etapa en els seus municipis i tracta l'aspecte de sanitat (salut física).

*Solidesa.* Els objectius de l'experiència són molt clars i identificats pel conjunt dels entrevistats. Els mitjans són clars quant al disseny, però una mica difusos quant a l'ús. En concret, els protocols de derivació i diagnòstic no els entén tothom igual. És un servei que es planteja en termes de necessitat de consolidació, més per les dificultats de connectar les cultures professionals dels docents i els sanitaris que per febleses o dubtes sobre la necessitat de la seva existència. Fins a tal punt és així que és probable que el servei actual s'ampliï abans d'estar totalment consolidat.

*Síntomes de canvi d'època.* L'agressivitat de la societat actual sembla avançar les edats en què es manifesten malalties mentals significatives. Aquest fet i la feblesa de l'estructura familiar fa que calguin serveis que atenguin els joves amb malalties mentals. A més, es vol dissenyar aquests serveis perquè siguin compatibles amb la socialització normalitzada dels joves, i s'intenta ajustar la intervenció a les característiques específiques de cada pacient.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* Sense deixar de ser un servei molt jeràrquic, s'orienta cap a fomentar la implicació directa de la família i del jove pacient en la seva normalització en tots els sentits possibles. No es tracta d'una actuació local. Té un disseny que podria aplicar-se a qualsevol territori, més ben dit, a qualsevol sector sanitari. Es pot considerar un servei que neix amb la voluntat d'integrar salut i ensenyament. És un servei que només actua amb ple consentiment de la família del jove pacient. El seu objectiu central és aconseguir reduir al màxim i de forma precoç els dèficits que una malaltia mental pot generar en un ciutadà. Es pretén fer aquesta intervenció de manera molt individualitzada i adaptada a les característiques de les famílies i dels joves. Des d'aquests tres vessants es pot dir que és una iniciativa que vol romandre equidistant dels tres pols: llibertat individual, igualtat i diversitat.

*Inadequació de les polítiques existents.* En aquest cas és una iniciativa que neix i es desenvolupa en un marc interdepartamental (Departament de Sanitat i Departament d'Ensenyament) i per iniciativa de la responsable territorial de Sanitat i del cap del



Servei de Salut Mental del Sector Sanitari, més la implicació del cap d'Inspecció del Vallès Occidental i del secretari general del Departament d'Ensenyament. El seu disseny correspon a una estratègia innovadora, gestionada des del Sector Sanitari i des de la Delegació Territorial d'Ensenyament, amb prou autonomia i capacitat de decisió. No és una proposta que neix a partir d'un esquema predeterminat i reproduït en altres territoris. Al contrari, és una experiència que neix juntament amb dues més, i cadascuna d'elles respon a les característiques del seu entorn (en aquests casos, l'entorn és l'entorn sanitari, no el de la comunitats o les comunitats que estiguin al seu abast). En un determinat sentit és així, ja que els Centres de Salut Mental d'Infants i Joves (CSMIJ) detecten un creixement significatiu de casos de malalties mentals en adolescents. Però des d'una altra perspectiva, és una iniciativa que neix per cercar respostes a les malalties mentals en els joves abans que aquestes siguin un problema que superi les possibilitats de contenció i d'actuació de la família i del sistema escolar. Si bé no es detecta desconfiança entre els serveis centrals i els territorials de l'Administració autonòmica, en aquest cas emergeixen nivells importants de desconfiança entre els professionals sanitaris, especialment els de l'aparell de diagnòstic del Centre de Salut Mental d'Infants i Joves i els docents. Desconfiança que no es reproduïx en els caps del Servei o de la Direcció General o similars. En aquest sentit és un clar contraexemple del que s'observa en la major part de les altres experiències.

*Polítiques alternatives.* Aquesta experiència neix d'un projecte ben definit quant a intervenció sanitària amb aquests joves. Des d'Ensenyament, tot i que comparteixen totalment les línies estratègiques del projecte de salut, no s'acaba de concretar el component educatiu del projecte, per les dificultats que han sorgit en les relacions entre els professionals d'ambdós serveis. En tot cas, és una proposta que obeeix a un projecte de salut de l'Administració autonòmica, que es tradueix en un projecte implantat en el territori amb força coherència estratègica, però amb autonomia de concreció final. Ni la confiança ni la negociació no semblen fàcils entre els professionals sanitaris i els docents de base. Les reticències i les susceptibilitats apareixen amb massa freqüència i condicionen l'efectivitat de la intervenció. La sostenibilitat es basa en dues vies: l'una relacionada amb la intervenció preventiva i l'altra amb la hipotètica activació dels instituts d'ensenyament secundari i dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic en la detecció de determinats símptomes inicials que poden afavorir

la intervenció precoç i la coherència global en la intervenció educativosanitària. En aquest cas, no sembla que es dubti de la condició innovadora i actual de la proposta, tant en l'àmbit de l'Administració autonòmica central com territorial. Si bé ha calgut la tasca de determinats professionals en el territori per desenvolupar aquesta experiència, també és cert que la iniciativa, almenys conceptualment, va ser acollida immediatament per la política autonòmica de Sanitat.

L'actuació preventiva i precoç amb joves amb malalties mentals és una de les línies estratègiques manifestades pel Departament de Salut de l'Administració autonòmica. En aquest cas, doncs, la presència d'aquest marc institucional és clara i directament relacionada amb l'experiència. No hi ha cap presència de l'Administració local. Ni hi ha indicis que es faci cap aproximació significativa a altres serveis molt relacionats amb la problemàtica de les malalties mentals en joves, com ara els Serveis Socials dels ajuntaments. No hi ha cap indicatiu que aquesta aproximació es faci més enllà de l'imprescindible, tot i saber que la situació d'aquests joves genera crisis globals en les famílies que tard o d'hora exigeixen la intervenció dels Serveis Socials. El Servei s'ha dissenyat amb la finalitat de facilitar al màxim la implicació del jove i del seu entorn en la superació de la seva dificultat. Des d'aquesta perspectiva es pot dir que provocar la implicació del jove i de la seva família és un element central en les teràpies que s'apliquen. De totes maneres, no hi ha cap iniciativa per conèixer la valoració que els usuaris fan de l'experiència ni per recollir i tenir en compte les seves aportacions per millorar el servei.

Les autoritats sanitàries de l'Administració autonòmica, tant les centrals com les territorials, hi estan directament implicades i fan el seguiment d'aquesta experiència de cara a la seva possible transferència a altres territoris. Les autoritats educatives estan a l'expectativa, especialment les d'àmbit territorial i de base, expectativa més relacionada amb com evoluciona a la pràctica la capacitat de relació efectiva entre els professionals sanitaris i docents que estan implicats en l'experiència. En aquest cas no es pot parlar de presència de cap autoritat sanitària o escolar relacionada amb l'Administració local. En canvi hi ha una relació bona i fluïda entre les autoritats sanitàries i educatives territorials que van creant una petita illa d'intervenció política compartida. Aquesta bona relació entre responsables polítics territorials, que també es reproduïx entre els responsables territorials de serveis (Inspecció i Salut Mental)

no s'estén als professionals de base. Tot i que teòricament s'intenta crear una xarxa de serveis, encara no es pot dir que existeixi, perquè ni hi ha una relació no jeràrquica entre els professionals de salut i docents implicats, ni hi ha cap voluntat dels sanitaris d'estendre la iniciativa a altres serveis. L'Hospital de Dia té prou autonomia per dissenyar la seva forma d'hospital de dia. Tant pels recursos com pel marc normatiu pot desplegar el projecte amb tota la coherència que els permet la pròpia creativitat i saber i altres limitacions, com per exemple trobar professionals adequats per a aquesta resposta innovadora. Els centres escolars tenen les limitacions usuals pel que fa a l'autonomia, la qual cosa en aquest cas no representa un obstacle especial perquè aquests joves necessiten flexibilitat de continguts, metodologies i organització de l'espai i del temps, aspectes en els quals els centres poden disposar d'un ampli radi d'acció per a intervencions individualitzades. Tant l'Hospital de Dia com els instituts d'ensenyament secundari són una prova que unitats amb capacitat autònoma poden desplegar iniciatives innovadores i sense motlles.

### **Diversitat de perspectives**

Els objectius de l'experiència són molt clars i ben identificats per les persones entrevistades. Es tracta d'oferir als adolescents que tenen una malaltia mental complexa un tractament adequat per a la seva salut i una atenció educativa, complementària, no prioritària, que els permeti mantenir una certa normalitat en el procés d'aprenentatge sense perdre el contacte amb la realitat escolar i familiar. Per tant, es vol reduir al màxim i al més aviat possible els dèficits que una malaltia mental pot generar en l'adolescent, tot evitant que esdevingui un problema que superi les possibilitats de tractament en el marc escolar i familiar.

Hi ha una coincidència clara a l'hora de definir el problema que va fer que els professionals del sector sanitari engegessin el projecte de l'Hospital de Dia del Parc Taulí. El problema és el creixement del nombre de pacients mentals adolescents que pateixen patologies mentals que no requereixen estada hospitalària ordinària. Davant d'aquest problema es plantegen demanar l'establiment d'un Hospital de Dia, perquè defensen l'hospitalització parcial. La resta de persones entrevistades donen per sabut

que els pacients necessiten una atenció especialitzada sanitària que l'Hospital de Dia ofereix i emfasitzen la necessitat educativa d'aquests pacients sol·licitada pels professionals del camp sanitari que volien endegar l'experiència.

L'estructura organitzativa és clara per a les persones entrevistades que hi estan directament vinculades. Està formada, segons elles, per un equip de sis professionals (un psiquiatre, una psicòloga clínica, tres educadors i un docent). Per tant, tenen clar que l'equip és biprofessional: sanitari i educatiu. No tenen la mateixa idea respecte als protocols necessaris per a la diagnosi i la derivació a l'Hospital de Dia. Hi ha una certa confusió. Mencionen dues vies d'entrada: una de sanitària, a través del Centre d'Assistència Primària i una altra de docent, a partir del centre educatiu i a través de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic. Les persones entrevistades que formen part de l'equip tenen molt clara la dinàmica de funcionament. Les més externes coincideixen a afirmar que mantenen contacte amb elles, ja sigui la família, el centre educatiu o la Inspecció d'Ensenyament que permet mantenir el vincle amb l'entorn de l'adolescent i la seva reinserció posterior un cop acabat el tractament a l'Hospital de Dia.

Hi ha una percepció clara que l'Hospital de Dia és un centre concertat amb el Departament de Sanitat de la Generalitat de Catalunya i que els recursos humans provenen d'aquest Departament i del d'Ensenyament.

Es coincideix a valorar que l'Administració autonòmica, a través dels departaments de Sanitat i d'Ensenyament, està convençuda que el model funciona i que cal estendre'l donat que cada vegada hi ha més adolescents que tenen malalties mentals intermèdies. Tenen clar que les estructures dels hospitals no responen a les seves necessitats. No obstant, la Inspecció no en fa un reconeixement explícit. S'opina que la posició del Departament d'Ensenyament és més distant i més a l'expectativa que la del Departament de Sanitat, tot i que es reconeix que existeix interès, especialment de la Inspecció.

Els professionals entrevistats que formen part de l'equip de l'Hospital tenen una bona percepció del treball que es realitza, tot i que manifesten les dificultats que hi ha entre els professionals sanitaris i els docents quant a la cultura i les maneres de fer, que exigeixen un procés d'adaptació mútua. Els professionals del món educatiu entrevistats

matisen que els centres no coneixen l'experiència i que cal consolidar-la i millorar-la. Sembla que els usuaris valoren positivament el servei, però els professionals directament vinculats reconeixen que manca un sistema d'avaluació sistemàtica.

La percepció dels problemes que genera l'experiència és diversa. Per un costat els membres de l'equip manifesten que hi ha hagut els problemes propis d'un procés d'adaptació d'un equip pluridisciplinari i els de rodatge d'una experiència nova. Es mencionen les diferències de calendari, el problema de l'estiu, la manca de places, les dificultats de la diagnosi quan la família o el jove no accepten la situació, l'encaix dins l'equip de docents i sanitaris, la relació entre l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i l'Hospital de Dia, i també amb els centres educatius. Tanmateix, s'indica que existeix una relació asimètrica entre el personal sanitari i el docent, i que l'equip aporta poca informació a la família pel que fa al tractament i al procés que segueix el pacient.

També existeixen percepcions diverses pel que fa a les possibilitats de millora que, en qualsevol cas, són complementàries. Es parla de la necessitat de construir un nou centre i d'institucionalitzar els professionals que hi treballen. També de la necessitat d'apropar les cultures de treball dels dos serveis, el sanitari i l'educatiu. Així mateix, de la necessitat d'agilitar els protocols de derivació dels centres educatius a l'Hospital de Dia i els d'adscripció al centre hospitalari. Alhora, cal millorar la relació amb els centres educatius i les famílies dels pacients.

Es creu que aquest tipus d'experiència s'estendrà, perquè la realitat ja l'exigeix. Altrament, hi ha qui planteja la necessitat d'estendre l'experiència a altres serveis com Promoció Econòmica i Benestar Social. De fet es coneixen experiències similars a Gavà, a Mollet i a Santa Coloma.

### **Detecció d'elements de xarxa**

Es tracta d'una experiència que pretén la creació d'una xarxa de serveis, que no s'ha aconseguit encara. Neix en un marc interdepartamental (Departament de Sanitat i Departament d'Ensenyament) i per iniciativa dels responsables territorials d'ambdós

departaments. No hi ha cap presència de l'Administració local. Tampoc no hi ha indicis que es faci cap apropament a altres serveis especialitzats en la problemàtica de les malalties mentals dels joves, tot i saber que la situació d'aquests joves exigeix la intervenció dels Serveis Socials o de Promoció Econòmica.

D'altra banda, hi ha encara una relació jeràrquica i asimètrica entre els professionals sanitaris i els docents. Això genera desconfiança i problemes en el treball conjunt. Per tant, en l'avaluació del nivell de confiança creiem que encara s'està en la primera fase, de formació, consistent en la valoració de costos i guanys, i a partir de la qual els professionals decideixen la seva implicació. Mentre hi hagi aquesta relació asimètrica és difícil que els nivells de confiança avancin.

No podem parlar de la gestió d'interaccions, perquè en realitat no s'ha creat la xarxa de serveis objectiu de l'experiència i que caldria dinamitzar per les exigències que requereix el tipus de població objecte d'aquesta.

### **Identificació de lideratge**

Aquesta experiència comprèn persones significatives, sense les quals hauria estat difícil el naixement de la iniciativa, però costa una mica associar-les a un lideratge, encara que sigui parcialment, com en altres experiències. El fet és que hi ha dos polítics i dos professionals (la responsable de Sanitat en el Sector de Sabadell i el director del Servei de Salut Mental del Parc Taulí de Sabadell, de Sanitat; i l'aleshores delegat territorial d'Ensenyament i el cap d'Inspecció del Vallès Occidental, d'Ensenyament) que coincideixen en la necessitat de generar un servei amb format d'hospital per a adolescents amb diagnòstics de malalties mentals i amb connexió amb el treball dels instituts d'ensenyament secundari.

Els dubtes sobre el seu lideratge apareixen quan s'observa que els que implementen el servei generen dinàmiques pròpies no sempre coincidents amb les previstes per aquestes quatre persones i que, fins ara, no sembla gaire fàcil que finalment es puguin imposar.

Feta aquesta observació de dubte sobre l'existència de lideratge, en tot cas queda clar que aquest s'hauria exercit només en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*, perquè en els altres aspectes seria difícil trobar elements per afirmar que aquelles quatre persones exerceixin influència real en els aspectes més relacionats amb la implementació.

En canvi, sí que seria difícil que l'experiència es mantingués si aquestes quatre persones d'ambdós serveis, atesa la seva posició rellevant en el vessant polític i tècnic, canviessin o canviessin de parer respecte de l'oportunitat d'aquest servei específic. Segurament, la quota de lideratge que es podria observar seria més per la posició dins l'estructura dels esmentats polítics i tècnics que per la influència personal i professional que són capaços d'exercir per si mateixos.

## **GRUP DE TREBALL EN XARXA (VILADECANS)**

Des de l'any 1996 i per iniciativa personal de l'inspector d'Ensenyament de la zona es va iniciar una sèrie de projectes a Viladecans amb l'objectiu d'atendre la creixent població amb fracàs escolar que s'havia detectat a la ciutat. S'intentava donar resposta a un seguit de reptes, com ara l'establiment de contactes entre els serveis que treballen al territori adreçats als joves (fent especial atenció al joves amb risc de fracàs), l'establiment de diferents nivells de coordinació, i la valoració i anàlisi de les necessitats futures, tot identificant i definint diversos col·lectius de joves.

El Grup de treball en Xarxa de Viladecans constitueix, des del nostre punt de vista, l'experiència més significativa de treball en xarxa de totes les de l'estudi. És una iniciativa ubicada en el Servei Local de Garantia Social de l'Ajuntament de la ciutat i constitueix una xarxa que vertebrava el conjunt de la intervenció d'acord amb els objectius d'analitzar els col·lectius de joves que necessiten suport individual, cercar els recursos que necessiten per promocionar-se i gestionar l'oferta de manera que arribi als joves, més enllà de Viladecans.

Hi participen, a més dels centres d'ensenyament secundari públics, els Serveis Socials, el Servei de Promoció Econòmica, el Servei de Joventut i el Servei d'Educació

de l'Ajuntament de Viladecans, el Programa d'Educació Compensatòria (Equip d'Assessorament Psicopedagògic), la Inspecció d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i la Diputació de Barcelona.

### **Caracterització de l'experiència**

*Descriptors.* L'experiència es desenvolupa a Viladecans, municipi proper a Barcelona on hi ha diversos centres de cada nivell. Hi participen els centres de secundària i es treballen temes relacionats amb l'espai educatiu no lectiu, serveis socials i promoció econòmica (tots ells relacionats amb la promoció de l'autonomia individual).

*Solidesa.* Objectius i mitjans són clars en aquesta experiència. Forma part d'una família d'experiències desenvolupades al Baix Llobregat en què, mitjançant el treball en xarxa, es pretén establir contacte i coordinació entre els serveis que treballen al territori i adreçats als joves, fent especial atenció als joves amb risc de fracàs, i, al mateix temps, valorar i analitzar necessitats futures i identificar i definir aquests col·lectius de joves (com els que tenen necessitats educatives especials, els que pateixen fracàs escolar, o els que estan en risc de marginació social). En aquests moments es planteja implicar altres serveis i consolidar treballs iniciats darrerament, que inclouen el control de l'absentisme escolar i la relació entre les etapes educatives. És, per tant, una experiència que amplia el seu abast, probablement perquè la seva estructura pot abastar més àmbits que els que està treballant en aquests moments.

*Síntomes de canvi d'època.* És una experiència que vol donar resposta als riscos de marginació que poden patir els joves que no són capaços d'assolir la titulació bàsica i que tenen dificultats importants per integrar-se en l'ambient escolar. Així mateix, es vol evitar tenir quotes de població jove amb dificultats per assumir el repte de manifestar-se competent davant les exigències del mercat de treball. Per aquestes raons, es pot dir que vol donar resposta als canvis socials i productius que va generant aquesta nova societat a què ens estem encaminant.

