

TESI DOCTORAL

ELS PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT COM A PRAXI DE DESENVOLUPAMENT COMUNITARI DE GÈNESI SOCIOEDUCATIVA

ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LA DIMENSIÓ SOCIOEDUCATIVA I SOCIOCOMUNITÀRIA DE TRES PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT DE CATALUNYA

Autora: Mireia Civís i Zaragoza

Director: Dr. Jordi Riera i Romaní

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Universitat Ramon Llull

Barcelona, abril del 2005

ÍNDEX GENERAL

INTRODUCCIÓ

A. Motivació personal i justificació de la recerca.....	23
B. Formulació i delimitació del problema	27
Introducció al tema	27
Formulació del problema	28
Delimitació del problema	29
C. Interrogants de la recerca	32
D. Marc epistemològic i metodològic de la investigació	34
E. Organització i estructura formal de la tesi	38

1 MARC TEÒRIC

1.1 INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC.....	43
1.2 DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ A L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA.....	45
1.2.1 Introducció	45
1.2.2 Concepte d'educació	45
1.2.3 Educació social.....	47
1.2.4 Educació comunitària.....	50
1.2.5 L'educació social i comunitària avui	51
1.2.6 Conclusió	53
1.3 DESENVOLUPAMENT COMUNITARI.....	55
1.3.1 El Desenvolupament Comunitari: concepte i praxi	55
1.3.1.1 Introducció	55
1.3.1.2 Orígens i evolució de les pràctiques de Desenvolupament Comunitari	55
1.3.1.3 El Desenvolupament Comunitari: concepte	58
1.3.1.4 Conclusió.....	61
1.3.2 El Desenvolupament Comunitari: referents fonamentadors i contextuals	62
1.3.2.1 Introducció	62
1.3.2.2 Desenvolupament i participació	63
1.3.2.2.1 Introducció	63
1.3.2.2.2 Desenvolupament: trajectòria i concepte	63
1.3.2.2.3 Participació: concepte	65
1.3.2.2.4 Participació ciutadana	66
1.3.2.2.5 Conclusió.....	69
1.3.2.3 Comunitat.....	70

1.3.2.3.1	Introducció.....	70
1.3.2.3.2	Comunitat: concepte.....	70
1.3.2.3.3	Comunitat: els agents.....	72
a)	Introducció.....	72
b)	Primer sector, sector públic.....	73
c)	Segon sector, sector privat.....	74
d)	Tercer sector, societat civil organitzada.....	75
e)	Quart sector, sector informal.....	76
1.3.2.3.4	Conclusió.....	77
1.3.2.4	Estat del benestar.....	78
1.3.2.4.1	Introducció.....	78
1.3.2.4.2	Estat del benestar: referents històrics i concepte.....	79
1.3.2.4.3	Polítiques socials i serveis socials.....	80
1.3.2.4.4	Crisi de l'Estat del benestar.....	81
1.3.2.4.5	Conclusió.....	82
1.3.2.5	Globalització.....	84
1.3.2.5.1	Introducció.....	84
1.3.2.5.2	La globalització: concepte i àmbits de presència.....	84
1.3.2.5.3	Alguns efectes dels processos globalitzadors.....	86
1.3.2.5.4	Algunes propostes enfront els efectes dels processos globalitzadors.....	87
1.3.2.5.5	Conclusió.....	89
1.3.2.6	Conclusió.....	90
1.3.3	Desenvolupament Comunitari i educació.....	92
1.3.3.1	Del Desenvolupament Comunitari al Desenvolupament Comunitari socioeducatiu.....	92
1.3.3.2	Praxis sociocomunitàries i socioeducatives.....	94
1.3.3.3	Conclusió.....	95
1.4	EDUCACIÓ EN L'ÀMBIT COMUNITARI.....	97
1.4.1	Les <i>Comunitats d'aprenentatge</i>	97
1.4.1.1	Introducció.....	97
1.4.1.2	Les <i>Comunitats d'aprenentatge</i> : concepte i praxi.....	98
1.4.1.2.1	<i>Comunitat d'aprenentatge</i> : concepte.....	98
1.4.1.2.2	<i>Comunitats d'aprenentatge</i> referides a l'aula.....	100
1.4.1.2.3	<i>Comunitats d'aprenentatge</i> referides a l'escola o centre educatiu....	101
1.4.1.2.4	<i>Comunitats d'aprenentatge</i> referides a l'entorn local.....	105
1.4.1.2.5	<i>Comunitats d'aprenentatge</i> que operen en un entorn virtual.....	109
1.4.1.3	Conclusió.....	110
1.4.2	La <i>ciutat educadora</i>	111
1.4.2.1	Introducció.....	111
1.4.2.2	La <i>ciutat educadora</i> : referents històrics.....	112
1.4.2.3	La <i>ciutat educadora</i> : concepte.....	114
1.4.2.4	La <i>ciutat educadora</i> : praxi.....	117

1.4.2.5	Les <i>ciutats educadores</i> avui.....	121
1.4.2.6	Conclusió.....	123
1.4.3	El Projecte Educatiu de Ciutat.....	125
1.4.3.1	Introducció.....	125
1.4.3.2	El Projecte Educatiu de Ciutat: concepte.....	126
1.4.3.3	El Projecte Educatiu de Ciutat com a instrument de política educativa.....	128
1.4.3.4	Plans estratègics de ciutat.....	130
1.4.3.5	El Projecte Educatiu de Ciutat: elaboració.....	132
	a) Consideracions prèvies.....	132
	b) Fases per a l'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat.....	134
1.4.3.6	El Projecte Educatiu de Ciutat: document final.....	139
1.4.3.7	Conclusió.....	140
1.5	INVESTIGACIONS MÉS ACTUALS AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI	143
1.5.1	Introducció.....	143
1.5.2	Recerques.....	145
1.5.3	Conclusió.....	155
1.6	CONCLUSIONS DEL MARC TEÒRIC.....	159
2 TREBALL DE CAMP		
2.1	INTRODUCCIÓ AL TREBALL DE CAMP.....	171
2.2	ELS PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT A CATALUNYA	173
2.2.1	Introducció.....	173
2.2.2	Experiències properes i antecedents dels Projectes Educatius de Ciutat a Catalunya.....	173
2.2.2.1	Introducció.....	173
2.2.2.2	El <i>llibre del poble</i>	174
2.2.2.3	La <i>ciutat dels infants</i>	175
2.2.2.4	Els plans locals de formació permanent.....	177
2.2.3	Els Projectes Educatius de Ciutat a Catalunya.....	178
2.2.3.1	Inicis.....	178
2.2.3.2	Els primers Projectes Educatius de Ciutat.....	182
	a) Introducció.....	182
	b) Barcelona.....	182
	c) Sabadell.....	184
	d) Reus.....	185
	e) Sant Cugat.....	186
	f) Terrassa.....	188
	g) Mataró.....	189
	h) Granollers.....	190

2.2.4 Conclusió	192
2.3 INTERROGANTS DE LA RECERCA PEL QUE FA AL TREBALL DE CAMP	195
2.4 METODOLOGIA, MÈTODE I MOSTRA	197
2.4.1 Metodologia	197
2.4.2 Mètode	197
2.4.3 Mostra	203
2.5 DISSENY, ELABORACIÓ I VALIDACIÓ D'INSTRUMENTS.....	205
2.5.1 Introducció.....	205
2.5.2 Determinació de variables i atributs	206
2.5.2.1 Categorització de variables	206
2.5.2.2 Categorització d'atributs en el cas d'un enfocament socioeducatiu	208
2.5.2.2.1 Introducció.....	208
2.5.2.2.2 Atributs del Desenvolupament Comunitari socioeducatiu	209
a) Finalitat global.....	210
b) Abast i organització del contingut objectiu	216
c) Lideratge del procés de desenvolupament.....	217
d) Delimitació dels destinataris	218
e) Rol de la ciutadania	219
f) Origen dels recursos.....	221
g) Abast espacial	222
h) Abast temporal.....	223
i) Mode de relació amb l'entorn.....	224
2.5.2.2.3 Identificadors dels atributs del Desenvolupament Comunitari socioeducatiu	226
2.5.2.3 Conclusió	229
2.5.3 Tècniques de recollida de dades.....	230
2.5.3.1 Anàlisi de contingut	230
2.5.3.1.1 Introducció a la <i>grounded theory</i>	230
2.5.3.1.2 Validació	233
2.5.3.2 Entrevistes.....	233
2.5.3.2.1 Introducció a les entrevistes	233
2.5.3.2.2 Elaboració de les entrevistes	234
2.5.3.2.3 Validació	234
2.5.3.2.4 Entrevistes	235
2.5.3.2.4.1 Entrevista a experts.....	235
a) Qüestions.....	235
b) Mostra	238
2.5.3.2.4.2 Entrevista a informants clau	241
a) Qüestions.....	241
b) Mostra	245
2.5.3.3 Qüestionari.....	247
2.5.3.3.1 Introducció als qüestionari	247

