

1. MARC TEÒRIC

1.1 INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC

En aquest primer capítol, corresponent al marc teòric, procedirem a exposar i revisar un seguit de conceptes que delimitaran un recorregut conceptual clarificador i contextualitzador del nostre objecte d'estudi.

El recorregut s'estructura a partir de tres reflexions. Aquestes, se centren en una disquisició al voltant de la comprensió del *fet educatiu*, dels processos i referents del *Desenvolupament Comunitari* i de les praxis d'*educació en l'àmbit comunitari*.

Voldriem assenyalar, emperò, el que considerem un punt clau en la vertebració d'aquestes discussions i que és el punt en què, com a conseqüència de les disquisicions pel que fa al Desenvolupament Comunitari i a la comprensió del fet educatiu, desenvolupem una reflexió entorn a la *relació entre el Desenvolupament Comunitari i l'educació* (capítol 2.2.3). Reflexió que a mode argumentatiu mostra el valor que suposa per a les praxis sociocomunitàries un enfocament socioeducatiu. Aquesta posa en consideració el rol que pot desenvolupar -i al nostre entendre ha de desenvolupar- l'educació enfront les complexitats pròpies dels canvis profunds que vivim actualment.

Si bé podríem considerar que aquest capítol és el que finalment es centra ja de ple en el nostre objecte d'estudi, ens sembla imprescindible un treball de reflexió, d'anàlisi i recerca prèvia que permeti entendre el perquè d'aquesta relació -Desenvolupament Comunitari i educació-. Aquesta és una recerca que planteja una mirada holística, integradora i global sobre l'objecte d'estudi i per tant, més enllà de focalitzar en aquest, necessitem aquesta mirada àmplia prèvia que possibiliti una autèntica comprensió del fenomen que pretenem analitzar i interpretar des d'una mirada pedagògica: els Projectes Educatius de Ciutat.

Així mateix, també dediquem un espai d'aquest marc teòric a exposar els resultats i conclusions a què han arribat altres recerques actuals pel que fa al nostre objecte d'estudi, fet que ens dóna un coneixement d'aquells aspectes en què s'ha aprofundit més i d'aquells en què hi ha menys aprofundiment.

Finalment, i d'acord amb el que hem exposat en la introducció a la tesi i el que hem esmentat línies més amunt en quant a l'estructura argumentativa inductiva, esmentar que anirem establint conclusions respecte cadascun dels capítols i subcapítols. Aquestes, ens permetran fer-ne el corresponent creuament per tal d'arribar a les conclusions finals del marc teòric, les quals posteriorment contrastarem amb les del treball de camp per tal d'arribar a les conclusions finals de la tesi.

1.2 DEL CONCEPTE D'EDUCACIÓ A L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

1.2.1 Introducció

Etimològicament el mot educació prové de dos verbs llatins. D'una banda *educare*, que significa "formar, instruir, guiar". D'altra banda *educere*, que significa "conduir fora de", és a dir treure, extreure (Fullat, 1983).

Així doncs, educar fa referència a formar i instruir essent guiat o conduït, així com a treure de dins. Si posem en relació ambdós significats podríem dir que l'educació consisteix en guiar a la persona en un procés formatiu en què aquesta treu de dins el seu potencial. Aquest significat fa referència a dues accions: una d'externa, la de guiar a la persona i una d'interna, la persona extreu el seu potencial, ja que educar és educar-se, d'acord amb Gadamer (2000).

Tanmateix, estariem d'acord amb Freire (1973) en el sentit que l'educació no és neutra perquè no hi ha teoria pedagògica exempta d'un concepte d'home i de món. Naturalment, si parlem de guiar, de conduir,... caldrà veure *cap a on*, i si parlem d'extreure, treure de dins,... caldrà veure *què* i *com*. I és aquest *què*, aquest *com*, aquest *cap a on*, que ens indicaran què entenem exactament per educació. Així doncs, l'ontologia, l'axiologia i la teleologia on reposi la idea d'educació conduirà a concepcions educatives força diferents.

Així mateix, i coincidint amb Sarramona, és important constatar que l'educació és un fenomen fonamentalment social. "Esta dimensión social aparece tanto en la naturaleza del mismo proceso educativo (...) como en los contenidos, hábitos y valores que se transmiten en la acción educativa." (1991:11). Com a conseqüència, el sentit de l'educació vindrà determinat pel moment històric, la cultura dominant, l'estructura sociopolítica i el lloc on es doni. Esdevenint el context, d'aquesta manera, determinant del sentit i significat de l'educació.

1.2.2 Concepte d'educació

Fent una primera aproximació a la definició del terme podem dir que en aquest camí que la persona recorre hi ha la meta d'un perfeccionament sostingut amb tendència al perfeccionament:

"Aunque existen diversas manera de concebirla¹, y más aún de llevarla a cabo, se da como denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal de el hombre y la sociedad. La educación aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos." (Sarramona, 1991:27)

La persona cerca el desenvolupament màxim de les seves possibilitats per tal de poder millorar i perfeccionar-se contínuament. La persona és imperfecta i inacabada fet del qual n'és conscient gràcies a la seva consciència -valgui aquí la redundància- i a la seva capacitat de raonar. Conseqüentment, l'educació esdevé intencional en la mesura en què té la finalitat de millorar, de superar, de perfeccionar tot aconseguint una maduració personal. Maduració que ha de portar cap a un sentiment de plenitud en tant que possibilita la consecució dels ideals humans.

En resum, podríem dir que entenem l'educació com el procés a través del qual la persona desenvolupa les seves potencialitats per tal de perfeccionar-se, madurar i esdevenir autònoma. D'aquesta manera, l'educació juga un paper fonamental en el desenvolupament continuat de les persones i les societats (Delors, 1996).

Partim doncs d'una concepció d'educació que centra l'interès en la persona, i per tant s'emmarca en una concepció *humanista* de l'educació ja que, tal com diu González-Simancas (1992), des d'aquest model l'educació aspira a desenvolupar les potencialitats de l'individu. A més, aquesta concepció considera a l'educador com un guiatge per tal que l'educand vagi desenvolupant-se, però no com l'única font de creixement, evitant així un vincle de dependència envers l'educand. És així que si com hem dit "educació és educar-se" la persona esdevé la màxima responsable d'educar-se ella mateixa i l'educador, per bé que té un rol essencial, s'ha de limitar a guiar.

Orduna (2000) contraposa l'enfocament humanista al *disciplinari*, en què l'educació exerceix una funció autoritària i vetlla per una disciplina rigorosa evitant qualsevol llibertat per part de l'educand; al *tecnològic*, que en la seva postura extrema persegueix l'eficàcia de l'educació i coarta la iniciativa de l'educand per evitar que s'equivoqui, i al *permissiu*, on l'única intervenció educativa vàlida és aquella que respon als interessos individuals de l'educand.

Com a conseqüència, creiem amb Orduna que la concepció *humanista* de l'educació és la més completa i comprensiva. La persona se'ns mostra com un ésser complex que ha de satisfer les seves necessitats físiques i socials i ha de desenvolupar les seves possibilitats. Així mateix, la mateixa essència de l'ésser humà li confereix la possibilitat de ser l'únic educand possible ja que "solamente el ser humano puede ser educado, si damos a la educación ese sentido pleno y amplio que supone un perfeccionamiento de las capacidades naturales de acuerdo con una perspectiva de valores." (Sarramona, 1991:193). L'educabilitat és la capacitat intrínseca de tota

¹ L'educació.

persona a ser educada i educar-se. Conseqüentment, gràcies a l'educabilitat l'ésser complex que és l'home pot perfeccionar-se i desenvolupar-se plenament.

Així doncs, cal entendre el fenomen educatiu des de la seva complexitat ja que, d'acord amb Morin (2001), la realitat és complexa i tota simplificació comporta un allunyament de la realitat, i en aquest cas, del fet educatiu. Conseqüentment, qualsevol restricció en la concepció del fet educatiu (reduir-lo a conducta, a objecte,...) representa al nostre entendre un biaix en la comprensió del mateix fet.

En síntesi, entenem l'educació com a fenomen complex en què la persona busca la seva plenitud i perfecció a partir d'una acció que li permet madurar i esdevenir autònoma i responsable amb el total respecte per la seva dignitat com a persona. Tanmateix, aquest és un camí que no pot recórrer sola, necessita estar acompanyada, interrelacionar-se, descobrir als altres i integrar-se en el marc sociocultural de referència, ja que "la educación es un fenómeno básicamente social" (Sarramona, 1983:11) i tal i com diu Orduna (2000) educació i socialització són processos entrelaçats. Així doncs, descobrim en la dimensió social de l'educació un tret fonamental d'aquesta. Tret que abordarem a continuació.

1.2.3 Educació social

Atès el que hem exposat fins aquí destacariem dos vessants fonamentals en el fet educatiu: la seva dimensió social i la seva dimensió d'acció. És a dir, l'educació fonamentalment és acció de la persona en el procés permanent de desenvolupar-se, perfeccionar-se, integrar-se i assolir una plenitud en el seu context social. I aquest context social està configurat per l'entorn familiar, l'entorn d'amistats, les institucions educatives, les culturals, el carrer, els mitjans de comunicació, i un llarg etcètera. Context social és doncs tot allò que ens envolta i esdevé susceptible de ser educatiu i educador.

Quan parlem que allò que ens envolta és susceptible de ser educatiu i educador² entenem que és així des de tres punts de vista: si allò que ens envolta és *contingut educatiu* (una exposició, un programa de televisió, el discurs d'un mestre,...), si allò que ens envolta és *agent educatiu* (els pares, els mitjans de comunicació, un monitor, un metge...) o bé si allò que ens envolta és *continent educatiu* (una aula, el carrer, la llar, un cinema...)³. Si bé en cadascuna de les

² Establim la diferència entre *educatiu* i *educador* en la intencionalitat. *Educatiu* suposa que educa de *per se* mentre que el concepte *educador* comporta una càrrega intencional afegida. En la idea que exposem a continuació contemplem els dos accents.

³ Trilla (1999, 2004) fa aquesta distinció en parlar de la *ciutat educadora*, tanmateix, nosaltres la veiem aplicable en la concepció d'educació que estem presentant.

situacions educatives variarà el grau d'intencionalitat -en l'agent, el contingut o el continent-, podem constatar que hi ha infinitat de situacions on es dóna el fet educatiu.

Així doncs, la idea de procés de desenvolupament permanent i ampli sembla clau en el concepte d'educació expressat en aquestes línies, idea de la qual se'n desprèn que no hi ha cap institució que tingui de manera única i inequívoca la responsabilitat educadora. "Muchos piensan que en la sociedad hay educación porque hay escuela; cuando en realidad, es al revés: hay escuela porque hay educación." (Quintana,1991:44)

En aquest sentit, ens sembla que la identificació de l'educació amb la institució escolar està superada, si més no en el pla teòric. Tanmateix, encara segueix donant-se una certa confusió entre educació i relació d'ensenyament-aprenentatge, i tot i que l'interès d'aquest treball no rau en fer aquesta distinció, sí que podem dir que educació fa referència, tal i com hem exposat, a un fet molt més ampli, i que si bé l'escola és la institució paradigmàtica on s'esdevé la relació d'ensenyament-aprenentatge (sistemàtica, planificada i organitzada), l'educació es dóna també a l'escola, però no només.

No obstant això, i essent conscients que de l'educació no en té ni la responsabilitat única ni l'exclusivitat l'escola, sí que pensem que hi té un paper cabdal i que per tant ha de saber desenvolupar el rol que li pertoca. Així doncs, és important com diu Alfieri (1995) que no duguin a terme experiències "miniaturitzades i falses" que no siguin útils perquè no representin experiències de vida, i és important que no esdevingui tancada al seu entorn per tal de tenir major control de les diferents influències educatives respecte l'educand (Trilla, 1995). És a dir, és fonamental que no hi hagi una fractura entre l'escola i l'entorn, entre l'escola i la comunitat a la qual pertany, entre l'escola i la societat. És important que el treball educatiu que es dugui a terme a l'escola no quedi desmentit un cop l'infant surt a l'exterior.

És per això que l'escola hauria de ser permeable a l'entorn, obrir-s'hi i posar-se en contacte amb la resta d'agents socioeducatius del territori. L'escola cal que es concebi en xarxa, "una escola que s'entén a ella mateixa com un agent educatiu en el marc d'una societat que assumeix la seva responsabilitat col·lectiva en l'educació; una escola amb capacitat de comprometre's amb el projecte educatiu de la comunitat" (Vilarrasa, 1991:11).

Tal i com diu Quintana (1991), i fruit del que hem expressat, la societat en sí és educadora, l'educació està a la societat. El que passa és que la societat ha necessitat sempre institucions per organitzar-se i és per això que va crear l'escola donant-li les funcions d'institució educativa, fet que en cap cas implica que l'educació estigui només a l'escola sinó que l'educació es dóna en la societat i l'escola compleix amb alguns aspectes educatius. L'educació, conseqüentment i per sobre de tot, és social.

Ara bé, a banda d'aquesta reflexió pel que fa a l'atribut *social* de l'educació, hi hauria una segona accepció que Riera (1998) ens presenta. Riera, després de fer un ampli estudi al voltant del constructe educació social, elabora una síntesi en què desenvolupa les dues accepcions d'educació social en forma de dues finalitats. Segons Riera, una accepció d'educació social, a la qual ja hem fet referència, és:

“Aquella acción educativa que moviliza (o crea) todos los recursos necesarios del entorno sociocultural **para**⁴ conseguir la integración plena y participación crítica de la persona (ciudadano) en el marco sociocultural que le envuelve, tanto en su beneficio (en cuanto a su desarrollo global, realización, satisfacción...) como del mismo entorno (la paidocenos).” (1998:45)

Però també hi hauria una altra accepció d'educació social:

“Aquella acción educativa planteada como el soporte y la mediación **para el** correcto desarrollo del proceso de socialización del individuo. Previniendo y procurando la adaptación a la vida social de manera crítica, reflexiva y constructiva, velando por la no aparición de comportamientos anómicos y fomentando la participación en la vida comunitaria como una dimensión más de la realización del mismo sujeto, así como la confirmación de la propia individualidad y personalidad.” (1998:45)

Ambdues accepcions fan referència a una acció socioeducativa que en el primer cas consisteix en una acció educativa global des de l'àmbit social de la intervenció i en el segon en una acció educativa per a la socialització de l'individu (Riera, 1998). Així doncs, l'aportació respecte el que hem exposat d'entrada és que l'educació, a més de ser social degut al context en què s'insereix, és social per la funció socialitzadora que desenvolupa.

En aquest sentit és clau l'aportació que fa Riera quan diu que per camp social no entén l'espai no escolar o no formal sinó que entén els recursos de l'entorn sociocultural els quals han d'ajudar a l'individu a participar de manera constructiva i integrar-se en el marc sociocultural. Aquesta precisió suposa també una superació de la distinció entre educació formal i educació no formal en el sentit que l'educació formal és l'escola i la no formal l'entorn no escolar.

En síntesi, l'educació social, d'acord amb Riera, és:

“...aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia **que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto** (persona grupo o comunidad) **a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo** su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales - tanto del educador como del sujeto - y, en segundo lugar, movilizandolos todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas.” (1998:45)

⁴ Les negretes d'aquesta cita i les següents les trobem en el text original.

Aquesta definició, que recull el que hem anat tractant al llarg d'aquest text, afegeix alguna idea més que considerem de gran interès. La persona, per tal de socialitzar-se, ha de ser autònoma, integrar-se, però sobretot *participar* en la societat de manera crítica, constructiva i transformadora. Conseqüentment, la participació té un paper molt important en el marc de l'educació social; participació entesa com a construcció i transformació des d'una actitud crítica. D'acord amb Orduna (2000), la participació és el contingut essencial de l'educació social i és que si hem definit l'educació com a procés en què la persona es perfecciona en el camí cap a la seva autonomia, la participació –constructora i transformadora- és la que permetrà el protagonisme necessari per a aquesta autonomia.

Així mateix, hi ha un altre aspecte de la definició de Riera que voldríem destacar: la comunitat és assenyalada com a subjecte d'intervenció. D'acord amb l'objecte d'estudi del present treball, el Desenvolupament Comunitari (és a dir, el desenvolupament de la comunitat), és especialment significativa la referència a la comunitat, fet que motiva la posterior reflexió sobre l'educació comunitària.

1.2.4 Educació comunitària

Amb Riera (1998) hem vist que la comunitat és també subjecte d'educació. D'entrada, doncs, podríem dir que quan parlem d'educació comunitària estem fent referència a l'educació de la comunitat. Tanmateix, i d'acord amb el que hem explicat en l'anterior apartat, la comunitat també és educadora. I ho és en la mesura en què és l'entorn proper de la persona⁵, és l'entorn on estableix una xarxa de relacions i es desenvolupa; en la mesura en què la comunitat ofereix continguts educatius en forma de recursos socioculturals i socioeducatius, i en la mesura en què incorpora diferents agents educatius. Així doncs, i d'acord amb el que hem expressat, l'educació comunitària fa referència a la comunitat com a agent educador (en tant que contingut, continent i aglutinador de diversos agents) i com a subjecte educand.

Així mateix, Requejo (1991) expressa aquesta dualitat de comunitat educadora-educanda explicant que l'educació és comunitària perquè les comunitats han de traspasar models culturals i perquè les activitats educatives han de cooperar amb el desenvolupament del benestar de la comunitat. Descubrim doncs, en aquesta dualitat, una retroalimentació educativa, un bucle educatiu que ha de permetre a la comunitat d'avançar en el seu desenvolupament.

⁵ Veure el punt 1.3.2.3 sobre comunitat per una definició més aprofundida d'aquesta.

D'alguna manera, l'educació comunitària esdevé una concreció de l'educació social pel que fa a la seva dimensió de grup. El valor de l'educació comunitària com a educadora i com a educanda està en la concepció de conjunt del grup humà que és la comunitat, encara que aquesta estigui configurada per una gran diversitat d'agents i actors.

És així que ens allunyariem dels postulats que parlen d'educació comunitària com a educació donada a la comunitat des del treball comunitari (Quintana et al., 1991), enfocament que al nostre entendre incorpora una visió passiva de l'educand i restrictiva de l'àmbit d'educació, o del plantejament d'educació comunitària com a planificació de com posar els centres educatius al servei de la comunitat (Fletcher, 1985), enfocament també restrictiu, d'acord amb el que hem exposat aquí.