*Elements característics del nou Estat del benestar.* La coresponsabilització del jove en



el seu futur és una de les estratègies que s'aplica per superar l'*impasse* que es genera quan el jove ja no vol mantenir-se escolaritzat i té l'edat per accedir al mercat de treball però no té cap qualificació per fer-ho amb unes mínimes condicions de present i de futur. L'abast és clarament local; això sí, amb una concepció del fet local que no es restringeix necessàriament al municipi de Viladecans. Les respostes ocupacionals que es cerquen es basen en el suport de la xarxa productiva local que acull en pràctiques en empreses els joves que s'impliquen en aquest format de la formació preprofessionalitzadora. És una resposta integrada, ja que els serveis de Promoció Econòmica, Serveis Socials i els serveis educatius de l'Administració autonòmica estan directament implicats en el desplegament de les respostes educatives. Vol desenvolupar l'exercici de la llibertat individual a l'hora de prendre decisions, i pretén desenvolupar en el jove la capacitat d'orientar-se per si mateix i d'implicar-se en projectes de formació més enllà dels cants de sirena del treball marginal al qual opta. Vol reduir desigualtats donant suport al jove que, sense una titulació bàsica ni ganes d'obtenir-la, és candidat a estats de marginació present o futura. Més enllà dels camins establerts per a la majoria dels joves, es vol donar respostes adequades a joves que necessiten una oferta més oberta i flexible per acceptar implicar-se en una formació bàsica.

*Inadequació de les polítiques existents.* En aquest cas, l'Administració autonòmica veu amb bons ulls l'experiència i, de fet, la Inspecció hi té un paper rellevant en la coordinació, tot i que sembla més una opció de l'inspector en qüestió que de la Inspecció. Els indicis d'uniformitat en les polítiques de l'Administració autonòmica es manifesten en el fet que, per aconseguir intervenir amb els joves, si tenen menys de setze anys calen resolucions individuals de la delegada territorial que fan el procés pràcticament inviable. Per interpretacions totalment dogmàtiques de les normatives, el sistema escolar no pot acollir amb normalitat una oferta educativa abans dels setze anys tot i que, després, potser pocs mesos després, es considera totalment idònia. També en aquest cas, aquesta complexitat de la resposta s'aplica a casos en què els joves presenten problemes greus o molt greus als centres escolars. No depèn tant d'un diagnòstic de cas com del conflicte que genera el noi o la noia. Des d'aquesta perspectiva, les limitacions d'aquesta experiència estan molt lligades al fet que si no hi ha problema, no cal trobar solucions anticipades. En aquest cas, la relació entre les administracions no és especialment conflictiva. Administració autonòmica, Diputació i Ajuntament

veuen amb bons ulls l'experiència i col·laboren amb bona disposició però proporcionalment a la distància de les respectives seus i amb alguna llacuna sense gaire significativitat per al funcionament de l'experiència.

*Polítiques alternatives.* Ja s'ha comentat que aquesta experiència té clar i definit un projecte que orienta la seva activitat actual i les línies de desenvolupament futures. També es pot constatar que aquest projecte és una peça important d'un projecte local que pren la forma d'un servei: el Servei Local de Transició Escola Treball (STET). També s'ha de dir que aquest projecte de transició s'implica en un d'àmbit nacional que es basa en la subvenció del Departament d'Ensenyament d'ofertes de formació de Garantia Social i d'altres modalitats subvencionades pel Departament de Treball, que s'adrecen a joves sense la titulació bàsica i amb més de setze anys. Aquesta experiència presenta una bona aproximació al que podria ser una manera de desplegar polítiques socials en el territori. En aquest cas, si bé seria exagerat parlar de confiança, sí que es pot parlar de proximitat entre l'Administració autonòmica, tant el Departament de Treball com el d'Ensenyament, i l'Administració local. Tot i que el paper que hi juga cadascú és molt diferent, almenys es pot detectar una coincidència en la pràctica, que és força clara tècnicament. La relació de confiança entre l'Administració local i els altres agents educatius de procedències ben diverses es fa palesa en les valoracions que manifesten els entrevistats. Tot el projecte està ple de negociació. Hi és en el treball de la Xarxa, hi és en les demandes que la Xarxa fa al Departament d'Ensenyament, hi és quan els Serveis d'Orientació escolars i municipals treballen amb els joves la seva opció de futur... Tot el plantejament d'aquesta experiència es basa en la negociació. La sostenibilitat es cerca en l'efectivitat d'una proposta de capacitació i d'inserció de joves que sense esmerçar recursos diferents dels previstos en els programes nacionals i locals, aprofiten les sinergies que crea un treball en xarxa i les relacions de l'Administració local amb el teixit productiu local per reduir al mínim la pèrdua d'energies i d'oportunitats. Tota experiència que ajuda els centres escolars a implicar-se en projectes educatius més amplis i que, alhora, introdueix projectes externs en el seu si, està empenyent l'escola cap a unes vies que ben cert determinaran una part important de l'escola del futur.

La proposta d'una oferta de formació en termes de Garantia Social ja estava contemplada en la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE). Aquest fet ha

obligat les administracions autonòmiques a desenvolupar les seves opcions a l'hora de concretar aquesta oferta. D'aquí surten les convocatòries que el Departament d'Ensenyament obre per tal de subvencionar ofertes d'aquest format. Les administracions locals s'han implicat de manera decidida i sistemàtica en aquestes subvencions, i han generat programes força complexos i complets adreçats a joves amb dèficits de formació bàsica. Com ja s'ha comentat, aquest és un exemple paradigmàtic de com l'Administració local concreta en el seu territori i en el marc de projectes locals de més envergadura, projectes o iniciatives nacionals. En aquest cas, a més, aquesta concreció va acompanyada de la implicació d'altres serveis locals i de l'Administració autonòmica, i també d'entitats privades per explotar al màxim els recursos públics i privats que poden ajudar a la inserció sòlida i qualificada d'aquests joves en el món del treball. Avui per avui, aquest és el vessant més feble de l'experiència. Si bé la inserció es basa en la decisió dels joves, directament o a través de la seva família, en el desplegament de l'experiència no es preveu cap forma de participació/implicació dels ciutadans ni en la concreció ni en la valoració del servei.

Les autoritats de l'Administració autonòmica, tot i no ser-ne directament protagonistes, coneixen l'experiència i la valoren. La Inspecció hi està directament implicada i la delegada té un coneixement relativament actualitzat del seu funcionament. També es pot observar en aquesta experiència com una síntesi funcional entre l'Administració local i l'autonòmica pot afavorir implementacions més àgils i potents. En aquest cas, la relació fluïda i basada en la confiança entre la tècnica municipal que porta la gestió tècnica de l'experiència i l'inspector del Departament d'Ensenyament crea un tàndem molt efectiu que resol sobre la marxa gran part de les interferències que es generen en una col·laboració diferida entre administracions. A diferència del que passa en altres experiències, la presència de les administracions va més enllà d'una presència purament formal i els seus representants hi tenen una participació personal molt activa. Així, la implicació directa dels tècnics de les dues administracions constitueix un dels senyals d'identitat de la Xarxa de Viladecans. En aquest cas, els centres han de fer ús de la seva capacitat de diagnosticar i orientar determinats alumnes cap a ofertes escolars alternatives, o abans dels setze anys (molt més complicat però possible) o quan el jove ja ha complert els setze anys (molt més àgil i directe si el jove vol). Sigui com sigui, tot el que fa referència a aspectes relacionats amb adaptacions o modificacions

curriculars es pot produir en el marc d'una autonomia directa dels centres o tutelada per la Delegació Territorial segons protocols previstos.

## **Diversitat de perspectives**

Totes les persones entrevistades tenen clar que es tracta d'un treball comú i coordinat, els tècnics i polítics de l'àmbit local i de la Inspecció parlen de treball en xarxa, els directors i professionals dels centres només d'actuació comuna i coordinada. L'objectiu dels professionals dels centres i de l'educadora social és trobar una sortida per als joves que fracassen en el marc escolar que eviti la marginació i permeti la derivació. Per als tècnics i polítics de l'àmbit local i de la Diputació l'objectiu és la inserció sociolaboral dels joves que estan en risc de marginació perquè han fracassat en el sistema educatiu, a través d'oferir orientació, acompanyament i una oferta formativa que eviti la marginació social.

Tothom veu la necessitat de treballar en comú perquè es tracta d'atendre uns problemes que sense la col·laboració de tots fóra impossible resoldre. La suma de recursos i esforços fa possible l'experiència i així es viu. L'experiència va néixer per iniciativa de l'inspector, que veia la necessitat de posar en contacte tots els serveis del territori que treballen amb els joves en risc de marginació i que surten de l'ensenyament secundari obligatori sense titulació. Entenia que calia fer un treball en xarxa i així es va iniciar. Aquesta visió va ser compartida d'entrada pels tècnics i polítics de l'Ajuntament i de la Diputació. Avui, els professionals dels centres entenen que l'experiència és necessària per poder resoldre els problemes que l'escola per si sola no pot atendre. Per tant, la xarxa permet atendre'ls, i implicar els serveis de l'Ajuntament, la Inspecció i la Diputació. La Inspecció va veure clar que el seu paper era de frontissa. L'Ajuntament havia de donar resposta a un dels problemes greus del municipi, ja que són pocs els joves que superen l'ensenyament secundari obligatori.

En general, hi ha la percepció que és un tècnic de l'Ajuntament qui coordina la xarxa amb la col·laboració de la Inspecció, que també hi participa. Tots els serveis i centres es consideren membres participants. Entenen que compten amb el suport

dels polítics de les diferents administracions, però el treball el decideixen els tècnics participants.

La dinàmica de treball està molt consolidada, perquè han comprovat que serveix. Detecten casos i elaboren protocols d'actuació amb els recursos compartits. Des de les administracions hi ha consciència de la bona relació i bona dinàmica de col·laboració, tot i les diferències polítiques. Des dels centres i els serveis també hi ha una percepció de col·laboració estreta fruit de comprovar que és útil i eficaç.

Les administracions tenen clar quin és el paper que hi fa cada una: l'Ajuntament lidera, el Departament d'Ensenyament tolera i la Diputació tutela. Els professionals valoren el reconeixement de les administracions i el fet que els tècnics d'aquestes s'impliquin en l'experiència (els de la Diputació, amb recursos i formació; la Inspecció, en la feina, i l'Ajuntament en tot). Són conscients que sense la implicació d'aquestes administracions el seu treball no podria prosperar de la mateixa manera. Tots fan pinya.

Tots els entrevistats valoren molt positivament l'experiència ja que comproven que així es pot fer un treball de qualitat; optimitzen la seva intervenció sumant informació, esforços i recursos. Valoren el fet de poder compartir problemes i solucions, sobretot els professionals dels centres i serveis. També constaten que és difícil i costós.

En general, es considera que les famílies amb fills amb fracàs escolar tenen l'equipament municipal de Can Calderón, seu de les activitats en xarxa, com a referent i la xarxa també interessa als mateixos joves que volen anar a treballar. Hi ha un dèficit: la veu dels usuaris. Les famílies dels joves que la Xarxa atén no sempre estan contentes del servei, tot i que valoren el treball en comú i coordinat.

Els problemes i les dificultats es concreten de forma diversa. Giren al voltant de la inestabilitat, la manca de recursos, la lentitud en les derivacions, la poca implicació d'altres serveis, l'absència de seguiment postformació o la manca d'autoritat. Aquests problemes es viuen de maneres diverses, però es percep que malgrat tot, val la pena continuar el treball en xarxa perquè optimitza els esforços que tots hi dediquen.

Les possibilitats de millora també es perceben de forma molt desigual. Es concreten en l'ampliació dels serveis implicats, en l'assoliment de més competències per als serveis locals, en l'estabilitat dels professionals que hi participen, en l'articulació de la veu dels joves atesos, en una major difusió de l'experiència i en un major reconeixement, recursos i recolzament de les administracions.

Tanmateix, les apreciacions sobre les possibilitats de continuació són molt diverses. Les línies de continuació apunten cap a consolidar l'organització en subcomissions, fer un seguiment dels joves atesos, treballar la prevenció del fracàs escolar, endegar nous projectes, implicar-se més, aconseguir més recursos i millorar la difusió del servei en el municipi. En qualsevol cas són línies d'avanç que es complementen.

En general es considera que l'experiència de treball en xarxa es podria estendre a altres llocs, però requereix voluntat i persones disposades a endegar-la. Hi ha qui coneix i indica l'existència d'altres experiències similars. També es pensa que en estendre-la caldria aconseguir una major transversalitat i atendre nous problemes.

### **Detecció d'elements de xarxa**

En aquest cas els elements que constitueixen el treball en xarxa són presents, tant pel que fa a la confiança com a les estratègies d'interacció. És el cas més paradigmàtic dels sis que s'analitzen en aquest estudi.

Pel que fa a la confiança es compleix la primera fase de formació. Tothom té clars els costos i beneficis que li aporta la seva participació. L'Ajuntament, en liderar i coordinar l'experiència pot oferir uns recursos (en aquest cas a través de Can Calderón) als joves amb fracàs escolar que altrament seria difícil i, també, prevenir que part de la joventut entri en les xarxes de la marginació. I és un referent per a aquesta població juvenil, que li pot aportar confiança política. La Inspecció en el territori ha vist l'avantatge de fer possible aquest tipus de treball, que li ofereix un marc útil i eficaç per atendre aquest tipus de població i poder derivar-la en un centre específic que sense la Xarxa no existiria. Altrament, hauria d'atendre les demandes dels centres

educatius, de les famílies i dels propis joves. Els professionals dels centres i els serveis educatius també han vist la utilitat del treball en xarxa, que els permet derivar els joves que no s'adapten al marc escolar, i millorar el seu treball al mateix centre, i senten que donen una sortida a aquest tipus d'alumnes que "fracassen". Els tècnics dels Serveis municipals també han descobert que millora la seva actuació, perquè es comparteix tot i compten amb més recursos per poder atendre als joves amb problemes. La Diputació ha vist un model que funciona i que pot ser un referent per a altres municipis, i també que aporta elements de reflexió i línies d'actuació exportables. Per tant, li és útil en la seva funció d'assessorament i tutela.

També hi trobem elements d'implementació ja que a través del treball que han anat realitzant durant aquests anys han anat comprenent la funció que fa cadascú, han anat compartint maneres i formes, i alhora han descobert la força i eficàcia que han adquirit treballant conjuntament. Tot plegat, genera una autoestima i una confiança mútua que va consolidant l'experiència.

D'altra banda, aquesta confiança mútua comporta que els responsables dels diferents serveis, centres i administracions s'impliquin i participin cada vegada més. Les persones que hi treballen s'identifiquen amb l'experiència i la fan seva. Poc a poc, han anat compartint més coses i han anat teixint una xarxa de recursos gestionats de forma col·lectiva que permet l'èxit i la sensació d'avançar. Tot plegat, permet consolidar i obrir noves perspectives de treball. Ningú no qüestiona la continuïtat de l'experiència, ni el treball en xarxa. Al contrari, els matisa i els enriqueix amb la seva participació i aportació.

Pel que fa a la gestió de les interaccions val a dir que han incorporat els actors necessaris per al servei que ofereixen o els recursos que proporcionen. O sia, els centres educatius i serveis socials són els que detecten els casos i els plantegen, els serveis educatius i municipals aporten els recursos tècnics, les administracions ofereixen suport polític i institucional, així com assessorament, reconeixement, recursos econòmics i humans. En la mesura que l'experiència es consolida i obre noves línies d'actuació també es van plantejant la necessitat d'incorporar nous actors.

## **Identificació de lideratge**

Respecte de l'existència de líders es pot dir que aquesta experiència, juntament amb una altra de Molins de Rei, neixen molt relacionades amb la presència d'un inspector d'Ensenyament que impulsa xarxes de serveis territorials al voltant de la necessitat de treballar amb joves amb risc d'exclusió. Aquest professional, a partir de la seva notable influència en les respectives administracions locals, la seva bona relació amb els centres i la seva facilitat per cercar aliats, comença una dinàmica de col·laboració entre serveis que s'estén amb certa rapidesa i amb la col·laboració dels ajuntaments, la Diputació i l'Administració autonòmica.

Tot i que probablement estem davant d'un perfil molt proper al líder en un sentit molt complet, el seu lideratge es va exercir poc. Per aquesta raó, es pot dir que, només per raons estrictament laborals, va exercir lideratge en *la definició de la raó de ser de la iniciativa*.

La relació fluïda d'aquest líder inicial amb totes les administracions va fer possible que ben aviat aquestes experiències es consolidessin, sempre amb la col·laboració directa de tècnics municipals i la implicació discontinua de la Inspecció. El disseny de les experiències és manté, les relacions establertes també. Per tant, és evident que l'experiència s'ha mantingut més enllà de la seva implicació directa.

\* \* \* \* \*

En els estudis de cas, a més d'observar la possible existència de diversitat de perspectives, entre els agents implicats, sobre les experiències en funció de la seva participació en elles, hem analitzat la presència en cadascuna d'elles d'elements de xarxa i de lideratge. Pel que fa a les xarxes, s'ha fet especial atenció a dos aspectes clau del treball en xarxa: la confiança interorganitzativa i la gestió de les interaccions. Pel que fa als lideratges, se n'han analitzat les característiques i el paper que juguen en el naixement i desenvolupament de les experiències. Els quadres 23 i 24 resumeixen les principals conclusions sobre aquests temes.



**Quadre 23.****Caracterització dels elements de xarxa observats en els estudis de cas**

| <b>Resum i conclusions</b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· L'estructura de treball en xarxa és present en quatre dels sis casos analitzats. L'objectiu del treball en xarxa generalment és implícit i els formats són diversos.</li> <li>· En tots els casos analitzats, els actors valoren que el treball en xarxa facilita la seva feina, tot i l'esforç afegit que pot comportar. Aquesta percepció és un factor d'estabilitat.</li> <li>· Els nivells d'implementació són diversos. En un cas, però, s'han pogut observar els nivells de confiança entre els seus components i la solidesa organitzativa que acosten aquesta experiència al que seria un paradigma d'aquest tipus de treball.</li> <li>· En tres casos s'han identificat elements de gestió de les interaccions. La tria dels membres s'acostuma a produir en un procés de selecció natural a partir de la pròpia dinàmica. S'han detectat processos de negociació per implicar nous agents públics o privats a partir de la necessitat de trobar solucions a problemes o situacions.</li> <li>· En tots els casos s'explicita la necessitat d'establir xarxes territorials de professionals i de serveis de les administracions competents per fer front a problemes comuns.</li> <li>· Les administracions tendeixen a generar desconfiança en funció de la seva distància del territori. Això dificulta la implicació dels seus professionals i serveis en aquestes experiències.</li> <li>· L'Administració local és molt present en aquestes experiències. La seva aportació és més eficaç quan més facilita i habilita, i quan menys jeràrquica és la seva posició enfront dels altres actors.</li> </ul>  |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Els espais de trobada entre diferents actors que actuen en un mateix territori faciliten l'emergència de formes de treball en xarxa.</li> <li>· El naixement d'una xarxa s'associa amb la constatació que cadascú pel seu compte "no se'n sortirà", que la situació no és conjuntural i que cap actor no té capacitat jeràrquica sobre els altres.</li> <li>· La coincidència en el territori és la base per cercar complicitats i consens entre els protagonistes, en possibilitar compartir el problema, aprofitar els recursos i en generar confiança mútua.</li> <li>· Les xarxes no es generen de dalt a baix. És la quotidianitat i la pràctica el que les activa.</li> <li>· La necessitat de donar resposta a necessitats no ateses i revisar les actuacions en necessitats sobreeses en grups socials en risc acostumen a quallar en experiències de treball en xarxa.</li> <li>· Al principi, és útil explorar les coincidències i no qüestionar els interessos dels altres. L'existència d'agents externs pot facilitar la negociació i els acords necessaris.</li> <li>· La generació de confiança mútua entre els implicats és la base per assolir els nivells necessaris de cohesió interna de la xarxa, especialment en els estadis inicials d'aquestes experiències.</li> <li>· La coresponsabilitat entre els agents és un indicador de solidesa i maduresa en l'experiència. No és, però, una condició de partida.</li> <li>· La consolidació del treball en xarxa està relacionada amb la capacitat d'aprofundir o ampliar el seu abast, i de generar perspectives noves de treball i implicar nous actors.</li> <li>· L'existència de professionals que assumeixen responsabilitats i tasques en l'organització ajuda a consolidar el treball en xarxa.</li> <li>· No hi ha gaires indicis de participació dels beneficiaris o ciutadans en la definició del problema i com cercar respostes. Les propostes sorgeixen dels professionals.</li> <li>· El treball en xarxa és "un" format però no és "l'únic" format vàlid per a tots els casos.</li> </ul> |