2.5.3.3.2	Elaboració dels qüestionari	248
2.5.3.3.3	Validació	249
2.5.3.3.4	Qüestions.....	251
2.5.3.3.5	Mostra	254
2.5.2.4	Diari de camp	258
2.6	PROCÉS D'APLICACIÓ I INCIDÈNCIES	261
2.6.1	Introducció	261
2.6.2	Anàlisi de contingut	261
2.6.2.1	Procés seguit	261
2.6.2.2	Incidències	264
2.6.3	Entrevistes.....	264
2.6.3.1	Desenvolupament de les entrevistes i recollida de dades	264
2.6.3.2	Buidat de les entrevistes	265
2.6.4	Qüestionaris.....	266
2.6.4.1	Administració dels qüestionaris i recollida de dades	266
2.6.4.2	Buidat dels qüestionaris	268
2.6.5	Diari de camp.....	268
2.7	ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS	273
2.7.1	Introducció	273
2.7.2	Anàlisi de Contingut	273
2.7.2.1	Anàlisi del text.....	273
2.7.2.2	Jerarquització	273
a)	Contingut	274
b)	Construcció del discurs	281
2.7.2.3	Definició de categories.....	282
a)	Definicions de les categories de contingut	282
b)	Definicions de les categories de construcció del discurs	288
2.7.2.4	Model descriptiu dels Projectes Educatius de Ciutat analitzats	289
2.7.2.5	Anàlisi dels resultats de l'anàlisi de contingut	290
2.7.2.5.1	Contingut	290
2.7.2.5.2	Construcció del discurs	294
2.7.2.6	Interpretació dels resultats de l'anàlisi de contingut.....	296
2.7.2.7	Algunes qüestions al voltant de l'arqueologia del text	305
2.7.2.8	Conclusió de l'anàlisi i interpretació de l'anàlisi de contingut.....	307
2.7.3	Entrevistes.....	308
2.7.3.1	Entrevistes a experts	308
2.7.3.1.1	Anàlisi de les entrevistes a experts.....	308
2.7.3.1.2	Interpretació de les entrevistes a experts	320
2.7.3.1.3	Conclusió de l'anàlisi i interpretació de les entrevistes a experts.....	332
2.7.3.2	Entrevistes a informants clau.....	332
2.7.3.2.1	Anàlisi de les entrevistes a informants clau	332

2.7.3.2.2 Interpretació de les entrevistes a informants clau	344
2.7.3.2.3 Conclusió de l'anàlisi i interpretació de les entrevistes a informants clau.....	358
2.7.4 Qüestionaris	359
2.7.4.1 Anàlisi dels resultats dels qüestionaris	359
2.7.4.2 Interpretació dels resultats dels qüestionaris.....	385
2.7.4.3 Conclusió de l'anàlisi i interpretació dels resultats dels qüestionaris.....	394
2.7.5 Diari de camp	396
2.7.5.1 Introducció	396
2.7.5.2 Marc de referència actual i iniciatives entorn als Projectes Educatius de Ciutat	396
2.7.5.3 Els Projectes Educatius de Ciutat catalans, avui.....	401
2.7.5.4 Els Projectes Educatius de Ciutat objecte d'estudi: Barcelona, Mataró, Sant Cugat	404
2.7.5.4.1 Barcelona.....	404
2.7.5.4.2 Mataró.....	410
2.7.5.4.3 Sant Cugat.....	412
2.7.5.5 Conclusió de l'anàlisi i interpretació dels resultats del diari de camp	415
2.8 ESTUDI DE BONES PRÀCTIQUES AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI	419
2.8.1 Introducció	419
2.8.2 Bones pràctiques d'abast internacional (mundials)	422
2.8.2.1 UNESCO	422
2.8.2.2 Fòrum Mundial d'Educació.....	429
2.8.2.3 Experiències en el marc de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores.....	430
2.8.2.4 Experiències en el marc de les <i>learning cities</i>	431
2.8.3 Bones pràctiques d'abast internacional (europees)	432
2.8.3.1 Cedefop.....	432
2.8.3.2 Comissió Europea. R3L	433
2.8.4 Bones pràctiques d'abast nacional	436
2.8.4.1 <i>Projet Éducatif Local</i> i <i>Contrat Éducatif Local</i>	436
2.8.4.2 <i>Education Action Zones</i>	438
2.8.5 Bones pràctiques d'abast local.....	439
2.8.5.1 Els Projectes Educatius de Barri	439
2.8.6 Conclusió.....	441
2.9 ALTRES ACTIVITATS DE RECERCA I PRODUCCIÓ CIENTÍFICA DESENVOLUPADES PER LA DOCTORANDA VINCULADES A L'OBJECTE D'ESTUDI	443
2.10 CONCLUSIONS DEL TREBALL DE CAMP	449

3 CONCLUSIONS

3 CONCLUSIONS FINALS	475
-----------------------------------	-----

4 LÍMITS DE LA RECERCA I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

4.1 Límits de la recerca	523
4.2 Futures línies d'investigació	524

5 FONTS I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

5.1 Llibres	529
5.2 Capítols de llibre.....	533
5.3 Articles de revista	535
5.4 Documents no publicats	537
5.5 Documents electrònics.....	538
5.6 Bases de dades	539
5.7 Pàgines web	539

ANNEXOS

Annex 1 Textos dels Projectes Educatius de Ciutat emprats en l'anàlisi de contingut	551
Annex 2 Diari de les sessions d'anàlisi de contingut	559
Annex 3 Taula de categories i incidència en els documents i en les unitats d'anàlisi.....	565
Annex 4 Atribució de categories a les unitats d'anàlisi de cada PEC i exemplificació.....	571
Annex 5 Preguntes del guió de l'entrevista semi-estructurada realitzada a experts	589
Annex 6 Preguntes del guió de l'entrevista semi-estructurada realitzada a informants clau	593
Annex 7 Mostra de transcripció d'entrevista	597
Annex 8 Graella amb el buidat de les entrevistes als experts	605
Annex 9 Graella amb el buidat de les entrevistes als informants clau	617
Annex 10 Documents de la validació dels qüestionaris feta pels jutges: carta als jutges, graella de relació entre les variables i les preguntes del qüestionari i informes dels jutges.	631
Annex 11 Documents del qüestionari: model de qüestionari i model de carta adjuntada al qüestionari.....	651
Annex 12 Mostra d'actors a qui s'administra el qüestionari i registre d'incidències.....	661
Annex 13 Taules de freqüència de les dades obtingudes amb el qüestionari (resultats conjunts i per poblacions).....	677
Annex 14 Buidat i categorització de les respostes de les preguntes obertes del qüestionari (per poblacions i global)	725
Annex 15 Mostra de la cerca en bases de dades d'altres investigacions i bones pràctiques al voltant de l'objecte d'estudi.....	745

Annex 16 Graella-síntesi sobre l'estat actual del procés de desenvolupament dels Projectes Educatius de Ciutat a les poblacions de Catalunya.....	753
Annex 17 Certificats de les activitats de recerca, producció científica i actualització desenvolupades per la doctoranda vinculades a l'objecte d'estudi	757