Des del nostre punt de vista, és important concebre l'educació comunitària més enllà de l'educació donada a la comunitat des de les escoles o des del treball comunitari. Nogueiras (1996) parla de la "teoria local de l'educació" en el sentit que la realitat educativa d'una comunitat està estretament interrelacionada amb les diferents parts constitutives del sistema de vida present en el territori. Potser aquesta visió s'acosta més al que estem plantejant aquí: l'educació està en tot el territori comunitari perquè no depèn d'un sol sistema sinó que de la interrelació de tots. En aquest sentit, caldria entendre l'educació comunitària com una acció socioeducativa en xarxa:

"Urge pues una lectura e interpretación más compleja de la situación actual del mundo educativo desde las responsabilidades compartidas y desde el nuevo concepto de red socioeducativa, que compromete a todo el mundo por igual y a diferentes niveles. (...) la concepción del sistema educativo se basa en un tejido de corresponsabilidades en red, donde el sistema somos todos: familia, escuela, entornos educativos no formales, servicios sociales, de sanidad, medios de comunicación, etcétera, éste debería ser el reto auténticamente estimulante." (Riera, 2002)

En síntesi, l'educació comunitària és aquella fruit d'una acció socioeducativa en xarxa que es dóna *des de* la comunitat, *per a* la comunitat i *amb* la comunitat com a principal protagonista.

1.2.5 L'educació social i comunitària avui

Com podem constatar, hem mostrat una conceptualització de l'educació d'enfocament obert. Obert perquè té pocs límits en tant que es dóna al llarg de la vida i no té una vigència determinada, i obert perquè es dóna en multitud d'espais i contextos. Així doncs, aquesta conceptualització d'educació permanent i àmplia apel·la, per sobre de tot, a la responsabilitat compartida en el procés d'educació de les persones i les comunitats. La multiplicitat de contextos socioeducatius, la varietat d'agents socioeducatius i la diversitat de moments

educatius fan de cadascun de nosaltres un educador i un educand, i per tant ens converteix en responsables d'un procés d'educació col·lectiva compartit.

Aquesta concepció de l'educació interpel·la, o hauria d'interpel·lar, a cadascú de nosaltres en el sentit que ens hauriem de preguntar quin és el rol educador que hem de desenvolupar. "L'educació es converteix en l'afer de tots. Pertoca al conjunt dels ciutadans, com a actors, i ja no com a consumidors passius d'una educació facilitada per els institucions" (Delors, 1996). Així doncs, aquest enfocament de l'educació suposa fer emergir com a agents socioeducatius entitats, col·lectius, associacions, institucions, gremis, persones a títol individual, etc. Agents que habitualment no s'identifiquen com a educatius però que tenen un potencial educatiu. Aquest enfocament, per tant, entenem que respon a una presa de consciència del potencial educatiu de cadascú, des de la seva àrea d'actuació (professional, associativa, social,...) i un compromís de responsabilitat. És per això que parlem de corresponsabilitat educativa.

Tanmateix, i donant un cop d'ull al context sociocomunitari del moment, constatem una certa manca d'aquest sentiment d'implicació i d'aquesta corresponsabilitat. No sabriem dir si és una qüestió de manca de consciència en els diferents agents sociocomunitaris o una qüestió de manca de voluntat de responsabilitzar-se. El que sí que és cert és que, tot i que en el pla teòric està superada l'equiparació de l'educació a l'àmbit escolar, en el pla real se'ns demostra que no és així i que a l'escola se li demana que es faci càrrec d'un sens fi de responsabilitats que van des de l'educació sexual a l'educació religiosa, passant per l'educació per la salut, cívica, viària, ambiental, tecnològica i un llarg etcètera, al qual hi hem d'afegir les matèries "tradicionalment" escolars com ara la llengua, les matemàtiques o el coneixement del medi. Així mateix, al mestre se li demana que a banda de totes aquestes educacions vetlli perquè els nens no tinguin comportaments anorèxics, no s'assetgin dins i fora de l'escola, vesteixin correctament -i això en alguns casos vol dir tapar-se més, si ensenyen el tanga, o tapar-se menys, si porten vel-, etc⁶. Un cop més, som davant del model d'"escola-contenedor" on hi van a parar totes les demandes, la qual acaba per no donar a l'abast, per viure amb una certa angoixa tot el que se li demana i, finalment, per tancar-se en ella mateixa. Els professionals de l'ensenyament se senten doncs molt pressionats alhora que reben molt poc suport social (Marchesi, 2003). D'aquesta manera ens trobem amb una escola tancada a la comunitat, probablement per "defensar-se" del que ella acaba considerant una agressió i que fonamentalment és el fruit d'una manca de corresponsabilitat. Corresponsabilitat que es fa especialment necessària en una societat en transformació com l'actual.

⁶ Missatges emesos pels mitjans de comunicació on, de manera reiterada, apareixen notícies que transmeten aquesta idea respecte la responsabilitat i rol de l'escola.

És aquest contrast entre el que creiem que ha de ser l'educació a nivell conceptual i el que constatem que s'esdevé en un nivell pràctic que com a pedagogs ens inquieta. Com a pedagogs ens sembla que cal una presa de consciència en el sentit que l'educació és quelcom transversal, és quelcom que és present en multitud de situacions, "l'educació no només és una àrea de gestió sinó que esdevé una mirada sobre la globalitat" (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 2003). Al nostre entendre, en el moment en què aquesta s'assumeixi des de la corresponsabilitat, contribuirà al benestar de la comunitat.

Com a conseqüència del que hem expressat, l'aprofundiment en l'entorn comunitari i en el Desenvolupament Comunitari ens sembla una bona oportunitat i un bon punt de partida per contrastar i relacionar el model de corresponsabilitat educativa que plantegem amb aquestes pràctiques sociocomunitàries que ens sembla que han de tenir-hi alguna cosa a veure.

1.2.6 Conclusió

Recapitulant, hem definit l'educació com aquell procés complex a través del qual la persona es desenvolupa i perfecciona, aconseguint l'autonomia i capacitat de responsabilitzar-se. Aquest procés de canvi i construcció no el duu a terme sol sinó que en comunitat ja que "les activitats educatives (...) van encaminades, sobretot, a la comprensió d'un mateix com a primer pas cap a l'obertura a l'altre" (Essomba, 2004:6). Així doncs, cal contextualitzar el procés educatiu en un entorn social el qual permet que la persona en participi per tal de socialitzar-se. "La vida social, pues, es el gran medio de la educación social." (Quintana, 1984:221)

D'altra banda, la comunitat és la concreció de l'entorn social en tant que proporciona un context de referència que esdevé alhora educador i educand. Comunitat entesa com a espai d'interrelació dels diferents sistemes i agents constitutius d'aquesta per tal de permetre una acció socioeducativa en xarxa. "La vida de comunidad refuerza y ejercita la dimensión social del individuo." (Quintana, 1984:221)

Ens trobem per tant davant una concepció d'educació oberta, que surt de les parets de les aules atès que es concep com a projecte global, obert i permanent. "...acción no sólo de desarrollo y promoción personal sinó también de transformación social y cultural de un determinado contexto humano" (Nogueiras 1996:11). Projecte constructiu i participatiu que es desenvolupa a partir d'una concepció d'home fonamentada en els Drets Humans. Concepció, en definitiva, comprensiva de la complexitat del fet educatiu.

⁷ Atès que fem l'expressió Desenvolupament Comunitari de manera habitual al llarg del text hem procedit a escriure-la de forma abreviada. No obstant això, seguirem escrivint el mot complert en el cas dels títols, en els moments clau (interrogants de la recerca, enumeració de conclusions,...) i quan en fem un ús metalingüístic.

Tanmateix, aquesta concepció d'acció educativa oberta i compartida contrasta amb moltes de les praxis educatives actuals. La corresponsabilitat educativa i la transversalitat de l'educació no semblen estar encara prou assumides. És així que des de la nostra perspectiva aquesta corresponsabilitat i transversalitat s'hauria de fer present, en primer lloc, en l'entorn comunitari, esdevenint la comunitat d'aquesta manera "comunitat educadora". I és aquest punt de la reflexió el que ens condueix al nostre objecte d'estudi: el Desenvolupament Comunitari com a pràctica sociocomunitària. D'aquesta manera, l'interès rau específicament en el fet de descobrir què té a veure l'educació comunitària amb el Desenvolupament Comunitari i quina relació hi podem establir.

1.3 DESENVOLUPAMENT COMUNITARI

1.3.1 El Desenvolupament Comunitari: concepte i praxi

1.3.1.1 Introducció

El Desenvolupament Comunitari (DC d'ara endavant)⁸ fa referència a una praxi que compta ja amb una llarga trajectòria i que ha anat prenent diferents formes en funció dels objectius i finalitats que s'ha anat plantejant en cada moment. Actualment, les diferents pràctiques de DC també són diverses en funció del context i de les finalitats que hi hagi darrere d'aquestes. A continuació presentem el DC a partir dels seus orígens i evolució així com a partir de la conceptualització d'aquest⁹.

1.3.1.2 Orígens i evolució de les pràctiques de Desenvolupament Comunitari

La voluntat de millora de la comunitat mitjançant l'ajuda mútua i la cooperació és quelcom que, com ens recorda Ander-Egg (1980), té gairebé tants anys com la mateixa humanitat. D'acord amb aquest autor, en moltes de les societats indígenes no industrialitzades hi ha encara moltes pràctiques on la cooperació i l'ajuda mútua en són la característica principal. Per altra banda, en les societats industrialitzades s'han anat desenvolupant aquestes pràctiques de manera més sistemàtica per tal d'impulsar el necessari progrés de les comunitats que les integren.

Pel que fa al terme i praxi de *Desenvolupament Comunitari*, podríem dir que els seus orígens es remunten a Europa quan l'any 1942, segons exposa López Herrerías (2000), el govern anglès inicia i impulsa el procés d'emancipació de les colònies. A partir del 1945, acabada la Segona Guerra Mundial, aquesta terminologia s'empra de manera àmplia per part de les Nacions Unides, coincidint amb tot el període de descolonització, i cap a finals dels anys cinquanta l'ONU comença a recolzar la implementació del DC de manera generalitzada i a teoritzar entorn a d'aquesta praxi.

⁸ Atès que fem servir l'expressió Desenvolupament Comunitari de manera habitual al llarg del text hem procedit a escriure-la de forma abreviada. No obstant això, seguirem escrivint el mot complet en el cas dels títols, en els moments clau (interrogants de la recerca, enumeració de conclusions,...) i quan en fem un ús metalingüístic.

⁹ Per a una informació més extensa respecte aquest capítol veure: Civis, M. i Riera, J (2002): *Una alternativa socioeducativa del desenvolupament comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries en un entorn de barri*.

El 1956, un grup d'experts de les Nacions Unides fa un recull de les diferents experiències existents fins el moment i fent un esforç de síntesi i sistematització elabora el document *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos* on s'explica el significat i propòsit d'aquest. Ander-Egg (1980) ens explica que en aquest document es proposa una definició de DC que ha estat la primera definició oficial proposada per les Nacions Unides i el referent al llarg de molts anys de pràctiques de DC:

“La expresión desarrollo de la comunidad se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente en el progreso nacional.” (1980:51)

El DC té uns orígens molt vinculats als països en vies de desenvolupament. Tanmateix, a partir d'un determinat moment el DC comença a arrelar als països desenvolupats ja que aquests països que han contribuït a estimular aquests programes s'adonen que als seus propis països també hi ha àrees amb una necessitat de desenvolupament, motiu pel qual comencen a implementar aquestes pràctiques sociocomunitàries en les zones més necessitades. Comencen per les àrees rurals i continuen, a partir dels anys seixanta, per les àrees urbanes més deteriorades.

Cap a finals dels anys seixanta es donen una sèrie de canvis culturals i socials a nivell general que porten a reconsiderar el paper que ha de jugar el DC. Aquest fet es deu a la circumstància que es comença a veure el DC com a excessivament funcionalista, dut a terme per tecnòcrates i emparat per models conservadors i adaptatius. És en aquest moment que es produeix l'anomenat procés de *reconceptualització* del DC i es comença a entendre com a procés transformador en què les comunitats són protagonistes del seu propi canvi (Caride, 1997 i Requejo, 1991). Aquest reenfocament s'emmarca en *la teoria de l'acció comunicativa* de Habermas (Habermas, 1987) que entén a la comunitat com constructora de significats. S'abandonen antigues postures paternalistes i dirigistes i es dóna una redescoberta de la comunitat com a construcció social. La comunitat passa a ser objecte de construcció enlloc de ser-ho d'atenció:

“La reconceptualización confiere a la comunidad la condición de sujeto activo capaz tanto de generar conocimientos a partir de la práctica cotidiana, como de emprender acciones que permitan la transformación de la realidad en la que viven.” (Caride, 1997: 239)

L'Europa comunitària comença a donar-li més importància a partir dels vuitanta. El 1984, la Direcció General XVI de la Unió Europea estableix en el Reglament sobre la coordinació de les polítiques regionals que el DC ha de ser un dels eixos de la política regional. Aquest reglament posa molta èmfasi en el potencial de desenvolupament endogen de les regions. A partir

d'aquest moment la Comissió de la Unió Europea ha promociat diferents programes de desenvolupament local.

Pel que fa a l'Estat espanyol no hi ha hagut massa tradició de DC. D'acord amb Nogueiras (1997) i Rezsóhazy (1988) el seu grau mig de desenvolupament n'és el motiu. En els països en vies de desenvolupament l'aparició i implantació ve motivada per les necessitats generals de tota la població i en els països desenvolupats la consciència de comptar amb zones on hi ha més precarietat n'és el motor.

Als anys seixanta, en plena dictadura, hi ha un intent de compatibilitzar les aspiracions de creixement econòmic del país amb alguns plans d'estabilització i desenvolupament (1963-1975) (Caride, 1997). De tota manera, l'experiència esdevé pobra ja que la manca de llibertats és incompatible amb el desenvolupament. Aquestes experiències van dirigir els barris urbans més pobres i les zones rurals amb més necessitats, i són dutes a terme per grups voluntaris entre els quals hi destaquen Càritas Española i l'Església.

Marco Marchioni, treballador social de Bolonya, és considerat el pioner en la implantació de programes de DC a l'Estat espanyol. La seva tasca es comença a desenvolupar als anys vuitanta a Andalusia, focalitzada en les zones més desfavorides.

A partir d'aquest moment van sorgint diferents iniciatives i programes impulsats per ajuntaments, associacions de veïns, cooperatives, plataformes, etc. En resum, s'inicien força iniciatives d'aquest tipus tant des del sector públic com des del privat i cada cop adquireixen més força, com el mateix Marchioni (1999) explica.

El cas català no es diferencia especialment de la resta de l'Estat espanyol. No obstant això, és significatiu destacar que des de l'any 1996 la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya¹⁰ ha impulsat una sèrie de Plans de Desenvolupament els quals:

“(...) s'adrecen a la millora qualitativa dels barris i/o districtes, potenciant un partenariat entre els poders públics i les entitats ciutadanes, en base a la corresponsabilitat de les actuacions i la cogestió de programes socials, per a la consecució d'uns objectius de cohesió i vertebració social en la prevenció i lluita contra l'exclusió social.” (Generalitat de Catalunya, 1998)

Aquests plans segueixen les recomanacions del Pla de lluita contra la pobresa i l'exclusió Social aprovat pel Govern de la Generalitat de Catalunya el 2 de maig de 1995 i tenen com a finalitat “la modificació i millora de la comunitat, des de la pròpia comunitat, a partir d'un diagnòstic de les problemàtiques socials” (Generalitat de Catalunya, 1998).

¹⁰ Ara Direcció General d'Actuacions Comunitàries i Cíviques del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

Aquests plans, que es duen a terme en el barri com a territori preferent d'intervenció, reben un important suport de la Generalitat però també acostumen a comptar amb el recolzament de l'Administració local, de la Federació d'Associacions de Veïns d'Habitatge Social de Catalunya (FAVIBC) i d'altres entitats amb un interès social. Així mateix, en moltes ocasions arrenquen de moviments comunitaris ja existents en el barri i cerquen la participació dels diferents agents i actors del barri. Actualment a Catalunya hi ha endegats 58 Plans de DC.

D'altra banda, van sorgint algunes iniciatives per part dels ajuntaments i les diputacions per millorar el model de participació ciutadana. Aquesta circumstància, tot i no fer referència exclusivament al DC hi manté certa proximitat per tot l'element participatiu que comporta¹¹.

Finalment, dir que de la mateixa manera que en la resta de l'Estat espanyol, últimament a Catalunya han anat sorgint diferents iniciatives que sense estar emparades per l'administració responen a un model i praxi de DC¹². Aquestes recullen les iniciatives i participació de diferents agents comunitaris en projectes que cerquen la millora de la pròpia comunitat.

1.3.1.3 El Desenvolupament Comunitari: concepte

Per tal de conèixer quina és la definició de *Desenvolupament Comunitari*, i conscients que hi poden haver algunes diferències en la seva comprensió, hem procedit a organitzar la informació de les vuit fonts consultades¹³ segons els paràmetres de nomenclatura, el *què*, el *qui*, *l'a qui*, el *per a què* i el *com*, a partir dels quals hem obtingut la següent taula:

¹¹ En l'apartat de "Desenvolupament i participació" hi farem esment.

¹² En són exemples l'experiència de Trinitat Nova (Nou barris, Barcelona), sorgida de l'Associació de Veïns del barri i les experiències Fòrum Cívic i Barcelona Estalvia Energia (Barcelona) dutes a terme per Associacions de Veïns, CCOO i grups ecologistes, per citar alguns exemples que els mateixos Marchioni (1999) i Villasante (1998) esmenten.

¹³ D'entre les diferents fonts bibliogràfiques consultades, aquestes són les que tractaven el DC de manera més extensa i aprofundida.

Taula comparativa de les diferents definicions de Desenvolupament Comunitari

	Nomenclatura	Què	Qui	A qui	Per a què	Com
ONU 1956	Desenvolupament Comunitari	Processos	Població i govern	Comunitat	Millorar les condicions econòmiques, socials i culturals, integrar en la vida d'un país i contribuir al progrés nacional.	—
Ander-Egg 1980	Desenvolupament Comunitari	Tècnica o pràctica social	Agent extern i població	L'home	Promocionar l'home i mobilitzar els recursos humans i institucions.	Participació de la població.
Kisnerman 1986	Promoció Comunitària	Procés de capacitació democràtica	Homes	Homes	Assumir la responsabilitat del seu desenvolupament individual i col·lectiu.	Analitzant problemes, buscant solucions, intervenint en les decisions que els afecten.
Rezsohazy 1988	Desenvolupament Comunitari	Acció coordinada i sistemàtica	Agent extern i interessats	Comunitat o població	Organitzar el procés global d'una comunitat responent a les seves necessitats o demanda social.	Participació dels interessats.
Nogueiras 1996	Desenvolupament Comunitari	Tècnica d'acció social i procés	Agent extern i població	Comunitats subdesenvo- lupades o marginades sociocultural- ment i econòmica	Accedir a nivells òptims de benestar social i qualitat de vida.	Participació voluntària de la població en el seu desenvolupament.
Caride 1997	Acció Comunitària	Procés de transformacions estructurals	Membres de la comunitat	Membres comunitat	Millorar la qualitat de vida.	Participació i responsabilització de la comunitat.
Marchioni 1999	Organització Comunitària, Planificació Social o Acció Social Comunitària	Procés de millora de les condicions de vida	Comunitat	Comunitat	Millorar les condicions de vida.	Implicació i participació de: població, administracions i professionals.
Orduna 2000	Desenvolupament Comunitari	Procés global, integral i sostenible de canvi social	Comunitat	Comunitat	Millorar les condicions de vida.	Participació activa

Taula 1

A la llum del que s'observa en aquesta taula, podem constatar que en línies generals hi ha coincidència en les definicions tot i que detectem algunes diferències que des del nostre punt de vista són significatives.