**Quadre 24.****Caracterització dels aspectes de lideratge observats en els estudis de cas**

| <b>Resum i conclusions</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· En l'origen de totes les experiències hi ha líders. A vegades són individuals, altres cops col·lectius; a vegades són persones directament implicades en l'experiència, d'altres són influències més externes; però en la majoria de les entrevistes apareixen persones que són reconegudes per la seva influència directa en el naixement de l'experiència.</li> <li>· En dues de les experiències els líders es mantenen en tots els aspectes. Aquestes dues experiències són les més arrelades al territori i presenten una implicació clara i important de l'Administració local. Cap de les dues rep suport tècnic per gestionar una organització que depèn de les estructures escolars ordinàries.</li> <li>· En dues més, els líders inicials han desaparegut i l'Administració local ha assumit el lideratge mitjançant l'adscripció d'un tècnic a la gestió de l'experiència. En el primer cas, l'experiència es manté força fidel a les orientacions inicials; en l'altre, la referència al líder és controvertida.</li> <li>· Les altres dues neixen per iniciativa de les administracions.<br/>En un cas, el lideratge inicial s'adjudica a la regidora d'Educació i, després, hi ha líders veïnals que agafen el relleu i exerceixen els altres aspectes del lideratge sense trencaments i amb coherència amb els plantejaments inicials.<br/>En l'altre, el lideratge s'adjudica a càrrecs polítics i tècnics territorials dels departaments de Sanitat i d'Ensenyament que no s'impliquen directament en el desplegament de l'experiència. La deixen en mans d'altres professionals que no segueixen les orientacions inicials i l'experiència entra en un camí de dificultats i d'incoherències que es poden relacionar amb la manca de continuïtat en l'exercici del lideratge dels qui la van impulsar inicialment.</li> </ul> |
| <b>Elements que cal prendre en consideració</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· L'origen de les experiències tendeix a relacionar-se amb persones concretes que hi donen el primer impuls i les primeres orientacions.</li> <li>· Sembla que el manteniment del lideratge es relaciona amb la manca de recursos per ocupar-se de la gestió de l'organització. Aquesta relació pot ser, alhora, de causa i d'efecte.</li> <li>· Quan alguna administració impulsa inicialment l'experiència, rarament pot mantenir la seva influència a distància i el desenvolupament de l'experiència acostuma a estar directament relacionat amb les posicions i disposicions dels professionals i de les persones que s'hi impliquen directament.</li> <li>· El manteniment de l'experiència acostuma a estar més relacionat amb evolucions compartides d'objectius i metodologies que amb identificacions dogmàtiques i acrítiques amb determinats líders. Els trencaments, les incoherències i les evolucions no compartides debiliten quasi definitivament l'experiència.</li> </ul>   |

## ⑥ Conclusions



## INTRODUCCIÓ

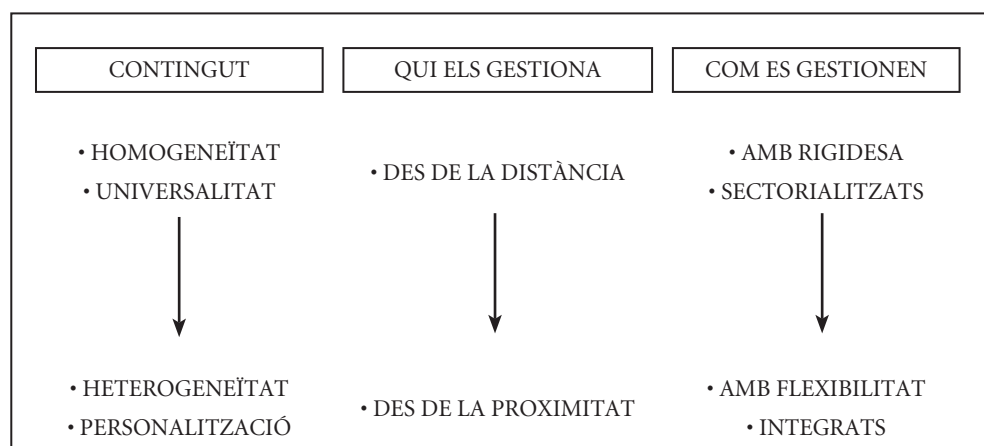
Més enllà de l'escola. Aquest és el títol amb què hem volgut expressar dues coses de manera simultània: l'escola ha estat i continua essent central en tota estratègia política i social que cerqui cohesió social, i que ho faci des de lògiques sensibles a les heterogeneïtats i especificitats territorials; i, d'altra banda, el gruix i la dimensió de les transformacions econòmiques, socials, familiars, de gènere o de diversitat cultural que ha travessat i travessa la nostra societat són de dimensions tals que ara més que mai l'escola difícilment pot abordar en solitari la tasca de trobar les noves respostes per fer-hi front.

Com es desprèn de la introducció d'aquest treball, en el context social actual, i enmig dels grans canvis que van configurant un nou tipus de societat, de treball i de família, el benestar ja no és solament una reivindicació universal, sinó també un conjunt d'inquietuds molt personals i diversificades. La hipòtesi que ens va moure a plantejar aquest treball és que aquesta nova mena de problemes i inquietuds només és apreciable i abordable amb efectivitat des de la proximitat que ofereix l'escala territorial local i comunitària, i des d'una visió transversal i integral de les respostes, per adaptar-les a les particularitats i les evolucions de cada cas. Presentem un esquema que ens ha servit de guia en el nostre treball i que creiem que reflecteix els elements principals d'aquests canvis en la caracterització dels serveis a les persones (Quadre 25).

Una altra de les nostres hipòtesis era que l'escola i el sistema educatiu eren un escenari privilegiat per observar aquests fenòmens i veure la dinàmica de respostes que provocaven. L'escola és avui encara una institució relativament sòlida en el context d'accelerat canvi social. La gent, de manera molt majoritària, continua confiant al sistema educatiu una part molt significativa de la formació dels nens i joves. És encara, per tant, un àmbit d'inserció i de socialització molt important. I, probablement per això, pateix amb força la complexitat, la desorientació i la incertesa que trobem de manera creixent a la societat. Això provoca tensió i responsabilitat, fruit de la multiplicitat de demandes que recauen en l'escola i que ha d'obligar el conjunt del sistema educatiu a un profund replantejament d'objectius, prioritats i organització.

### Quadre 25.

Proposta d'esquema de canvis en la caracterització dels serveis a la persona



Font: Elaboració pròpia.

Si els nostres punts de partida eren encertats, s'hauria d'anar avançant en polítiques educatives amb un fort contingut transversal i una forta presència local. I d'altra banda, dèiem també que molts dels problemes a què s'enfronten les escoles només podien ser repensats i canalitzats positivament si s'aconseguia implicar-hi la comunitat exterior. Volíem identificar aportacions i experiències que responguessin a aquestes característi-

ques de treball transversal col·laboratiu entre l'escola i els diferents agents de l'entorn. Això és el que hem fet i aquestes són les principals conclusions, que us presentem.

Les hem organitzat tractant d'enquibir el ric univers de les prop de setanta experiències recollides arreu de Catalunya en un esquema que vol analitzar els aspectes conceptuals, substancials i operatius presents en aquestes experiències i com es relacionen amb la nostra diagnosi inicial.

## **ELS ASPECTES CONCEPTUALS**

En la majoria de les experiències analitzades detectem una gran preocupació per encarar els nous reptes que plantegen els canvis socials sobtats i profunds. Si es pot destacar un factor comú, és la preocupació per educar el ciutadà a implicar-se en el contingut i els formats de les respostes comunes a les necessitats bàsiques. Així, propostes educatives que volen implicar els infants i joves en la sostenibilitat mediambiental, els hàbits saludables, el desenvolupament d'una societat civil activa i crítica, la integració i promoció de tots ciutadans... apareixen de forma més o menys explícita en el desplegament de la seva activitat.

En moltes experiències, aquesta preocupació per educar el ciutadà amb la seva implicació en les respostes a les seves necessitats bàsiques, es vol encarar cap a la complexitat de les situacions d'exclusió, i això no és senzill. L'exclusió social no és una cosa nova. Podem situar-la en la trajectòria històrica de les desigualtats socials, però si bé en la societat industrial les desigualtats existents no arribaven a trencar els paràmetres bàsics d'integració social, avui trobem fractures en el teixit social, i persones que se situen, per tant, a "fora", sense vies clares d'inserció. D'altra banda, l'exclusió és més un procés que una situació estable; i per tant presenta perfils molt diferents i afecta persones i col·lectius també molt diversos.

Moltes de les experiències recollides semblen respondre a aquests nous reptes. Assumeixen, més o menys explícitament, el caràcter multifactorial i multidimensional de l'exclusió (coincidència de fracàs escolar, desestructuració familiar, treballs inestables

i infrasalaris, situacions personals de marginació...). D'alguna manera entenen el repte conceptual que ens planteja l'exclusió com un fenomen polièdric, format per la interrelació de diverses circumstàncies desfavorables, molts cops fortament interrelacionades.

Una senzilla exploració de les estadístiques ens indicaria les altíssimes correlacions entre, per exemple, fracàs escolar, precarietat laboral, desprotecció social, monoparentalitat i gènere. O bé entre barris guetitzats, infrahabitatge, segregació ètnica, pobresa i sobreincidència de malalties. Tot apunta que no podem respondre amb efectivitat a aquestes noves situacions des de visions unidimensionals i sectorials. I aquesta és la línia conceptual de moltes de les experiències recollides.

Creiem que en el terreny conceptual, el que hem trobat és un univers molt variat de casos que parteixen, molts cops intuïtivament, del fet que l'exclusió social és un fenomen canviant i relacional, que no ha d'assumir-se com una cosa inevitable, i que pot tenir resposta des de la lògica, també esmentada, en què es pugui combinar lluita contra la desigualtat amb autonomia individual i respecte a la diversitat. Ja que, en efecte, aquest darrer aspecte, el de la diversitat, figura també de manera destacada en l'univers d'experiències recollides aquí, encara que potser detectem una falta de més encaix entre els dos primers aspectes (igualtat i autonomia) i el darrer (diversitat), que és presenta de moment de manera més segmentada o específica.

En la majoria de casos, tot i la presència constant de l'escola (que era una de les premisses del nostre treball), sempre constatem, com apuntàvem més amunt, que només des de l'escola no podem pas encarar la complexitat de les situacions que volem atendre. Conceptualment és doncs també significativa la mateixa existència d'aquestes experiències, el seu nombre i abast. Es parteix de la idea que cal sumar esforços, que cal reduir les barreres de les especialitzacions professionals i de les lògiques sectorials, i que només amb l'esforç de tots ens en sortirem. Diversificació ètnica, trencament de les estructures tradicionals de la família i dels espais de socialització bàsica i erosió de les condicions de treball són tots ells aspectes molt significatius, que combinats no troben resposta des d'una visió conceptual ancorada en els vells paradigmes de la societat industrial, on l'escola tenia un paper més definit i estable.



Les seixanta-set experiències apunten, amb major o menor encert i major o menor profunditat, en una mateixa direcció: cal abandonar qualsevol pretensió monopolista, professionalista o centralitzadora per fer front als problemes socials a què ens anem enfrontant. Com més incidència es vol tenir, cal construir més lligams socials, cal bastir més complicitats entre sectors professionals, i cal gestionar, des de la màxima proximitat possible, més col·laboració institucional.

## **ELS ASPECTES SUBSTANTIUS**

Si tractem d'entendre les experiències analitzades com esborranys d'iniciatives de resposta a nous fenòmens i problemes socials de la Catalunya del nou segle, podem aleshores situar-les en una perspectiva estratègica que potser no tenen si les mirem de manera aïllada i individualitzada. Els objectius, a vegades més explícits, a vegades menys clars, apunten a garantir una millor qualitat del servei educatiu que es dona, sobre la base de lligar més escola i entorn, escola i recursos externs, escola i altres instàncies socialitzadores i integradores o dinamitzadores de la societat civil. Molts cops veiem també altres objectius estratègics: generar processos d'inserció dels col·lectius més vulnerables (immigrants, persones amb mancances de salut o en situacions de risc...). O bé es vol oferir protecció social (via escola i altres agents) sobre la base de la coresponsabilització comunitària.

Podríem dir que en les experiències s'apunten dues menes d'itineraris, que menen cap a polítiques que, d'una banda, poden pretendre afeblir els factors reals o potencials d'exclusió i, d'altra banda, volen prevenir i atendre de manera específica els col·lectius més vulnerables.

En gran part dels casos la motivació inicial ha sorgit dels propis dèficits per atendre les situacions existents que es manifestaven en els mecanismes tradicionals. Podríem dir que des de l'escola s'ha "descobert" l'entorn, ja que així ho aconsellava el risc de desatenció i d'agreujament de les problemàtiques a què calia encarar-se. En aquest sentit podríem dir que predomina una perspectiva més reactiva que anticipadora en bona part de les experiències analitzades.

D'altra banda, i pel que fa a les experiències més lligades al tema de l'atenció a la diversitat, trobem perspectives i plantejaments estratègics més orientats a reduir problemes de futur i afeblir els riscos d'exclusió dels col·lectius als quals s'adrecen majoritàriament les iniciatives.

Destaquen també les perspectives que volen saltar més enllà dels marges escolars per encarar l'educació com un tema més global i integral, i per tant, més compartit i multidimensional, i donar una resposta pròpia al gran tema de la distribució del temps (temps escolars - temps vitals), i a la nova reestructuració dels rols i estratègies familiars.

El binomi salut-educació presenta també perfils propis prou significatius. Les dues grans polítiques que han fonamentat l'expansió de l'Estat del benestar a l'Europa occidental avui tenen problemes per afrontar les noves situacions i mancances socials. El salt de l'homogeneïtat a l'heterogeneïtat, de la rigidesa a la flexibilitat, de la llunyania en la concepció a la imprescindible proximitat actual, planteja problemes substantius molt específics. El salt qualitatiu quant a complexitat que significa la individualització i la intervenció preventiva, i que es multiplica en aquest cas perquè a l'evidència que no hi ha malalties sinó malalts, se li afegeix que no hi ha aprenentatges sinó aprenents. Les experiències ressenyades que se situen en aquest binomi apunten en la direcció d'anar bastint més lligams entre polítiques des de la proximitat i des dels propis problemes. Cal també ressenyar que aquí les escoles i els seus professionals han tingut menor protagonisme en el naixement de les experiències.

En general, per tant, des del punt de vista substantiu, les experiències recollides es van situant en els grans forats que les tradicionals polítiques de benestar han anat deixant quan han hagut d'encarar-se a les noves, complexes i fragmentàries situacions d'individualitat, desigualtat i exclusió actuals. Les xarxes que es van formant, sigui per iniciativa de les escoles, sigui per iniciativa d'altres instàncies d'acció social, ens mostren formes noves, més properes i amb més voluntat d'implicació social que les tradicionals polítiques de benestar.

## ELS ASPECTES OPERATIUS

Els aspectes operatius de les experiències analitzades són força remarcables. En molts casos, els elements conceptuals i substantius s'expressen de forma molt difusa, o són força implícits. En canvi, quan analitzem el plantejament operatiu que es porta a terme o les estructures organitzatives que es van assumint, apareix amb més força la voluntat de canvi i la perspectiva innovadora, i aleshores retrobem, expressats en la manera de fer, aquells elements conceptuals i substantius que potser eren menys explícits.

Voldríem destacar alguns aspectes com a més significatius:

- la proximitat,
- la integralitat i la transversalitat,
- el treball en xarxa i la implicació i participació socials,
- l'organització i la institucionalització, i
- les perspectives de futur.

**Proximitat:** no podem destacar el “localisme” de les experiències trobades, ja que aquest era un dels requisits que ens vam plantejar en iniciar la recerca. Però sí que convé senyalar el factor *proximitat* com una peça clau en la manera de fer dels casos ressenyats. De fet, una de les principals mancances a l'hora d'aplicar les “velles” polítiques de benestar a les “noves” condicions d'individualitat de desigualtat i d'exclusió, és precisament que aquelles polítiques estan pensades des de lluny i no aconsegueixen, d'una banda, respondre amb encert a l'heterogeneïtat de situacions a què cal encarar-se i, de l'altra, tenir la capacitat de respondre de manera integral i global a una situació que no hi entén, d'especialitzacions. Tant per un fet com per l'altre, la proximitat es converteix en un factor essencial. Això es detecta de moltes maneres. Les administracions locals hi són presents de manera absolutament majoritària, tot i que en molts casos no en tinguin el protagonisme, ni l'empenta inicial hagi estat seva..., però hi són. La connexió entre professionals de l'escola i professionals d'altres serveis, o entre persones de les institucions i persones i col·lectius de la iniciativa social, només són justificables des de la lògica horitzontal i simètrica que permet la proximitat al problema.

**Integralitat i transversalitat:** aquesta també era una perspectiva volguda en la recerca d'experiències que vam fer en començar l'estudi. La nostra diagnosi de les noves situacions laborals, socials i familiars ens portava a plantejar necessitats de resposta que partissin de visions integrals dels problemes i que incorporessin lògiques de treball transversals. Les experiències que hem recollit mostren aquests elements de manera més o menys explícita, però se situen sempre en la perspectiva apuntada. El fet de situar l'escola i el sistema educatiu com una part necessàriament integrant de l'experiència ha permès veure que gairebé sempre l'impuls per "sortir" del marc estrictament escolar és determinat per la problemàtica que es vol encarar. D'aquesta manera la intervenció educativa se situa en un altre context, molt més complementari, agregat a altres dinàmiques i recursos necessaris per fer front a la situació plantejada. Molts cops no es pot parlar de plena integralitat, però sí de perspectiva integradora, de voluntat d'anar més enllà del camp propi de cadascú. I això ens porta a la necessitat de transversalitzar la intervenció i les formes d'actuar. "Tenim un problema, no el podem resoldre o millorar de manera sectorial, cal col·laborar i tractar entre tots de sortir-nos-en." Aquesta podria ser una manera d'explicar el recorregut mental que propulsa moltes de les experiències recollides. És evident que existeixen problemes de llenguatges diferents, de pràctiques divergents, de manca de definició de les responsabilitats de cadascú, o dificultats per canviar cultures professionals i organitzatives, però els problemes tiben i exigeixen avançar i aprendre.

**Treball en xarxa i implicació i participació socials:** nosaltres buscàvem col·laboració entre diversos serveis, persones i col·lectius davant de noves realitats socials, que incorporés sempre l'escola. I hem trobat moltes experiències en aquesta línia que, a més, mostren formes més o menys explícites de treball en xarxa, i que en alguns casos, aconsegueixen formes innovadores d'implicació i participació social. Freqüentment hem constatat que una de les primeres preocupacions era generar les dinàmiques de confiança necessàries per anar establint vincles i cohesió, com a elements imprescindibles per tirar endavant la feina conjunta. Això és més fàcil si els professionals i col·lectius implicats consideren que la tasca que cal fer es considera significativa i compartida des de l'inici, però és més difícil si no han viscut (i construït) el problema des de l'inici. Aquesta dinàmica de confiança, de construir vincles i xarxa, també és significativa amb relació als ciutadans que en poden ser usuaris i beneficiaris, més

en certes edats com l'adolescència o quan més prevencions genera la situació d'exclusió. El paper de les administracions és més positiu quan menys jerarquizada és la seva posició amb relació als altres protagonistes, i quan més se situen en un rol de facilitadors. Constatem encara l'existència d'una perspectiva "il·lustrada" ("nosaltres sabem què convé") dels professionals implicats, pel que fa a la participació dels beneficiaris o ciutadans en la definició del problema compartit i a com encarar-ne la millora. Aquest aspecte, clau per avançar cap a un nou plantejament de les polítiques de benestar, és encara deficitari. Veiem, en canvi, molt positiva la progressiva presa de consciència sobre la necessitat d'establir xarxes territorials de professionals i de les administracions més properes per fer front a problemes comuns. La constatació que les interdependències hi són, que cadascú pel seu compte no se'n sortirà, que aquesta no és una situació conjuntural, i que no hi ha cap actor amb capacitat jeràrquica i amb recursos per resoldre el tema de manera unilateral, va calant i va generant nous marcs per a experiències com les que ressenyem aquí.