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Taula comparativa de les diferents definicions de Desenvolupament Comunitari .	59
Taula 2. Comparació dels models d'ensenyament- aprenentatge objectivista, constructivista i dialògic.....	104
Taula 3. Interrogants de la recerca.....	195
Taula 4. Relació entre mètodes i tècniques de recollida de dades i interrogants del treball de camp.....	201
Taula 5. Relació entre les variables i atributs del DC socioeducatiu.....	209
Taula 6. Relació entre variables, atributs i identificadors del DC socioeducatiu.....	227
Taula 7. Relació entre les qüestions de la recerca referides al treball de camp, les variables, els indicadors i les preguntes de l'entrevista als experts.....	236
Taula 8. Relació entre les qüestions de la recerca referides al treball de camp, les variables, els indicadors i les preguntes de l'entrevista als informants clau.....	242
Taula 9. Relació entre les qüestions de la recerca referides al treball de camp, les variables, els indicadors i les preguntes del qüestionari.....	252
Taula 10. Categorització d'actors implicats en l'elaboració dels PEC.....	254
Taula 11. Mostra d'actors seleccionats per a cadascun dels PEC.....	256
Taula 12. Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp.....	297
Taula 13. Preguntes del guió de l'entrevista semi-estructurada realitzada a experts.....	307
Taula 14. Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp.....	319
Taula 15. Preguntes del guió de l'entrevista semi-estructurada realitzada a informants clau.....	332
Taula 16. Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp.....	343
Taula 17. Preguntes del qüestionari administrat a una mostra de participants.....	358
Taula 18. Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp.....	384
Taula 19. Implicacions respecte a la selecció de les bones pràctiques.....	417
Taula 20. Relació de projectes R3L.....	433
Taula 21. Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp.....	447
Taula 22. Interrogants de la recerca.....	477
Taula 23. Relació entre variables i atributs del DC socioeducatiu.....	486
Taula 24. Relació entre variables i atributs del model de DC socioeducatiu i del model dels PEC.....	491
Taula 25. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>processal</i>	495
Taula 26. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>transformadora</i>	496
Taula 27. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>promocionadora</i>	496
Taula 28. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>preventiva</i>	497
Taula 29. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>garant</i>	497
Taula 30. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>identitària</i>	498

Taula 31. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>global/integral</i>	499
Taula 32. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>comunitari</i>	501
Taula 33. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>inclusiva</i>	502
Taula 34. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>participatiu</i>	503
Taula 35. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>constructiu</i>	504
Taula 36. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>endògen</i>	505
Taula 37. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>territorial</i>	506
Taula 38. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>permanent</i>	507
Taula 39. Relació entre identificadors, línies de treball i propostes concretes pel que fa a l'atribut <i>sistèmic</i>	508

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Valoració negativa de què ha representat el PEC per a l'entitat	359
Gràfic 2. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai de relació.....	360
Gràfic 3. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai de reflexió.....	360
Gràfic 4. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai d'anàlisi	360
Gràfic 5. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai de participació.....	361
Gràfic 6. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai d'integració	361
Gràfic 7. Valoració del PEC respecte l'entitat com a espai de difusió.....	361
Gràfic 8. Valoració negativa de què ha representat el PEC per a la ciutat.....	361
Gràfic 9. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai de reflexió.....	361
Gràfic 10. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai d'anàlisi.....	361
Gràfic 11. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai de millores qualitatives	362
Gràfic 12. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai de relació	362
Gràfic 13. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai de difusió	362
Gràfic 14. Valoració del PEC respecte la ciutat com a espai d'actuació	362
Gràfic 15. Inicis del PEC motivats per la necessitat de potenciar actuacions en matèria educativa.....	364
Gràfic 16. Inicis del PEC atribuïbles a la iniciativa d'algú.....	364
Gràfic 17. Inicis del PEC motivats per la necessitat de reflexionar	364
Gràfic 18. Inicis del PEC motivats per alguna necessitat	365
Gràfic 19. NS/NC respecte les motivacions dels inicis del PEC	365
Gràfic 20. Inicis del PEC atribuïbles a interessos estratègics	365
Gràfic 21. Alguns canvis de millora d'entitats i serveis atribuïbles al PEC	366
Gràfic 22. Alguns canvis de millora de les relacions entre els ciutadans i amb la ciutat atribuïbles al PEC.....	366

Gràfic 23. Alguns canvis respecte la resolució de conflictes atribuïbles al PEC	366
Gràfic 24. De moment cap canvi atribuïble al PEC	367
Gràfic 25. Pocs canvis atribuïbles als PEC	367
Gràfic 26. NS/NC pel que fa a canvis motivats pels PEC.....	367
Gràfic 27. Altres canvis atribuïbles als PEC.....	367
Gràfic 28. Valoració dels resultats del PEC.....	368
Gràfic 29. Importància del PEC en la política municipal.....	368
Gràfic 30. Participació en el PEC a partir de grups de treball reduït.....	369
Gràfic 31. Participació en el PEC a partir d'alguna reunió puntual consultiva	369
Gràfic 32. Participació en el PEC a partir de treball amb grup ampli	369
Gràfic 33. Participació en el PEC a partir de l'assistència a xerrades.....	370
Gràfic 34. Participació en el PEC a partir d'un espai web o altres mitjans tecnològics.....	370
Gràfic 35. Participació en el PEC a partir d'altres mecanismes	370
Gràfic 36. Valoració de la participació en l'elaboració del PEC.....	371
Gràfic 37. Importància de la participació de les entitats en l'elaboració del PEC	371
Gràfic 38. Tipus de presa de decisions en el PEC.....	372
Gràfic 39. Presa en consideració de les aportacions fetes en el procés d'elaboració del PEC	373
Gràfic 40. Relació en l'actualitat amb el PEC	373
Gràfic 41. Destinataris del PEC	374
Gràfic 42. Actors del PEC	375
Gràfic 43. No hi ha constància de la posada en marxa de línies estratègiques del PEC.....	375
Gràfic 44. NS/NC respecte la posada en marxa de línies estratègiques del PEC.....	375
Gràfic 45. Línies estratègiques del PEC posades en marxa referents als àmbits d'intervenció.....	376
Gràfic 46. Línies estratègiques del PEC posades en marxa referents a la planificació	376
Gràfic 47. No hi ha constància de la posada en marxa de projectes o accions del PEC.....	377
Gràfic 48. NS/NC respecte la posada en marxa de projectes o accions del PEC.....	377
Gràfic 49. Projectes o accions del PEC posats en marxa referents a la planificació	377
Gràfic 50. Projectes o accions del PEC posats en marxa referents als àmbits d'intervenció	377
Gràfic 51. Recursos amb què compta el PEC.....	378
Gràfic 52. Suficiència de recursos pel que fa al PEC.....	379
Gràfic 53. Abast territorial del PEC.....	379
Gràfic 54. Abast territorial del PEC desitjable	380
Gràfic 55. Durada del PEC.....	381
Gràfic 56. Existència de relació amb altres entitats, serveis, etc.	381
Gràfic 57. Relació amb altres entitats consistent en informar-se dels projectes desenvolupats	382
Gràfic 58. Relació amb altres entitats consistent en una coordinació entre projectes	382
Gràfic 59. Relació amb altres entitats consistent en desenvolupar projectes conjunts.....	382
Gràfic 60. Influència del PEC en la relació entre entitats, serveis, etc.....	383
Gràfic 61. Relació amb altres PEC.....	383

ÍNDIX D'ESQUEMES

Esquema 1. Estructura de les conclusions.....	37
Esquema 2. Estructura formal de la tesi	39
Esquema 3. Estructura del treball de camp	200
Esquema 4. Mapa jeràrquic general dels PEC	274
Esquema 5. Mapa jeràrquic de la categoria de contingut <i>a qui</i>	275
Esquema 6. Mapa jeràrquic de la categoria de contingut <i>com</i>	277
Esquema 7. Mapa jeràrquic de la categoria de contingut <i>què</i>	280
Esquema 8. Mapa jeràrquic de la categoria construcció del discurs	282
Esquema 9. Referents fonamentadors i contextuals del DC	477
Esquema 10. Nivells d'impacte socioeducatiu i sociocomunitari.....	480
Esquema 11. Polisèmia del concepte ciutat educadora i educativa	482
Esquema 12. Plans de DC d'orientació assistencial.....	484
Esquema 13. PEC de baix impacte socioeducatiu.....	492
Esquema 14. Tipus de models de presa de decisions	505
Esquema 15. Plans i experiències integrals des de compartiments estancs	510
Esquema 16. Plans i experiències integrals de tendència transversalitzadora	512
Esquema 17. Plans i experiències integrals transversals i en xarxa.....	512
Esquema 18. Pas del sistema del benestar al sistema educatiu.....	514
Esquema 19. Progressió de les experiències sociocomunitàries estudiades pel que fa al paradigma de referència	515
Esquema 20. Obstacles i correctors en el pas de la teoria a la praxi dels PEC.....	516
Esquema 21. Projectes de DC socioeducatiu (a)	517
Esquema 22. Projectes de DC socioeducatiu (b)	517

INTRODUCCIÓ

A. Motivació personal i justificació de la recerca

Aquesta recerca neix fruit d'un seguit de raons que s'aniran desgranant al llarg d'aquesta introducció. Emperò, i sortosament, les més essencials són les que fan referència a la motivació personal que m'ha empès a iniciar-la. Sens dubte és una sort endegar un treball d'aquestes característiques i dimensions des del convenciment i la passió per allò que fas.