En la majoria de les definicions es parla d'una finalitat que seria la millora de les condicions i qualitat de vida, i la promoció i desenvolupament de la persona. També hi ha coincidència en el

destinatari d'aquesta finalitat que, òbviament, és la població. A més, aquesta és tinguda en compte de manera prioritària en tant que el seu paper és participatiu.

No obstant això, destacariem aquestes divergències:

- En primer lloc, i pel que fa referència a la denominació del DC, hi ha autors que aposten per anomenar-lo d'una altra manera: Promoció Comunitària, Organització Comunitària o Acció Comunitària.
- En segon lloc, i pel que fa referència a la naturalesa del DC, mentre que per uns autors es tracta d'un procés, per altres es tracta d'una tècnica.
- En tercer lloc, i pel que fa referència a la naturalesa dels destinataris, hi ha qui considera que la població que s'atén han de ser comunitats subdesenvolupades o marginades socioculturalment i econòmicament i d'altres no.

Així mateix, i si ens estenguéssim en la clarificació que cadascun d'aquests autors fan dels conceptes que incorporen en les definicions, probablement trobaríem més divergències ja que "...ciertas palabras clave (*participación, autonomía, cooperación, conciencia comunitaria, cambio social, etc.*) carecen de significados unívocos, dada su vinculación deontológica con las personas que las utilizan" (Caride, 1997:235).

Així doncs, ens trobem amb unes definicions formalment similars però que en funció del codi axiològic de qui les interpreti poden tenir, sens dubte, significats diferents.

Tot i amb això, les diferències que hem constatat en aquestes definicions contenen alguna dada d'entrada prou significativa com és el fet que hi hagi autors que considerin el DC com una *tècnica* i d'altres com un *procés*. Tal i com comentàvem, aquestes definicions aparentment atribueixen al DC unes finalitats similars, però aquesta diferència respecte el *què* ens suggereix que potser es parteix d'un paradigma d'intervenció i de comprensió diferent. I aquest paradigma d'intervenció i comprensió potser sigui el que doni la clau d'interpretació dels diferents conceptes que es tracten en cada definició. És a dir: s'entén la *participació* de la mateixa manera si partim d'un paradigma que enfoca el DC com a *tècnica* o d'un paradigma que parla d'un *procés*? O s'entén el mateix per *millora de les condicions de vida*? Segurament les respostes seran diferents segons el model de partida¹⁴.

En el mateix sentit, també trobem significatiu el fet que alguns autors considerin que el DC només va adreçat als països subdesenvolupats. Segurament, aquesta òptica també va vinculada

¹⁴ Sens dubte darrere d'aquestes diferències hi ubiquem un paradigma d'intervenció tecnològic vers un de sociocrític.

a un paradigma d'intervenció que associa el desenvolupament a situacions exclusivament de privació i per tant amb una necessitat assistencial major que en un model d'implementació d'abast més ampli.

El mateix Caride fa referència a l'existència de més d'un paradigma d'intervenció quan parla de la dificultat que hi ha a l'hora de conciliar d'una banda la necessitat de canvi i de l'altra les estructures de poder i sistemes de funcionament amb tendència a perpetuar situacions:

“Por ello es lógico que si el desarrollo de comunidades se considera como un proceso de cambio estructural, en el que la secuencia planificación-intervención se entiende como una vía para formular y ejecutar políticas de desarrollo comunitario, dicho proceso se instrumentalice, bien para modificar una estructura socioeconómica y cultural vigente, manteniendo las coordenadas del sistema, bien para cambiar dicha estructura y al mismo tiempo la forma de funcionamiento del sistema [cursives afegides].” (Caride, 1997:242)

És a dir, d'alguna manera el DC porta una contradicció en si mateix ja que fer incrementar el desenvolupament d'una comunitat i la seva capacitat per a dur-lo a terme, així com dotar-la d'autonomia i emancipar-la, són qüestions que poden no ser compatibles amb determinats models de govern. Per tant, en funció de la finalitat última que es persegueixi, els protagonistes i actors principals, el rol dels recursos, etc., estarem davant d'un o un altre paradigma de comprensió i intervenció sociocomunitària.

1.3.1.4 Conclusió

Basant-nos en el que hem exposat respecte els orígens i evolució de la praxi del DC i respecte la seva conceptualització podríem dir, sense ànims de caure en reduccionismes, que entreveiem dos enfocaments. Al llarg del temps el DC ha oscil·lat entre ser reproductiu i conservador o bé ser emancipador i generador de canvi. Actualment, sense que els enfocaments siguin tan diferenciats, també podem discriminar entre aquell model que planteja una intervenció puntual i tècnica i aquell que posa la seva atenció en el procés, o entre aquell model que veu en el DC una praxi pal·liativa i aquell que l'entén com una praxi inherent al desenvolupament de qualsevol procés comunitari.

Així mateix, constatem que l'impuls que s'està donant arreu pel que fa a experiències de DC, emmarcades en l'interès per potenciar regions i recuperar els valors locals, arrossega una manca de reflexió teòrica i una manca de polítiques que recolzin i organitzin aquestes praxis. La majoria del que s'escriu sobre el tema són fonamentalment descripcions d'experiències sense fer-ne avaluacions ni extreure'n conclusions teòriques (Orduna, 2000). La pròpia intensitat de la praxi ha impedit una reflexió i sistematització més a fons: “En conjunto, se puede decir que en

los últimos años ha prevalecido la actuación sobre el terreno por encima de la evaluación y reflexión sobre lo ejecutado." (Orduna, 2000:20).

Aquest fet, en el cas català, es tradueix en una manca de reflexió, com hem pogut constatar al llarg de la recerca bibliogràfica i documental, acompanyada d'unes polítiques de DC molt recents i força limitades ja que essencialment se circumscriuen als Plans de DC de la Generalitat i a algunes iniciatives disperses dutes a terme per part d'altres administracions o col·lectius, que s'hi aproximen.

Com a conseqüència del que hem exposat, pensem que justament esdevé necessària una certa reflexió teòrica i conceptual al voltant de la conceptualització i la praxi del DC. Reflexió que hauria de permetre una major fonamentació tant del DC com del seu valor en un context social més ampli. En el següent punt tractarem de fer aquest exercici d'aprofundiment.

1.3.2 El Desenvolupament Comunitari: referents fonamentadors i contextuals

1.3.2.1 Introducció

Per tal d'aprofundir en el concepte i praxi del DC, més enllà d'haver revisat la seva trajectòria o els principals enfocaments, farem una mirada més aprofundida als referents contextuals i als referents constitutius d'aquest. D'aquesta manera, esperem entendre la seva essència de manera més completa i fonamentar el nostre punt de vista respecte el propi DC.

En primer lloc, i pel que fa als elements constitutius del DC, aprofundirem en el mateix constructe. Així doncs, ens preguntarem què entenem per *desenvolupament* i què entenem per *comunitat*. Entendre què signifiquen aquests dos conceptes que estan a la base conceptual del DC ens hauria d'ajudar a comprendre'n la seva essència. Així mateix, en la mesura en què ens endinsem en aquests conceptes, anirem veient quines vinculacions i relacions es desprenen de la idea de comunitat i de desenvolupament pel que fa al propi DC.

En segon lloc, i un cop clarificats aquests conceptes, se'ns fa imprescindible una exploració del context on se situa el DC en la mesura en què aquest el condiciona i el determina. En aquest sentit creiem que els elements més significatius d'aquest context són, d'una banda, el model d'*Estat del benestar* i de l'altra, els processos de *globalització*, ambdós delimitadors, des de diferents punts de vista, del marc sociopolític, socioeconòmic i politicoeconòmic de referència.

Així doncs, l'aprofundiment en el concepte de comunitat i de desenvolupament, i l'estudi del context a partir d'una revisió del model d'Estat del benestar i dels efectes de la globalització ens han d'ajudar a entendre i comprendre més a fons la teoria i la praxi del DC.

1.3.2.2 Desenvolupament i participació

1.3.2.2.1 Introducció

El concepte i la praxi del desenvolupament ha seguit una trajectòria que n'ha anat modificant el seu sentit. Presentarem breument quina ha estat aquesta evolució fins arribar al moment actual, moment en què ha quedat associada al concepte de participació. Així mateix, i per la importància que pren la participació en relació al desenvolupament, també presentarem el concepte i la praxi d'aquesta.

1.3.2.2.2 Desenvolupament: trajectòria i concepte

D'acord amb Ander-Egg (1980) el terme desenvolupament, amb uns trets ben definits, apareix al final de la Segona Guerra Mundial. El terme s'associa a les idees de John M. Keynes referents a la regulació d'alguns elements de l'economia per reduir l'efecte de les crisis del sistema de producció capitalista. Més concretament, cap al 1947 l'escola econòmica austríaca comença a utilitzar l'expressió *desenvolupament* i *subdesenvolupament*. Segons Nogueiras (1996), el *subdesenvolupament* es concep com una etapa de transició que pot ser superada a través de les transferències de capital i tecnologia des dels països desenvolupats als subdesenvolupats. A partir d'aquest moment els termes desenvolupament i subdesenvolupament s'incorporen a l'ús internacional en el si de les Nacions Unides per a determinar dos tipus de països.

Centrant-nos en les Nacions Unides com a exemplificació del que s'esdevé a nivell més global, constatem que en el si d'aquestes se succeeixen una sèrie de decennis que mostren una evolució: la dècada dels seixanta s'anomena Decenni per al desenvolupament econòmic, les dècades dels setanta i vuitanta Decenni per al desenvolupament econòmic i social, i finalment, el 1995, es parla en termes de desenvolupament social en convocar la Cimera Mundial sobre el Desenvolupament Social a la ciutat de Copenhaguen (Martín, 2000). Justament, en aquesta seqüència constatem com es passa d'una concepció del desenvolupament més economicista, en què s'associa desenvolupament a creixement econòmic o productivitat, a una visió més social, canvis que justament estan motivats per una manca de resposta del model més economicista pel que fa al desenvolupament.

Així doncs, el primer tret destacable d'aquesta cimera és justament la seva denominació: ha desaparegut el terme econòmic i el mot social passa a englobar tot el concepte. És a dir, s'ha superat la distinció entre econòmic i social i s'ha arribat a una concepció integrada del concepte. El segon tret i el més important és que aquesta cimera centra l'interès en l'ésser humà com a "... eje y objetivo principal de cualquier política social y económica...." (Martín, 2000:14). D'aquesta manera el desenvolupament social se centra en la persona en tant que destinatària d'unes polítiques socials i en tant que protagonista en l'elaboració d'aquestes polítiques (Martín, 2000).

En aquest sentit, ens sembla que l'Informe de la Cimera Mundial de Desenvolupament Social de Copenhaguen del 1995 és prou explícit quan diu que :

"Para ello se requiere la *plena participación* [cursives afegides] de las personas en la formulación, aplicación y evaluación de las decisiones que determinan el funcionamiento y el bienestar de nuestras sociedades." (1995:8)

"Fortaleceremos, según resulte apropiado, los medios y las capacidades que permitan a las personas *participar en la formulación y aplicación de las políticas y programas sociales y económicos* [cursives afegides] mediante la descentralización, la administración abierta de las instituciones públicas y el aumento de las capacidades y las oportunidades de la sociedad civil y las comunidades locales de desarrollar sus propias organizaciones, recursos y actividades." (1995:10)

Aquest nou plantejament té, al nostre entendre, uns trets més integradors. Entenem que el fet de concebre a la persona com a subjecte actiu i no tan sols com a objecte d'unes determinades polítiques comporta una autèntica comprensió del que significa desenvolupament social. S'ha superat la idea que la tecnologia i la riquesa són la finalitat per entendre que són un mitjà per aconseguir la veritable finalitat, el desenvolupament humà:

"El *auténtico desarrollo* [cursives afegides] es, por tanto, *fundamentalmente desarrollo humano equilibrado e integral* [cursives afegides] que abarca tanto el sector económico como el político, social, educativo, administrativo, y se inscribe en un espacio democrático. Comprende no sólo la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda,...), sino el aumento de los niveles de vida (trabajo/ingresos, educación, cultura...) y las condiciones de emancipación y libertad (económico-social)." (Requejo, 1991:349)

Conseqüentment, desenvolupament i participació esdevenen realitats indissociables. La participació és l'únic camí per tal que la població tingui accés a les decisions que els afecten, aconseguint d'aquesta manera posar en marxa el seu desenvolupament i alhora aquest desenvolupament només té sentit si parteix de la participació. Tot i que encara puguin subsistir idees relacionades amb una visió econòmica de desenvolupament, o amb una de més material, entenem que la idea de desenvolupament vàlida és la idea de desenvolupament centrada en les persones (Hart, 2001) que té per finalitat un desenvolupament humà, procés que cerca el progrés qualitatiu de la persona, més enllà d'aconseguir béns materials puntuals.

1.3.2.2.3 Participació: concepte

D'acord amb Denche i Alguacil (1993:85), el terme participació compta amb dues accepcions. Una, la de *ser particip de*, és a dir, rebre prestacions i disposar de serveis, i l'altra, la de *prendre part en*, és a dir tenir capacitat col·lectiva per dur a terme iniciatives, prendre decisions, ser part activa d'un procés en l'entorn social.

Refermant el que diuen Denche i Alguacil (1993) i Camps (2000) la primera accepció esdevé un mecanisme d'integració i entén la participació com un element de legitimització del poder; la segona, en canvi, entén la participació com un element de transformació en què tothom té un paper protagonista.

Atès el que hem expressat sobre la participació com a element de desenvolupament social, entenem que la participació té el seu ple sentit des de la segona accepció: *prendre part en*, i sobretot tenint en compte que aquesta concepció no exclou la primera (pots seguir essent *particip de*) mentre que no passaria el mateix a la inversa. És a dir, el ciutadà pot ésser un element actiu alhora que disposar d'uns recursos i serveis.

La participació és un procés obert:

“(...) la participación no és un estado estable, sino un proceso constituido en varios momentos, durante los cuales los sujetos involucrados se forman, y forman a otros, en el manejo de conocimientos y destrezas que dependen de la naturaleza de la experiencia participativa.” (Camps, 2000:102)

D'acord amb Camps, aquest procés obert no és més que una construcció, una construcció social. La participació actua sobre la realitat, pren decisions que generen canvis socials, transforma la societat; la participació esdevé una manera de construir una identitat col·lectiva i dóna poder a la societat en tant que adquireix un potencial transformador. Participació, per tant, com a instrument de desenvolupament social, tal i com ja havia quedat exposat en la Cimera Mundial de Desenvolupament Social de Copenhaguen.

Si entenem la participació des d'aquest punt de vista, estarem d'acord amb Villasante (1998) i Pindado (1999) en què la participació no consisteix només en informar els ciutadans, demanar-los col·laboració o consultar-los l'opinió sobre una determinada qüestió, sinó que va més enllà: “participar suposa un plus de voluntat, d'intervenció, un sentiment de pertinença a un col·lectiu, a un grup, a una ciutat, a un país..., un mínim esbós d'un projecte propi, d'una finalitat pròpia” (Pindado, 1999:21).

Si "participar suposa un plus de voluntat" estem parlant de quelcom més que un dret, estem parlant d'un deure. I és que al nostre entendre la participació és un dret i un deure. És un dret en tant que el ciutadà ha de poder participar en la presa de decisions d'allò que l'afecta. Però també és un deure: el de la responsabilitat que suposa el fet que les decisions s'han de prendre entre tots, s'ha de tenir la voluntat d'implicar-se en tot allò relacionat amb el benestar personal i col·lectiu i amb el desenvolupament personal, professional i social de cadascú. És a dir, estem parlant d'una autèntica corresponsabilitat. Giddens (1999), en la seva proposta política de la *tercera via*, enuncia una sèrie de valors entre els quals n'hi ha un que ell el considera el principal i que ens sembla que sintetitza el que acabem d'exposar: "no hi ha drets sense responsabilitats".

1.3.2.2.4 Participació ciutadana

Si bé la participació és un procés de construcció social tal i com l'hem definit línies més amunt, la participació ciutadana és la concreció d'aquest concepte, la posada en pràctica de la participació. Pindado (1999) defineix la participació ciutadana com a gestió de la cosa pública, com a intervenció en la vida de la ciutat i com a interès dels ciutadans per la política. Tot i que la participació es pugui donar en nivells superiors als de la ciutat (comarcal, nacional,...) en general s'entén que on té més sentit que es doni és a l'entorn polític més proper (ciutats, barris, pobles,...).

En l'actualitat vivim en estats on el model democràtic existent és el de la democràcia representativa. Aquesta se serveix especialment d'un instrument de consulta popular: la participació electoral. Les eleccions permeten intervenir en la gestió de la cosa pública únicament cada cert nombre d'anys atès que un cop s'han escollit representants ja no es torna a emetre el vot fins la següent legislatura. La participació ciutadana va més enllà i proposa diferents camins d'autèntica participació directa per tal de passar d'una democràcia representativa a una de participativa. Així mateix, Font (1998) opina que estem en un bon moment per tal d'incorporar la participació ciutadana en els nostres sistemes polítics. La democràcia representativa sembla que pateix una certa crisi de legitimitat: tothom és conscient que és feixuga i burocràtica, que amaga un cert grau de corrupció i que mostra poca transparència democràtica. És per això que darrerament es parla més de participació ciutadana i s'endeguen algunes iniciatives en aquest sentit¹⁵.

¹⁵ Podríem esmentar la incorporació de conselleries, regidories, departaments i àrees de participació ciutadana en els organigrames de les diferents administracions, la participació per a l'elaboració del nou estatut de Catalunya, els plans comunitaris que existeixen en diferents barris de Catalunya, la participació en els PAM (plans d'actuació municipal) de diverses ciutats, els consells sectorials i ciutadans de la ciutat de Barcelona, etc. Tanmateix, també és cert que aquesta bona predisposició a parlar de la participació ciutadana i bona acceptació del terme pot esdevenir més una qüestió de forma que de fons.

La participació ciutadana té per finalitat assegurar que les decisions no quedin en mans de majories sinó que ben al contrari; cadascú, encara que pertanyi a una minoria, ha de tenir la possibilitat de prendre decisions. Tal com exposa Villasante (1998) no es tracta d'integrar les minories en la majoria sinó que cal tenir en compte tota la diversitat. Cal garantir que tot ciutadà se senti representat de manera directa. Els ciutadans han de comptar i no només ser comptats a les eleccions (Mayor, 2000:51).