**Organització i institucionalització:** en les experiències analitzades constatem que, en general, ha estat més important tractar de resoldre o millorar el problema que ha estat en molts casos l'origen de l'experiència, que no pas pensar en els instruments organitzatius apropiats per fer-hi front. Moltes vegades la presència d'una persona que exerceix funcions de lideratge i cohesiona el nucli impulsor és també significativa. Constatem que aquests dos elements: importància dels objectius més que dels mitjans, i lideratge clar, són elements més positius que negatius en les experiències ressenyades. Quan predomina l'aparell que ha d'implementar l'acció, o preocupa més el procés i les competències de cadascú que el tema que es vol ajudar a resoldre, aleshores els elements positius d'integralitat i transversalitat costen més d'obtenir. Destaquem també l'emergència d'espais de trobada interprofessionals en àmbits territorials específics com una de les riqueses més o menys amagades d'aquest conjunt d'experiències. D'aquí sorgeixen dinàmiques innovadores que actualitzen metodologies de treball i formes d'intervenció social. Si s'aconsegueix avançar més en la implicació i mobilització social, i en la progressiva creació de xarxes més o menys institucionalitzades (com ja comença a aflorar en alguns casos), aleshores les dinàmiques d'integralitat i transversalitat en certs territoris poden avançar molt significativament. Amb tot això no volem dir que les experiències es caracteritzin pel seu

espontaneïsmes organitzatiu. En la majoria dels casos s'ha tendit a buscar fórmules d'institucionalització de les experiències, tot i que molts cops s'apunta que cal trobar noves maneres de fer, més àgils i dinàmiques, que superin els problemes de desconfiança i d'allunyament que existeixen tradicionalment. El paper de les administracions en aquesta dinàmica organitzativa i institucional ha de ser especialment curós, per facilitar-ne l'emergència i la sostenibilitat, i no ofegar la creativitat i el protagonisme dels professionals i els ciutadans. Tot el que ajudi a aconseguir més flexibilitat en les formes d'organització i més autonomia dels centres territorials, a generar més relacions de confiança, i a potenciar els factors de proximitat, decisius, segurament ajudarà que es pugui seguir endavant.

**Perspectives de futur:** amb relació a la sostenibilitat futura de les experiències analitzades podríem dir que els factors clau serien: disposar d'uns objectius clars i ben definits, comptar amb el suport de les administracions (en especial la local, la més propera), o anar generant vincles de confiança i lligams de xarxa entre els components professionals i socials de les experiències. En aquest sentit volem apuntar que també és molt significatiu per a la sostenibilitat futura d'aquesta mena d'experiències el fet que els professionals implicats "sentin" que cal anar més enllà del marc estricte en què se situen les seves obligacions i competències professionals formals. Un factor positiu en aquesta línia és el fet que en moltes de les experiències recollides els mateixos professionals constaten que gràcies a aquest "anar més enllà" al final la seva feina és millor i els resultats són més favorables. Quan més presència i implicació civil i social existeix, i per tant, menys dependència hi ha de les dinàmiques de les administracions, més solidesa demostren les experiències. En els casos analitzats amb més detall es constata la significativitat dels lideratges en el naixement de les experiències, però al mateix temps, tot i que sigui difícil generalitzar, la continuïtat pot mantenir-se més enllà d'aquests lideratges quan se sap generar els vincles i la coresponsabilitat ja esmentades.

## **UNA CRIDA A LA REPROFESSIONALITZACIÓ**

Un dels elements més destacats de l'anàlisi del conjunt d'experiències és el paper central que hi juguen els professionals, tant els ensenyants com la resta de serveis

personals. En efecte, un dels elements centrals en el desplegament d'aquestes experiències és que el conjunt de persones, entitats i institucions comparteix la idea que junts tenen un problema, i que cadascun d'ells per separat no serà capaç de fer-hi front. I, en aquest terreny de “formatació” comú del problema, els professionals hi juguen un paper essencial.

Com sabem, els professionals de cadascuna de les polítiques de benestar són els que davant d'una determinada situació/demanda, avaluen si les seves capacitats tècniques i el seu saber són capaços d'aportar-hi algun valor, i en la seva relació amb els clients del servei hauran de posar en joc les seves habilitats i els seus coneixements per satisfer/resoldre, en la mesura del possible, el tema que se'ls ha plantejat. La pròpia construcció de les polítiques de benestar i la formació dels professionals de cadascuna d'elles ha anat comportant la creixent sectorialització de sabers i de maneres de fer, i l'allunyament entre les diferents definicions del problema en joc per tal de reforçar la pròpia *expertise* professional.

En moltes de les experiències que hem analitzat ens trobem davant d'un fenomen que va en sentit contrari. La nova realitat social posa cada cop més en relleu la insuficiència de les aproximacions que es fan sobre una base estrictament i estretament professionalista. La complexitat i la multidimensionalitat dels problemes obliga a fer l'esforç de sortir dels paràmetres acotats de cada professió per tractar d'arribar a punts de definició compartits, i avançar així en respostes transversals que permetin anar estructurant les vies de resposta des de la proximitat territorial.

Seria un error imaginar que, després del que hem dit, el que ens cal és “rebaixar” el professionalisme, per exemple, dels ensenyants. No volem dir en absolut que el que cal és que els ensenyants deixin de ser bàsicament uns professionals de l'educació. Al revés, el que cal és que des de la seva *expertise* siguin capaços d'entendre que la realitat a què cada cop més s'enfronten és una realitat complexa i pluridimensional que els obliga a obrir carmins de col·laboració amb altres professionals de la sanitat, dels serveis socials, de l'esport, de la cultura o de la seguretat, per junts compartir i construir una certa definició del problema o de les seves parts, i mirar, entre tots, de trobar camins per resoldre'l.

Pel que hem anat veient en les experiències recollides, hi ha alguns elements que afavoreixen aquesta mena de diagonalització o transversalització en la línia de resposta:

- una nova professionalitat no neutral,
- un interès comú,
- la voluntat de generar un joc de suma positiu entre els diferents integrants de la xarxa,
- la capacitat de compartir recursos, i
- la creixent confiança entre les parts.

Parlem de professionalitat no neutral per referir-nos, com dèiem, al fet que el que cal no és renunciar a la lògica professional de cadascú, sinó reprofessionalitzar-se, reforçant i renovant les habilitats i els coneixements de cada sector per entendre la nova realitat i saber sortir de la comoditat i seguretat de la professionalitat de sempre, per trobar lligams i vincles de col·laboració amb tots aquells que volen crear valor, generar respostes a problemes concrets, fugint de la falsa neutralitat del que s'ho mira des de la banda. Així es crea i es troba un interès comú i es pot anar treballant perquè cadascú entengui que no té per què ser veritat que si col·labores amb altres professionals sempre hi ha algú que hi guanya i algú que hi perd. Es pot treballar perquè tothom hi guanyi, tothom aprengui i tothom s'hi trobi a gust. Per fer-ho cal aprendre a compartir recursos, a oferir els propis i saber aprofitar els que tenen els altres. D'aquesta manera es va construint confiança, i és amb aquesta confiança que es poden estructurar i mantenir lògiques d'avenç.

Tots aquests esforços tampoc no podran perdurar indefinidament si l'entorn en què es mouen els és contrari i poc propici. Sense recolzament administratiu i sense col·laboració ciutadana els professionals hi podran fer poc. Però hem de ser conscients que el punt de partida central és comptar amb professionals motivats i disposats a arriscar-se per donar respostes.



## ALGUNS INTERROGANTS

Finalment i en definitiva, després de tot el que hem vist i analitzat, ens poden quedar algunes coses clares i molts interrogants. Sabem de fa temps que els problemes de l'escola són, cada cop més, problemes socials. Sabem també que els creixents problemes i processos d'inclusió i exclusió només poden abordar-se com a dinàmiques socials, i no poden reduir-se a simples fórmules sectorialitzades. Són processos de risc personal i col·lectiu que afecten molts factors alhora, i on l'educació i l'escola juguen i poden jugar encara més un paper molt significatiu. Són processos que requereixen anar més enllà dels camps més estrictes dels professionals implicats i generar espais de trobada més integrals i transversals. Són, per tant, processos molt vinculats al territori més proper. Són processos en els quals l'individu, la comunitat i les relacions socials són elements clau. Són processos definitivament participatius i oberts. Però des d'aquesta concepció, probablement serà necessari avançar en temes que són encara avui grans interrogants, però que envolten tot el marc en què es mouen les experiències analitzades en aquest treball: no hauríem de canviar la nostra concepció del treball, fent que vagi més enllà del que avui es considera "feina" en una estricta lògica de mercat?; no hauríem de configurar formes de treball social i familiar que es reconguin socialment, i que també siguin retribuïdes com a tals? Semblen temes molt allunyats dels que avui preocupen en primera instància els professionals de l'ensenyament o les administracions educatives del país, però que a nosaltres se'ns presenten quan fem una repassada a l'univers que hem volgut presentar-vos<sup>1</sup>. Continuarem.

---

1. En els quadres 26 a 30 presentem una síntesi de les principals conclusions a què hem arribat al llarg dels diferents capítols d'aquest llibre, ordenades segons l'esquema d'anàlisi utilitzat.

**Quadre 26.****Indicis de canvi d'època i elements del nou model d'Estat del benestar**

| <b>Trets característics del canvi d'època</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Pensem que la majoria d'experiències analitzades estan clarament relacionades amb els canvis socials, productius o de l'estructura familiar que emmarquen aquesta recerca.</li> <li>· Tot i que sovint estan relacionades amb col·lectius susceptibles d'exclusió, també s'adrecen a altres grups socials que podríem considerar més integrats, però que també poden estar immersos en l'augment de riscos i inseguretats que comporta la nova realitat social.</li> <li>· El tipus de respostes que s'observa en aquestes experiències acostuma a assumir la complexitat dels problemes com un element de sortida, i a buscar vies transversals i integrals per fer-hi front. Observem, doncs, una certa coherència entre noves exigències socials i noves vies de resposta.</li> <li>· Podríem dir, per tant, que aquestes experiències manifesten la sensibilitat intuïtiva de professionals i ciutadans per donar resposta a les noves necessitats i explorar metodologies innovadores.</li> </ul> |
| <b>Elements del nou Estat del benestar</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les estratègies que s'observen relacionades amb la coresponsabilització i la generació d'implicació comunitària són: el treball transversal; el coneixement mutu; compartir objectius; la informació i les percepcions i reflexions; la coordinació dels professionals, els serveis i les accions; la reducció de duplicitats i inhibicions, la flexibilització d'estructures...</li> <li>· La proximitat és un element bàsic per assolir intervencions més discrecionals i contextualitzades.</li> <li>· Compartir diagnòstics i integrar les actuacions està relacionat amb el fet que la realitat és més complexa i exigeix respostes més complexes.</li> <li>· La cerca de l'equilibri entre llibertat, igualtat i diferència no s'explicita en les experiències analitzades. Però el respecte a la diferència sovint es manifesta com un pol de tensió (a vegades de contradicció) davant de l'autonomia individual i la compensació de les desigualtats.</li> </ul>                              |

**Quadre 27.****Les experiències com a alternativa a les velles polítiques educatives**

| <b>Inadequació de les polítiques educatives</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Molt sovint aquestes experiències intenten superar alguns elements que s'han anat convertint en típics en la gestió del sistema educatiu català, com ara la centralització, la uniformitat, la visió reactiva davant dels problemes, i una certa desconfiança envers les unitats educatives.</li> <li>· En l'àmbit escolar, el sentiment de pertinença i la coresponsabilització de les famílies estan relacionats amb projectes de centre sòlids, sensibles a la comunitat i orientats a la interacció amb l'entorn. L'obstacle més repetit per mantenir-los és la manca d'autonomia. Aquest podria ser un referent per al conjunt de les iniciatives educatives.</li> <li>· Tot i la marcada vinculació de les experiències a la xarxa escolar, l'Administració educativa del país no sembla donar-los el valor que tenen i, o bé les ignora o s'hi aproxima des d'una posició jeràrquica, distant i desconfiada.</li> </ul>  |
| <b>Solidesa de les experiències</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Per acabar generant respostes integrades és millor començar construint objectius clars.</li> <li>· Els inicis són més fàcils si s'accepta que les coincidències de partida siguin senzillament coincidències tàctiques, sorgides de la pròpia realitat problemàtica i, sobre aquests inicis, es poden anar construint objectius compartits.</li> <li>· L'empatia és el millor catalitzador per a la integració de les diferents cultures d'intervenció (professionals o no) dels diferents agents educatius i socials presents en les experiències.</li> <li>· Sembla que és millor que la relació entre els diferents agents no sigui jeràrquica; però, en canvi, és convenient que existeixi una clara atribució de responsabilitats entre els agents que intervenen.</li> <li>· Les bones expectatives de futur per a l'experiència estan molt relacionades amb tenir ben definits els objectius i els procediments d'intervenció. Això és bàsic per aprofundir-hi, ampliar-los o adequar-los a noves realitats.</li> <li>· Pel que sembla, si bé l'existència d'un lideratge facilita el naixement d'aquestes experiències, no està clar que aquest fet per si sol en faciliti la continuïtat.</li> <li>· La consolidació d'aquestes experiències acostuma a estar associada a l'existència de professionals que les gestionin.</li> <li>· La presència i el reconeixement de les institucions vinculades dóna seguretat als agents implicats en l'experiència.</li> <li>· Atès que l'Administració local és molt present en aquestes experiències, encara que en formes i intensitats molt diferents, es constata que els canvis en el Govern dels municipis generen nivells significatius d'incertesa.</li> </ul> |

**Quadre 28.****Presència d'elements de polítiques alternatives en les experiències**

| Característiques de les experiències en el marc de les noves concepcions de polítiques socials  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Aquestes experiències parteixen d'una concepció descentralitzada i generen el desplegament de projectes successius, afavorint la implicació dels agents que participen en projectes locals.</li> <li>· La participació de l'escola en aquestes experiències acostuma a generar revisions significatives del seu projecte.</li> <li>· No és fàcil trobar relacions explícites d'aquestes experiències amb les línies educatives del país ni amb les pràctiques del Departament d'Ensenyament.</li> <li>· La voluntat d'innovar com objectiu explícit només apareix en les xarxes multiprofessionals. En les altres experiències, la innovació per si sola no apareix com un dels objectius explicitats.</li> <li>· Un dels aspectes que generen confiança és que d'entrada ningú no qüestioni els interessos ni l'<i>expertise</i> de l'altre.</li> <li>· Si el procés de gestació inicial és fluid, no es fa llarg, i lligat a la intervenció "natural" dels professionals, s'acostuma a generar entre ells la confiança, la convicció i la sensació d'utilitat que calen perquè la iniciativa qualli.</li> <li>· En les experiències, generalment s'assoleix confiança entre els professionals que hi participen, però, en canvi, entre els professionals afectats però no implicats pot haver-hi escepticisme o reticències.</li> <li>· La base del manteniment de l'experiència és la millora de l'efectivitat en la intervenció dels diferents agents. Per això es pot dir que aquestes experiències estan lligades a la millora de la sostenibilitat dels serveis i/o de les institucions.</li> <li>· Són factors clars d'instabilitat interna la sobreimplicació dels agents, la instabilitat professional i la precarietat de la situació laboral d'alguns col·laboradors.</li> <li>· En general, s'observa una adequació de les propostes a les necessitats de cada comunitat, basada en el saber dels agents educatius implicats, sense mecanismes de consulta o exploració de les demandes.</li> <li>· En aquestes experiències no hem trobat gaires iniciatives per conèixer la valoració i l'opinió dels ciutadans als quals s'adrecen les propostes.</li> </ul> |

**Quadre 29.****Caracterització de les competències en cada nivell implicat**

|  |
|--|
| <p><b>El paper de l'Administració autonòmica en les experiències</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les experiències impulsades per l'Administració autonòmica sovint deriven cap a superestructures que generen propostes i protocols poc flexibles i uniformitzadors.</li> <li>· La mirada de l'Administració autonòmica sobre aquestes experiències és sovint de desconfiança i de recel, bé perquè no les saben incorporar, bé perquè no les controlen.</li> <li>· Generalment, predomina l'actitud d'ignorar aquestes experiències, sense fer-ne el seguiment i sense provocar, tampoc, un enfrontament que permetés debatre i innovar en el conjunt del sistema.</li> <li>· La implicació de professionals dels serveis de l'Administració autonòmica és vista com una opció individual o col·lectiva no lligada formalment als serveis de què depenen.</li> <li>· Malgrat tot, sembla clar que el reconeixement i la implicació pública de les administracions en aquestes experiències són elements clau per a la seva estabilitat i el seu reconeixement social.</li> </ul> |
| <p><b>Lideratge de l'Administració local com a agent de proximitat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· L'Administració local té una presència freqüent i diversa en les experiències analitzades.</li> <li>· En molt pocs casos s'ha trobat col·laboració entre l'Administració local i l'autonòmica. Es constata la tendència que una administració no s'impliqui en projectes en els quals l'altra s'ha implicat de manera significativa.</li> <li>· La participació de l'Administració local s'orienta cap a influir perquè les polítiques socials s'implementin adequant-se a les característiques de la seva comunitat.</li> <li>· Pel que hem vist, quan l'Administració local o les institucions volen ser-ne protagonistes, l'experiència acostuma a desvirtuar-se i es pot debilitar considerablement.</li> <li>· Quan algun servei de l'Administració local impulsa o s'implica en alguna iniciativa de col·laboració, els altres serveis locals poden ser els més reticents i distants, entenent que deixa de ser "tema seu".</li> </ul>                                   |
| <p><b>Les xarxes locals multiprofessionals i els projectes locals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Observem que les xarxes multiprofessionals neixen per donar resposta a necessitats no ateses o per revisar les necessitats "sobreateses" en grups socials de risc.</li> <li>· Creiem, pel que hem vist, que el treball en xarxa aconsegueix respostes més potents i efectives davant les situacions cada vegada més complexes i diverses.</li> <li>· El treball en xarxa és "un" format però no és "l'únic" format vàlid per a tots els casos.</li> <li>· No es poden generar xarxes de dalt a baix. Les activa la coincidència dels agents en la seva quotidianitat i la seva pràctica. La proximitat al problema dels diferents agents ajuda que funcionin.</li> <li>· El treball en xarxa multiprofessional necessita un suport logístic i un seguiment.</li> </ul>  |
| <p><b>El paper dels centres escolars i unitats d'intervenció primària més autònomes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Les unitats d'intervenció primària implicades en la millora dels serveis que ofereixen exploren i exploten al màxim els marges d'autonomia i les esclatxes de flexibilitat de les respectives polítiques sectorials.</li> <li>· Cal avançar cap a una participació directa de les unitats d'intervenció primària dels diferents serveis en la conformació dels seus equips de treball professionals.</li> </ul>   |

**Quadre 30.****Aspectes afavoridors d'experiències educatives integrades**

| <b>En el seu naixement</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· La creació d'espais d'intercanvi d'experiències i de trobada per a entitats i professionals potencialment interessats en un mateix tema faciliten el naixement d'experiències educatives integrades.</li> <li>· Les activitats de formació/informació sobre el contingut del treball i les metodologies aplicades per serveis i institucions que participen en experiències educatives integrades, dirigides a altres agents educatius, dins i fora d'aquests mateixos serveis i institucions, acostumen a generar l'aparició de noves experiències.</li> <li>· En el cas concret de les xarxes multiprofessionals, convocar professionals de diversos serveis possibilita el coneixement respectiu de la seva activitat professional i incentiva la realització d'accions conjuntes.</li> </ul>   |
| <b>En el seu desenvolupament</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Un cop nascuda l'experiència, l'assignació d'una persona que tingui funcions assessores i de suport tècnic facilita el seu desenvolupament. L'assessorament i el suport tècnic s'haurien de centrar sistemàticament en el contingut, la dinàmica i el seguiment del treball que es realitza.</li> <li>· Quant al contingut, s'hauria de centrar en la clarificació d'objectius i de procediments d'intervenció i en l'anàlisi de les possibilitats i de l'oportunitat d'ampliar-ne l'abast, ja sigui mitjançant noves vies de treball o l'aprofundiment de les que ja estan obertes.</li> <li>· Pel que fa a la dinàmica, s'hauria de buscar la generació de la confiança mútua entre els implicats, la recerca dels punts de coincidència, la consolidació de la cultura de la negociació i el pacte, la propensió a compartir el problema i els recursos, l'apropament de les cultures professionals diverses, el manteniment de la relació no jeràrquica entre els agents i la consolidació de protocols d'intervenció.</li> <li>· Finalment, pel que fa al seguiment del treball, s'haurien d'intentar cercar i consolidar estratègies d'avaluació sobre els aspectes tècnics i participatius del treball i també estratègies participatives per a l'avaluació interna de l'experiència</li> </ul> |

**Annex 1**  
**Llista d'experiències analitzades**





En aquest annex es fa una relació de les experiències que han estat objecte d'anàlisi en aquest estudi, ordenades segons el codi que els col·laboradors de recerca els van assignar durant la realització del treball de camp (Quadre 31). Per a cada experiència, la fitxa indica el títol, la localització, els objectius i els agents que hi participen. Tal com es pot observar, hi ha una gran varietat de títols, alguns formals, com “Zona Escolar Rural del Moianès”, i d'altres força informals, com “Mirakefàs” o “El llibre del poble”. Volem destacar que hem anotat com a títol el nom que ens ha donat, de cadascuna de les experiències, la persona o persones entrevistades, que coincideix amb el nom amb què es coneix en el seu entorn. Respecte a la localització, en unes ocasions és un municipi, o un districte d'un municipi gran, mentre que en altres és un grup de municipis, una comarca o tot Catalunya. Pel que fa als objectius, hem reflectit, més enllà dels objectius explícits de cadascuna de les experiències, el problema o la necessitat que ha generat la creació de l'experiència i al qual es vol donar resposta. Finalment, en el quart epígraf s'indica quines són les institucions i/o els serveis no escolars que col·laboren conjuntament amb els centres educatius en el desenvolupament de les experiències.