És així que la vivència que fa força anys tinc del fet educatiu, tant des de la pràctica com des de la reflexió teòrica, ha trobat un canal d'expressió en aquest treball.

Rau en el més profund dels motius el convenciment que l'educació és cabdal arreu i que aporta un valor afegit imprescindible a l'activitat humana, encara que sovint no sigui prou tinguda en compte. Així doncs, tant en l'àmbit escolar com en el familiar, tant en l'àmbit social com en l'individual, l'educació ens fa persones.

D'alguna manera, quan explico que l'educació és cabdal arreu, m'estic referint a la necessitat d'una certa mirada educativa sobre tot allò que ens envolta. Una mirada educativa en els mitjans de comunicació probablement orientaria la informació que es transmet en un sentit més instructiu i formatiu, una mirada educativa en l'àmbit laboral possiblement milloraria les relacions humanes que s'hi donen, una mirada educativa en la política segurament projectaria models de democràcia més valuosos, etc. En definitiva, aquesta mirada penso que aporta un valor innegable a allò que ens envolta i que podem trobar en àmbits de més impacte, com pugui ser un model de cooperació amb el Tercer Món, fins a àmbits menors, perquè, si se'm permet l'anècdota, sempre he pensat que feia falta que algun pedagog assessorés els redactors dels fullets d'instruccions!

Així mateix, i més enllà d'aquesta expressada necessitat sobre les mirades educatives, també penso que és cert que hi ha moltes persones, professionals o agents socials que ja desenvolupen una tasca amb un component educatiu important. Pensem si no en els metges a l'hora d'exposar al pacient què li passa, no han de ser bons didactes? O bé el guia turístic que ha de fer una bona explicació del país, per tal de transmetre allò més rellevant en termes culturals, històrics, artístics,... no està fent també una tasca educativa? I, per descomptat, encara ens resulta més fàcil entendre el potencial educatiu d'àmbits més propers al fet educatiu "formal" com pugui ser el temps de lleure, els àmbits de protecció a la infància i a l'adolescència o els equipaments culturals, per posar-ne només alguns exemples.

L'educació, per tant, és present arreu, de manera més o menys visible, potencialment o realment. I és aquesta constatació i convicció la que s'ha acabat convertint en una motivació personal, la motivació de formalitzar-la en el marc d'una reflexió teoricopràctica.

Tanmateix, ja he esmentat que aquesta convicció és fruit de l'acció-reflexió que suposa un contacte constant amb el fet educatiu. Així que la meua trajectòria professional sens dubte hi ha esdevingut també un element clau.

Vaig iniciar-me en el món de l'educació quan vaig tenir el primer contacte amb l'àmbit del lleure, aleshores ja vaig entendre el valor que tenia aquell espai de convivència i de compartir tant per a educadors com per a educands. Més endavant vaig tenir l'oportunitat de conèixer de prop experiències educatives en entorns més desfavorits com és el cas de les presons o de l'anomenada infància en risc. Aleshores vaig prendre consciència del valor que aporta l'educació en aquestes circumstàncies d'altres carències. Així mateix, el meu exercici com a mestra m'ha permès conèixer a fons el món de l'educació formal i la meua experiència en l'àmbit dels menjadors escolars i de les activitats extraescolars m'ha fet prendre consciència dels valor d'aquests espais "no formals" en un entorn "formal". Finalment, l'experiència actual com a professora universitària tant en els estudis de magisteri com de pedagogia em permet un riquíssim exercici de reflexió personal entorn a aquestes vivències educatives.

Això no obstant, i paradoxalment, l'experiència que potser ha marcat més la meua comprensió social i àmplia del fet educatiu possiblement ha estat la viscuda a l'escola. El meu exercici professional durant una bona pila d'anys m'ha fet viure dia a dia la realitat de trobar-me en una escola del s.XVIII, amb professors del s.XX i alumnes del s.XXI¹ i això, sens dubte, no és fàcil. Ara bé, la causa de tot plegat potser no estigui tan sols en una institució escolar poc renovada i desajustada respecte el ritme dels canvis socials. La creixent desresponsabilització educativa per part dels diferents agents socioeducatius també comporta que aquesta escola "contenedor", de la qual s'espera que ho resolgui tot, no pugui donar l'abast o fins decideixi de tancar-se, en un intent de protegir-se de la pressió i les excessives expectatives que sobre ella es projecten.

Així doncs, més enllà de la conveniència d'un model d'escola obert, flexible i canviant, penso que en general caldria tendir cap a experiències educatives integradores i integrades que des de la corresponsabilitat dels diferents agents educatius i comunitaris compartissin projectes i defugissin dels actuals models de resposta parcialitzada. L'educació, en definitiva, és una responsabilitat que hem de compartir tots els agents de la comunitat: escola, família, mitjans de comunicació, serveis socials, etc., cadascú des de la seva especificitat. L'educació,

¹ Brighouse i Woods (2001).

finalment, esdevé una responsabilitat del conjunt de la societat la qual hem d'assumir des de l'àmbit comunitari, amb el benentès que la comunitat esdevé l'entorn educatiu més proper en què poden convergir els diferents agents socials.

D'altra banda, a més de les motivacions més de tall personal i professional, caldria esmentar les de caire científicoacadèmic que sens dubte han estat definitives en la decisió d'emprendre aquest treball.

Pel que fa a la meua trajectòria científicoacadèmica els estudis de magisteri em van aproximar a un saber tecnològic docent: el d'educar. Posteriorment, els estudis de pedagogia em van permetre pujar un graó per a descobrir el valor d'aquesta com a tecnologia i com a ciència². Així mateix, haver escollit l'opció social de la llicenciatura em va aproximar a l'àmbit educatiu no formal i informal –malgrat la pedagogia social no se circumscriu només a aquests àmbits- i per tant ambdós estudis em van possibilitar una mirada àmplia sobre el fet educatiu.

D'altra banda, la possibilitat de formar part d'un grup de recerca en pedagogia social³ em va obrir la possibilitat de fer recerca en aquest àmbit, més enllà de tenir-ne uns coneixements teòrics o poder-m'hi dedicar professionalment. Aquest, sens dubte, ha estat un element cabdal a l'hora de decidir-me a tirar endavant aquest itinerari de recerca que té un moment culminant, però no final, amb l'elaboració d'aquesta tesi doctoral. En aquest sentit és rellevant esmentar la motivació que estudis previs del mateix grup de recerca han suposat per a l'elaboració del present treball⁴.

Finalment, la possibilitat d'haver seguit aquest itinerari academicocientífic acompanyada per professionals que hi han donat el rigor merescut i en alguns casos han sabut encomanar-me veritable passió pel que estic fent, ha acabat essent, per descomptat, definitiu.

Així doncs, la present tesi doctoral pretén donar resposta a inquietuds, motivacions i dubtes tot esperant d'arribar a alguna certesa que ens permeti, si més no, una discreta aportació científica des d'una comprensió més holística del fet educatiu.

Esperem, per tant, fer certa la cita de Bacon que diu que “si un comença amb certeses acabarà amb dubtes, però si es conforma de començar amb dubtes, aconseguirà acabar amb certeses”.