La participació dóna poder perquè permet participar en el poder. D'acord amb Rezsóhazy (1988) la participació es planteja allí on existeix el poder, allí on els homes es veuen impulsats a resoldre problemes col·lectius. I això s'esdevé tant en el camp polític com en l'econòmic, el social o el cultural, totes elles àrees en les quals es pot i s'hauria de donar la participació. És una mena de transvasament, el poder passa de ser propietat del govern a quedar repartit entre la ciutadania de manera que permet que aquesta pugui prendre decisions sobre qüestions que l'afecten i considera importants.

Nogensmenys, convindria fer un aclariment pel que fa a la presa de decisions com a manifestació del poder dels ciutadans. Rezsóhazy (1988) fa una interessant distinció entre la *zona de l'autoritat* i la *zona de la participació*. La *zona de l'autoritat* ateny a les qüestions que corresponen directament al govern o sobre les quals la ciutadania no té coneixements. La *zona de la participació* és aquella en què els ciutadans tenen interès de prendre decisions perquè abasta les qüestions que els són d'importància. Per dir-ho d'una altra manera, a la *zona d'autoritat* s'hi prenen les decisions tècniques i a la *zona de participació* les polítiques. Entenem, per tant, que quan parlem d'implicació de la ciutadania en la presa de decisions estem fent referència a la *zona de participació*.

En aquest sentit, Rovira i Raleigh plantegen que "entre la democràcia representativa estancada i la democràcia participativa hi ha, al menys, quatre nivells de participació" (2001:6)¹⁶. Aquests fan referència a:

Nivell 1 - Difusió d'informació: els promotors dels plans i projectes els fan públics sense donar possibilitats d'opinar o influir en les fases de disseny, realització i seguiment.

Nivell 2 - Recollida d'informació: s'obren canals a través dels quals ciutadans i grups afectats -o interessats- pels plans i projectes poden donar la seva opinió sense que hi hagi mecanismes que permetin la seva influència en la presa de decisions.

Nivell 3 - Treball compartit: es creen espais per tal que els membres d'una comunitat puguin estudiar un tema conjuntament amb tècnics de l'administració pública o experts externs, o bé

¹⁶ Les autores es fonamenten en els treballs de Sherry Arnstein (1969) i Roger Hart (2002) entorn a l'escala de participació de vuit nivells.

mantenint canals fluids de comunicació entre aquests grups ciutadans i els promotors del pla o projecte.

Nivell 4 - Decisió conjunta: els actors afectats i/o implicats en un tema concret prenen una decisió per consens entre tots encara que no hi ha garanties que la participació es continuï tenint en compte en el moment de dur a terme el pla acordat.

Finalment, Rovira i Raleigh parlen d'un cinquè nivell que se situa de ple en el model de democràcia participativa i respecte el qual manifesten que no existeixen gaires experiències:

Nivell 5 - *Empoderament*¹⁷: s'igualen les oportunitats entre els diferents actors socials, garantint que no hi hagi cap grup d'exclusos, i es possibilita que la pròpia comunitat sigui protagonista del seu desenvolupament. D'aquesta manera la comunitat esdevé un espai polític i participatiu.

A la llum del que ens aporta aquesta categorització per nivells d'intensitat participativa i fonamentant-nos en els treballs de Camps (2000), Pindado (1999) i Rezsóhazy (1988), podríem sintetitzar les condicions que al nostre entendre s'haurien de complir per a l'existència d'una participació ciutadana:

- Canals i espais adequats per la participació, assegurant una informació fluida.
- Drets legals i garantia del seu reconeixement, respecte i potenciació.
- Xarxes socials amb un lideratge responsable que garanteixi una capacitat real d'influir i incidir en les estratègies a adoptar.
- Proximitat social entre els ciutadans i l'administració, i entre els mateixos ciutadans, de manera que no es generin dinàmiques d'exclusió social.
- Formació per a la participació ciutadana de manera que es desenvolupin unes capacitats i habilitats per a incidir en la gestió pública.
- Accés i control sobre recursos i actius.

En la mesura que es vagin complint aquestes condicions entenem que es van assolint nivells de participació superior fins arribar al veritable empoderament. És a dir, s'aconsegueix que els membres d'un grup humà adquireixin cada cop més capacitat per a influir en les decisions que els afecten tot podent-se convertir, a través de la participació, en protagonistes del seu desenvolupament.

¹⁷ Paraula que prové del mot anglès *empowerment*. Tot i que es tracta d'una terminologia molt emprada en el camp de la psicologia comunitària, cada cop s'utilitza més des d'altres àrees teòricopràctiques.

Així mateix, és significatiu esmentar que a aquest model de participació ciutadana propi de la democràcia participativa li correspondria un model de govern més participatiu com ara l'anomenat de *governance*. Així doncs, estariem parlant de les dues cares de la mateixa moneda: d'una banda, d'una ciutadania que és protagonista i té capacitat de decisió, i de l'altra, d'un govern que parteix d'una organització horitzontal i en xarxa i per tant redueix la seva sobirania en pro d'un augment de participació social (Collet i González, 2004). Aquest model de govern comporta la cooperació i coordinació entre els diferents nivells institucionals, entre els diferents departaments i entre els diferents actors comunitaris (Blanco i Gomà, 2003) de manera que es canvia el tradicional model organitzatiu jeràrquic o *top-down*, en què les decisions es prenen des dels nivells polítics superiors, per aquest model participatiu i transversal en què tothom participa des de l'horitzontalitat alhora que les decisions són integrades i compartides evitant així la departamentalització.

1.3.2.2.5 Conclusió

En paraules de Mayor: "La idea que el desarrollo es un sinónimo de crecimiento económico quedó superada hace tiempo (...). La economía, como toda ciencia, debe ponerse al servicio de la dignidad humana." (2000:44). Aquesta és una idea clau de la concepció de desenvolupament que hem exposat tot i que cal dir que, malgrat en paraules de Mayor hagi quedat superada la concepció economicista, la realitat ens mostra que no és ben bé així. Sovint els projectes de DC es regeixen per índexs i mecanismes de desenvolupament econòmic i encara es parla de països desenvolupats i subdesenvolupats en termes de creixement econòmic. "Durante demasiado tiempo la palabra desarrollo ha sido equiparada simplemente con la palabra crecimiento, crecimiento en producción económica o aumento de la industrialización." (Hart, 2001:6)

En la línia del que diu Ander-Egg (1987), creiem que no hi ha país ni comunitat que no necessiti desenvolupar-se perquè això implicaria una idea de quelcom acabat, finit, on no hi hagi res més per a fer. Conseqüentment, la nostra idea de desenvolupament està per sobre d'aquesta distinció perquè entenem el desenvolupament com un procés de millora del qual ningú no en queda al marge. Així mateix, la participació esdevé l'element clau d'aquest desenvolupament, "participation itself is development" (Da Silva, 2004).

La participació hauria de donar a la persona i al col·lectiu l'oportunitat de *prendre part en* les decisions que l'afecten. Tal i com defensa Morin (2001) cal promoure una *democràcia cognitiva*, fet que implica que el debat dels problemes fonamentals ja no sigui només dels experts i es faci arribar als ciutadans.

És així que la democràcia participativa des del model de *governance* pot assumir l'horitzontalitat i la integració de les decisions així com el necessari treball en xarxa amb la coparticipació de tothom, tenint per finalitat fer de la comunitat una comunitat que es desenvolupa. Treballar amb la gent -i no per a la gent- pensem que no hauria de ser retòrica.

Així doncs, en la mesura en què la persona passa de *ser particip de a prendre part en*, i en la mesura en què augmenta la seva intensitat i capacitat participativa, se sent responsable i implicada amb el desenvolupament de la seva pròpia comunitat i per tant, i com diu Delors (1996), assumeix la seva responsabilitat com a ciutadà. És en aquest sentit que entenem que és fonamental que la participació es doni en l'entorn local proper ja que és el que li confereix identitat, sentiment de pertinença i possibilitat de canvi, totes elles fonamentals per a la implicació comunitària. Finalment, la dimensió local de la participació i, consegüentment, del desenvolupament, és el que acaba de donar sentit a aquests dos termes.

1.3.2.3 Comunitat

1.3.2.3.1 Introducció

Entenem la comunitat com a espai físic on es donen els processos sociocomunitaris però sobretot com al principal agent i actor d'aquests processos.

El mot comunitat s'utilitza molt freqüentment: parlem de la comunitat educativa, de la comunitat gitana, de la Comunitat Europea, de la comunitat religiosa, de la comunitat de veïns,... I en cadascun d'aquests casos la paraula comunitat té uns trets comuns però també unes diferències. L'origen etimològic és llatí i ve de *communitas-atis* amb el sentit de "comunitat, estat o caràcter comú, instint social, sociabilitat i afabilitat" (Froufe, 1998:13), tots ells aspectes que podem trobar en moltes d'aquestes comunitats esmentades. Tanmateix, i en referència al nostre objecte d'estudi, acotarem de manera més precisa la idea de comunitat per a restringir la polisèmia pròpia d'aquest mot.

1.3.2.3.2 Comunitat: concepte

Pel que fa al concepte de comunitat caldria destacar, en primer lloc, el que recullen Caride (1997) i Sánchez Vidal (1996) i és que hi ha tres elements fonamentals que no pot oblidar cap

definició. Aquests tres elements són el fruit d'una recerca que Hillery va fer el 1955¹⁸ a partir de 94 definicions de comunitat. En la majoria d'aquestes definicions (concretament en 69) va trobar el que en va anomenar tres àrees de coincidència o acord -*areas of agreement*- sobre el significat de comunitat:

1. Una comunitat geogràfica compartida.
2. Relacions i llaços afectius comuns.
3. Pautes específiques d'interacció social.

Així mateix, i fonamentant-nos en les definicions de comunitat elaborades per Ander-Egg (1890), Quintana (1993), Rezsóhazy (1988), Nogueiras (1996) i Sánchez Vidal (1996)¹⁹, hem pogut identificar el que, al nostre entendre, són els trets més destacables del concepte comunitat:

- *La comunitat està composta per una agrupació de persones i institucions.* Aspecte rellevant en la definició de Quintana, Ander-Egg i Sánchez Vidal mentre que en les dues restants es parla de comunitat com a territori on hi viu un grup de persones. Considerem més apropiat definir la comunitat com a *grup de persones que viu en* i no com a *territori on*.
- *La comunitat està inscrita en un territori.* Aspecte incorporat en les definicions de tots cinc autors. L'aspecte de la territorialitat és el que dóna cabuda a les persones de què parlàvem en la primera característica. També serà el tret que permetrà que totes les característiques que mostrem a continuació tinguin un lloc on donar-se.
- *Entre els qui viuen a la comunitat hi ha un seguit de relacions i d'interessos en comú.* Element que destaquen tots cinc autors. Aquestes relacions i interessos són el que comporta que hi hagi una cohesió entre els membres de la comunitat i per tant una voluntat de cooperar per aconseguir canvis.
- *La comunitat disposa d'uns recursos i ofereix unes prestacions socials bàsiques.* Element que destaca Nogueiras i que dóna un sentit més material i utilitari a la comunitat, que al nostre entendre també el té.
- *Entre les persones que viuen a la comunitat hi ha un sentiment de pertinença i identificació.* Aspecte destacat per Quintana, Rezsóhazy, Nogueiras i Sánchez Vidal. Aquest sentiment és fruit, sobretot, d'un codi axiològic compartit. En el moment en què una comunitat es

¹⁸ Autor citat per Caride (1997) i Sánchez Vidal (1996) pel que fa a la seva obra *Definitions of community: Areas of agreement*.

¹⁹ D'entre les diferents fonts bibliogràfiques consultades, hem seleccionat les definicions de comunitat d'aquests autors per ser els que abordaven el concepte de comunitat més abastament.

fonamenta sobre uns valors, el compromís dels individus amb aquests valors els fa sentir part de la comunitat en tant que els dóna una identitat sociocultural, és a dir, un codi i unes pautes de les quals se'n desprèn una manera de sentir i interactuar.

Com podem constatar, aquests trets característics recullen les àrees de coincidència de Hillery i les amplien per tal d'obtenir-ne una definició més completa. Així doncs, entendriem que la comunitat consisteix en una agrupació de persones i institucions que s'inscriuen en un territori i entre les quals hi ha un seguit de relacions i interessos en comú. D'altra banda, la comunitat disposa d'uns recursos i ofereix a les persones les prestacions socials bàsiques per a viure. Així mateix, entre les persones que viuen a la comunitat hi ha un sentiment de pertinença i identificació.

La comunitat, per tant, esdevé la unitat social de la qual parteix el nostre projecte i que entenem tal i com hem definit línies més amunt. Com podem constatar, aquesta és una definició prou oberta per a incloure diferents realitats comunitàries de més o menys amplitud. Comunitat que, tal i com diu Kisnerman (1986:35) no és un *a priori* sinó que un procés de construcció, construcció que s'elabora a partir de la xarxa de relacions que s'estableix en la comunitat.

1.3.2.3.3 Comunitat: els agents

a) Introducció

D'acord amb el que hem exposat, la comunitat és la qui es construeix a ella mateixa a partir de la xarxa de relacions que estableix esdevenint d'aquesta manera el principal protagonista del seu procés de desenvolupament. De tota manera, aquest protagonisme s'ha de dotar d'una organització i d'una vertebració per tal que el desenvolupament sigui eficaç, i aquesta es concreta en els diferents actors comunitaris i els respectius rols. Al nostre entendre, cada actor o agent comunitari té un paper diferent esdevenint tots i cadascun d'ells indispensables en qualsevol experiència de DC.

A partir de les diferents classificacions dels agents o actors comunitaris proposades pels autors consultats²⁰ hem procedit a posar-les en comú, contrastar-les i establir la categorització que entenem com a més representativa d'aquests agents o actors. Conseqüentment, i tenint en compte que entenem el DC com una construcció i transformació que s'ha de fer *des de* la

²⁰ D'entre les diferents fonts consultades destacariem Ander-Egg (1890), Gómez Serra (2000), Nogueiras (1996), Quintana (1993), Rezsóhazy (1988) i Sánchez Vidal (1996) per ser autors que presenten una classificació clara d'agents comunitaris.

comunitat i *amb* la comunitat, creiem que la classificació d'actors que és més representativa de la comunitat és la proposada per Gómez Serra (2000), que estableix quatre tipus d'agents, corresponents a quatre sectors diferenciats:

- primer sector o sector públic
- segon sector o sector privat
- tercer sector o societat civil organitzada
- quart sector o sector informal

b) Primer sector, sector públic

Anomenem primer sector al sector públic o estatal i per tant comprèn totes les administracions (central i locals) i les seves empreses, serveis i recursos públics.

En una societat democràtica creiem que és essencial que l'administració jugui un paper rellevant com a agent comunitari. I específicament, pensant en un model de democràcia participativa i de *governance* democràtica -recordem que és el model que hem relacionat amb el DC- és necessari que l'administració hi tingui un paper. En paraules de Marchioni:

"Podemos y tenemos que hablar de favorecer una evolución de las mismas²¹ en el sentido de mayor democracia en su funcionamiento, mayor transparencia, mayor control ciudadano, etc., pero no desde luego de su inexistencia o de su inutilidad." (1999:47)

Així, la funció de l'administració com a actor té a veure amb una capacitat per a garantir el desenvolupament de les comunitats, prevenir els processos d'exclusió i, en cas que ja s'hagin donat, contribuir a pal·liar-los. Cal tenir en compte que l'administració, a banda de comptar amb els polítics també compta amb una sèrie de recursos i serveis molt propers a la comunitat (escoles, centres d'atenció primària, serveis socials,...), així com sovint disposa de tècnics que es dediquen exclusivament a plans comunitaris, fet pel qual esdevé una peça clau del DC.

Així mateix, i en el context comunitari que ens ocupa, les administracions s'haurien de guiar pel principi de subsidiarietat²², esdevenint d'aquesta manera l'Administració local la que tingui un paper més rellevant. L'Administració local és la que té més possibilitats d'implicar-se en els processos de DC des dels diferents sistemes del benestar (sanitari, educatiu, serveis socials, ocupació, etc.), de potenciar l'increment de participació per part dels ciutadans i de comprendre el procés de desenvolupament que està seguint una comunitat.

²¹ Les administracions.

²² Principi segons el qual aquells qui són més a prop d'una problemàtica o d'una realitat qualsevol en són millors coneixedors i per tant poden donar-hi millors respostes o interactuar-hi més convenientment.

Segons Marchioni, les possibilitats de l'Administració local en la direcció que apuntàvem ho són en tant que tenen la capacitat d'incorporar els ciutadans a la vida pública mitjançant canals que ella mateixa pot establir (mitjançant els diferents serveis, recursos i professionals de què disposa). D'aquesta manera, s'aconsegueix una major participació i responsabilització de la ciutadania. Per altra banda, l'Administració local és també qui pot tenir una visió més objectiva i global per a fer una planificació a llarg termini, evitant les intervencions puntuals i descontextualitzades i sabent els recursos amb què compta (per a fer-ne un ús racional i sostenible). Finalment, aquesta administració té la capacitat de coordinar-se amb les administracions paral·leles i superiors per tal de garantir una coherència a nivell nacional.

Amb tot, caldria aclarir que el fet de reconèixer la importància de l'administració com a protagonista en el procés de DC no li hauria de suposar, en cap cas, un nivell jeràrquic superior respecte la resta d'actors ni una possibilitat d'instrumentalització del procés en si, com també apunta Marchioni (1999).

c) Segon sector, sector privat

Entenem per segon sector el sector empresarial i privat que comprèn el mercat i l'economia. Així doncs, totes aquelles activitats, entitats, serveis, etc. que s'ubiquin en l'àmbit comunitari des del sector privat i amb afany de lucre queden compreses en aquest sector.

És significatiu destacar que aquest és un sector que tradicionalment no s'ha contemplat com a "gaire" comunitari. Amb l'excepció dels serveis i recursos –privats- per a la comunitat²³, l'afany de lucre de les activitats econòmiques i els interessos individuals que mouen aquest sector no semblen compatibles amb els interessos comunitaris. Tanmateix, darrerament s'han començat a donar experiències en què aquest sector ha participat en l'àmbit comunitari des d'activitats econòmiques aparentment "no comunitàries" entenent que també els aporta un valor a la seva activitat. És al que es refereix Stark (2002) quan diu que aquesta relació "bridge the gap between business and community and discuss ethical values for a new kind of collaboration in community...".