Volem recordar que la informació que presentem a continuació ha estat obtinguda, en la majoria dels casos, a partir de l'entrevista a una sola de les persones implicades en l'experiència. Aquest fet pot comportar que en alguna ocasió haguem omès involuntàriament, en alguna relació, la participació d'alguna institució o servei en alguna de les experiències. No obstant, creiem que les possibles absències, en cas d'existir, no influeixen significativament en la validesa de les conclusions obtingudes en les nostres anàlisis.

### Quadre 31.

#### Llista d'experiències analitzades

| Codi |               | Descripció  |
|------|---------------|---|
| 1    | <b>Títol:</b> | <b>Comissió de Tractament d'Absentisme Escolar</b>  |
|      | Localització: | Badia del Vallès  |
|      | Objectiu:     | Es parteix de considerar el fenomen de l'absentisme escolar com una situació multidimensional que requereix actuacions integrades, i que requereix que es treballin conjuntament les dinàmiques escola-carrer.  |
|      | Participants: | Els quatre centres d'ensenyament infantil i primari i els dos instituts d'ensenyament secundari de la localitat, els Serveis Socials de l'Ajuntament, el Centre d'Assistència Primària de Salut Mental, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, la Unitat d'Escolarització Compartida, el Programa de Compensatòria, el Centre Obert (3-16 anys), la Guàrdia Urbana i l'Escola de Família.  |
| 2    | <b>Títol:</b> | <b>Seminari de gestió del projecte educatiu dels IES</b>  |
|      | Localització: | L'Hospitalet de Llobregat   |
|      | Objectiu:     | Compartir experiències, coordinar centres, aprofitar esforços i possibles sinergies en la relació entre els centres educatius, i entre els centres educatius i l'entorn.  |
|      | Participants: | Els Serveis Personals de l'Ajuntament de l'Hospitalet, el Departament de Benestar Social, els centres d'atenció primària, els centres de salut mental d'infants i joves i els espais.   |
| 3    | <b>Títol:</b> | <b>Programa de col·laboració entre serveis docents i sanitaris per a l'educació de la salut</b>   |
|      | Localització: | Terrassa  |
|      | Objectiu:     | Coordinació entre els centres de secundària de la zona i el centre de salut per impulsar un programa compartit de l'educació per a la salut en l'adolescència i millorar l'atenció a la salut dels adolescents.   |
|      | Participants: | Els quatre instituts d'ensenyament secundari de la zona, el Centre d'Assistència Primària Nord, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.  |
| 4    | <b>Títol:</b> | <b>Repensem què fer amb els nois i noies de 10 a 16 anys al barri de La Mina</b>  |
|      | Localització: | Sant Adrià del Besòs  |
|      | Objectiu:     | Actualitzar coneixements sobre la realitat educativa que envolta els adolescents i dissenyar conjuntament accions i propostes de futur.   |
|      | Participants: | El Centre d'Ensenyament Infantil i Primari La Mina, l'Institut d'Ensenyament Secundari La Mina, l'Institut d'Ensenyament Secundari Sant Adrià, els serveis sanitaris del Centre d'Assistència Primària, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, l'Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència en Alt Risc Social del Departament de Benestar Social, el Centre de Salut Mental d'Infants i Joves, el Centre de Salut Mental d'Adults, l'Aula d'Escolarització Compartida L'Eina, els Serveis Personals de l'Ajuntament i tècnics d'Educació, la Fundació Pere Closa i el Centro Cultural Gitano. |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>5</b>    | <b>Títol:</b> | <b>Repensem què fer amb els nois i noies de 10 a 16 anys al barri de La Mina (visió de pediatria)</b>   |
|             | Localització: | Sant Adrià del Besòs  |
|             | Objectiu:     | Establir una relació normalitzada i estable entre els serveis sanitaris i els joves del barri.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari La Mina, el Centre d'Assistència Primària La Mina, educadors socials i els grups d'esplai.   |
| <b>6</b>    | <b>Títol:</b> | <b>Hospital de Dia d'Adolescents del Parc Taulí</b>   |
|             | Localització: | Vallès Occidental   |
|             | Objectiu:     | Tractar adolescents amb problemes de salut mental mantenint el vincle amb el seu centre escolar de referència.  |
|             | Participants: | La Inspecció d'Ensenyament, els Equips d'Assessorament Psicopedagògic, els centres de salut mental d'infants i joves, l'Hospital de Dia del Parc Taulí i els instituts d'ensenyament secundari del Vallès Occidental que tenen alumnes en tractament a l'Hospital de Dia.   |
| <b>7</b>    | <b>Títol:</b> | <b>CTIC del baix Empordà</b>  |
|             | Localització: | Baix Empordà  |
|             | Objectiu:     | Generar un espai de coordinació en xarxa de tots els serveis que intervenen sobre la població infantil i adolescent en risc i sobre la població immigrant.  |
|             | Participants: | El Departament d'Ensenyament, els Serveis Socials d'Atenció Primària, l'Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència en Alt Risc Social del Departament de Benestar Social, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Servei d'Atenció Precoç del Baix Empordà, el Servei d'Atenció Primària de la Salut, el Servei de Pediatria del Consorci de l'Hospital de Palamós, el Servei d'Atenció Psiquiàtrica Infantil i Juvenil, la delegada d'Assistència al Menor (DAM), el Consell Comarcal del Baix Empordà i la Direcció General d'Atenció a la Infància. |
| <b>8</b>    | <b>Títol:</b> | <b>Pla d'actuació i convivència a Santa Eugènia i Sant Narcís</b>   |
|             | Localització: | Girona  |
|             | Objectiu:     | Millorar la cooperació institucional i la integració de les accions per millorar la qualitat de l'escola i afavorir la convivència intercultural.   |
|             | Participants: | Tots els centres escolars de la zona, els equips bàsics d'atenció social primària de l'Ajuntament, la Delegació Territorial d'Ensenyament, el Departament de Benestar Social, la Universitat de Girona, les associacions de mares i pares d'alumnes i el Grup de Recerca i Atenció a Minories Culturals i Treballadors Estrangers.  |
| <b>9</b>    | <b>Títol:</b> | <b>CTIC del Gironès</b>   |
|             | Localització: | Gironès   |
|             | Objectiu:     | Generar un espai de coordinació en xarxa de tots els serveis que intervenen sobre la població infantil i adolescent en risc i sobre la població immigrant.  |
|             | Participants: | La Delegació Territorial de Benestar Social, la Delegació Territorial d'Ensenyament, la Delegació Territorial de Sanitat, els centres de salut mental d'infants i joves, el Departament de Justícia, l'Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència en Alt Risc Social del Departament de Benestar Social, l'Ajuntament de Girona, l'Ajuntament de Salt, el Consell Comarcal del Gironès, la Fundació Ramon Noguera i la Fundació Teresa Ferrer.  |

| Codi      |               | Descripció  |
|-----------|---------------|---|
| <b>10</b> | <b>Títol:</b> | <b>Pla únic d'acció educativa (dins el Pla de Dinamització del Barri)</b>   |
|           | Localització: | Girona, barri de la Font de la Pólvora  |
|           | Objectiu:     | Coordinar els professionals i integrar tota la comunitat educativa en un programa comú per millorar els aprenentatges dels infants, tot promovent la participació i la implicació de les famílies.  |
|           | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Font de la Pólvora, els Serveis Socials de l'Ajuntament, el Departament de Benestar Social de la Generalitat, la Federació d'Associacions de Veïns, Càritas i la Creu Roja, la parròquia, l'escola d'adults i els programes "Treball Comunitari" i "Salut Comunitària" i l'Acció Social.   |
| <b>11</b> | <b>Títol:</b> | <b>Pla integral d'actuació al barri de Sant Cosme</b>   |
|           | Localització: | Barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat   |
|           | Objectiu:     | Reforçar el paper de l'escola al barri mitjançant la col·laboració amb la xarxa educativa no formal (educació social, lleure, esport...).   |
|           | Participants: | El Centre d'Ensenyament Infantil i Primari Jaume Balmes, el Centre d'Ensenyament Infantil i Primari Sant Cosme i Sant Damià, l'Institut d'Ensenyament Secundari Doctor Trueta, la Direcció General de Serveis Comunitaris, l'Ajuntament del Prat de Llobregat i el Grup Infantil de Sant Cosme.   |
| <b>12</b> | <b>Títol:</b> | <b>ZER del Moianès</b>  |
|           | Localització: | Calders, Monistrol de Calders, l'Estany i Castellcir del Vallès   |
|           | Objectiu:     | Adaptar l'ensenyament als nens obrint l'escola a la comunitat i aprofitant al màxim els recursos de l'entorn per millorar el projecte educatiu del centre i fer créixer l'autoestima dels alumnes respecte de la seva comunitat.  |
|           | Participants: | Les quatre escoles de la Zona Escolar Rural: Calders, Monistrol de Calders, l'Estany, i Castellcir del Vallès, els ajuntaments, el Consell Comarcal, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes i veïns dels pobles.   |
| <b>13</b> | <b>Títol:</b> | <b>Pla supramunicipal de prevenció de les drogodependències</b>   |
|           | Localització: | Vallès Oriental, subcomarca del Baix Montseny   |
|           | Objectiu:     | Prevenir les drogodependències en la comunitat coordinant el treball amb els infants i joves dels centres escolars, tant des d'un punt específic (substàncies i riscos) com inespecífic (prendre decisions saludables).   |
|           | Participants: | Setze centres d'ensenyament infantil i primari i set instituts d'ensenyament secundari de la zona, els ajuntaments del Baix Montseny, el Consell Comarcal del Vallès Oriental, l'Àrea de Benestar Social de la Diputació de Barcelona, el Centre de Recursos Pedagògics, el Pla Nacional de Joventut, el Programa Catalunya 2010, els Serveis de Salut, la Policia Local i les farmàcies. |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>  |
|-------------|---------------|--|
| <b>14</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Prevenió de la violència als centres escolars: el Mediator</b>  |
|             | Localització: | Igualada   |
|             | Objectiu:     | Atenuar els problemes emergents de violència als centres escolars amb la implementació de programes d'educació per a la mediació.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Joan Mercader, la Creu Roja, el Departament d'Ensenyament, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Departament de Justícia - Justícia Juvenil, l'Ajuntament i la Universitat de Barcelona.   |
| <b>15</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Projecte Educatiu de Trinitat Nova, Comissió Socioeducativa</b>   |
|             | Localització: | Barcelona, barri de Trinitat Nova (Districte de Nou Barris)  |
|             | Objectiu:     | Generar processos d'implicació i de participació dels membres de la comunitat en la millora de l'educació al barri.  |
|             | Participants: | La Llar Trinitat Nova, la Llar L'Airet, el Centre d'Educació Infantil i Primària Sant Jordi, el Centre d'Educació Infantil i Primària Sant Josep Oriol, el Centre d'Educació Infantil i Primària Mercè Rodoreda, l'Institut d'Ensenyament Secundari Roger de Flor, el Pla Comunitari, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Centre de Recursos Pedagògics, el Programa d'Educació Compensatòria, la Inspecció d'Ensenyament, els Serveis Socials del Districte, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, la Federació d'Associacions de Veïns i el <i>Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales</i> . |
| <b>16</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Pla d'acollida</b>  |
|             | Localització: | Salt   |
|             | Objectiu:     | Treballar la rebuda de l'alumnat nouvingut per integrar-lo ràpidament a les aules, fent atenció especial a les seves famílies, i trobant maneres adients d'explicar el funcionament del centre als nouvinguts.   |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària La Farga i el Servei d'Ensenyament del Català.  |
| <b>17</b>   | <b>Títol:</b> | <b>"Nous veïns". Escoles d'adults adaptades a la població immigrant</b>  |
|             | Localització: | Salou, Vilaseca, Torredembarra i Roda  |
|             | Objectiu:     | Utilitzar l'educació d'adults amb algunes variables de formació ocupacional per a fer un treball de pedagogia social.  |
|             | Participants: | Les escoles d'adults, l'Associació de Desenvolupament Comunitari, el Consell Comarcal del Tarragonès, els ajuntaments, el Projecte Horizon (FSE), la <i>Dirección General de Trabajo y Asuntos Sociales</i> i el Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya.  |
| <b>18</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Festival de teatre infantil i juvenil del Baix Penedès</b>  |
|             | Localització: | Baix Penedès   |
|             | Objectiu:     | Apropar el món del teatre als escolars, fent-los sentir protagonistes a partir de l'organització de festivals de teatre fet per nens i adreçat a nens.   |
|             | Participants: | L'Associació Festival de Teatre Infantil i Juvenil del Baix Penedès, el Centre de Recursos Pedagògics del Baix Penedès, la Diputació de Tarragona, el Consell Comarcal, l'ajuntament del municipi que acull el festival i el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.  |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>19</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Educació integral a Sant Bartomeu del Grau. Pla estratègic singular del CAEP La Monjoia</b>  |
|             | Localització: | Sant Bartomeu del Grau  |
|             | Objectiu:     | Endegar un projecte d'educació integral que afecti i que impliqui tot el municipi en la millora de la integració i de la identificació amb la comunitat del conjunt dels veïns, autòctons i nousvinguts.  |
|             | Participants: | El Centre d'Atenció Educativa Preferent La Montjoia, la Federació Catalana de Municipis i l'Associació Catalana de Municipis, la Fundació Jaume Bofill, el Programa ACULL (programa de formació d'adults del Lluçanès), la Universitat de Vic, l'Institut d'Ensenyament Secundari Jaume Callís, l'Àrea Bàsica de Salut, el Departament d'Ensenyament, els Serveis Socials municipals, l'Ajuntament de Sant Bartomeu del Grau, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i Càrites Diocesanes. |
| <b>20</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Audiències Públiques</b>   |
|             | Localització: | Barcelona   |
|             | Objectiu:     | Apropar l'Administració local als escolars fomentant la participació infantil i juvenil en les decisions sobre temes específics de la ciutat.   |
|             | Participants: | Les llars d'infants, els centres d'educació infantil i primària i els instituts d'ensenyament secundari de la ciutat, l'Institut Municipal d'Educació i els serveis municipals implicats en cada tema específic.  |
| <b>21</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Petits però ciutadans</b>  |
|             | Localització: | Granollers  |
|             | Objectiu:     | Redefinir la ciutat en tots els seus àmbits i recuperar-la per a la gent, considerant els ciutadans més petits com el baròmetre per a mesurar les necessitats i els drets de tothom.  |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària de la ciutat, l'Associació Cultural de Granollers (Col·lectiu de Petits però Ciutadans), l'Àrea d'Educació i Esports de l'Ajuntament de Granollers, altres serveis de l'Ajuntament de Granollers, la Policia Local i diverses entitats de Granollers.  |
| <b>22</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Ametista. Projecte de tractament de la diversitat</b>  |
|             | Localització: | Sant Celoni   |
|             | Objectiu:     | Atendre els alumnes que necessiten un incentiu o una motivació especial per integrar-se en el context escolar de l'Institut d'Ensenyament Secundari i així millorar les expectatives d'obtenir el graduat al final de l'ensenyament secundari obligatori.   |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari del Baix Montseny, el Departament d'Ensenyament, l'Ajuntament de Sant Celoni, el Consell Comarcal del Vallès Oriental i empreses col·laboradores del projecte.   |
| <b>23</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Mirakefàs</b>  |
|             | Localització: | Manresa   |
|             | Objectiu:     | Integrar la prevenció de les drogodependències com a eix transversal integrat en el currículum escolar.   |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari de Manresa, l'Àrea de Salut de l'Ajuntament, la Llum del Bages, el Centre de Recursos Pedagògics, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i l'Aula Hospitalària de l'Hospital General de Manresa.   |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>24</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Fundació Lacetània</b>   |
|             | Localització: | Bages   |
|             | Objectiu:     | Apropar el món de l'empresa i de la formació professional, buscant el coneixement mutu i les complementarietats.  |
|             | Participants: | Els instituts d'ensenyament secundari de la comarca, l'Escola d'Art, de Manresa, la Cambra de Comerç i Indústria de Manresa, la Patronal Metal·lúrgica del Bages, l'Ajuntament de Manresa, el Consell Comarcal del Bages, la Caixa de Manresa, l'Escola Universitària Politècnica de Manresa, els sindicats del Bages, el Departament d'Ensenyament i l'organització empresarial Pimec-Sefes. |
| <b>25</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Projecte MINAIRÓ</b>   |
|             | Localització: | Alt Urgell i Cerdanya   |
|             | Objectiu:     | Treballar la prevenció i promoció de la salut dels infants i adolescents de la comarca, així com preveure i modificar els comportaments de risc dels joves a partir del foment de l'acció sociocomunitària basada en la sistematització i la coordinació dels coneixements, les experiències i els recursos necessaris.   |
|             | Participants: | Els centres escolars de la comarca, el Departament de Sanitat, el Departament d'Ensenyament, el Departament de Presidència del Govern, els serveis educatius, els serveis sanitaris, l'Ajuntament, el Consell Comarcal, el Servei Català de Trànsit i els Mossos d'Esquadra.  |
| <b>26</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Plenari dels infants i adolescents a la ciutat de Lleida</b>   |
|             | Localització: | Lleida  |
|             | Objectiu:     | Establir un canal de participació dels infants en la vida activa de la ciutat a partir de la convocatòria d'un plenari amb tots els nens i les nenes elegits a l'efecte, en un nombre de dos representants per cada centre educatiu.  |
|             | Participants: | Els centres escolars de la ciutat, l'Institut Municipal d'Educació i altres regidories de l'Ajuntament.   |
| <b>27</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Grups de reflexió de pares i mares</b>   |
|             | Localització: | Lleida  |
|             | Objectiu:     | Impulsar la interrelació escola-família fent possible la formació i l'intercanvi d'informació a base d'establir grups de reflexió de pares i mares gestionats per experts.  |
|             | Participants: | Les llars d'infants i les escoles i centres de secundària de la ciutat, l'Institut Municipal d'Educació i l'Institut de Ciències de l'Educació de Lleida.   |
| <b>28</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Programa educatiu municipal "Educació a l'abast"</b>   |
|             | Localització: | Lleida  |
|             | Objectiu:     | Oferir recursos al professorat per al desenvolupament d'algunes matèries i facilitar als nens i nenes recursos i activitats en diferents àrees.   |
|             | Participants: | Les llars d'infants i les escoles i centres de secundària de la ciutat, l'Institut Municipal d'Educació de Lleida, diverses regidories de l'Ajuntament i diverses entitats ciutadanes.  |