² En el següent apartat farem una clarificació respecte aquests conceptes de ciència i tecnologia apuntats per Bunge (1985) i als quals Riera fa referència en situar-hi la pedagogia (1998).

³ Grup de recerca en Pedagogia Social i Tecnologies de la Informació i la Comunicació (grup de recerca PSITIC d'ara endavant) de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Podem consultar el seu web a l'adreça: <http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>.

⁴ Concretament, estudis entorn als Plans de Desenvolupament Comunitari a Catalunya, d'entre els quals el treball de recerca (tesina) titulat: *Una alternativa socioeducativa del Desenvolupament Comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries en un entorn de barri*. Treball que vam llegir a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, el novembre del 2002.

B. Formulació i delimitació del problema

Introducció al tema

A banda de les motivacions més de tall essencial i personal que ens han dut a proposar-nos aquesta recerca, n'hi ha d'altres de tipus més formal que fan referència específicament a l'àmbit teòric-pràctic de l'objecte d'estudi i que explicarem tot seguit.

Tal com ja hem expressat, el fet educatiu i per tant l'acció que se'n desprèn, és quelcom que depassa els límits de l'escola per a comprometre la societat en general. Aquesta idea és cabdal per a entendre l'essència d'aquesta recerca.

En la motivació existencial de tot investigador hi ha la formulació constant d'interrogants i la seva acció vital consisteix en anar trobant respostes. Els grans interrogants de l'investigador, per tant, esdevenen un repte en el moment que tracta de respondre'ls. És així que de fet, i més enllà de la recerca concreta que tenim davant, el gran interrogant que ha desvetllat aquesta recerca està entorn a l'afirmació formulada en l'anterior paràgraf. I en la base de la nostra acció investigadora hi ha l'intent d'explicar què volem dir quan afirmem que l'educació va més enllà d'una institució educativa concreta, que l'educació és arreu, que el fet educatiu esdevé un compromís personal i col·lectiu absolutament ineludible. En la base de la nostra investigació hi ha la recerca d'expressions concretes que plasmin aquest fet educatiu de sentit holístic i realitat àmplia. Així doncs, en el fonament més essencial d'aquest treball hi ha la voluntat d'explicar, amb el màxim rigor possible, que la societat és educadora i educativa, i que això comporta una presa de consciència en forma d'uns compromisos concrets i en forma d'uns models d'acció socioeducativa específics.

És així que aquesta recerca se centra en praxis socioeducatives que es donen en un context educatiu ampli com és el comunitari. Ens situem doncs en el camp de la pedagogia social, i més concretament de la pedagogia comunitària. I des de la dualitat epistemològica d'aquesta (Riera, 1998) intentem desenvolupar una acció rigorosa per a conèixer, en quant que ciència, i una acció rigorosa per a fer, en quant que tecnologia.⁵

D'altra banda, el fet que abordem una recerca educativa contextualitzada en l'àmbit social i comunitari no només comporta que tinguem present el context sociocomunitari sinó que

⁵ Dualitat epistemològica que fa referència al fet que la pedagogia és una tecnologia i una ciència -la distinció entre tecnologia i ciència és de Bunge (1985)-.

entenguem que aquest té una repercussió directa en les praxis sociomunitàries i que per tant aquestes han de saber com situar-s'hi.

Així doncs, els canvis propis de l'època que estem vivint, caracteritzada pel trànsit de la societat industrial a la societat de la informació (Castells, 1996), són canvis profunds que ens afecten a tots. I d'entre aquests n'hi ha dos que creiem que tenen una repercussió molt directa en el nostre àmbit d'estudi: la crisi de l'Estat del benestar i l'impacte dels processos globalitzadors, és a dir: context sociopolític, socioeconòmic i politicoeconòmic.

Així mateix, i més enllà de delimitar el context social i comunitari, aquests dos fenòmens suposen també un repte per a l'educació i una responsabilitat en tant que aquesta ha de saber com afrontar la complexitat d'aquests canvis que naturalment suposen noves formes d'organització social, política i econòmica. Ens situem, per tant, en el que Pagès anomena pensar l'experiència de la nostra època des d'allò educatiu (2001:181).

Formulació del problema

Específicament, i d'entre les diferents praxis sociocomunitàries existents, hem centrat la recerca en una d'elles: el Desenvolupament Comunitari, entenent que aquest correspon a una praxi sociocomunitària prou valuosa i potent tant pel que fa al seu abast comunitari com pel que fa a la seva acció social.

Tanmateix, és significatiu esmentar que la praxi del Desenvolupament Comunitari sovint ha quedat circumscrita a comunitats i situacions caracteritzades pel seu grau de pobresa i de necessitat, fet que ha derivat en un model de Desenvolupament Comunitari de caire assistencial. Aquesta circumstància ha estat contrastada per nosaltres mateixos en estudis previs⁶, els quals ens han permès conèixer de prop pràctiques d'aquest tipus.

Conseqüentment, ens trobem davant d'una comprensió del Desenvolupament Comunitari que des del nostre punt de vista esdevé restrictiva. D'una banda, pel que fa a circumscriure *majoritàriament* el Desenvolupament Comunitari a entorns deprivats i de l'altra, pel que fa a desplegar un model d'acció sociocomunitària *bàsicament* assistencial

Fruit d'aquesta circumstància el Desenvolupament Comunitari esdevé una praxi en què el mot *desenvolupament* del constructe es converteix en retòrica en el moment en què el propi

⁶ Per exemple els que ja hem esmentat sobre Plans de Desenvolupament Comunitari a Catalunya.

Desenvolupament Comunitari passa a ser un mecanisme d'acció reactiva⁷ i no proactiva. Aquest ha consistit sovint a dur a terme actuacions puntuals, normalment fruit de les urgències o emergències socials, que l'han convertit en un mecanisme per a "tapar forats", enlloc d'una praxi que potencii un veritable desenvolupament i emancipació. Així mateix, el paternalisme que hi ha darrere una concepció assistencial del Desenvolupament Comunitari justament produeix l'efecte contrari al desenvolupament, convertint la persona en subordinada i dependent, quan justament el que ha de buscar el Desenvolupament Comunitari és una autonomia i el propi protagonisme de la població. Cal passar, doncs, del model de "súbdits" al de "ciutadans" per tal que aquests esdevinguin autònoms, lliures i iguals (Cortina, 1995).

Així doncs, i en la línia del que Cortina (1995) apunta en la seva "ètica cívica" i "de mínims" en parlar dels ciutadans, recuperar el sentit de la ciutadania ha de ser un repte del Desenvolupament Comunitari per tal que hi hagi una coherència entre el sentit d'aquest terme i la seva praxi. Repte que des del nostre punt de vista pertoca d'assumir -com a mínim- a l'educació des de la responsabilitat que unes línies més enrera li atribuïem.

Conseqüentment, plantegem un model de Desenvolupament Comunitari socioeducatiu que converteixi la seva praxi en emancipadora, promocionadora i transformadora.

Delimitació del problema

La present recerca, per tant, se centra en l'anàlisi i el sentit últim d'una comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari per un doble motiu. D'una banda, perquè entenem que és des d'aquesta comprensió que es pot desplegar una praxi coherent amb la fonamentació teòrica del propi terme Desenvolupament Comunitari, i de l'altra, perquè creiem que aquesta pot donar resposta a les complexitats socials actuals.

Així doncs, l'objecte d'estudi d'aquesta tesi es pregunta si una *revisió i reenfocament socioeducatiu del Desenvolupament Comunitari* esdevindria una resposta vàlida i idònia en el context social actual. Conseqüentment, a aquesta comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari correspondrien *praxis socioeducatives d'àmbit comunitari*. És important aquesta precisió perquè justament en aquesta rau una de les peculiaritats o particularitats del nostre treball que ha motivat, com explicarem a continuació, que travessem dos sistemes del benestar (el sistema anomenat pròpiament del benestar social i el sistema educatiu).

⁷ Acció reactiva en el sentit que la urgència de les circumstàncies a què ha de fer front i el seu model assistencial d'abordar-les no permeten l'existència d'una acció proactiva.