Concretament, es comencen a donar iniciatives en què el sector privat tradicionalment no considerat com a comunitari -comerços, empreses,...- col·labora amb la comunitat tot contribuint a augmentar el benestar d'aquesta, alhora que aquesta reconeix un valor a la iniciativa privada, fet que suposa una retroalimentació per ambdues. Així tenim, per exemple,

²³ Ens estariem referint des d'escoles privades a gimnasos privats, des de serveis mèdics privats a clubs privats, etc. Tots ells serveis i recursos que ofereixen un servei a la comunitat.

experiències de botigues que col·laboren en el camí escolar (iniciativa endegada per l'Ajuntament de Barcelona que consisteix en traçar un itinerari "segur" per on passen nens i nenes sols de camí cap a l'escola), iniciatives de comerços que tenen el dia de l'activista social i incentiven que un dia al mes els treballadors no vagin a la feina i facin alguna tasca de voluntariat (Stark, 2002), entitats privades que col·laboren en diagnòstics sociocomunitaris de barris (Civís i Riera, 2002), etc.

D'aquesta manera, la col·laboració d'aquest sector amb la comunitat comporta d'una banda un valor afegit a la seva activitat i de l'altra un reconeixement d'aquesta.

d) Tercer sector, societat civil organitzada

Tot i no haver-hi una definició exacta i unívoca d'aquest concepte -atesa la novetat del terme-, hi ha prou grau d'acord²⁴ en considerar que aquest sector sorgeix com a alternativa als tradicionals primer i segon sector desenvolupant activitats de responsabilitat pública dutes a terme per entitats privades sense afany de lucre.

Així doncs, el fet que entitats privades sense ànim lucratiu prestin serveis socials que fins ara eren responsabilitat de l'estat, més que ser una paradoxa esdevé una alternativa a un model d'Estat del benestar que està esgotant els seus recursos²⁵. Segons Montagut:

"(...) el Estado precisa de una profundización de la democracia social en la producción de bienestar, y ello requiere la presencia de nuevos agentes sociales. Se estaría avanzando hacia una democracia multidimensional, que sería aquella cuyos procesos de representación y participación no se agotan en las instituciones definidas en la Constitución -elecciones, partidos, asambleas, grupos de interés-, sino que se plasman también en asociaciones cívicas, es decir, voluntarios o altruistas. Asociaciones privadas, pero orientadas hacia los demás o privadamente públicas." (1997:193)

És així que el tercer sector possibilitaria una democràcia més participativa i alhora pot donar resposta a mancances que té el model d'Estat del benestar actual en quant a cobertura de determinades necessitats socials. Carpio (1999) parla del mateix quan fa referència a la transició de l'Estat del benestar a una *societat del benestar*. Justament el tercer sector permet una diversificació en la funció de generar benestar, fins ara només atribuïda a l'estat, sense que això impliqui que aquest darrer en resti exclòs. Es tractaria de resituar l'estat com a *garant* d'una sèrie de drets que no es poden resoldre des de la iniciativa privada o solidària.

²⁴ Especialment entre algunes de les definicions consultades com ara Montagut (1997), Rueda (1998), Terceiro (1996), Martín (2000) i Carpio (1999). Així mateix cal dir que la terminologia tercer sector prové dels Estats Units (allí també se l'anomena *independent sector*) i a nivell de la Comunitat Europea no s'ha arribat a un acord en la seva definició. És per això que cada autor fa la seva adequació al significat del terme. A aquest fet hi hem d'afegir que el tercer sector està molt vinculat als entorns locals i per tant a la particularitat de cada comunitat, fet que n'accentua les diferències en la significació d'aquest.

²⁵ Veure punt 1.3.2.4 sobre l'Estat del benestar.

Així mateix, també és rellevant constatar que les organitzacions que formen el tercer sector són comunitàries ja que el seu radi d'acció acostuma a ser local ²⁶, i aquest principi de subsidiarietat possibilita que puguin atendre les demandes de col·lectius més minoritaris i diversificar els seus serveis. Montagut (1997) ens explica com d'aquesta manera poden teixir un sistema de protecció que promou i reforça la cooperació social, potenciant per tant l'exercici de la ciutadania amb el component de responsabilitat -per al ciutadà- que comporta. Drucker (1993) parla de la necessària restauració de la ciutadania en aquest mateix sentit: la de comprometre-la, responsabilitzar-la i dotar-la de significat.

Així doncs, el tercer sector esdevé un sector heterogeni compost per la societat civil organitzada al voltant de diferents centres d'interès com ara l'oci, el medi ambient, la salut, l'habitatge, els drets civils, l'activitat religiosa, la cooperació, etc. (Carpio, 1999).

Conseqüentment, aquestes organitzacions i entitats tenen un rol rellevant a l'hora de vehicular l'acció social que es dona a la comunitat, i esdevenen clau a l'hora de vertebrar les diferents iniciatives que sorgeixen en el si de la comunitat. Tal i com diu la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (1993) els grups locals són el lloc on l'acció local es fa visible, és a dir, on es concreta la tasca desenvolupada i on se'n pot fer una valoració.

e) Quart sector, sector informal

Anomenem quart sector al sector que Gómez Serra (2000) també presenta com a sector informal, un sector que correspon a la població que no està vinculada a cap entitat i que per tant no queda englobada en el tercer sector. Es tracta, doncs, d'un agent que pot ser molt extens en nombre i que es pot tenir en compte des de diferents categories. Algunes de les categories que proposa Marchioni (1999) i que ens sembla que delimiten de manera força precisa el quart sector són:

- persones
- famílies
- grups
- col·lectius

Cadascuna d'aquestes categories representa diferents nivells que integren aquesta població que no està estructurada o organitzada però que forma part de la comunitat i cal tenir-la en compte.

²⁶ Tot i que moltes d'aquestes entitats estan organitzades en xarxa i existeix una interconnexió entre elles, l'actuació gairebé sempre és local.

Així, en parlar de persones a títol individual ens estariem referint tant a les persones que sense formar part de cap entitat, associació o organització són usuàries de diferents serveis i són presents a la comunitat com a les persones que encara que no estiguin associades tenen un paper rellevant per tenir certes habilitats de lideratge o cert estatus de caciquisme. Així mateix, el quart sector també fa referència a les diferents unitats familiars, grups i col·lectius que encara que tampoc no s'associïn són presents en la comunitat. Aquests poden ser des d'indigents fins a grups d'amics, passant per comunitats d'immigrants sense tradició associativa, gent gran, etc.

Aquest sector és especialment significatiu per la potència que li confereix el nombre de persones que aglutina i els vincles estrets (amistat, parentiu,...) que existeixen entre aquestes. És així que es tracta d'una realitat que pot mobilitzar i mobilitza processos comunitaris tant en un sentit més assistencial²⁷ com en un sentit més participatiu i vinculat a iniciatives diverses. D'altra banda, també és un sector que incorpora les persones i col·lectius amb menys tradició participativa i per tant amb més risc d'exclusió, sector que és important tenir en compte ja que sovint són els qui més poden necessitar els beneficis que els processos comunitaris aporten o generen.

1.3.2.3.4 Conclusió

En síntesi, hem exposat què entenem per comunitat i quins són els factors que intervenen en la seva formació de manera que hem constatat que es tracta d'un concepte que pot referir-se a realitats de diferent abast. Tal i com diu García Garrido (2001) l'amplitud d'una comunitat depèn d'allò que es comparteixi. Tanmateix, el que sí que hem vist és que la comunitat esdevé l'entorn local de les persones on aquestes viuen, interactuen i participen tot convertint-se en subjectes d'acció i construcció. Conseqüentment, la comunitat esdevé també l'agent principal del DC i és des de la comunitat i amb els seus propis recursos que la comunitat pot desenvolupar-se.

Ara bé, des del nostre punt de vista aquesta comunitat no hauria d'actuar de manera espontània sinó que hi hauria d'haver una certa vertebració que delimités els diferents actors i aclarís quin és el paper de cadascun d'ells. Conseqüentment, caldria vetllar perquè cadascun d'aquests actors desenvolupés el seu paper i cap no en quedés al marge. És així que creiem important la presència de l'administració en una funció especialment garantista i impulsora de processos interactuant en un pla d'igualtat amb els diferents agents. També és significativa la

²⁷ Basant-se en els treballs de Norman Jonson (1990) a *El estado del bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar* Gómez Serra distingeix cinc nivells d'assistència per part del sector informal: assistència personal, assistència domèstica, assistència auxiliar, suport social i vigilància.

presència de l'empresa com a agent que està a la comunitat, que s'hi relaciona i té un interès respecte aquesta. D'altra banda, el tercer sector té un paper cabdal com a motor de processos comunitaris i el quart sector esdevé el sector menys estructurat i compacte però alhora indispensable tant pel potencial que incorpora com per ser també espai d'exclusos, respecte els quals cal vetllar especialment en els processos comunitaris.

En aquest sentit, és significatiu fer esment al concepte de "víctimes" de què ens parla el filòsof mexicà Dusell²⁸. Aquestes, tan corresponen als sectors exclosos més passius i amb menys capacitat de mobilitzar-se (com ara els indigents, per posar un exemple) com als més actius i amb capacitat d'assumir un protagonisme (com ara les dones maltractades o els anomenats *nous moviments socials*, per exemple). Així doncs, Dusell parla de les "víctimes" -que incorporen agents del tercer i quart sector- en el sentit que hi ha sectors crítics que la comunitat ha d'escoltar, atendre i deixar participar per tal d'esdevenir justa. El concepte de "víctimes", per tant, ens recorda que no hi poden haver sectors invisibles a la comunitat sinó que cal fer visibles a tots els agents.

En síntesi, creiem que és indispensable que hi hagi una veritable coordinació entre els diferents actors tot tendint a la idea d'una sola xarxa on s'entrellacin, en un pla d'igualtat -tot i els rols diferenciats-, cadascun d'aquests actors. Sovint es constata l'existència de xarxes sobreposades de serveis, agents, recursos, etc. que dupliquen feines, actuacions, intervencions,... Marchioni (1999) exposa com sovint el creixement de recursos o la presència de diferents actors ha respost a plantejaments sectorials els quals no corresponen a una visió global de la comunitat. Aquests plantejaments sovint vénen donats per l'actuació de diferents institucions les quals es regeixen per visions polítiques o ideològiques no coincidents, per la manca d'una cultura de cooperació i treball en xarxa, i per la manca d'una visió comprensiva de la complexitat i la transversalitat de les realitats i processos sociocomunitaris. Es tractaria d'aconseguir, per tant, una sola acció comunitària cooperativa, on convergissin les sinergies dels diferents sistemes i dels diferents actors.

²⁸ Trobem referències d'aquest concepte en la seva obra *Para una ética de la liberación latinoamericana* (1973) i una revisió d'aquest en *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (2002).

1.3.2.4 Estat del benestar

1.3.2.4.1 Introducció

L'Estat del benestar és actualment el model d'estat que, en els països de l'Europa Occidental, determina el marc sociopolític en què aquest estat social, democràtic i de dret cerca la consecució del benestar dels seus ciutadans (Gómez, 2000).

Conseqüentment, aquest és el marc sociopolític i socioeconòmic de referència de les experiències de DC les quals són socials -s'adrecen a la societat, agrupada en comunitats- i polítiques –cerquen la participació en les preses de decisions que els afecten-.

A continuació descriurem breument les característiques d'aquest Estat del benestar així com els canvis i transformacions que s'hi ha anat succeïnt tot veient la vinculació i relació que hi tenen o hi poden tenir les pràctiques sociocomunitàries.

1.3.2.4.2 Estat del benestar: referents històrics i concepte

Si bé podríem dir que els orígens de l'Estat del benestar es remunten al període de la Industrialització no va ser fins el final de la Segona Guerra Mundial que es va dotar de les característiques i contingut amb què l'hem conegut nosaltres. La reconstrucció política i econòmica que van dur a terme molts països després de la Segona Guerra Mundial va possibilitar la consolidació de les diferents democràcies així com la necessitat per part d'aquestes de garantir uns drets socials, donant pas a l'aparició de l'Estat del benestar.

El referent més clar tant en els orígens com en l'actualitat és la Declaració dels Drets Humans, aprovada per l'Assemblea General de l'ONU el 1948. Aquesta Declaració proclama que "tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets (...)" i que "tothom és igual davant la llei i té dret d'obtenir-ne la mateixa protecció sense distincions (...)"

Els Drets Humans no tenen un valor jurídic però actuen com a fonamentació i justificació dels drets socials que pretén garantir l'Estat del benestar. Els Drets Humans prenen la forma d'un codi ètic que guia, o hauria de guiar, les diferents preses de decisions de tots els països que els van subscriure.

La condició d'igualtat que enuncia l'article citat és la que fonamenta les polítiques socials de l'Estat del benestar, les quals van encaminades a garantir la igualtat d'oportunitats per a tots

els sectors de la població. L'Estat del benestar garanteix unes prestacions i per tant esdevé intervencionista en tant que assumeix espais socials com ara l'educatiu, el sanitari, el de l'ocupació,... on hi aplica les seves polítiques. Així mateix, i per tal de poder dur a terme la seva actuació en els diferents espais es dota d'un important sector públic (Gómez Serra, 2000).

En resum, entenem que l'Estat del benestar és el model d'organització social, política i econòmica de les societats del capitalisme avançat. Aquest model contempla la intervenció de l'estat en l'orientació i desenvolupament de l'economia així com en la vida social. Compta amb un important sector públic que regula les forces econòmiques i actua com a facilitador de serveis a la població. Aquesta funció facilitadora de serveis la desenvolupa mitjançant les polítiques socials de les quals parlarem a continuació.

1.3.2.4.3 Polítiques socials i serveis socials

Les polítiques socials són "un conjunto de medidas -de políticas- destinadas a cubrir las necesidades sociales" (Montagut, 1997:180) i per tant cerquen de garantir el benestar dels ciutadans, essent aquestes el mètode emprat per l'Estat del benestar per assolir els seus objectius en matèria social.

L'objecte de les polítiques socials és el de satisfer necessitats socials i tot i que el concepte necessitat social - més enllà de les físiques o biològiques- conté una càrrega de subjectivitat, en l'actualitat podem considerar que s'ha arribat a uns acords els quals han convertit les necessitats socials en drets socials i civils mitjançant les polítiques socials. D'aquesta manera queda garantida la finalitat última de la política social: la igualtat entre els seus ciutadans.

D'altra banda, els serveis socials són l'instrument de què se serveix l'Estat del benestar per assolir les seves polítiques social. Els serveis socials són els qui entren en contacte directe amb la necessitat social i els qui l'han de pal·liar o bé reduir.

Així mateix, Montagut destaca que hi ha dues accepcions del terme serveis socials:

- Aquel conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, políticas de ocupación y los servicios personales.
- Los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas relacionadas ya sea con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias, o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación, o de problemas étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan." (1997:187-188)

Actualment, i en el nostre país, sembla que l'accepció que s'utilitza és la segona. Això no obstant, voldríem destacar el que diu Riera respecte aquesta accepció ja que:

“La especificidad -en muchos casos necesaria, ciertamente- de una serie de recursos o actividades en unas condiciones y contextos específicos no debe presuponer el establecimiento de categorías en el concepto de la acción global que se desarrolla. Hacerlo lleva a la paradoja de la traición al mismo concepto del que arrancamos: es entonces cuando la acción social no deviene global, preventiva, integradora, y se erige como un conjunto de acciones sociales paliativas de estratificación y de cariz irreversible.” (1998:109)

És a dir, en el moment que s'entenen els serveis socials com a serveis especialitzats davant de les diferents problemàtiques socials estarem en presència d'uns serveis socials que actuen com a atenuants d'uns problemes, com a pal·liadors d'uns problemes i no com a preventius de l'aparició d'aquests problemes. Aquest és un fet que hem de tenir present en l'anàlisi de qualsevol problemàtica social ja que, al nostre entendre, els problemes cal considerar-los en la seva totalitat. És necessària una visió contextualitzada dels conflictes, de les necessitats, de les problemàtiques, si se'n vol fer una autèntica comprensió. I justament el fet que sovint les polítiques i serveis socials s'han focalitzat excessivament en les problemàtiques i la pal·liació de necessitats, n'ha comportat un enfocament clarament assistencial.

1.3.2.4.4 Crisi de l'Estat del benestar

L'Estat del benestar, a través d'unes polítiques socials i dotant-se d'uns serveis socials assoleix els seus objectius tot garantint el benestar dels seus ciutadans. Ara bé, què passa quan no pot assolir els seus objectius?

Generalment entenem la crisi de l'Estat del benestar com la incapacitat d'aquest per donar resposta a les demandes que se li fan. La situació de crisi podríem dir que es va iniciar als mitjans dels anys setanta (concretament arran de la crisi del petroli del 1973) quan es va començar a constatar que hi havia una fractura entre els objectius de l'Estat del benestar i els resultats obtinguts (Sánchez, 1996).

Tal i com exposa Sánchez (1996), fins la segona meitat dels seixanta hi ha un funcionament òptim de tot l'Estat del benestar europeu. No obstant això, aquest model de la “fórmula màgica” contenia algunes contradiccions internes que es manifestaven en la incompatibilitat amb un sector terciari creixent, la rigidesa dels mecanismes de producció i consum, la necessitat de tenir un elevat nombre de treballadors no qualificats,... aspectes tots ells que es van convertir en recessió econòmica a partir de la crisi del petroli del 1973.

De la mà d'aquesta crisi econòmica, es comencen a sentir les contradiccions de l'Estat del benestar com a desestabilitzadors d'aquell model ideal. Són diverses les crítiques que es formulen a l'Estat del benestar, unes són fetes des d'una òptica més conservadora i les altres des d'una de més progressista.

D'acord amb Gómez Serra (2000), podem sintetitzar en dues aquestes crítiques a l'Estat del benestar. L'una, que aquest ha suposat una creixent burocratització del sector públic. L'altra, que aquest ha comportat una delegació de responsabilitats i funcions de la població en l'estat²⁹. Aquesta darrera és especialment rellevant per al nostre treball pel que suposa a nivell comunitari d'estancament i pèrdua d'autonomia per part de la població.

D'altra banda, quan Sánchez (1996) analitza la crisi de l'Estat del benestar presenta dos elements nous que també esdevenen especialment significatius en el context d'aquesta recerca. Sánchez diu que en el temps de crisi de l'Estat del benestar apareixen *nous moviments socials* i una *nova cultura política*. Aquesta *nova cultura política* fa referència a tendències i iniciatives en la línia de la democràcia participativa, és a dir, es constaten iniciatives amb certa tendència cap a un model que, com ja hem exposat anteriorment, compta amb la participació de tots els ciutadans. Participació que suposa estar informat però sobretot decidir i gestionar. Pel que fa als *nous moviments socials* aquests serien fruit de la vertebració del tercer sector.

Així doncs, i des d'aquest punt de vista, podríem començar a parlar de la crisi de l'Estat del benestar com a procés de transformació en què hi ha una adaptació a noves realitats, que implica el pas d'un estat cada cop menys intervencionista a un de cada cop més garantista, d'acord amb el que diversos autors apunten³⁰.

1.3.2.4.5 Conclusió

Recapitulant, hem vist com el model d'Estat del benestar i les seves polítiques i serveis socials - ideats per garantir les seves finalitats-, contenia algunes contradiccions. Aquestes contradiccions han començat a aflorar a partir d'un moment determinat en forma del que s'anomena la *crisi de l'Estat del benestar*.