| Codi |               | Descripció   |
|------|---------------|--|
| 29   | <b>Títol:</b> | <b>Nous veïns i veïnes al Districte d'Horta-Guinardó</b>   |
|      | Localització: | Barcelona, Districte d'Horta-Guinardó  |
|      | Objectiu:     | Facilitar el procés de socialització i d'integració i la mútua adaptació de la població immigrant nouvinguda i els residents ja instal·lats als barris.  |
|      | Participants: | Els instituts d'ensenyament secundari del districte, els Serveis Personals del Districte i la CEJAC (entitat que treballa el problema de l'exclusió social).   |
| 30   | <b>Títol:</b> | <b>Junts amb la Secundària</b>   |
|      | Localització: | Barcelona, barri de Sant Martí   |
|      | Objectiu:     | Compartir informació i objectius en l'àmbit sociofamiliar entre els professionals de l'ensenyament secundari, els de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i els dels Serveis Socials del Districte.  |
|      | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Icària i l'Institut d'Ensenyament Secundari Poble Nou, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i el Centre de Serveis Socials del Districte.   |
| 31   | <b>Títol:</b> | <b>Xarxa local. Resposta a les necessitats psicossocioeducatives de l'alumnat d'ESO</b>  |
|      | Localització: | Sant Vicenç dels Horts   |
|      | Objectiu:     | Posar en relació els diferents professionals i agents que intervenen en els processos d'educació formal per afavorir la millora de l'educació en el municipi i per donar resposta a les mancances socials i culturals que s'hi detecten.   |
|      | Participants: | Tres centres de secundària i nou centres de primària de la localitat, el Col·lectiu de Cultura Popular (Unitat d'Escolarització Externa), el Centre d'Educació Especial Iris, el Centre de Formació d'Adults Garrosa, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Centre de Recursos Pedagògics Baix Llobregat VI, el Programa d'Educació Compensatòria, els Serveis Socials municipals, la Regidoria de Promoció Econòmica, la Regidoria d'Educació i la Inspecció d'Ensenyament (Delegació Territorial del Baix Llobregat). |
| 32   | <b>Títol:</b> | <b>ARTIJO. Empresa de serveis culturals</b>  |
|      | Localització: | Catalunya  |
|      | Objectiu:     | Dur a terme una tasca de dinamització de l'art i la interculturalitat, intentant potenciar les noves idees i maneres d'entendre la dinamització sociocultural.   |
|      | Participants: | L'empresa especialitzada ofereix el servei a les escoles del país.   |
| 33   | <b>Títol:</b> | <b>Pla de transició primària-secundària</b>  |
|      | Localització: | Badalona   |
|      | Objectiu:     | Afavorir els lligams entre els centres quant a la formació del seu alumnat, tot i mantenint el caràcter singular i d'etapa respectiu de cada centre i avançar en una línia de coordinació permanent entre ambdues etapes.  |
|      | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Pere de Tera i el Centre d'Educació Infantil i Primària Rafael Alberti, l'Institut d'Ensenyament Secundari Julià Minguell, les associacions de mares i pares d'alumnes i l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic B-43.   |



| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>34</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Club Juvenil L@s Desteñid@s de l'IES Julià Minguell</b>  |
|             | Localització: | Badalona  |
|             | Objectiu:     | Formar alumnes i joves del barri en la convivència democràtica i en valors i facilitar l'adquisició d'habilitats per a la participació cívica que els permetin organitzar-se i intervenir en la vida del municipi.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Julià Minguell, l'Associació Juvenil La Rotllana i l'Ajuntament de Badalona.   |
| <b>35</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Consell d'Entitats del Districte 2 de Badalona</b>   |
|             | Localització: | Badalona, Districte 2   |
|             | Objectiu:     | Fomentar la participació ciutadana en les actuacions que les administracions públiques desenvolupen en el territori.  |
|             | Participants: | Centres d'educació infantil i primària i instituts d'educació secundària del districte, el Districte 2 de l'Ajuntament, l'Àrea Bàsica de Serveis Personals, les conselleries delegades de l'Ajuntament d'Educació, Cultura i Joventut, les associacions de mares i pares d'alumnes, les associacions de veïns, entitats esportives i altres entitats socials de la zona (casals d'avis, comerciants...).  |
| <b>36</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Servei Local Escola-Treball</b>  |
|             | Localització: | Badalona  |
|             | Objectiu:     | Desenvolupar una funció medidora entre les organitzacions educatives i el món empresarial per tal de donar opcions i sortides a tots els nois i noies, principalment aquells que estan englobats dins el col·lectiu del fracàs escolar.   |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària i els instituts d'ensenyament secundari de la ciutat, el Districte 2 de Badalona, la Conselleria Delegada d'Educació, la Conselleria Delegada de Joventut, l'Àrea Bàsica de Serveis Personals, la Conselleria de Cultura, l'Associació de Veïns, les associacions de mares i pares d'alumnes, entitats esportives, casals d'avis, entitats sectorials, comerciants i ciutadans majors de setze anys. |
| <b>37</b>   | <b>Títol:</b> | <b>L'aventura de la vida</b>  |
|             | Localització: | Albinyana, Bonastre, Calafell i el Vendrell   |
|             | Objectiu:     | Aconseguir que els nens i les nenes aprenguin a ser persones sanes, buscant la prevenció a partir d'una estructura de persona que ha assumit la seva responsabilitat pel que fa a la salut.   |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària de la zona, la Fundació Catalana de l'Esplai, l'Associació El Trèvol, el Centre de Recursos Pedagògics del Baix Penedès i diversos actors institucionals. Amb recursos del <i>Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales</i> , el Departament de Sanitat i els ajuntaments.  |
| <b>38</b>   | <b>Títol:</b> | <b>La Xarxa</b>   |
|             | Localització: | Viladecans  |
|             | Objectiu:     | Anалitzar els col·lectius de joves que necessiten suport individual, cercar els recursos que necessiten per a promocionar-se i gestionar i fer conèixer l'oferta formativa.   |
|             | Participants: | Els instituts d'ensenyament secundari de la localitat, l'Ajuntament (Serveis Socials, Promoció Econòmica, Joventut i Educació), l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Programa d'Educació Compensatòria, la Inspecció d'Ensenyament i la Diputació de Barcelona.   |

| Codi      |               | Descripció   |
|-----------|---------------|--|
| <b>39</b> | <b>Títol:</b> | <b>Educació cívica i en valors</b>   |
|           | Localització: | El Perelló   |
|           | Objectiu:     | Desenvolupar un programa per a l'educació en valors i l'educació cívica adreçat simultàniament a alumnes, pares i mares i professorat.   |
|           | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Blanca d'Anjou, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, la Fundació Jaume Bofill, la Inspecció del Departament d'Ensenyament, l'Ajuntament del Perelló, la Guàrdia Urbana, botiguers del municipi, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i el Consell Comarcal del Baix Ebre. |
| <b>40</b> | <b>Títol:</b> | <b>Associació Atzavara i Coordinadora d'Entitats d'Immigració de Tortosa</b>   |
|           | Localització: | Tortosa i comarques del Baix Ebre i de la Terra Alta   |
|           | Objectiu:     | Coordinar les accions i l'aprofitament de recursos de tots els agents que treballen en l'àmbit del suport i ajuda a les persones immigrants.   |
|           | Participants: | La Creu Roja, Càritas, l'Ajuntament de Tortosa, el Consell Comarcal, l'Associació Atzavara, l'Escola d'Adults, el Centre de Formació Ocupacional i els sindicats. Les escoles són espais d'intervenció no de col·laboració directa.  |
| <b>41</b> | <b>Títol:</b> | <b>Unitats d'Escolarització Externa</b>  |
|           | Localització: | Olot   |
|           | Objectiu:     | Garantir l'atenció educativa necessària a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar.  |
|           | Participants: | Els instituts d'ensenyament secundari de la localitat, l'Institut Municipal d'Educació, els Serveis Socials de l'Ajuntament i altres Serveis, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic i el Departament d'Ensenyament.   |
| <b>42</b> | <b>Títol:</b> | <b>Comissió social del CEIP Cervantes</b>  |
|           | Localització: | Barcelona, Districte de Ciutat Vella   |
|           | Objectiu:     | Ensenyar a conviure i facilitar l'autonomia personal dels alumnes mitjançant la col·laboració del centre amb el territori i la comunitat.  |
|           | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Cervantes, l'assistent social de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el treballador social de Serveis Personals del Districte i la professora del Programa d'Educació Compensatòria.  |
| <b>43</b> | <b>Títol:</b> | <b>Escoles Verdes</b>  |
|           | Localització: | Catalunya  |
|           | Objectiu:     | Identificar els centres de Catalunya que han adquirit voluntàriament el compromís de millorar el seu comportament ambiental i ser un instrument que provoqui i faciliti un canvi en la dinàmica interna de la resta de centres cap a l'ambientalització integral.  |
|           | Participants: | Les llars d'infants, les escoles i els centres de secundària del país, el Departament de Medi Ambient, el Departament d'Educació, l'Institut Català d'Energia, la Societat Catalana d'Educació Ambiental i determinats ens locals.   |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>  |
|-------------|---------------|--|
| <b>44</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Eduquem més enllà de l'horari lectiu</b>  |
|             | Localització: | Municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona   |
|             | Objectiu:     | Impulsar la coresponsabilització de tots els agents educatius, en especial les famílies, en la prestació de serveis i activitats educatives de qualitat i no discriminatòries en els centres públics.  |
|             | Participants: | Catorze centres d'educació infantil i primària de l'Àrea Metropolitana, la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya, la Fundació Catalana de l'Esplai, el Moviment de Renovació Pedagògica i el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats.   |
| <b>45</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Fòrum Cívic Sagrada Família</b>   |
|             | Localització: | Barcelona  |
|             | Objectiu:     | Dissenyar propostes de millora del barri en aspectes com reciclatge i mobilitat per a fer-lo més sostenible mediambientalment, sobre la base de la participació i implicació dels veïns.   |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Tabor, el Districte, el Centre Cívic, l'Associació de Veïns, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, el Poliesportiu, els casals i botiguers de la zona.   |
| <b>46</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Camí Amic</b>   |
|             | Localització: | Barcelona, barri de l'Esquerra de l'Eixample   |
|             | Objectiu:     | Fer possible que els infants vagin sols a l'escola, promovent canvis en els comportaments i en les infraestructures que converteixin el camí en un espai educatiu de responsabilitat compartida.   |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Auró, el Centre d'Educació Infantil i Primària Diputació, el Centre d'Educació Infantil i Primària Joan Miró, el Centre d'Educació Infantil i Primària Els Llorers, el Centre d'Educació Infantil i Primària Ferran Sunyer, l'Institut d'Ensenyament Secundari Maragall, l'Institut d'Ensenyament Secundari Parc de l'Escorxador, l'Escola Pia de Sant Antoni, les associacions de veïns, les associacions de mares i pares d'alumnes, els veïns i comerciants del Cercle d'Or, els poliesportius, la Biblioteca Joan Miró, els centres cívics, l'Associació Esportiva de l'Eixample, els Escoltes Sant Ferran, el Col·lectiu de Joves del Barri de Sant Antoni i l'Esplai Totikap. |
| <b>47</b>   | <b>Títol:</b> | <b>IES Intermunicipal del Penedès</b>  |
|             | Localització: | Sant Sadurní d'Anoia, Sant Pere de Riudebitlles, Subirats, Torrelavit, Sant Quintí de Mediona, el Pla del Penedès i Sant Llorenç d'Hortons   |
|             | Objectiu:     | Oferir una educació i instrucció de qualitat i integradora a l'abast de tothom en el seu entorn natural més proper.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Intermunicipal del Penedès, els ajuntaments de les localitats participants, la Mancomunitat de Municipis de l'Alt Penedès i l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes de l'Institut.  |
| <b>48</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Classes amb mares magribines</b>  |
|             | Localització: | Palafrugell  |
|             | Objectiu:     | Ajudar les mares estrangeres dels alumnes a desenvolupar les competències necessàries per facilitar la seva inserció en el món laboral i accelerar i millorar la integració de les famílies a l'escola i a la comunitat.   |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Barceló i Matas, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, el Consorci de Català, l'Àrea Cultural de l'Ajuntament de Palafrugell.  |

| Codi      |               | Descripció   |
|-----------|---------------|--|
| <b>49</b> | <b>Títol:</b> | <b>Grups de Recerca i Atenció a Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC)</b>   |
|           | Localització: | Dotze localitats del país  |
|           | Objectiu:     | Potenciar la solidaritat, el respecte mutu i la convivència entre el grup cultural majoritari i les minories culturals que s'estableixen al territori, tot vetllant pel compliment dels drets i les llibertats establerts.   |
|           | Participants: | És una entitat autònoma que col·labora amb institucions per a avançar en la línia dels seus objectius. Amb les escoles tenen una relació de col·laboració sobre el problema, no més sistemàtica.   |
| <b>50</b> | <b>Títol:</b> | <b>Diversió Diversa</b>  |
|           | Localització: | Reus   |
|           | Objectiu:     | Aconseguir una major implicació i col·laboració dels joves amb el municipi, fent-los participar en una sèrie d'activitats d'oci.   |
|           | Participants: | L'Institut Municipal d'Acció Cultural, la Guàrdia Urbana, Salut Pública, les regidories de Participació, Esports, Relacions Cíviques, Serveis Personals, l'Alcaldia, l'Institut Municipal de Formació i Empresa, Reus Esport i Lleure, S.A., el Consell de Joves i diverses entitats.  |
| <b>51</b> | <b>Títol:</b> | <b>Programa esportiu-educatiu-integrador en el barri de Sant Josep Obrer</b>   |
|           | Localització: | Barri de Sant Josep Obrer de Reus  |
|           | Objectiu:     | Transmetre als joves hàbits positius i preventius relacionats amb la confiança mútua i la interrelació a partir del desenvolupament d'activitats esportives.   |
|           | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Baix Camp, l'Institut Municipal d'Acció Cultural de l'Ajuntament, la Regidoria de Participació, la Comissió Transversal de Joventut, Reus Esport i Lleure, S.A., l'Institut Municipal de Formació i Empresa, el Consell de Joves i entitats locals. |
| <b>52</b> | <b>Títol:</b> | <b>Projecte Despertador</b>  |
|           | Localització: | Reus, barri de Sant Josep Obrer  |
|           | Objectiu:     | Reduir l'absentisme escolar, tot treballant perquè els nens i les nenes facin seva l'escola i s'integrin al funcionament acadèmic i funcional del centre.  |
|           | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Rosa Sensat, els Serveis Socials de l'Ajuntament, la Fundació Pont i Gol i l'AIG (Associació d'Integració Gitana).  |
| <b>53</b> | <b>Títol:</b> | <b>Consell dels Infants</b>  |
|           | Localització: | Sant Feliu de Llobregat  |
|           | Objectiu:     | Proporcionar als nens un espai on puguin exercir els seus drets com a ciutadans i fer que s'impliquin activament en el projecte de ciutat.   |
|           | Participants: | Totes les escoles del municipi, el Grup de recerca GREM de la Universitat de Barcelona i la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament.  |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>54</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Xarxa d'atenció a la infància</b>  |
|             | Localització: | Sant Feliu de Llobregat   |
|             | Objectiu:     | Millorar les habilitats dels pares i tutors en la cura dels fills i la seva formació a través de la coordinació de les diverses intervencions dels diferents professionals i entitats ciutadanes relacionades amb algun aspecte de l'atenció als infants.   |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària del municipi, l'Institut Català de la Salut, el Centre de recursos Educatius per a Deficients Auditius, el Centre de Recursos Pedagògics, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, la Inspecció d'Ensenyament i els Serveis d'Assistència Social de l'Ajuntament.   |
| <b>55</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Dispositiu local per a la transició</b>  |
|             | Localització: | Sant Cugat del Vallès   |
|             | Objectiu:     | Aconseguir que els joves puguin dur a terme un itinerari formatiu, laboral i personal satisfactori mitjançant la coordinació de tots els serveis municipals relacionats amb els joves.  |
|             | Participants: | Els instituts d'ensenyament secundari de la localitat, la Diputació de Barcelona, els Serveis Socials, de Cultura i d'Educació de l'Ajuntament.   |
| <b>56</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Millora de la recollida selectiva a les escoles i entitats de Catalunya</b>  |
|             | Localització: | Solsonès  |
|             | Objectiu:     | Optimitzar el sistema de recollida selectiva de residus a escoles i els centres cívics i realitzar accions de sensibilització i educació ambiental.   |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Francesc Ribalta, el Centre d'Educació Infantil i Primària Setelsis, l'Escola Arrels I i II, SES Sant Llorenç de Morunys, la Fundació Volem Feina, AIRES (Associació Intersectorial de Recuperadors i Empreses Socials de Catalunya), la Junta de Residus del Departament de Medi Ambient, el Centre de Recursos Pedagògics i altres entitats. |
| <b>57</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Projecte de desenvolupament comunitari al CEIP Tanit</b>   |
|             | Localització: | Santa Coloma de Gramenet  |
|             | Objectiu:     | Proporcionar una millora global de les persones i els col·lectius en risc d'exclusió social a través de convertir l'escola en nucli articulador i aglutinador de projectes i iniciatives dirigides a aquest grup.   |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Tanit, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, el Programa d'Educació Compensatòria, l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, els Serveis Socials de l'Ajuntament, el Fòrum Idea de la Universitat Autònoma de Barcelona, espais i la biblioteca del barri.  |
| <b>58</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Comissió del medi ambient a les escoles del Districte de Sarrià-Sant Gervasi</b>   |
|             | Localització: | Barcelona, Districte de Sarrià-Sant Gervasi   |
|             | Objectiu:     | Aconseguir el coneixement mutu, l'intercanvi d'informació i la coordinació dels diferents actors educatius relacionats amb temes de medi ambient.   |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària i els instituts d'ensenyament secundari públics, tres centres escolars privats concertats i els Serveis Personals del Districte.   |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>   |
|-------------|---------------|---|
| <b>59</b>   | <b>Títol:</b> | <b>El barri educa</b>   |
|             | Localització: | L'Hospitalet de Llobregat   |
|             | Objectiu:     | Creació d'una xarxa de relacions entre entitats educadores del barri i l'escola que permeti que el nen faci seu l'espai urbà i hi intervingui.  |
|             | Participants: | El Centre d'Educació Infantil i Primària Prat de la Manta, l'Institut d'Ensenyament Secundari Llobregat, la Regidoria del Districte, el Centre de Recursos Pedagògics, la biblioteca del Barri, l'Associació de Veïns, l'Àrea Bàsica de Salut i el Taller d'Art Contemporani de Pubilla Cases.                              |
| <b>60</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Xarxa de Molins de Rei. Dispositiu Local de Transició Escola-Treball</b>   |
|             | Localització: | Molins de Rei   |
|             | Objectiu:     | Impulsar estratègies per millorar l'èxit escolar a partir d'iniciatives com la simulació d'empreses o la creació d'aules UAC als centres amb experiències més manipulatives i orientades a la preformació laboral de cara a oficis tradicionals.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Bernat el Ferrer i l'Institut d'Ensenyament Secundari Lluís Recasens, l'àrea de Serveis Personals i l'àrea de Promoció Econòmica de l'Ajuntament, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, la Inspecció del Departament d'Ensenyament, la Diputació de Barcelona i empreses del municipi. |
| <b>61</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Taula territorial de Capellades</b>  |
|             | Localització: | Capellades, Cabrera d'Igualada, la Pobla de Claramunt, la Torre de Claramunt, Vallbona d'Anoia, Carme i Mediona   |
|             | Objectiu:     | Coordinar els diferents agents educatius del territori per aconseguir una reducció de l'absentisme escolar, l'optimització de recursos i la generació d'accions adequades a les necessitats que es detectin.  |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Molí de la Vila, centres d'educació infantil i primària i zones escolars rurals dels municipis, la Diputació de Barcelona, els ajuntaments, el Consell Comarcal de l'Anoia, la Delegació Territorial del Departament d'Ensenyament i les associacions de mares i pares d'alumnes.        |
| <b>62</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Taules territorials</b>  |
|             | Localització: | Vic i Martorell   |
|             | Objectiu:     | Articular els agents administratius que operen sobre un territori amb relació a la problemàtica de l'abandonament escolar d'alumnes en edat d'escolarització obligatòria.   |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari del territori, l'Equip de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, la Diputació de Barcelona i altres agents del territori que volen coordinar-se.  |
| <b>63</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Llibre del poble</b>   |
|             | Localització: | Vilassar de Mar   |
|             | Objectiu:     | Es tracta de lligar el poble de Vilassar amb el currículum que es fa a les escoles de primària i als instituts, tot generant un procés participatiu adreçat a fomentar la relació de l'educació amb l'entorn.   |
|             | Participants: | Tots els centres d'educació infantil i primària del poble, la Regidoria d'Educació, les associacions de mares i pares d'alumnes, el Centre de Recursos Pedagògics, la Diputació de Barcelona i representants de l'educació no formal.   |