Com ja hem comentat en formular el problema, sovint el Desenvolupament Comunitari s'ha dut a terme des de models excessivament assistencials i pal·liatius, fet que ha motivat que plantejem un canvi d'enfocament o model, un model en què l'educació més enllà de ser un component del Desenvolupament Comunitari n'esdevingui el marc, el prisma des del qual entendre i comprendre el mateix Desenvolupament Comunitari.

Essent aquesta una qüestió que fa temps ens preocupa, o més aviat ens ocupa, com a investigadors, ja hem esmentat que vam realitzar un estudi al voltant de les pràctiques de Desenvolupament Comunitari en l'àmbit català⁸ que ens va mostrar que aquestes estan essencialment circumscrites als anomenats Plans de Desenvolupament Comunitari, promoguts i impulsats per la Direcció General d'Actuacions Comunitàries i Cíviques, del Departament de Benestar i Família⁹ i que en el cas dels plans estudiats tendeixen encara al model assistencial i pal·liatiu.

D'aquesta manera, i partint de la idea expressada que a la *comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari* corresponen *praxis socioeducatives d'àmbit comunitari* hem enfocat aquest estudi cap a la cerca d'alguna altra pràctica sociocomunitària que pretengui el desenvolupament de la comunitat, amb la finalitat de poder contrastar l'existència del model de Desenvolupament Comunitari socioeducatiu que estem plantejant.

És per aquest motiu que finalment ens hem centrat en els Projectes Educatius de Ciutat. Aquests consisteixen en plans estratègics dissenyats des de les ciutats i en la motivació d'aquest instrument sociopolític hi ha la voluntat d'aquestes ciutats per a esdevenir educadores i donar així resposta als reptes generats per les transformacions socials estructurals:

"Los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) suponen una profunda innovación en el terreno educativo local, tanto en términos conceptuales como sustantivos y operativos. Plantean la necesidad de *construir sociedades educativas* [cursives afegides] y, por lo tanto, de situar la educación como *eje estratégico de desarrollo* [cursives afegides] de las ciudades." (Badosa i Jaumeandreu, 2002:190)

Ens trobem d'aquesta manera amb una praxi sociocomunitària que entén l'educació en un sentit ampli i des de la corresponsabilitat dels diferents agents de la ciutat, i que pren la mateixa ciutat com a referent comunitari. Aquesta, s'impulsa des de les àrees d'educació dels ajuntaments i per tant s'ubica en un altre sistema del benestar. Hem passat del sistema del benestar social al sistema educatiu, però en realitat creiem que ambdós comparteixen molts elements: la seva dimensió sociocomunitària i la seva dimensió socioeducativa en són el comú denominador.

⁸ Veure nota núm. 4

⁹ Abans del canvi de govern del 2003, circumscrits a la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social.

Tanmateix, i amb l'interès de delimitar el problema d'estudi, convé fer una precisió respecte els Projectes Educatius de Ciutat. Com diuen Badosa i Jaumeandreu (2002), els Projectes Educatius de Ciutat suposen una innovació en l'àmbit educatiu local, fet que vol dir que l'Administració local hi té un rol significat. En aquest sentit, i més enllà de les consideracions entorn els Projectes Educatius de Ciutat en el context dels nostres plantejaments teòrics i epistemològics, els Projectes Educatius de Ciutat projecten les voluntats dels ajuntaments de ser presents en un àmbit en què no tenen competències però sí que hi actuen. Així mateix, sovint els Projectes Educatius de Ciutat s'han identificat amb determinades opcions polítiques¹⁰. Més enllà de tenir en compte aquesta circumstància, volem aclarir que el nostre estudi se situa al marge d'aquesta qüestió. És així que considerem que un dels valors dels Projectes Educatius de Ciutat és el fet de ser un instrument per a fer política educativa amb el benentès que darrere d'aquests hi ha un model socioeducatiu i no únicament una estratègia política.

D'altra banda, la relativa novetat d'aquest tipus de projecte suposa que si bé en alguns casos ja s'han implementat els Projectes Educatius de Ciutat, en d'altres es comencen a implementar o se'n comença a plantejar la seva implementació. Com a conseqüència, hem cregut convenient delimitar l'estudi a aquells Projectes Educatius de Ciutat que havien finalitzat la seva primera fase¹¹ en el moment de realitzar la nostra recerca¹². Així mateix, el fet que es tracti d'un tipus de projecte fàsic suposa que de manera continuada es donin canvis i per tant hem de tenir present que aquelles informacions que anirem donant correspondran a les dades obtingudes en el moment d'elaborar el present treball¹³.

En síntesi, doncs, el nostre objecte d'estudi gira a l'entorn de *la comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari* i es concreta en els *Projectes Educatius de Ciutat*. Objecte d'estudi que, tal i com hem dit abans, en ser estudiat des de la pedagogia social -o més concretament comunitària- incorpora la dualitat epistemològica de la pedagogia social com a ciència i com a tecnologia en tant que teorització normativa de l'educació social -comunitària- des del vessant del paper educador de la societat¹⁴. Així doncs, al llarg de la recerca intentem desenvolupar una "acció rigorosa per a conèixer" què suposa una comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari i "una acció rigorosa per a determinar com dur a terme" aquest model socioeducatiu, el qual ens ha d'ajudar a transformar la realitat.

¹⁰ Informacions que hem pogut contrastar en algunes de les entrevistes mantingudes al llarg d'aquest treball.

¹¹ En la part corresponent al treball de camp explicarem en què consisteix aquesta primera fase.

¹² Tot i amb això, les informacions recollides respecte altres Projectes Educatius de Ciutat que s'estiguin iniciant també nodriran naturalment la nostra recerca.

¹³ Concretament, aquesta recerca s'ha realitzat al llarg del període comprès entre el gener del 2003 i el gener del 2005. Tanmateix, i amb la voluntat de presentar dades el màxim actuals en el marc de la recerca, l'actualització d'aquestes correspon al darrer trimestre de l'any 2004 amb algunes aportacions recollides durant el primer trimestre del 2005.

¹⁴ Recordem amb Colom (1991) el doble sentit de l'educació social: paper socialitzador de l'educació i també el paper educador de la societat.

C. Interrogants de la recerca

Per tal de delimitar amb claredat la recerca que ens ocupa així com l'objecte d'estudi explicitat en el punt anterior, hem procedit a plantejar-nos uns interrogants als quals pretenem donar resposta al final d'aquesta investigació. Aquests interrogants són els que han de guiar la nostra tasca alhora que emmarcar-la. La resposta a aquests interrogants, per tant, esdevé la finalitat que perseguim amb el nostre treball així com el que ens permetrà arribar a unes conclusions respecte al nostre objecte d'estudi.

Així mateix, cal dir que la formulació definitiva d'aquestes qüestions es fonamenta en els dubtes raonables i intuïcions que tenim, fruit del contrast de reflexions i experiències exposades en l'apartat anterior.

Procedim a exposar a continuació les qüestions de la recerca :

1. La crisi de l'Estat del benestar i l'impacte dels nous processos globalitzadors posen en qüestió el concepte i praxi del Desenvolupament Comunitari actual?

Aquesta primera qüestió ens haurà d'ajudar a respondre si les nostres creences provisionals respecte la manca de validesa d'un determinat model de Desenvolupament Comunitari en l'actual context sociopolític i socioeconòmic són encertades.

2. En aquest context, quina seria l'aportació diferenciada d'un enfocament socioeducatiu del Desenvolupament Comunitari?

Aquesta qüestió té la funció de constatar si en la complexitat del context actual un model diferent de Desenvolupament Comunitari d'enfocament socioeducatiu esdevé una bona alternativa per a donar-hi resposta.

3. Les polítiques i projectes de Desenvolupament Comunitari que existeixen a Catalunya responen a un model de desenvolupament socioeducatiu de la població?

Amb aquesta qüestió ens preguntem per l'existència de praxis que s'emmarquin en el marc teòric delimitat fins al moment.

4. Podríem considerar que el marc teoricopràctic de les *ciutats educadores* correspon a un nou paradigma de comprensió socioeducativa del Desenvolupament Comunitari?

4.1. Entenent que els Projectes Educatius de Ciutat són un dels instruments sociopolítics més emprats des de la perspectiva de les *ciutats educadores*, el seu desenvolupament pràctic ha respost realment al canvi de paradigma?