Ara bé, més enllà de quedar-nos ancorats amb la idea de *crisi* creiem, d'acord amb alguns autors, que s'està donant una reestructuració de l'Estat del benestar fonamentada en donar resposta als seus elements contradictoris. Això no obstant, aquesta reestructuració no està acabada sinó que està en procés.

²⁹ Per fer aquesta síntesi ens basem també en els aportacions de Giddens (1999), Petrus (1997) i Ruiz-Huerta (1998).

³⁰ Montagut (1997), Sánchez (1996), Orduna (2000), Giddens (1999) i Riera (1998), entre d'altres.

D'acord amb Subirats (2003:108), estariem passant d'una concepció de polítiques de benestar que posaven l'accent en l'accés universal als serveis a unes concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, lluny d'atendre les demandes de manera homogènia. La realitat social és complexa i demana de respostes complexes, transversals i integrals.

Com a trets significatius d'aquest procés n'hem destacat dos: apareixen *nous moviments socials* i sorgeix una *nova cultura política*. Entenem que aquests dos trets són alternatives en el marc d'aquells àmbits on l'Estat del benestar produeix més fallida. I, essencialment, aquests canvis haurien de conduir cap a una societat participativa i corresponsable que sigui capaç de fer una bona diagnosi de les seves necessitats i desigs per tal de donar-hi una resposta integral des del treball col·laboratiu.

Marchioni (1999) parla de la deriva assistencialista de l'Estat del benestar en què hi ha milers de programes, projectes, plans, etc. dispersos, de resposta individual que obliden una resposta estructural. Es dona resposta als fracassats escolars o a les malalties, però no al fracàs escolar o a la salut. D'acord amb Marchioni, aquesta és la clau del DC, atendre i donar resposta als problemes comunitaris des d'un protagonisme polític de representació general dels interessos de la comunitat.

Entenem que aquests canvis són els que haurien de permetre passar d'un *Estat providència*, d'actitud paternalista, generador de conductes dependents i d'elevada acció intervencionista, a un *Estat garant*, que assegura uns drets a la ciutadania sense sumir-la en dependències. És un pas cap a la *Societat del benestar* on l'estat, com diu Sánchez (1996), ha de cedir protagonisme a la societat civil.

Conseqüentment, és en el marc d'aquest gir on hi situem el DC. DC com a proposta innovadora³¹ en el si d'una ciutadania corresponsable que participa en la presa de decisions d'allò que l'afecta i d'allò que contribuirà a millorar el seu benestar. El benestar és quelcom que la població ha de construir-se, no li ha de venir donat en forma de xarxa protectora (més enllà, és clar, de la cobertura de les necessitats bàsiques, que han d'estar garantides a tothom):

“De este modo, y como alternativa a políticas propias de un Estado del Bienestar, pero obviamente con la misma intención de conseguir para la población este nivel óptimo de calidad de vida se consolidan en nuestro contexto social más inmediato fórmulas de acción social como el desarrollo local.” (Orduna, 2000:22)

³¹Innovadora amb el sentit i trets que se li atribueixen aquí, atès que ja hem explicat que la seva existència es remunta força anys enllà.

En síntesi, creiem que la crisi de l'Estat del benestar ha de ser una oportunitat per tal de donar resposta als reptes socials del segle XXI i construir un model d'acció sociocomunitària que s'ajusti a les necessitats i característiques del moment actual.

1.3.2.5 Globalització

1.3.2.5.1 Introducció

Avui en dia podríem dir que el marc socioeconòmic i politicoeconòmic de les societats actuals queda delimitat i determinat per l'anomenada globalització. La globalització fa referència a un esdeveniment mundial que tot i fer temps que es dona fa relativament poc que se'n parla. Ara bé, tot i la novetat de l'expressió "globalització", es constata com avui en dia és present a tot arreu.

La globalització fonamentalment fa referència a l'àmbit econòmic i en concret al dels mercats financers. D'acord amb Giddens (1999) la interconnexió dels mercats financers mundials que operen en temps real és el factor més rellevant de la globalització. No obstant això, una de les característiques de la globalització és que tot i que el "nucli dur" se situï en l'àmbit econòmic els seus efectes se senten i arriben a una multitud d'àmbits i realitats les quals acaben de configurar aquest concepte i realitat.

Conseqüentment, ens interessa acostar-nos a la globalització com a marc socioeconòmic i politicoeconòmic on contextualitzar el DC i veure quina relació s'estableix.

1.3.2.5.2 La globalització: concepte i àmbits de presència

En primer lloc ens sembla important aclarir que la globalització està vinculada al capitalisme atès que és fruit d'una evolució d'aquest. D'acord amb Colom (2001) "podem definir la globalització capitalista com l'expansió de les relacions capitalistes a nivell mundial. La pròpia definició implica que no es pot destriar globalització i capitalisme, la globalització és un fenomen pròpiament capitalista".

Així doncs, la globalització és el resultat d'una determinada política econòmica³² de la qual

³² En aquest sentit, val la pena destacar que estariem d'acord en què la globalització no seria una evolució natural de l'economia mundial, com alguns autors d'orientació neoliberal defensarien, sinó que creiem que els estats, les corporacions empresarials i altres grups l'han promociada activament a partir de determinades polítiques econòmiques dels setanta i vuitanta (Giddens, 1999 i Martin i Schumman, 1998).

Stiglitz³³ (2002) n'assenyala uns protagonistes principals: el Fons Monetari Internacional i el Tresor dels EEUU. Tanmateix, l'acceleració dels processos globalitzadors ha tingut uns elements que l'han potenciat i que són externs a les polítiques econòmiques -encara que hagin estat promoguts per aquestes-: la gran revolució de tecnologies de la informació i la comunicació (TIC d'ara endavant). Progressos que sens dubte han afavorit un augment exponencial de la globalització.

Així doncs, si bé la globalització sobretot és present en l'àrea dels mercats financers, aquest fet ha creat una tendència globalitzadora que s'ha manifestat en altres àrees i que Mària (2001) classifica en tres grans àmbits: el tecnoeconòmic, el sociopolític i el cultural. A continuació esmentarem algunes de les tendències globalitzadores que ens semblen més destacables i significatives respecte el nostre objecte d'estudi, i que recullen els autors consultats³⁴.

En l'àmbit tecnoeconòmic el fenomen més rellevant és el ja anomenat de les TIC les quals han esdevingut el principal motor de la globalització. El gran desenvolupament de les TIC ha permès que informació i coneixement, economia i finances, béns i serveis, i persones estiguin interconnectats de tal manera que l'existència de fronteres sigui, en determinats casos, gairebé simbòlica (Castells, 1997).

També en aquest àmbit, podríem parlar de la globalització dels mercats laborals -la deslocalització tant present avui en dia en seria un clar exemple-, o de la globalització dels mercats de béns i serveis, la qual permet comprar i vendre productes a qualsevol lloc del món amb relativa facilitat.

Pel que fa a l'àmbit sociopolític parlariem dels canvis soferts en la dimensió d'estat. Durant molt de temps l'estat-nació ha estat l'element inclusiu de la societat. Amb paraules de Beck (1997), aquest model d'estat-nació s'inclou en la "teoria del contenidor de la societat" en què l'estat conté la societat dins del seu corresponent territori, delimitat per unes fronteres. Aquest contenidor que és l'estat delimita els diversos aspectes de la vida dels ciutadans: llengua oficial, religió, sistema econòmic i polític, sistema educatiu... Però això avui en dia s'està substituint per un espai social transnacional en què les relacions polítiques, econòmiques, socials i culturals traspassen les fronteres. Els espais socials transnacionals suprimeixen la vinculació de la societat a un espai concret. I els mateixos estats, interconnectats, esdevenen estats-xarxa (Castells, 2001).

³³ Recordem que Stiglitz va ser vicepresident del Banc Mundial del 1997 al 2000.

³⁴ Especialment a partir de les aportacions de Beck (1998), Castells (1997), Chomsky (1999), Ramonet (1997) i Mària (2001).

Pel que fa a l'àmbit cultural podem considerar que la televisió i internet han ampliat l'horitzó conceptual i han facilitat un acostament cultural. En aquest acostament, tanmateix, hi ha uns trets de les cultures dominants (símbols, formes de vida, models de conducta,..) que s'estenen mentre que les cultures minoritàries, tot i tenir la possibilitat de donar-se a conèixer, no acostumen a imposar-se. A aquestes cultures dominants, Benjamin Barber les ha batejat amb el nom de McWorld (en referència a empreses com McDonalds, McIntosh,...)³⁵ i augura que acabaran per homogeneïtzar un món que ja és prou homogeni en el terreny econòmic i polític. En una línia similar, Mayor diu:

“Así, hemos asistido al nacimiento y entronización de la ‘cultura de supermercado’, que se ha superpuesto a las culturas nacionales, regionales y locales. Esta ‘cultura’ se adquiere y se consume rápidamente, está en continua mutación, viene en muchos casos condicionada por modas pasajeras e incluye un peligroso componente de individualismo, consumismo, despilfarro y competitividad deshumanizada. Se implanta mejor en las comunidades cuyo tejido social, educativo y moral acusa las consecuencias de la pobreza y la exclusión.” (2000:86-87)

Així doncs, en general veiem com la globalització essencialment suposa “una caiguda successiva i accelerada de barreres tècniques, jurídiques i econòmiques que impedièn o dificultaven el moviment de persones, de mercaderies, de coneixements, de capitals o d'informacions per sobre de les fronteres dels estats”. (Majó, 2002). En aquest sentit, creiem que els canvis i transformacions que es donen en aquests àmbits tenen una traducció en l'entorn comunitari ja que la globalització també és present en aquest entorn. L'interès estaria en veure quin impacte suposen els processos globalitzadors en l'entorn comunitari i com la comunitat hi respon.

1.3.2.5.3 Alguns efectes dels processos globalitzadors

A continuació, exposarem alguns dels efectes desfavorables dels processos globalitzadors que es desprenen del que hem explicat anteriorment³⁶. Tal i com hem explicat, aquest fenomen especialment es fonamenta en la interdependència dels mercats financers afavorida per les TIC i la liberalització dels mercats. Així mateix, aquesta interdependència i interconnexió es dona en diferents àmbits però el que hauria de ser un avenç pel que suposa d'interconnexió i accessibilitat ens mostra també uns efectes negatius: l'homogeneïtzació i el domini d'uns models culturals i socials per sobre dels altres. Aquest és, des del nostre punt de vista, el primer efecte negatiu de la globalització: la globalització més enllà d'implicar interconnexió també comporta un efecte de domini i conseqüentment una disminució de la diversitat.

³⁵ Informació recollida en el text de Mària (2001).

³⁶ En aquest sentit ens sembla important aclarir que, tal i com hem exposat, la globalització és present en molts nivells de la mateixa manera que els processos globalitzadors han suposat molts avenços. Tanmateix, en aquest treball ens resulta necessari centrar-nos en aquells impactes negatius pel que implica a nivell de vinculació amb el nostre objecte d'estudi.

Al nostre entendre, un clar exponent d'aquest domini, seria l'anomenat fenomen del *pensament únic*. Tal com ens indica Ramonet (1997) aquest terme té els seus orígens en els acords de Bretton-woods (1944) i fa referència a la línia de pensament que institucions econòmiques i monetàries (Banc Mundial, Fons Monetari Internacional, Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, Organització Mundial del Comerç, Bundesbank,...) difonen a través de centres d'investigació, universitats i fundacions. El principi fonamental d'aquesta línia de pensament és que tot el que sigui econòmic predomina sobre allò polític. Així mateix, aquest model de *pensament únic* el veiem reflectit en altres àmbits quan sembla que només hi ha una manera vàlida de pensar o actuar³⁷.

D'altra banda, i d'acord amb Terricabras (1999), el terme globalització també conté una certa dosi d'inexactitud la qual ve donada per l'exclusió que genera. En paraules de Terricabras:

“En primer lloc, em sembla que el terme és enganyós, perquè fixem-nos que, això que en diem globalització, sobretot en l'àmbit econòmic, de comunicacions, etcètera, és un exercici de poder fet des del Primer Món [sic] i dirigit, inicialment, al Primer Món [sic]. Els segon, tercer, quart o cinquè móns –no sé quants n'hi ha al darrere– són els que des del Primer Món [sic] explotem i espremем cada dia una mica més. Vull dir que allò que en diem globalització en el fons significa desaparició de fronteres, sobretot econòmiques, entre els països rics i manteniment de fronteres sòlides, impermeables, en relació amb els països pobres.” (1999)

És a dir, exclusió d'uns països respecte els altres, i també exclusió dins els mateixos països. D'acord amb Stiglitz (2002) la globalització ha permès una major diferència entre països rics i països en vies de desenvolupament.

Així doncs, homogeneïtzació, hegemonia i exclusió serien els efectes negatius que destacaríem dels processos globalitzadors els quals, sens dubte, no treuen valor als avenços ja destacats.

1.3.2.5.4 Algunes propostes enfront els efectes dels processos globalitzadors

Recollint les impressions dels diferents autors consultats³⁸ constatem que per bé que hi hagi una crítica al model de globalització que s'ha desenvolupat fins el moment, també hi ha diverses propostes dirigides a possibilitar un gir en aquests processos globalitzadors de manera que es minimitzin els seus efectes negatius. Tal i com diu Majó (2002), ja no es tracta d'anar a favor o en contra de la globalització sinó que de fer propostes que apuntin com hauria de ser aquest “altre món possible” de Porto Alegre. En aquesta línia, en destaquem algunes:

³⁷ Estaríem pensant en “l'amb mi o contra mi” i “l'eix del mal” de George W. Bush, o amb determinades tendències marcades per la publicitat i la moda, per exemple.

³⁸ Ramonet (1997), Beck (1998), Martin i Schumann (1998), Terricabras (1999), Giddens (1999), Chomsky (1999), Mària (2001), Castells, M. (2001), Colom (2001), Majó (2002) i Stiglitz (2002).

Beck (1997) parla de la cooperació internacional per tal de controlar les transaccions financeres, de permetre una major participació en el capital, de crear una aliança per al treball ciutadà i arribar així a una societat més democràtica i a unes ciutats més habitables, i de fer un pacte social contra l'exclusió, entre d'altres.

Martin i Schumann (1998) suggereixen un enfortiment de la societat civil partint dels entorns propers, la taxa Tobin³⁹ per aplicar a les transaccions financeres, una reforma fiscal ecològica a escala europea, un impost sobre els béns de luxe, sindicats a nivell europeu i l'extensió de la legislació de la Unió Europea a la fiscalitat, entre d'altres.

Mària (2001) proposa iniciatives tecnoeconòmiques com ara fomentar la petita i mitjana empresa -per ser la més implicada en el benestar de les societats on s'insereix-, crear fons d'inversió ètics, regular ecològicament i fiscal els transports, condonar el deute extern, etc. També suggereix iniciatives sociopolítiques com ara treballar per la governació política de la globalització a partir del foment de la participació, fomentar les institucions internacionals de defensa dels drets humans, etc. I finalment proposa iniciatives de caire cultural com són reforçar les institucions i agents socialitzadors que orientin els valors dels joves, fomentar els curricula que capacitin els alumnes per al treball tecnològicament qualificat alhora que els donin instruments humanístics, entre d'altres.

Aquest recull només vol ser una mostra de les diferents propostes de tipus social, econòmic, polític, jurídic, etc. que s'apunten per a contrarestar els efectes negatius dels processos de globalització. Com a conseqüència, constatem que hi ha un interès i sensibilitat bastant esteses per a proposar alternatives. Tanmateix, voldríem posar l'accent en dues d'aquestes propostes que ens resulten especialment significatives en el marc del nostre treball i que són presents en gairebé tots els autors⁴⁰: es parla de la participació ciutadana per tal de millorar la democràcia i es proposa un reforçament del que faci referència a l'àmbit local.

Com es pot comprendre, l'interès rau en el fet que són dues propostes que apunten cap al nostre objecte d'estudi, el DC. En certa manera s'estaria apostant per la ciutadania com a mitjà per a recuperar un cert control dels esdeveniments globals. Així mateix, també s'apuntaria que aquesta renovació de la societat civil s'ha de fer des de la iniciativa local i la corresponent esfera pública local, ja que és des d'aquest entorn que el ciutadà se sent proper a les decisions i identificat amb allò que l'afecta i en què s'implica.

³⁹ Taxa que pren el nom de James Tobin, premi nobel d'economia del 1981. Aquest destacat economista postkeynesià nordamericà és un analista dels mercats financers i de les seves relacions amb les decisions de despeses, ocupació, producció i preus.

⁴⁰ Fem extensa l'apreciació a la majoria de la bibliografia consultada i citada en la nota núm 32.

1.3.2.5.5 Conclusió

En síntesi, hem constatat com actualment l'àmbit socioeconòmic i politicoeconòmic està determinat per la globalització. El terme globalització essencialment fa referència a l'àmbit de l'economia i les finances però genera uns processos que la fan extensiva a molts més sectors.

Els processos de globalització són quelcom del qual som conscients dia a dia, els últims esdeveniments ens ho recorden: des de la moneda única europea fins als atemptats de l'11 S o l'11 M passant per la guerra de l'Iraq, des de la crisi econòmica Argentina del 2002 a l'efecte hivernacle passant pel fenomen cada cop més massiu de la immigració, o de la deslocalització d'empreses, tot són efectes de la globalització.

Com hem constatat, els processos de globalització tenen molta força i tot i els avenços que puguin suposar, també comporten algunes dinàmiques negatives com ara l'homogeneïtzació i el domini d'unes cultures o l'exclusió. Tal com diu Sánchez Vidal, "de ninguna manera puede afirmarse que el progreso económico y tecnológico ha traído consigo el avance social y humano" (1993:13).

Davant aquesta realitat, sembla que la participació de la ciutadania vinculada a un entorn local, propiciador d'identitat, podria generar respostes en dos sentits: d'una banda *participació* com a resposta a l'exclusió generada pels processos globalitzadors. D'altra banda, *localització* com a recerca d'identitat en un món amb tendència homogeneïtzadora. Ambdues propostes, plenament identificades amb les praxis sociocomunitàries, contribuirien, al nostre entendre, a reforçar el teixit social i permetre el progrés social i humà a què Sánchez Vidal fa referència.