| <b>Codi</b> |               | <b>Descripció</b>  |
|-------------|---------------|--|
| <b>64</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Consell Municipal de Participació i Convivència de Masquefa</b>   |
|             | Localització: | Masquefa   |
|             | Objectiu:     | Constituir un lloc comú per promoure l'intercanvi, la comunicació i la coordinació entre persones, col·lectius i associacions, amb relació a la temàtica de l'educació en una comunitat diversa, entesa des de la perspectiva del desenvolupament integral de les persones.  |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària de la localitat, cinc regidories de l'Ajuntament, representants de les entitats educatives no reglades i veïns.   |
| <b>65</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Comissió Social IES Miquel Tarradell</b>  |
|             | Localització: | Barcelona  |
|             | Objectiu:     | Potenciar una manera de treballar al màxim d'eficaç i coordinada possible, tot afavorint la consolidació de complementarietats i sinergies, i evitant les duplicacions i les inhibicions en les intervencions.   |
|             | Participants: | L'Institut d'Ensenyament Secundari Miquel Tarradell, el Programa d'Educació Compensatòria, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, l'Educadora Social de Serveis Personals de l'Ajuntament, alumnes en pràctiques de Treball Social de la Universitat de Tarragona.  |
| <b>66</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Garraf Tallers: L'herència dels grans</b>   |
|             | Localització: | Canyelles, Cubelles, Olivella, Sant Pere de Ribes, Sitges, Vilanova i la Geltrú  |
|             | Objectiu:     | És un projecte intergeneracional que vol fer arribar als més joves la tradició, els oficis i els costums de la comarca i, sobretot la història viva. De la mateixa manera, es vol promoure el principi de solidaritat entre generacions: gent gran, joves i infants.   |
|             | Participants: | Els centres d'educació infantil i primària i els instituts d'ensenyament secundari de les localitats, el Consell Comarcal del Garraf, l'Àrea de Serveis Socials i d'Ensenyament de la Diputació de Barcelona i els ajuntaments de les localitats.  |
| <b>67</b>   | <b>Títol:</b> | <b>Programa Comarcal de Suport a l'Educació a l'Urgell</b>   |
|             | Localització: | Comarca de l'Urgell  |
|             | Objectiu:     | Apropar el Consell Comarcal als centres educatius i col·laborar en la millora de la seva oferta educativa amb recursos i iniciatives pedagògiques encaminades a fomentar l'arrelament local i comarcal de l'estudiant, tot contribuint a la seva formació integral. Així mateix, es pretén que la comunitat conegui el treball que es realitza en els centres educatius.       |
|             | Participants: | Les llars d'infants, els centres d'educació infantil i primària de la comarca, els instituts d'ensenyament secundari de la comarca, la Regidoria d'Ensenyament del Consell Comarcal de l'Urgell, l'Equip Multidisciplinar del Consell Comarcal format per Salut, Servei de Joventut i Serveis Socials, el Centre de Recursos Pedagògics de l'Urgell i l'Ajuntament de Tàrraga. |





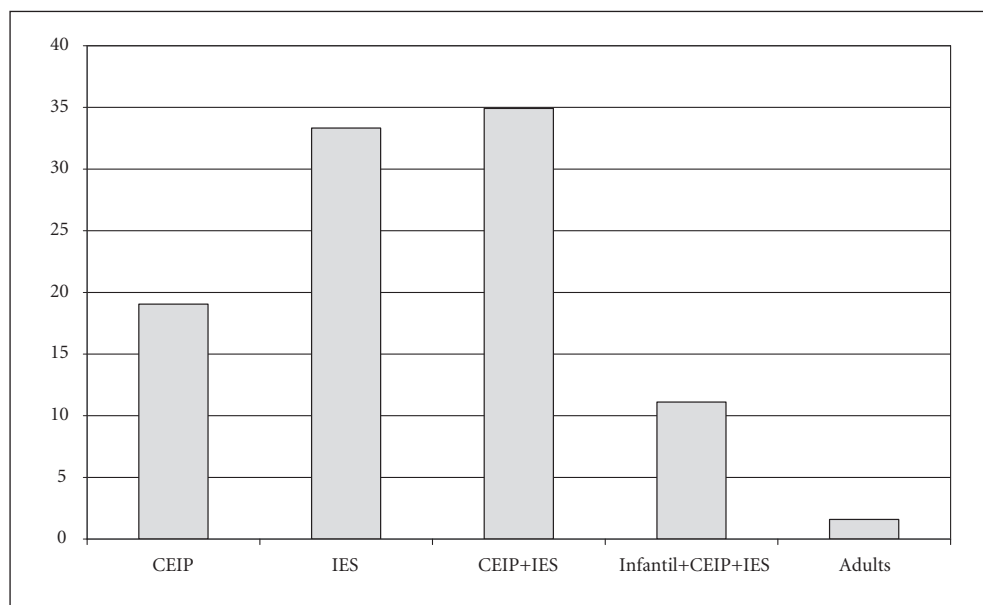
**Annex 2**  
**Descripció quantitativa de les experiències**



El Quadre 32 mostra la distribució de les experiències incloses en l'estudi segons el nivell educatiu dels centres que hi participen. Tal com es pot observar, aproximadament en un terç de les experiències hi participen centres d'ensenyament secundari i en un altre terç hi participen conjuntament centres de primària i de secundària. En el 19% dels casos hi participen només centres de primària. Cal destacar, també que hi ha una única experiència en la qual participen centres d'educació d'adults.

### Quadre 32.

Experiències segons nivell educatiu (%)

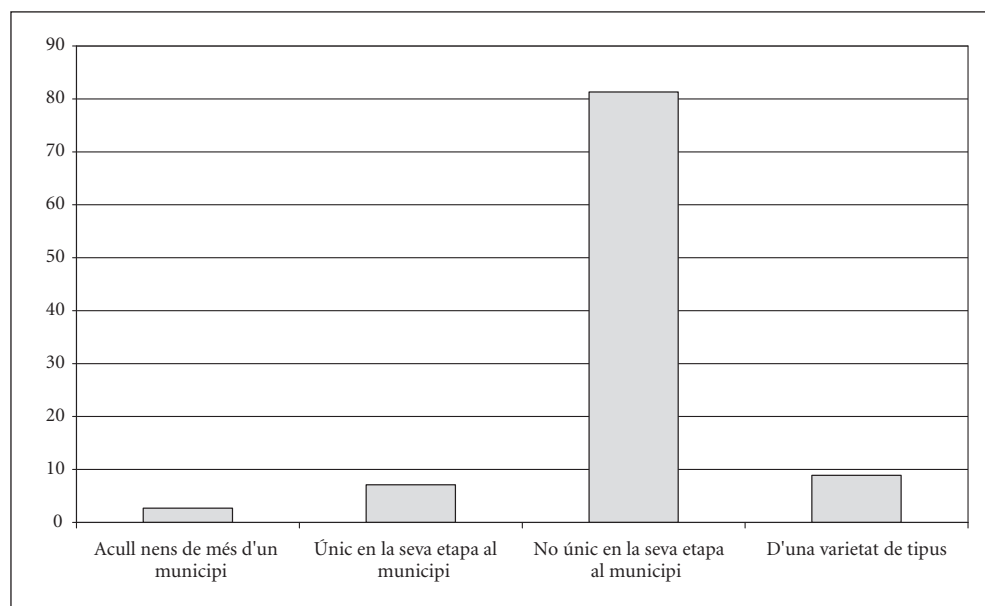


Font: Elaboració pròpia.

En la nostra cerca d'experiències hem intentat anar a buscar una certa varietat de situacions, atenent al tipus de relació entre el centre o els centres participants en l'experiència i el territori on es desenvolupa. Tal com es pot copsar amb un cop d'ull al Quadre 33, una immensa majoria dels casos (el 81%) corresponen a experiències en les quals participa un centre que no és l'únic en la seva etapa en el municipi. És a dir, la major part d'experiències interessants que hem localitzat es desenvolupen en municipis mitjans o grans, en els quals hi ha diversos centres educatius del nivell o dels nivells implicats.

### **Quadre 33.**

Experiències segons relació centre-territori (%)

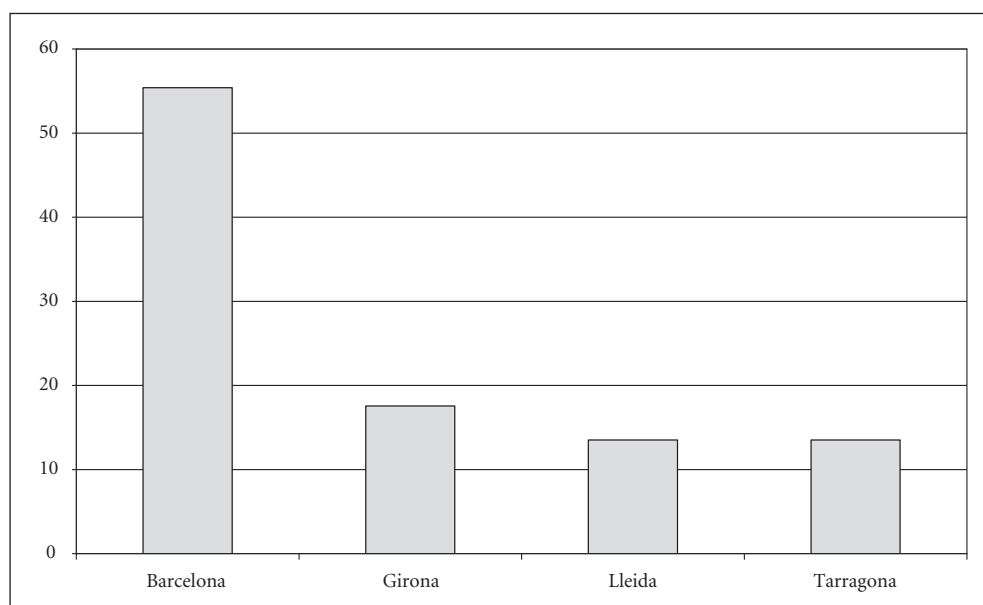


Font: Elaboració pròpia.

Des del punt de vista geogràfic, hem anat a observar experiències en les quatre províncies catalanes, i hem procurat que en cada província estiguessin representats els tres tipus de relació centre-municipi que acabem d'exposar. Com és natural, més de

la meitat de les experiències estan localitzades a la província de Barcelona, com a conseqüència de la concentració de població que hi ha en aquesta província. Però hem trobat un percentatge també important d'experiències en les tres províncies restants (Quadre 34).

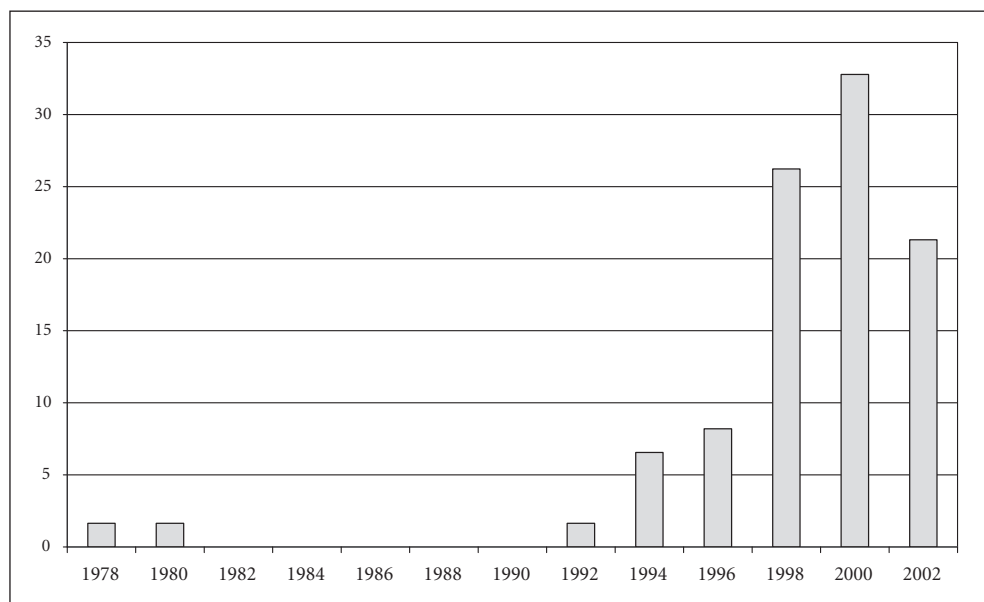
**Quadre 34.**  
Experiències segons localització provincial (%)



Font: Elaboració pròpia.

La major part de les experiències que hem observat són actuacions que s'han iniciat a finals de la dècada dels 90 i a principis de la dècada actual. Concretament, la data d'inici del 80% d'experiències està compresa entre l'any 1997 i el 2002, és a dir, té una durada inferior a cinc anys. No obstant, cal destacar la continuïtat d'un parell d'experiències que van ser iniciades a finals dels anys 80 i que tenen, per tant, més de dotze anys de durada (Quadre 35).

**Quadre 35.**  
Experiències segons antiguitat (%)



Font: Elaboració pròpia.

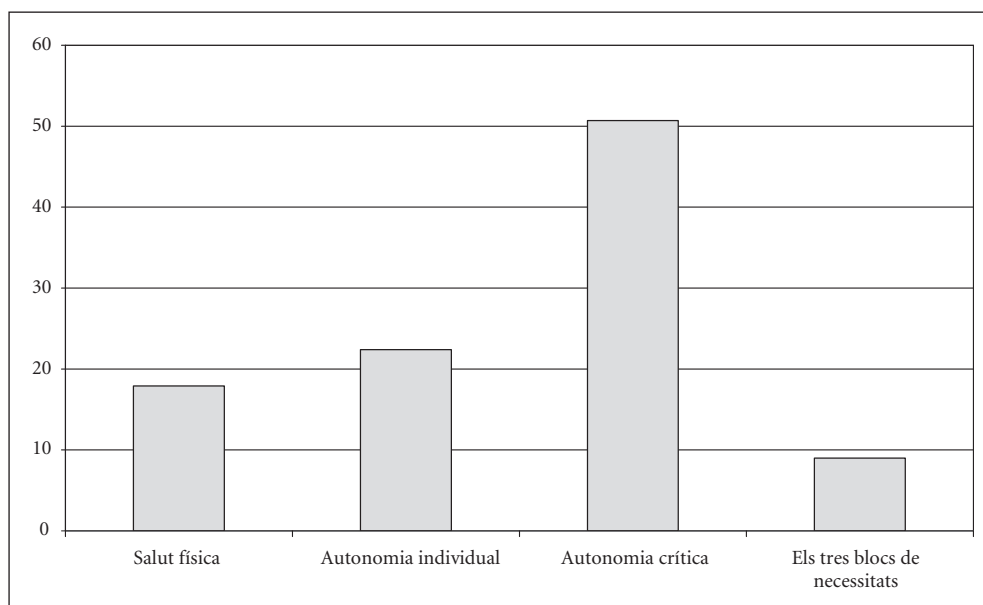
Respecte de la distribució temàtica de les experiències cal dir que, a causa del criteri de selecció utilitzat, en totes elles hi participa algun centre educatiu. Per tant, en tenir una vessant educativa, l'experiència encaixa com a mínim en una de les tres necessitats bàsiques definides, que és la de l'autonomia individual. Ara bé, com que també s'ha prioritzat la presència d'altres actors institucionals, hi ha experiències en les quals l'àmbit d'actuació és bàsicament escolar, tot i que centrat en el temps educatiu no lectiu (61%); altres en què l'àmbit d'actuació és poc escolar (30%) i, finalment, en trobem poques que realment se situen en l'espai de confluència dels tres àmbits (9%).

Deixant al marge el fet escolar, cada una de les experiències pot ser classificada segons la seva relació amb algunes de les altres polítiques encaminades a garantir la salut física (18%), l'autonomia individual (22%) i l'autonomia crítica (51%) o bé, amb

polítiques que pretenen impulsar les tres necessitats bàsiques alhora (9%). El Quadre 36 presenta aquesta classificació.

### Quadre 36.

Experiències segons necessitats bàsiques (%)

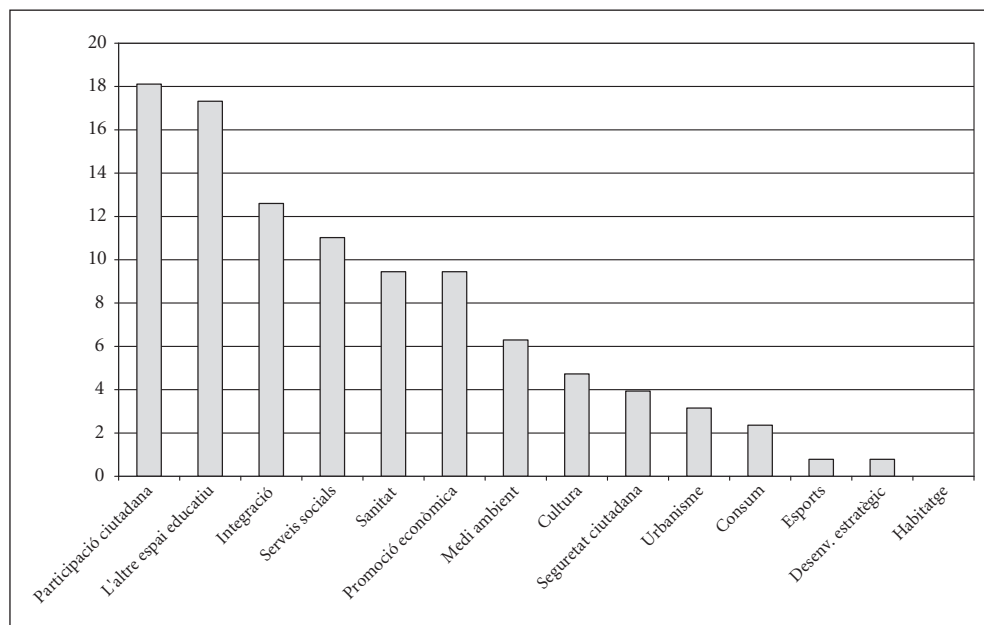


Font: Elaboració pròpia.