4.2. Quins són els factors facilitadors o dificultadors del canvi de paradigma?

Pel que fa a aquesta darrera qüestió, se centra en un marc teoricopràctic concret: el de les *ciutats educadores*¹⁵ i específicament els Projectes Educatius de Ciutat com a praxis que en la seva formulació teòrica s'ajusten al plantejament d'un Desenvolupament Comunitari socioeducatiu. Així mateix, aquesta qüestió la subdividim en dues. D'una banda ens preguntem si realment la posada en pràctica dels Projectes Educatius de Ciutat ha fet efectiu el model de Desenvolupament Comunitari socioeducatiu i de l'altra ens preguntem pels factors que han possibilitat aquest canvi de paradigma o els que han dificultat que fos possible.

¹⁵ Emparem la cursiva per a referir-nos a aquest concepte al llarg de tot el text atès que es tracta d'un mot clau. També emparem la cursiva per a assenyalar altres mots clau que apareguin al llarg del treball.

D. Marc epistemològic i metodològic de la investigació

Exposem a continuació el marc epistemològic i metodològic d'aquesta recerca a partir dels diferents nivells de fonamentació teoricopràctica. Aquests quedaran determinats per l'ontologia, l'axiologia, l'epistemologia i finalment la metodologia de la investigació.

Pel que fa a la visió del món i del subjecte que partim, o sigui, a la **fonamentació ontològica**, es tracta d'una cosmovisió contextualista en què el subjecte esdevé un element actiu en la construcció del món i per tant hi estableix una interrelació. Així doncs, la realitat esdevé una construcció discursiva amb una base social i experiencial. L'home no esdevé modelat pel món sinó que s'apropia dels seus interrogants i hi dona resposta (Meirieu, 1998). Aquesta postura, per dir-ho d'alguna manera, posa el subjecte en una situació incòmoda. En ser constructor de coneixement no pot mantenir una actitud passiva i dependent d'uns dogmes científics sinó que és ell qui ha de construir realitats. D'altra banda, també entenem que es tracta d'una visió del subjecte que, lluny de "cosificar-lo" o manipular-lo, el considera en tota la seva plenitud entenent que es troba en la base de la construcció del coneixement.

Respecte a la **fonamentació axiològica**, és a dir, a la qüestió dels valors i el rol del científic segons aquest posicionament, partim d'una concepció de ciència que defugint de la pretensió de neutralitat esdevé carregada de valors. Concretament, partim del concepte d'ètica cívica de Cortina (1995), entesa com a ètica de mínims, la qual és pròpia d'una societat pluralista on s'accepta la diversitat i per tant no s'imposen uns màxims ètics sinó que se'n comparteixen uns mínims. Aquests són els que fan possible una idea que ja hem enunciat unes planes enrere: la recuperació de la ciutadania i de la conseqüent autonomia, llibertat i igualtat que d'acord amb Cortina (1995) se'n desprenen.

Així mateix, i d'acord amb Sáez (1993), una recerca ha d'explicitar la seva ideologia i en el cas que ens ocupa aquesta quedaria recollida en la recerca d'un model que faciliti l'emancipació i el procés d'autodeterminació de l'home, elements que d'acord amb Sáez són propis d'una recerca educativa amb les característiques de la nostra. Així doncs, la nostra recerca es fonamenta en uns valors que cerquen la millora social.

Quant a la **fonamentació epistemològica**, o sigui, a la concepció de la naturalesa del coneixement de la qual partim, ens situem en el paradigma hermenèutic o interpretatiu. Segons aquest, el coneixement no creix a base d'acumular fragments, sinó que es reestructura radicalment a partir de l'acció interpretativa i discursiva intersubjectiva.

En el terreny de les ciències socials han predominat dues perspectives teòriques. En primer lloc, la *positivista*, que en l'àmbit d'aquestes ciències té els seus orígens en August Comte (1896) i Emile Durkheim (1938). Els positivistes cerquen els fets o causes dels fenòmens socials independentment dels estats subjectius dels individus.

En segon lloc, tenim la perspectiva *fenomenològica*. El principal representant d'aquest enfocament és Husserl (1913) i el tret més representatiu d'aquesta perspectiva o paradigma és la voluntat d'entendre els fenòmens socials des del punt de vista del subjecte. Així doncs, ateses les raons que hem anat exposant fins ara respecte la fonamentació d'aquesta recerca és fàcil comprendre que en l'àmbit epistemològic ens situem en aquest paradigma. El paradigma fenomenològic, interpretatiu o hermenèutic entén que cal partir dels actes de consciència de les persones i de les seves vivències. Conseqüentment, atorga primacia a l'experiència intersubjectiva i estudia els fenòmens des de la perspectiva de qui els viu, entenent que d'aquesta manera es construeix el coneixement.

Tanmateix, hem de fer esment a un altre paradigma que ens aporta alguns referents per la seva proximitat i que és el paradigma sociocrític. Aquest paradigma té molts punts en comú amb l'hermenèutic o interpretatiu atès que partint de la mateixa fonamentació epistemològica proposa un pas més: generar processos de canvi humans en situacions que sovint són problemàtiques. És a dir, mentre el paradigma hermenèutic o interpretatiu cerca la descripció o interpretació, el paradigma sociocrític, també anomenat crític, dialògic o polític (Sáez, 1993) cerca la transformació, l'emancipació o el canvi. És per tant un paradigma amb un grau de compromís explícit.

Conseqüentment, podríem dir que allò que caracteritza aquests dos paradigmes és que l'acció social que se'n desprèn ha de ser personalment i socialment significativa de manera que aquells que hi estan implicats esdevenen constructors de significats (Sáez, 1993). Així mateix, en el cas del paradigma sociocrític aquesta construcció de significats va dirigida a la consecució d'un canvi o transformació, mentre que en el cas del paradigma hermenèutic o interpretatiu això no és necessàriament així.

Així doncs, i d'acord amb les característiques de la nostra recerca, tot i situar-nos en el paradigma hermenèutic o interpretatiu podem considerar que mantenim certa proximitat amb el paradigma sociocrític pel que fa a la cerca de millora i canvi.

D'altra banda, l'adopció d'un determinat paradigma condiciona els procediments d'estudi que se segueixen en la investigació (Pérez Serrano, 1994), és a dir, la seva **metodologia**. En el nostre cas la metodologia a què ens hem acollit és la qualitativa. Aquesta metodologia ateny a la "investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas,

habladas o escritas, y la conducta observable". (Taylor i Bogdan, 1987:20). Aquesta metodologia, segons aquests autors, és inductiva, veu a l'escenari i a les persones des d'una perspectiva holística -ja que no són reduïts a variables i tracta de comprendre les persones dins del seu context-, valora totes les perspectives i té molt en compte l'efecte que els investigadors poden produir a les persones objecte de l'estudi, entre d'altres característiques. Trets, tots ells, que s'adeqüen al nostre posicionament en la recerca.

Nogensmenys, ens agradaria fer una precisió respecte aquest aspecte. Tal i com diuen Arnal, del Rincón i la Torre (1992), tradicionalment el discurs dels paradigmes s'ha tractat dicotòmicament -quantitatiu versus qualitatiu, explicar versus comprendre, ...- i nosaltres entenem que l'opció metodològica qualitativa no és exclouent de determinats procediments associats més tradicionalment a la metodologia quantitativa ja que d'acord amb Riera (1996:15) "la comunitat científica accepta la diversitat, la pluralitat i la complementarietat metodològica". Aquesta metodologia és, simplement, una manera de mirar el món i la realitat, essent aquesta per sobre de tot una visió oberta.

Visió que comporta una concepció discursiva i constructiva del saber. El coneixement ni ve donat ni existeix sinó que cal construir-lo (subjecte cognoscent de Kant). El subjecte cognoscent el que fa és anar interpretant el significat del món i tal com diu Gadamer (1993), donar-li sentit. I aquest gest d'interpretar, de donar sentit, de significar, de construir en definitiva, és l'origen del coneixement.