Nogensmenys, i en el sentit que apunta Majó (2002), no estem parlant d'anar en contra la globalització sinó que de situar-nos-hi de manera crítica amb la finalitat d'aconseguir un altre model de globalització. És en aquest sentit que Craig, Mayo i Taylor (2000) parlen de *globalització des de baix*:

"If it is to play a vital, forward-looking role in the context of contemporary globalization, it needs also to focus upon how it can facilitate community development approaches globally - in effect, challenging globalization from above through 'globalization from below' (...) about building alliances for change between differing social movements and campaigns, networking on an international scale." (1999:331)

És a dir, participar de la globalització des de la identitat que et dona l'entorn local tot entreteixint xarxes de cooperació amb la finalitat d'aconseguir un autèntic desenvolupament, un desenvolupament humà i comunitari. Com diu Delors es tracta de "convertir-se progressivament en ciutadans del món sense perdre les pròpies arrels, tot continuant jugant un paper actiu en la

vida de la pròpia nació i de la pròpia comunitat local" (1996:14). En aquest cas estariem parlant d'una globalització que no ve des de dalt sinó que es construeix des de la base i s'amplia a partir d'allò local. Es tracta, doncs, d'anar d'allò local a allò global o de conjugar harmònicament allò local i allò global, donant pas al fenomen de la *glocalització*, neologisme que fa referència a aquest equilibri i que alguns autors⁴¹ ja comencen a emprar per referir-se a aquest nou model al qual tendir.

1.3.2.6 Conclusió

Al llarg d'aquests quatre apartats hem anat aprofundint en conceptes i realitats que o bé són constitutives del DC, o bé són referents conceptuals d'aquest. Sintetitzem a continuació les principals conclusions a què hem arribat per tal de veure'n les implicacions que tenen respecte el model al qual hauria de tendir el DC des del nostre punt de vista.

Recapitulant, entenem el desenvolupament com un procés de millora personal i social en què la participació esdevé clau. Al nostre entendre, en al mesura en què la persona esdevé protagonista i pren part en les decisions que l'afecten, de manera conjunta amb la resta de la població, aquesta població avança i es desenvolupa.

La possibilitat de participar comporta una major implicació del conjunt de la ciutadania en tant que se sent responsable del seu procés de desenvolupament. En aquest sentit, veiem com a fonamental que la participació es doni en l'entorn local proper ja que és el que li confereix identitat i sentiment de pertinença, ambdós fonamentals per a la implicació comunitària. Així doncs, la dimensió local de la participació i, conseqüentment, del desenvolupament és el que acaba de donar sentit a aquests dos termes.

L'entorn local esdevé d'aquesta manera el marc idoni de desenvolupament i la comunitat l'agent principal del DC. Comunitat que entenem que ha d'estar integrada per tots els seus membres - que alhora la vertebrin- i en què cadascun dels seus agents (primer, segon, tercer i quart sector) ha de desenvolupar el seu rol. Així mateix, entre aquests agents hi hauria d'haver una coordinació i un acció en xarxa de manera que possibilités una transversalitat en els processos sociocomunitaris. Es tractaria d'aconseguir, per tant, una sola acció cooperativa i compartida, on s'aprofitessin les sinergies entre els diferents actors.

A aquest model de comunitat li correspon també un model de govern i un model d'Estat del benestar. Actualment es constata un cert qüestionament del model tradicional d'Estat del benestar, qüestionament que pren forma de crisi i transformacions. En el marc d'aquests

⁴¹ Neologisme encunyat per Robertson a *Globalization* (1995) tal i com explica Beck (1998:79).

canvis, considerem que el model d'Estat del benestar hauria de tendir a ser participatiu i garant. Participatiu per tal de permetre una horitzontalitat i integració de les decisions basada en el principi de corresponsabilitat. I garant per tal d'assegurar una igualtat de drets i deures entre els seus ciutadans tot evitant reproduir o mantenir un model d'Estat del benestar excessivament assistencial. Actualment les polítiques del benestar han de cercar la qualitat de les respostes i aquestes, per sobre de tot, han de generar autonomia i no dependència. La realitat social és complexa i demana de respostes complexes, transversals i integrals, respostes que no poden ser ni homogènies ni purament pal·liatives.

Respecte als processos globalitzadors, constatem una forta presència d'aquests en tots els àmbits. Uns dels efectes d'aquests processos són les tendències homogeneïtzadores, el domini de determinades cultures o societats i l'exclusió que aquestes dinàmiques generen. Davant d'aquest fet, sembla que la participació de la ciutadania vinculada a un entorn local, propiciador d'identitat, podria generar respostes en dos sentits: d'una banda *participació* com a resposta a l'exclusió generada pels processos globalitzadors i de l'altra *localització* com a recerca d'identitat en un món amb tendència homogeneïtzadora.

En síntesi, l'estudi d'aquests conceptes, tant en el seu vessant teòric com en el seu vessant pràctic, ens permet comprendre de quin model de DC estariem parlant. Conseqüentment, estem plantejant un model de DC en què la participació conjunta, coordinada i en xarxa de tota la comunitat, d'acord amb un model de democràcia participativa de *governance*, permet un desenvolupament real de la població. Model que es fonamenta en la corresponsabilitat dels diferents actors i agents comunitaris en el marc d'un model d'Estat del benestar garant, i que en aquest sentit cerca respostes col·lectives als problemes, necessitats i motivacions comunitàries. Fet que suposa treballar en projectes compartits per tots els membres de la comunitat. Projectes que generaran identitat i sentit de pertinença, projectes que reforçaran els valors positius de la comunitat i d'allò local, fet del tot necessari enfront algunes tendències globalitzadores. Projectes que, en definitiva, s'ubiquin en "democràcies locals fortes" (Hart, 2001) i ajudin a estrènyer llaços dins de la comunitat i entre comunitats, arribant també d'aquesta manera a la globalització, però des de la base.

Així doncs, l'exploració del sentit de comunitat i desenvolupament d'una banda, i de la realitat actual pel que fa a l'Estat del benestar i la globalització ens han permès comprendre quin hauria de ser el model de DC coherent i facilitador d'un desenvolupament social, comunitari i humà. Així mateix, i per sobre de tot, creiem que ens ha permès entendre el valor que té i pot aportar, avui en dia, aquest model de DC.

1.3.3 Desenvolupament Comunitari i educació

1.3.3.1 *Del Desenvolupament Comunitari al Desenvolupament Comunitari socioeducatiu*

Al llarg de l'anterior punt hem revisat els elements fonamentadors del DC així com els referents contextuals que hem considerat més significatius⁴². Fruit d'aquesta anàlisi, hem constatat l'existència d'un model d'Estat del benestar en procés de canvi que conseqüentment demana d'un canvi en el model de govern i de societat. També hem constatat les repercussions que els processos globalitzadors tenen en l'àmbit social i comunitari. Així mateix, l'exploració a fons que hem fet dels conceptes de comunitat i desenvolupament ens han portat a comprendre que el DC, essencialment, ha de consistir en praxis participatives i inclusives, fet que implica que tothom qui forma part de l'àmbit comunitari en participa. És així que entenem que les característiques i complexitats socials d'avui en dia demanen d'algun tipus d'acció sociocomunitària que sàpiga donar-hi resposta de manera transversal i integral i aquesta resposta ens sembla que pot venir de la mà del DC.

Conseqüentment, i establint una relació entre el que expressàvem unes planes enrere en parlar de l'educació social i comunitària avui, respecte aquesta idea d'educació que desborda els agents tipificats com a específicament educatius per fer visibles tots aquells agents amb potencial educatiu en el marc social i comunitari, constatem l'oportunitat que l'educació tingui també la funció de donar resposta als reptes que ens planteja la complexitat social actual. Pensem que l'educació també ha de saber trobar l'actualització necessària en els seus paradigmes pedagògics per tal respondre adequadament a les circumstàncies socials presents. D'acord amb Froufe (2004) "La educación será un factor decisivo para la capacitación y el desarrollo del capital humano, en orden a asumir el protagonismo social."

Així doncs, i establint les oportunes relacions entre DC i educació, plantegem la possibilitat que aquest DC sigui un *Desenvolupament Comunitari socioeducatiu*. Plantegem l'oportunitat que el Desenvolupament Comunitari s'entengui i es comprengui des d'una òptica socioeducativa de manera que aporti un valor afegit a les dinàmiques sociocomunitàries; valor que, des del punt de vista d'aquest treball, és el que li ha de permetre de situar-se, el més òptimament possible, en la conjuntura social i comunitària que en l'anterior paràgraf esmentàvem.

El valor propi de l'educació com a procés de canvi, transformació, progrés i emancipació, i la seva capacitat de transversalitzar l'acció des de la corresponsabilitat dels agents implicats

⁴² Desenvolupament, participació i comunitat com a fonamentadors i Estat del benestar i globalització com a contextuals.

entenem que són motivacions cabdals a l'hora d'entendre el valor d'un DC socioeducatiu o, dit d'una altra manera, de pràctiques sociocomunitàries i socioeducatives. És en aquesta línia que trobaríem convergència amb les idees de Giroux sobre la necessitat de vincular l'educació al canvi social i la presència de la pedagogia en allò polític per tal de fer "que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 2001). És dir, entendre l'educació com a projecte que recupera una acció política forjada per l'acció social, democràtica, de participació pública i ciutadania crítica (Giroux, 2001).

En aquest sentit, un model de DC socioeducatiu possibilitaria el retorn a la corresponsabilitat educativa atès que en molts casos:

"La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad y en su lugar se ha ido instalando progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos, es decir, el profesorado." (Rodríguez, 2004)

Així mateix, també cal plantejar la necessitat de nous models de govern que s'ajustin a les estructures comunitàries participatives que estem descrivint. Aquests nous models de govern haurien d'anar en la línia de la *governance comunitària*. Recordem que aquest és un tipus de govern que parteix d'una organització horitzontal i en xarxa on es dóna una cooperació entre els diferents nivells institucionals, entre els diferents departaments i sistemes, i entre els diferents actors comunitaris. Aquest és també un model de govern més educatiu i més pedagògic i degut a aquestes característiques organitzatives, "l'exercici de la *governance comunitària* busca gestionar i reconduir els conflictes, les debilitats i les amenaces en oportunitats i en processos transformadors (educadors) que siguin generadors d'identitat compartida (comunitaris)" (Collet i González, 2004).

Així doncs, entenem la relació entre DC i educació com a necessària i inevitable en certa mesura i, per sobre de tot, de coherència ontològica amb la comprensió que hem plantejat tant del DC com de l'acció educativa. Sintèticament, si tal i com hem expressat l'educació és un procés en què la persona es desenvolupa i el DC és un procés en el qual la comunitat es desenvolupa ens resulta fàcil afirmar que des del nostre punt de vista el DC hauria d'esdevenir aleshores un procés educatiu.

En aquesta línia, i més enllà de la conveniència o oportunitat d'aquest tipus d'acció sociocomunitària -ateses les característiques del context sociocomunitari actual-, també hem constatat unes tendències favorables a aquestes praxis en forma d'un augment de la participació, d'un augment de l'acció en l'entorn comunitari, d'un augment de la responsabilitat de la ciutadania respecte de la seva comunitat, i de l'aparició de noves formes d'organització en

general així com de la importància creixent del tercer sector. És a dir, que en certa manera entenem que es tracta de fer emergir dinàmiques i tendències més o menys incipients per tal de potenciar-les en la línia del que estem expressant.

D'alguna manera, podríem considerar que el model de DC socioeducatiu que estem plantejant se situa en l'equilibri entre la crisi i posada en qüestió de determinades circumstàncies socials i polítiques (Estat del benestar, model de govern tradicional, processos globalitzadors,...) i l'emergència de determinades accions i tendències favorables a un canvi de dinàmica. En realitat, potser del que es tracta és de recollir allò que apunta de manera incipient -i conseqüent amb els esdeveniments- però que necessita d'un impuls per tal de consolidar-se. Aquest seria, per tant, un altre valor afegit, el valor de reconèixer en un model de DC socioeducatiu la consolidació d'unes dinàmiques i tendències que s'apunten però que encara són massa febles i invisibles per a reconèixer-se amb claredat i que suficientment enfortides, impulsades i potenciades, resulten el model idoni per donar resposta al marc social i comunitari actual amb les seves necessitats, característiques i contingències.

1.3.3.2 Praxis sociocomunitàries i socioeducatives

Arribats en aquest punt, i amb voluntat de passar de la teoria a la pràctica, resta preguntar-nos si actualment existeixen pràctiques de DC socioeducatives i quines característiques tenen. Fruit de la reflexió teòrica desenvolupada⁴³ i dels resultats d'estudis anteriors⁴⁴, constatem que actualment moltes de les pràctiques de DC que trobem a Catalunya, essencialment circumscrites als anomenats Plans de DC, no consisteixen en praxis on l'element socioeducatiu hi sigui present de manera específica, fet que des del nostre punt de vista les enfebleix⁴⁵. És per aquest motiu que plantejem un canvi d'enfocament: si no trobem pràctiques de DC enteses des d'un prisma socioeducatiu potser podem preguntar-nos si existeixen experiències educatives que recolzin i es recolzin en el desenvolupament de la comunitat. Tot i que en essència estariem parlant del mateix, aquest canvi de punt de vista permet acostar-nos a aquest tipus de praxis des de l'àmbit educatiu⁴⁶.

Concretament, i des d'aquest enfocament, es tractaria de localitzar experiències educatives que se situïn més enllà de l'escola, que parteixin d'una visió integradora de l'educació, que contemplin l'educació de manera oberta, global, integrada en l'entorn i adreçada al conjunt de

⁴³ Veure punt 1.3.1 sobre el concepte i praxi del Desenvolupament Comunitari.

⁴⁴ Treball de recerca (tesina) al qual ja hem fet referència de Civis i Riera (2002): *Una alternativa socioeducativa del desenvolupament comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries en un entorn de barri*. (Sobre aquest farem un breu apunt en el capítol 1.5). Així mateix, aquests estudis també inclouen altres recerques desenvolupades en el marc del grup de recerca PSITC pel que fa als Plans de DC a Catalunya com ja hem esmentat anteriorment.

⁴⁵ Veure conclusions en l'esmentat treball de Civis i Riera (2002).

⁴⁶ Recordem que els Plans de DC s'ubiquen en l'àmbit del benestar en el sentit que depenen del Departament de Benestar i Família (abans Benestar Social).

la població. En síntesi, es tractaria de trobar experiències educatives en l'àmbit comunitari que tinguin com a referent una comunitat educadora o educativa, que parteixin d'una visió de l'educació en xarxa. Estaríem parlant d'una experiència que mitjançant una xarxa integrada i integradora de l'educació potenciï el desenvolupament i millora de la comunitat.

En aquesta línia, i després de la pertinent recerca bibliogràfica i de pràctiques existents⁴⁷, constatem que les *comunitats d'aprenentatge* que consideren la comunitat (ciutat, regió, zona, barri,..) com a entorn educatiu (Coll, 2001) correspondrien a aquesta visió. Pel que fa a experiències concretes que se situïn en aquesta perspectiva una de les més sòlides és la de les ciutats educadores, concepte i realitat que es comença a desenvolupar a principi dels anys setanta (Trilla, 1990) arrel de l'informe d'Edgar Faure *Aprender a ésser*⁴⁸.

Actualment, a Catalunya hi ha al voltant d'una seixantena de ciutats que subscriuen els principis de la Carta de ciutats educadores i que formen part de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores. Ara bé, una *ciutat educadora* necessita d'instruments per a concretar aquesta voluntat educadora. És per això que d'entre les *ciutats educadores* n'hi ha unes quantes que han donat un pas més endavant i que han recollit totes aquestes intencions en un projecte i instrument concret: el Projecte Educatiu de Ciutat.

1.3.3.3 Conclusió

Arribats en aquest punt del marc teòric de la present recerca hem fet un exercici de recapitulació per tal d'assenyalar els elements fonamentadors i contextuals del DC i recordar la relació que s'estableix entre aquests. Així mateix, també hem plantejat i argumentat la relació entre el mateix DC i l'educació per tal de constatar quelcom que per a nosaltres és cabdal: que el DC té sentit i esdevé fructífer si l'entendem des d'una òptica socioeducativa, si parteix d'un enfocament socioeducatiu. Aquesta relació esdevé cabdal pel que suposa de respondre de manera integral, transversal i des de la corresponsabilitat als reptes que la complexitat social i comunitària actual presenta. Sens dubte creiem, amb Delors que "l'educació és el ciment que fa possible la construcció del desenvolupament humà sostenible" (1996:203).

D'altra banda, hem constatat que actualment no existeixen praxis des de les anomenades pràctiques de DC que responguin a aquest model que explicitem i per tant hem plantejat la possibilitat que hi pugui haver algun altre tipus de praxi socioeducativa que potenciï el desenvolupament de la comunitat. D'alguna manera, es tractaria de "l'altra cara de la mateixa

⁴⁷ Informació que ampliem en els capítols 1.4 i 1.5.

⁴⁸ Faure et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.

moneda" i, encara que el nom d'aquesta pràctica no fos el de *Desenvolupament Comunitari*, esdevindria una praxi igual de vàlida pel que fa a respondre al model que plantegem.

Per aquest motiu ens hem situat en les *comunitats d'aprenentatge* que prenen com a entorn educatiu la comunitat i d'entre aquestes hem esmentat l'existència de les ciutats educadores les quals prenen a la ciutat com a comunitat per tal de convertir-la en entorn i agent educatiu. Així mateix, i en un intent de conèixer com es fa realitat aquest model de ciutat, hem citat l'experiència dels Projectes Educatius de Ciutat com a instruments sociopolítics dissenyats des de les ciutats que tenen per finalitat fer realitat les voluntats de les *ciutats educadores*.

Conseqüentment, la resta del marc teòric d'aquest estudi discorrerà al voltant del concepte de *comunitat d'aprenentatge*, de *ciutat educadora* i de Projecte Educatiu de Ciutat. Arribats en aquest punt, i després de les corresponents conclusions respecte el marc teòric, donarem pas al treball de camp, el qual se centra en l'estudi dels Projectes Educatius de Ciutat com a instrument per a fer realitat les voluntats de les *ciutats educadores* que tenen per finalitat un desenvolupament socioeducatiu de les respectives comunitats.

1.4 EDUCACIÓ EN L'ÀMBIT COMUNITARI

1.4.1 Les *comunitats d'aprenentatge*

1.4.1.1 *Introducció*

Actualment estem vivint en una societat en canvi constant. Com diu Subirats (2004) ja no som en una època de canvis sinó que en un canvi d'època. Jaussí i Luna (2002) parlen de transformació de la societat industrial a societat de la informació i nosaltres mateixos hem anat desgranant, a través d'aquest treball, elements que configuren aquest canvi.

Les *comunitats d'aprenentatge*, amb les seves diverses accepcions, reflecteixen un model de canvi, de renovació respecte determinats models que tradicionalment s'han anat donant. Les *comunitats d'aprenentatge* manifesten, en el si dels seus fonaments, la voluntat de transformar i donar resposta a molts d'aquests canvis esmentats. És per això que en el context d'aquesta recerca ens interessa saber quines són les aportacions d'aquestes experiències i quina rellevància tenen per al nostre treball.