Es fa difícil una classificació de les experiències en un àmbit concret de polítiques públiques, atès que gairebé totes es poden classificar en més d'un àmbit. Aquesta dificultat de classificació és un indicatiu d'èxit en la cerca d'experiències ja que, precisament, això és el que buscàvem: actuacions en les quals participessin diversos serveis o institucions i que pretenguessin encarar de manera multidisciplinària problemes que escapen de l'estricta marc escolar.

De l'observació del Quadre 37 se'n desprèn que on hem localitzat un major volum d'experiències, al voltant d'un 18% en cada cas, és en l'àmbit de participació ciutadana

**Quadre 37.**  
Experiències segons àmbits d'actuació (%)



Font: Elaboració pròpia.

i en el de totes les activitats extraescolars i complementàries que es desenvolupen en l'espai educatiu no lectiu. A l'extrem contrari trobem l'àmbit d'habitatge, que no ha estat treballat per cap de les experiències analitzades, i els d'esports i desenvolupament estratègic que tan sols han estat treballats en una experiència cadascun.

Finalment, podem fer una classificació de les experiències segons l'espai d'actuació de les polítiques públiques en el nou model d'Estat del benestar que es configura a partir de la interacció dels tres blocs de polítiques que volen atendre el conjunt de necessitats bàsiques (veure Quadre 4) amb la política educativa que es realitza als centres escolars.



Segons la codificació de les experiències que apareix en l'Annex 1, i utilitzant la simbologia del Quadre 5, s'obté la classificació de les seixanta-set experiències analitzades, que queda reflectida en el Quadre 38.

### Quadre 38.

Experiències segons l'espai d'actuació de les polítiques

|                           | Educació   |  |  | Dels tres àmbits           |
|---------------------------|--|--|--|----------------------------|
|                           | Àmbit bastant escolar  | Àmbit poc escolar  |  |                            |
| A<br>Salut física         | ca<br>3, 13, 23, 25, 43, 45,<br>46, 54, 58                               | ac<br>5, 6, 56   |  | abc<br>4, 7, 9, 19, 65, 67 |
| C<br>Autonomia individual | c<br>8, 16, 18, 22, 24, 28,<br>31, 32, 33, 36, 38, 44, 47,<br>55, 60, 66 |  |  |                            |
| B<br>Autonomia crítica    | cb<br>1, 2, 10, 11, 12, 15, 30,<br>37, 39, 41, 42, 52,<br>61, 62, 63, 64 | bc<br>14, 17, 20, 21, 26, 27,<br>29, 34, 35, 40, 48, 49,<br>50, 51, 53, 57, 59 |  |                            |

Font: Elaboració pròpia.



**Annex 3**  
**Persones que han participat en l'estudi**



A continuació es fa una relació per ordre alfabètic de les persones que han participat en aquest estudi. En la llista hi consten tant les persones implicades en les experiències que han estat entrevistades per l'equip de recerca, com els professionals que han col·laborat amb nosaltres des de les institucions que han donat suport al treball, i les persones que vam consultar a l'inici perquè les consideràvem informadores qualificades.

### Quadre 39. Participants en l'estudi

| Cognom     | Nom         | Càrrec o institució   |
|------------|-------------|---|
| Aguilar    | Imma        | Cap de Territori de l'Esquerra de l'Eixample del Districte de l'Eixample de Barcelona |
| Albarracín | Josep Lluís | Fundació Volem Feina, del Solsonès  |
| Albí       | Lourdes     | Ajuntament de Reus  |
| Argemí     | Roser       | Fundació Jaume Bofill   |
| Ayza       | Assumpta    | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament de Badalona  |
| Azanza     | Afra        | Coordinadora del Fòrum Cívic Sagrada Família de Barcelona                             |
| Ballesté   | Joan        | Cap de la Unitat Tècnica Socioeducativa de l'Institut Municipal d'Educació de Lleida  |
| Barniol    | Jaume       | Gerent de la Fundació Lacetània, del Bages  |
| Basset     | Carme       | Infermera de Pediatria del Centre d'Assistència Primària de Sant Celoni               |
| Boquete    | Xavier      | Regidor d'Educació de Masquefa  |
| Bosch      | Carme       | Tècnica d'Educació de la Diputació de Barcelona                                       |
| Bosch      | Lourdes     | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament de Masquefa  |
| Bosch      | Marcel·lina | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts                          |
| Braulio    | Conxita     | Directora del Centre d'Educació Infantil i Primària Tabor de Barcelona                |

| Cognom      | Nom         | Càrrec o institució   |
|-------------|-------------|---|
| Cabezón     | Jordi       | Tècnic d'Educació de l'Ajuntament de Molins de Rei  |
| Cañadas     | Julio       | Coordinador de l'Hospital de Dia d'Adolescents del Parc Taulí de Sabadell   |
| Casals      | Josep Maria | Vicepresident comarcal i conseller d'Ensenyament del Consell Comarcal de l'Urgell   |
| Casas       | Eduard      | Coordinador del Pla Supramunicipal de Prevenció de Drogodependències del Baix Montseny  |
| Castany     | Carme       | Mestra del Centre d'Atenció Educativa Preferent La Montjoia de Sant Bartomeu del Grau   |
| Castellano  | Elena       | Tècnica de la Creu Roja de l'Anoia  |
| Castellanos | Fernando    | Director de l'Institut d'Ensenyament Secundari Julià Minguell de Badalona   |
| Castells    | Lourdes     | Regidora d'Educació de Calders i professora del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets                                      |
| Castilleja  | Loli        | Pedagoga i educadora social de l'Associació de Veïns de Trinitat Nova de Barcelona  |
| Castro      | Margarida   | Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Badia del Vallès  |
| Cava        | Mercè       | Àrea de Serveis Socials, Sanitat i Cooperació del Consell Comarcal del Garraf   |
| Cazorla     | Elena       | Educadora de carrer de l'Ajuntament de Viladecans   |
| Cerarols    | Teresa      | Professora del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets, de la Zona Escolar Rural del Moianès                                 |
| Chacón      | Mercè       | Fundació Jaume Bofill   |
| Climent     | Teresa      | Fundació Jaume Bofill   |
| Colomé      | Miquel      | Regidor d'Educació de l'Ajuntament de Sant Bartomeu del Grau  |
| Colomer     | Joan        | Grups de Recerca i Atenció a Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC), de Girona  |
| Comas       | Anna        | Directora del Centre d'Educació Infantil i Primària Tanit de Santa Coloma de Gramenet   |
| Comas       | Conxa       | Cap de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Baix Empordà  |
| Comellas    | Maria Jesús | Professora titular del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona |
| Corominas   | Míreia      | Educadora de l'esplai i la ludoteca de Sant Bartomeu del Grau   |
| Crispí      | Rosa        | Mare del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets, de la Zona Escolar Rural del Moianès                                       |
| Crua        | Francesc    | Educador social de l'Ajuntament de Reus   |
| De Gispert  | Francesc    | Director del Centre d'Educació Infantil i Primària Prat de la Manta, de l'Hospitalet de Llobregat   |

| Cognom    | Nom          | Càrrec o institució  |
|-----------|--------------|--|
| Delgado   | Magda        | Pediatra del Centre d'Assistència Primària La Mina de Sant Adrià del Besòs                   |
| Díaz      | Montserrat   | Mare d'adolescent ingressat a l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell                   |
| Escayola  | Empar        | Coordinadora del programa Audiències Públiques de Institut Municipal d'Educació de Barcelona |
| Esteve    | Montserrat   | Associació Atzavara i professora d'Educació Compensatòria de Tortosa                         |
| Feu       | Maria Teresa | Cap d'estudis del Centre d'Atenció Educativa Preferent La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau  |
| Freixenet | Josep Maria  | Director del Centre d'Atenció Educativa Preferent La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau       |
| Galceran  | Eduard       | Cap d'Inspecció del Vallès Occidental  |
| Gené      | Elvira       | Directora del Centre de Recursos Pedagògics de l'Alt Urgell - Cerdanya                       |
| Ginés     | Silvia       | Directora de l'Institut d'Ensenyament Secundari Giola de Llinars del Vallès                  |
| Gómez     | Antonio      | Responsable del Fòrum Cívic Sagrada Família al Districte de l'Eixample de Barcelona          |
| Guilera   | Raimon       | President de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya             |
| Horta     | Dolors       | Cap de l'Àrea de Benestar Social de l'Ajuntament de Sant Celoni                              |
| Jiménez   | Joan         | Tècnic de Serveis Personals del Districte Sarrià - Sant Gervasi de Barcelona                 |
| Lafuente  | David        | Tècnic de l'Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus                                      |
| Llobet    | Teresa       | Associació Cultural de Granollers  |
| Lluch     | Agustí       | Professor "Ametista" de l'Institut d'Ensenyament Secundari Baix Montseny, de Sant Celoni     |
| Martínez  | Carol        | Directora de l'Àrea d'Activitats i Serveis de la Creu Roja de l'Anoia                        |
| Mas       | Antoni       | Director de l'Institut d'Ensenyament Secundari Gorgs, de Cerdanyola del Vallès               |
| Masalles  | Josep        | Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona                   |
| Massana   | Lluís        | Director de l'Escola Intermunicipal del Penedès  |
| Matas     | Isabel       | Federació Catalana de l'Esplai   |
| Matas     | Isabel       | Directora del Centre d'Educació Infantil i Primària Cervantes de Barcelona                   |
| Mena      | Florenci     | Director de l'Institut d'Ensenyament Secundari Sales, de Viladecans                          |

| Cognom    | Nom          | Càrrec o institució  |
|-----------|--------------|--|
| Monge     | Helena       | Delegació de la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya a Barcelona               |
| Milán     | Trini        | Presidenta de l'Associació de Professionals de Centres de Recursos Pedagògics                              |
| Montalban | Ricard       | Cap de l'Àrea de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Viladecans                                      |
| Montero   | Maria Dolors | Cap d'estudis de l'Institut d'Ensenyament Secundari Josep Mestres i Busquets de Viladecans                 |
| Moran     | Blanca       | Exinspectora d'Ensenyament de Viladecans   |
| Morell    | Rosa         | Tècnica de l'Institut Municipal d'Educació d'Olot  |
| Morena    | Maria        | Coordinadora pedagògica de l'IES Giola   |
| Moya      | Josep        | Direcció de l'Àrea de Salut Mental de l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell                         |
| Muñoz     | Emili        | Ajuntament de Badalona   |
| Navarro   | Josep Maria  | Responsable de l'Àrea de Cooperació de l'Associació de Desenvolupament Comunitari de Tarragona             |
| Obrador   | Andreu       | Direcció de Programes de Drogodependències de la Diputació de Barcelona                                    |
| Ollés     | Vicenç       | Pediatra del Centre d'Assistència Primària Terrassa Nord, de Terrassa                                      |
| Ortiz     | Matilde      | Presidenta de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes del Centre d'Educació Infantil i Primària La Monjoia |
| Palau     | Beatriu      | Tècnica de Planificació de Girona  |
| Palés     | Cristina     | Cap de la Secció de Campanyes Educatives del Departament de Medi Ambient de la Generalitat                 |
| Parés     | Sergi        | Tècnic de l'Institut Municipal d'Educació de Reus  |
| Peret     | Maria Gloria | Gerent de l'Institut Municipal d'Educació de Lleida  |
| Perramon  | Esther       | Directora del Centre d'Atenció a Disminuïts de la Delegació del Departament de Benestar Social de Girona   |
| Pitarch   | Rosa         | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès  |
| Pizarro   | Emilia       | Membre del Consell Escolar del Centre d'Educació Infantil i Primària Tabor                                 |
| Planas    | Francina     | Consorci del Barri de La Mina  |
| Planas    | Maria Àngels | Mare del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets, de la Zona Escolar Rural del Moianès        |
| Planes    | Llorenç      | Director del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets, de la Zona Escolar Rural del Moianès    |



| Cognom    | Nom          | Càrrec o institució  |
|-----------|--------------|--|
| Prats     | Àngels       | Tècnica del Programa Municipal d'Infància de Sant Feliu de Llobregat   |
| Ramon     | Maria        | Directora del Centre de Recursos Pedagògics del Baix Penedès   |
| Ramoneda  | Anna         | Educadora Social de Llinars del Vallès   |
| Rancé     | Lluïsa       | Professora de Compensatòria de l'Institut d'Ensenyament Secundari Miquel Tarradell, de Barcelona   |
| Remendo   | Gerard       | Regidor del Districte 2 de Badalona  |
| Riera     | Mireia       | Educadora Social vinculada a Artijoc   |
| Rifa      | Fina         | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament del Prat de Llobregat   |
| Rodríguez | Josep Anton  | Director de l'Institut d'Ensenyament Secundari Josep Mestres i Busquets, de Viladecans   |
| Romero    | Anna         | Responsable del Centre de Formació Ocupacional de Viladecans   |
| Rossinés  | Montserrat   | Tècnica de Serveis Socials del Consell Comarcal del Vallès Oriental  |
| Rué       | Joan         | Professor titular del Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona |
| Sabench   | Antònia      | Infermera de Pediatria del Centre d'Atenció Primària de Sant Celoni  |
| Sabrià    | Rosa         | Directora del Centre d'Educació Infantil i Primària Barceló i Matas, de Palafrugell  |
| Sala      | Maria Teresa | Inspectora d'Ensenyament de Girona   |
| Sallarés  | Rosa         | Assessora de la Fundació Jaume Bofill a Sant Bartomeu del Grau   |
| Sambola   | Teresa       | Tècnica d'Educació de l'Ajuntament de Viladecans   |
| Sanmartí  | Neus         | Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona  |
| Sanmiguel | Carme        | Regidora del Districte de l'Eixample i regidora de Mobilitat de l'Ajuntament de Barcelona  |
| Sarasa    | Elena        | Educadora dels Serveis Socials del barri de Sant Martí, de Barcelona   |
| Securum   | Rosa         | Associació de Mestres Rosa Sensat  |
| Seguè     | Josep        | Director del Centre d'Educació Infantil i Primària Font de la Pól-vora, de Girona  |
| Sentís    | Pilar        | Cap de Serveis Personals del Districte Horta-Guinardó de Barcelona   |
| Serra     | Josep Maria  | Inspector d'Ensenyament de Sant Bartomeu del Grau  |
| Tanco     | Josep Maria  | Educador de l'Hospital de Dia del Parc Taulí de Sabadell   |
| Tatjer    | Josep Maria  | Sotsdirector de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona   |

| <b>Cognom</b> | <b>Nom</b>  | <b>Càrrec o institució</b>  |
|---------------|-------------|---|
| Tejeda        | Montserrat  | Educadora dels Serveis Socials del barri de Sant Martí, de Barcelona                                |
| Torra         | Rosa        | Metgessa de la Unitat de Salut de l'Ajuntament de Manresa   |
| Torrecajana   | Carme       | Mare del Centre d'Educació Infantil i Primària Anton Busquets, de la Zona Escolar Rural del Moianès |
| Triadú        | Jordi       | Moviments de Renovació Pedagògica   |
| Trias         | Mireia      | Servei de Salut Mental de l'Hospital de Dia del Parc Taulí  |
| Valldoriola   | Núria       | Coordinadora pedagògica de l'IES Torre Roja de Viladecans   |
| Vila          | Dolors      | Directora del Centre d'Educació Infantil i Primària la Farga de SALT                                |
| Vilaclara     | Joana Maria | Inspectora d'Ensenyament de la Zona Escolar Rural del Moianès                                       |
| Vilaseca      | Irene       | Educadora de l'esplai i la ludoteca de Sant Bartomeu del Grau                                       |
| Vilella       | Xavier      | Tinent d'alcalde d'Ensenyament de l'Ajuntament de Vilassar de Mar                                   |
| Vilorbina     | Josepa      | Directora de l'Institut d'Ensenyament Secundari Blanca d'Anjou, del Perelló                         |

**Annex 4**  
**Taxa de resposta obtinguda dels centres**  
**de recursos pedagògics**



L'equip de recerca va dirigir una petició a tots els centres de recursos pedagògics de Catalunya (CRP) en la qual es demanava la col·laboració dels seus membres per tal d'informar d'aquelles experiències desenvolupades en els seus territoris respectius que, a parer seu, contenien elements del que s'havia definit com a experiències educatives integrades. Alguns van respondre per escrit, altres per correu electrònic i altres per telèfon. En total, la taxa de resposta obtinguda va ser quasi del 70%, amb algunes diferències entre delegacions territorials (Quadre 40).

#### **Quadre 40.**

##### **Respostes rebudes dels centres de recursos pedagògics**

| <b>Delegació territorial</b> | <b>Nombre de CRP</b> | <b>Nombre de respostes</b> | <b>% de respostes</b> |
|------------------------------|----------------------|----------------------------|-----------------------|
| Baix Llobregat - Anoia       | 9                    | 7                          | 77,8                  |
| Barcelona (ciutat)           | 10                   | 6                          | 60,0                  |
| Barcelona (comarques)        | 15                   | 8                          | 53,3                  |
| Girona                       | 9                    | 9                          | 100,0                 |
| Lleida                       | 12                   | 10                         | 83,3                  |
| Tarragona                    | 6                    | 4                          | 66,7                  |
| Terres de l'Ebre             | 4                    | 2                          | 50,0                  |
| Vallès Occidental            | 7                    | 4                          | 57,1                  |
| <b>Total</b>                 | <b>72</b>            | <b>50</b>                  | <b>69,4</b>           |

Cal dir que en algunes delegacions territorials, com és el cas de la del Vallès Occidental, la manca de resposta d'alguns dels centres de recursos pedagògics va ser més causada per circumstàncies específiques dels seus professionals (com canvis d'adreça o baixes per malaltia) que no pas per desinterès.

La nostra societat es troba en ple procés de reestructuració educativa. L'educació haurà de ser entesa, cada cop més, com un espai que requereix la col·laboració de molts actors i moltes instàncies socials, i que no pot quedar circumscrit a les estretors d'una concepció vinculada només a la transmissió de coneixements.

Amb aquesta recerca volem reivindicar una concepció de l'educació més lligada al concepte de servei públic, vinculada al conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. Entenem que el treball educatiu ha de ser treball en xarxa i que hi ha d'haver col·laboració entre professionals de diversos serveis davant de problemes de caràcter integral que necessiten respostes integrals.

En aquest llibre hem fet, en primer lloc, un esforç per resumir l'impacte que el canvi social, econòmic i familiar que hem anat travessant de manera frenètica aquests darrers anys ha afectat la relació societat-educació tradicional. A continuació, hem analitzat com aquest impacte està produint processos de modificació dels paràmetres educatius en un context de desequilibris socials creixents. I, finalment, hem recollit diverses experiències d'arreu de Catalunya que, des de l'escola o amb l'escola, tracten de fer front a les noves demandes i els nous problemes socials, anant més enllà de la perspectiva sectorial estrictament educativa.



Editorial Mediterrània