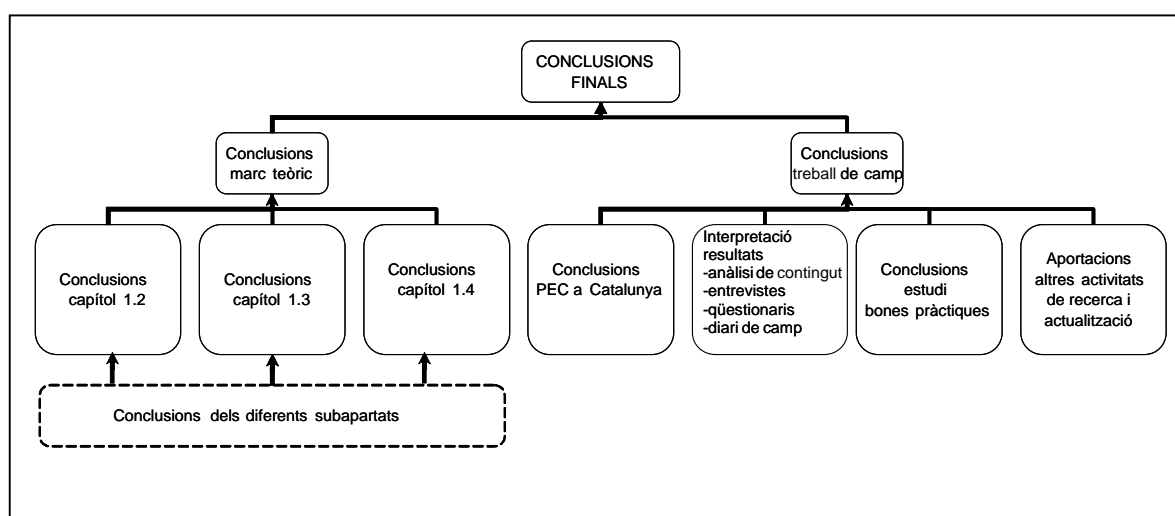
Així mateix, i pel que fa a la implementació d'aquesta metodologia hem optat per conjugar diferents mètodes i tècniques que ens permetessin anar construint el nostre objecte d'estudi.

Concretament el treball s'ha fonamentat en una recerca bibliogràfica, a fi i efecte d'elaborar el marc teòric de la investigació, en una anàlisi de contingut dels documents dels Projectes Educatius de Ciutat, en la realització d'entrevistes a experts i a informants clau, en l'administració de qüestionaris a una mostra de participants, en la recerca en àmbits geogràfics diferents de pràctiques similars als Projectes Educatius de Ciutat, en l'elaboració d'un diari de camp, i en una tasca de recerca, producció científica i actualització entorn a l'objecte d'estudi. Concretament, i pel que fa a aquest darrer punt, aquesta tasca s'ha desenvolupat en el context del grup de recerca PSITIC del qual formem part¹⁶.

Finalment, i fruit de tota la informació recollida n'hem fet una anàlisi i posterior interpretació que ens ha permès establir unes conclusions finals.

¹⁶ Veure nota núm. 3.

Pel que fa a aquestes conclusions finals dir que hi hem arribat a partir d'una estructura argumentativa que ha consistit en anar creuant conclusions prèvies. És així que cadascun dels capítols i apartats del marc teòric compta amb una conclusió les quals permeten arribar a les conclusions finals del propi marc teòric. Pel que fa al treball de camp, en les seves conclusions finals creuem els resultats de la interpretació de cadascun dels instruments així com les conclusions establertes en els altres punts abordats en aquesta part de la investigació. Finalment, i amb la finalitat d'establir les conclusions finals de la tesi, creuem les conclusions del marc teòric i les del treball de camp. Així doncs, i esquematitzant aquesta estructura inductiva, ho podríem representar d'aquesta manera:



Esquema 1 Estructura de les conclusions

En síntesi, ens trobem davant d'una recerca de tall descriptiu i interpretatiu que partint d'una concepció holística, contextualística i sistèmica del coneixement busca la comprensió més que el control de les dades i informacions que va recollint. Comprensió que té una funció estructuradora del propi sistema de significats i que sense cap pretensió universalitzadora cerca no obstant la màxima transferibilitat del nou saber adquirit.

E. Organització i estructura formal de la tesi

A continuació exposem l'estructura formal que segueix la tesi. Aquesta reflecteix l'itinerari argumentatiu que hem exposat en aquesta introducció i que mostrem de manera gràfica a la plana següent.

El marc teòric (capítol 1), que ve a continuació d'aquesta introducció, consta de cinc parts diferenciades. En la primera, abordem el concepte i praxi d'educació. La segona tracta del Desenvolupament Comunitari. Concretament fem una primera introducció al concepte i praxi d'aquest; seguidament tractem els seus elements constitutius (desenvolupament i participació, i comunitat) i els seus elements contextuals (Estat del benestar i processos globalitzadors), i finalment, fem una reflexió al voltant de la relació entre educació i Desenvolupament Comunitari. En la tercera part d'aquest capítol, tractem de l'educació en l'àmbit comunitari centrant-nos en les *comunitats d'aprenentatge*, les *ciutats educadores* i els Projectes Educatius de Ciutat. La quarta part tracta de les recerques realitzades entorn al nostre objecte d'estudi i finalment, en la cinquena part exposem les conclusions a què hem arribat en aquest marc teòric.

El treball de camp (capítol 2) consisteix en una anàlisi del tipus de model d'intervenció socioeducativa i sociocomunitària subjacent a les pràctiques d'elaboració, implementació i avaluació dels Projectes Educatius de Ciutat. Aquest l'estructurem en cinc parts diferenciades. En primer lloc, fem una introducció als PEC a Catalunya. En segon lloc, i després d'establir els objectius i metodologia que han de guiar el treball, delimitem el model a contrastar mitjançant un conjunt de variables i atributs. Així mateix, descrivim el procés de recollida de dades i fem el posterior anàlisi i interpretació. En tercer lloc, exposem els resultats de la cerca de bones pràctiques al voltant de l'objecte d'estudi i en quart lloc, referenciem les diferents activitats de recerca i producció científica realitzades per nosaltres entorn a l'objecte d'estudi. Per acabar, establim les conclusions a què arribem en aquest treball de camp.

Com a conseqüència del contrast de les conclusions del marc teòric i del treball de camp, establim les conclusions finals en el capítol 3.

En el capítol 4 exposem quins han estat els límits d'aquesta recerca així com fem propostes per a futures línies d'investigació. Pel que fa al capítol 5, mostrem el llistat de referències bibliogràfiques i documentals que han nodrit aquest treball de recerca.

Finalment, comptem amb un annex que recull un seguit de documents que il·lustren i complementen tot el que hem exposat al llarg del treball.

A continuació mostrem un esquema amb l'estructura formal de la tesi descrita:

INTRODUCCIÓ a la RECERCA	
1	MARC TEÒRIC
	1.1 INTRODUCCIÓ
	1.2 EDUCACIÓ
	1.3 DESENVOLUPAMENT COMUNITARI El Desenvolupament Comunitari: concepte i praxi El Desenvolupament Comunitari: referents fonamentadors i contextuals
	1.4 EDUCACIÓ EN L'ÀMBIT COMUNITARI <i>Comunitats d'aprenentatge</i> <i>Ciutat educadora</i> Projecte Educatiu de Ciutat
	1.5 INVESTIGACIONS MÉS ACTUALS AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI
	1.6 CONCLUSIONS DEL MARC TEÒRIC
2	TREBALL DE CAMP
	2.1 INTRODUCCIÓ
	2.2 ELS PROJECTES EDUCATIUS DE CIUTAT A CATALUNYA
	2.3 OBJECTIUS
	2.4 METODOLOGIA, MÈTODE I MOSTRA
	2.5 DISSENY, ELABORACIÓ I IMPLEMENTACIÓ D'INSTRUMENTS
	2.6
	2.7 ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS INSTRUMENTS
	2.8 ESTUDI DE BONES PRÀCTIQUES AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI
	2.9 ALTRES ACTIVITATS DE RECERCA I PRODUCCIÓ CIENTÍFICA DESENVOLUPADES PER LA DOCTORANDA AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI
2.10 CONCLUSIONS DEL TREBALL DE CAMP	
3	CONCLUSIONS FINALS
4	LÍMITS DE LA RECERCA I LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ
5	FONTS I REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES
Annexos	

Esquema 2 Estructura formal de la tesi