D'una banda, constatem que l'educació pateix un reduccionisme, realitat a què ja hem referència. En aquesta línia, Coll (2001) apunta que els sistemes educatius actuals responen a una visió de l'educació extremadament limitada que s'ha anat restringint al llarg del segle XX, especialment a partir dels anys 50. Els grans avenços que ha suposat la universalització de l'escolarització han trobat la contrapartida en la identificació de l'educació amb l'escola. El mateix Coll (2001:1) esmenta "la creciente des-responsabilización social y comunitaria ante los temas y las cuestiones educativas" com a motiu de preocupació i com a revulsiu per a l'aparició de les *comunitats d'aprenentatge*. Perquè la manca de corresponsabilitat porta en si la conseqüència d'atribuir al sistema educatiu la causa dels problemes relacionats amb el desenvolupament i la socialització de les noves generacions així com la solució a aquesta problemàtica. És així que es dibuixa la necessitat d'un espai educatiu que doni resposta a aquestes problemàtiques o necessitats que, per les raons esgrimides, no pot ser l'escola. Espai educatiu que s'ha d'ubicar en el si de la societat en conjunt i no només en el si del sistema educatiu formal o no formal.

"No basta con el compromiso del sistema de educación formal y de los profesionales que trabajan en él: se requiere además el compromiso y la responsabilidad compartida de la sociedad y de la comunidad de la que forma parte este sistema." (Coll, 2001:2)

D'altra banda, tenim tots els canvis que hem anat esmentant al llarg del text com a constructors de la conjuntura actual i que, d'acord amb Torres (2001:2), esdevenen factors que expliquen l'activació de les *comunitats d'aprenentatge*. Concretament en destacariem cinc (Torres, 2001:2):

- La tendència a la "glocalització" (globalització i el seu impuls contrari, la localització) i ressorgiment d'allò que és local conjuntament amb les dinàmiques de DC.
- L'empetitiment de l'estat i del seu paper així com l'accelerat procés de descentralització. Alhora, la societat civil es torna més complexa, s'activen aliances entre diversos sectors i actors, i s'eixampla la participació ciutadana en diversos àmbits, com ara l'educatiu.
- El sorgiment i l'expansió accelerada de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).
- La renovada importància atorgada a l'educació i l'èmfasi en l'aprenentatge, i especialment en l'aprenentatge al llarg de tota la vida com un principi organitzador de la societat del futur, definida com una "societat del coneixement" i una "societat de l'aprenentatge".

Com podem constatar, aquests punts posen de rellevància les temàtiques que hem anat treballant: participació, desenvolupament, comunitat, globalització i Estat del benestar, reforçant d'aquesta manera el nostre discurs. Com a conseqüència, el canvi d'època que hem dibuixat fins ara a partir de la definició de la conjuntura actual, i que ja hem dit que necessita d'una resposta socioeducativa, sembla que trobaria una resposta més concreta en la idea de *comunitat d'aprenentatge*.

1.4.1.2 Les comunitats d'aprenentatge: concepte i praxi

1.4.1.2.1 Comunitat d'aprenentatge: concepte

El concepte de *comunitat d'aprenentatge* fa referència a una proposta educativa comunitària i solidària que té com a àmbit d'intervenció la societat local (Torres, 2001). Aquesta proposta es fonamenta en el convenciment que tota comunitat disposa de recursos, agents, institucions i xarxes d'aprenentatge les quals cal identificar i potenciar en forma d'un únic projecte educatiu compartit que no es constreny a l'educació formal o reglada sinó que a tots els àmbits d'aprenentatge (família, mitjans de comunicació, carrer,...). La *comunitat d'aprenentatge* posa l'accent en l'aprenentatge permanent, intergeneracional i per a tothom, satisfent així les necessitats d'aprenentatge de la població, i potencia l'acció conjunta de tots els agents comunitaris. Finalment, Torres també apunta que la *comunitat d'aprenentatge* "es proposa com

a model de desenvolupament i canvi educatiu de dalt cap a baix i de dins cap a fora, capaç d'influir en els modes convencionals de pensar i fer política educativa, tant a escala local com regional i nacional" (2001:5)

En aquest sentit, Coll (2001) destaca que el potencial de les *comunitats d'aprenentatge* per aconseguir aquest canvi resideix en el seu caràcter bifront. D'una banda té capacitat per a transformar pràctiques pedagògiques i l'organització de les institucions educatives formals, i de l'altra, té capacitat per a mobilitzar recursos que no pertanyen exclusivament a les institucions educatives amb la finalitat de posar-los al servei de l'educació i la formació de les persones.

Aquest model educatiu permet superar algunes mancances que el sistema educatiu arrossega de fa temps. D'acord amb Torres (2001) les *comunitats d'aprenentatge* permeten una visió sistèmica i intersectorial de l'educació; una interrelació entre escola i comunitat, educació escolar i extraescolar, formal i no formal, etc.; una entesa i atenció de la diversitat; una reforma horitzontal a partir de la consulta i la participació social i dels agents educatius, així com unes intervencions sostingudes a mig i llarg termini.

Segons Torres la proposta de *comunitat d'aprenentatge* s'inspira en les pràctiques de l'educació comunitària i amb el moviment d'Educació Popular llatinoamericà així com adopta elements de la *visió ampliada de l'educació bàsica* proposada a la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom celebrada a Jomtien, Tailàndia, el març del 1990.

Tanmateix, fins aquí hem exposat els trets més comunament acceptats com a característics de les *comunitat d'aprenentatge*, però també cal dir que aquest concepte fa referència a una realitat molt diversa i dispersa. Prenent com a base la definició que hem fet, o aproximant-nos-hi, hi ha hagut moltes realitats i concrecions que s'han anat implementant, compartint el nom de *comunitat d'aprenentatge*. És així que sota aquest nom trobem les pràctiques més diverses que fins i tot en alguna circumstància no acaben d'encaixar amb la definició més genèrica que hem presentat.

"La teoría y la práctica de las CA [comunidades de aprendizaje] está no obstante lejos de constituir, en el momento actual, un ámbito de conocimientos y de experiencias articulado y coherente. Las iniciativas orientadas a crear CA han tenido lugar en el marco de tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales muy distintas entre sí. Y han respondido a preocupaciones y objetivos muy diversos que van desde los intentos de mejorar la educación escolar mediante reformas organizativas, curriculares, pedagógicas o didácticas, hasta la búsqueda e implementación de estrategias y procedimientos de desarrollo comunitario, pasando por los esfuerzos dirigidos a establecer nuevos parámetros y criterios para la definición de políticas educativas y para la planificación y gestión de la educación." (Coll, 2001:4)

Coll també insisteix en què, en part, aquesta heterogeneïtat potser és intrínseca a la mateixa idea de *comunitat d'aprenentatge* i a continuació ofereix una classificació de les pràctiques que es donen amb el nom de *comunitat d'aprenentatge*. N'esmenta quatre:

- *Comunitats d'aprenentatge* referides a l'aula.
- *Comunitats d'aprenentatge* referides a l'escola o centre educatiu.
- *Comunitats d'aprenentatge* referides a la ciutat, comarca, regió,...
- *Comunitats d'aprenentatge* que operen en un entorn virtual.

No obstant això, afegiríem que, ni que l'heterogeneïtat pugui ser la riquesa de les *comunitats d'aprenentatge*, potser caldria que s'identifiquessin amb alguna terminologia que ens donés a entendre de quin tipus de realitat educativa estem parlant.

A continuació, emperò, farem una aproximació a cadascuna d'aquestes realitats per a descobrir posteriorment amb quin model teoricopràctic ens sentim més propers.

1.4.1.2.2 *Comunitats d'aprenentatge* referides a l'aula

Aquest tipus de *comunitat d'aprenentatge* està bastant estesa com a model alternatiu a l'aprenentatge transmissiu i per tant com a nova concepció de la relació d'ensenyament-aprenentatge (Coll, 2001). L'aula es converteix en *comunitat d'aprenentatge* en tant que l'element central és la construcció d'un coneixement col·lectiu com a context i com a recolzament dels processos d'aprenentatge individuals.

Fonamentalment Coll (2001) considera que aquestes *comunitats d'aprenentatge* se sustenten sobre tres idees:

1. Interpretació de l'aprenentatge com a procés constructiu en què els qui aprenen són alhora subjectes i protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge.
2. Concepció de l'aprenentatge com a procés social fonamentat en les relacions interpersonals.
3. Procés on la construcció de la identitat personal i la socialització es donen de manera paral·lela i conjunta.

I en base a aquestes tres idees es desprenen les característiques pròpies de les *comunitats d'aprenentatge* referides a l'aula que es fonamenten en el caràcter distribuït del coneixement que es dona en el si de l'aula atès que professors i alumnes participen en la construcció conjunta d'aquest. D'aquesta manera, podem parlar de corresponsabilitat en el procés

d'ensenyament-aprenentatge i d'un model col·laboratiu. Així mateix, i pel que fa al rol de qui aprèn, el tipus d'aprenentatge que es dona és autorregulat i en base a "l'aprendre a aprendre".

L'enfocament, en general, és globalitzador i interdisciplinar, atesa la característica d'ecosistema que té l'aula com a *comunitat d'aprenentatge* (forta interrelació de les persones entre elles i amb el context). D'altra banda, tots els aprenentatges que s'hi donin, fruit de les necessitats i la interacció, hauran de ser naturalment funcionals (és a dir, útils i rellevants per a la vida diària). Així mateix, serà el diàleg i la comunicació qui vehiculi el procés.

Val a dir que en el món anglosaxó hi ha diverses experiències que fan referència a aquest model i que Coll (2001) esmenta. És el cas de les *Community of Learners* de Brown i Campione o les *Knowledge-building Communities* de Scardamia i Bereite, o fins i tot les Comunitats de pràctica de Wenger. No obstant, no coneixem cap procés de sistematització respecte com transformar una aula convencional en *comunitat d'aprenentatge* sinó que la bibliografia consultada fa referència als fonaments teòrics del model en quant a revisió i renovació de la relació d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, entenem que la conversió d'una aula tradicional en una aula com a *comunitat d'aprenentatge* no suposa tant una reestructuració organitzativa de la institució educativa (l'aula en aquest cas) com un canvi d'enfocament per part del professorat i, això sí, una reestructuració de les seves programacions.

Finalment, també constatem que aquest model de *comunitat d'aprenentatge* esdevé molt localitzat i per tant no té la força i capacitat necessàries per a mobilitzar tots els canvis que plantejàvem com a propis de l'acció generada en el si d'una *comunitat d'aprenentatge*.

1.4.1.2.3 Comunitats d'aprenentatge referides a l'escola o centre educatiu

Les *comunitats d'aprenentatge* referides a l'escola o centre educatiu fan referència a institucions d'educació formal i abasten tant centres d'educació primària i secundària com centres universitaris i d'educació superior.

Aquest model de *comunitat d'aprenentatge* es justifica a partir d'una sèrie de canvis històrics que comporten també canvis en l'espai educatiu. Concretament, Elboj et al. (1998) parlen de tres tipus de canvis: el canvi de la societat industrial a la societat de la informació, la dualització de la societat i l'Europa multicultural.

Respecte el pas cap a la societat de la informació Elboj et al. (1998) esmenten que la societat postindustrial es caracteritza per una transformació en l'activitat econòmica i la manera com funcionen les nostres societats. Com a conseqüència, consideren que les tecnologies de la

informació han canviat radicalment la naturalesa del treball i l'organització de la producció, i per tant, la selecció i el processament de la informació es converteixen en factor clau de l'economia i d'altres àrees de la nostra vida social.

Pel que fa a la dualització de la societat consideren que si bé la societat de la informació ha comportat unes millores en les condicions de vida també ha fet ressorgir desigualtats ja existents i aparèixer-ne de noves. Entre aquestes, l'eliminació de llocs de treball enlloc de la reducció de jornada laboral (ateses les facilitats de les noves tecnologies). I, en general, la constatació que hi ha un sector de la població amb treballs estables i ben remunerats mentre que n'hi ha un altre que, o està sumit en la precarietat laboral, o ni té accés al mercat laboral. Actualment, constatem que dos terços de la població treballa i l'altre no té cap qualificació en el mercat laboral.

Finalment, i pel que fa a l'Europa multicultural, fan referència al fenomen de la immigració. La immigració fonamentalment s'ubica en el terç que no té oportunitats laborals, i a aquesta circumstància cal sumar-hi determinades conductes racistes envers aquests nousvinguts.

Enfront d'aquesta situació és quan plantegen alternatives fonamentades en una resposta educativa. D'una banda, perquè com Jauss i Luna (2000) afirmen, l'àmbit educatiu es veu afectat per aquestes circumstàncies en tant que els més desafavorits pateixen més fracàs escolar i tenen més dificultats per accedir a estudis superiors. I de l'altra, perquè és necessari que l'escola es mobilitzi per a fer front a aquestes problemàtiques, "a todos estos problemas y nuevos retos, la escuela no puede responder con la estructura tradicional" (Jauss i Luna 2000:40).

Com podem constatar, aquest segon model de *comunitat d'aprenentatge* compta amb una forta justificació teòrica així com pràctica. Les *comunitats d'aprenentatge* s'ubiquen en aquest context com a projecte de transformació dels centres educatius per a respondre als nous reptes. El plantejament de les *comunitats d'aprenentatge* parteix de l'enfocament comunicatiu com a proposta basada en el diàleg el qual relaciona cultures i diversitat, i permet superar desigualtats. Aquest enfocament comunicatiu es proposa involucrar a les persones en la presa de decisions de tots aquells processos en què estan implicades (Elboj et al.,1998). Igualment, l'enfocament de les *comunitats d'aprenentatge* es fonamenta en la igualtat de diferències, és a dir que "la igualdad incluye el derecho de todo el mundo para escoger ser diferente y ser educado en la propia diferencia" (Elboj et al., 1998:61). En síntesi, l'educació ha de permetre l'adaptació als canvis permanents que es van donant en la societat de la informació de manera que no es comporti com a element de discriminació en funció de les habilitats i competències que desenvolupa cadascú.

A Catalunya, el País Basc i Aragó, les *comunitats d'aprenentatge* liderades pel grup CREA⁴⁹ parteixen de l'èxit que han tingut altres experiències similars. D'entre aquestes podem esmentar el Programa de desenvolupament escolar, de la Universitat de Yale, el Projecte d'escoles accelerades, de la Universitat de Stanford, el Programa èxit per a tothom, de la Universitat John Hopkins i l'experiència d'aprenentatge dialògic del Centre d'Adults de la Verneda-Sant Martí.

L'enfocament teòric de les *comunitats d'aprenentatge* se sustenta sobre les teories que autors crítics⁵⁰ com Freire, Vigotsky i Habermas han desenvolupat. Concretament AAVV (1998) expliciten que el seu plantejament és trencador en tant que:

“No es adaptación, sino, por el contrario, la transformación del contexto, tal como proponía Vigotsky (1979) y como proponen las teorías sociales (Habermas, 1987, 1998) y educativas (Freire,1997) más referenciadas actualmente en el mundo⁵¹. Ambas proponen el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo)”. (1998:49)

I relacionant el plantejament d'aquests autors amb les *comunitats d'aprenentatge* afegeixen:

“Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en las comunidades de aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información.” (1998: 49)

Així doncs, el model d'ensenyament-aprenentatge de les *comunitats d'aprenentatge* és el *dialògic* i el plantegen com una superació dels anteriors: objectivista i constructivista. La següent taula sintetitza amb força claredat aquest model així com la comparació amb els altres:

⁴⁹ Actualment aquest equip del Centre d'Investigació Social i Educativa de la Universitat de Barcelona és qui ha liderat més processos de posada en marxa de *comunitats d'aprenentatge* paral·lelament a un procés de recerca i producció bibliogràfica a l'entorn d'aquestes.

⁵⁰ En quant a que se situen en el paradigma crític.

⁵¹ Cal esmentar que en aquest punt els autors recorren al nombre de referències que tenen tan Vigotsky, com Habermas i Freire, a la base de dades d'educació ERIC.

Comparació dels models d'ensenyament- aprenentatge objectivista, constructivista i dialògic

Concepció	Objectivista	Constructivista	Comunicativa
Aprenentatge	Ensenyament tradicional	Ensenyament significatiu	Ensenyament dialògic
Bases	La realitat és independent dels individus que la coneixen i l'utilitzen.	La realitat és una construcció social que depèn dels significats que hi donen les persones.	La realitat social és una construcció humana. Els significats depenen de les interaccions humanes.
Exemple	Una taula és una taula, independentment de com la veuen les persones.	La taula és una taula perquè nosaltres la veiem com un objecte adequat per a menjar.	La taula és una taula perquè ens posem d'acord en utilitzar-la per a menjar.
Capacitats dels professors	Continguts a transmetre i didàctica per fer-ho.	Coneixement del procés d'aprenentatge dels actors i de la seva forma de construir significats.	Coneixement dels processos d'aprenentatge dels individus i els grups a través de la construcció interactiva de significats.
Enfocament disciplinar	Orientació pedagògica que no té en compte els aspectes psicològics, sociològics i epistemològics.	Orientació psicològica que no té en compte els aspectes pedagògics, sociològics i epistemològics.	Orientació interdisciplinar: pedagògica, psicològica, sociològica i epistemològica.

Taula 2

Font: CREA (2003)

Per tal de posar en marxa aquesta transformació de l'escola es plantegen un seguit de fases que ajuden a transformar el context mitjançant la col·laboració de totes les persones adultes que es relacionen amb els estudiants. Així, tenim les següents fases (CREA, 2003):

En quant a la posada en marxa:

1. Sensibilització
2. Presa de decisió
3. Somni
4. Selecció de prioritats
5. Planificació

En quant a la consolidació

6. Investigació
7. Formació
8. Avaluació

A grans trets, i fonamentant-nos amb CREA (2003), podríem dir que la fase de *sensibilització* consisteix en analitzar el context social i donar a conèixer a tota la comunitat educativa (alumnes, professors, famílies, voluntaris,...) en què consisteix una *comunitat d'aprenentatge*. Paral·lelament, s'estableixen unes hores de formació per a aquells qui han de liderar el canvi.

La fase de *presa de decisió* és la fase en què el centre decideix si s'implica en el canvi o si no el vol tirar endavant. Per a prendre la decisió es duen a terme diferents debats en cadascun dels sectors de l'escola. La fase del *somni* consisteix en què cadascun dels agents de la comunitat educativa pensi quin seria el seu model ideal d'escola. Finalment, es consensua un sol model. Respecte a la fase de *selecció de prioritats* aquesta consisteix en establir les prioritats, com el seu nom ja indica, respecte les actuacions acordades. Finalment, com a darrera fase de la posada en marxa, hi ha la *planificació*, en què s'activa el pla de transformació i es planifica com dur-lo a terme.

En quant a la consolidació de la *comunitat d'aprenentatge* destacar que la fase d'*investigació* cerca noves possibilitats de canvis, la fase de *formació* focalitza cap a les necessitats formatives indicades segons els canvis que es vulguin assolir. I, finalment, la fase d'*avaluació* és l'encarregada de valorar el procés i ajudar a prendre les decisions oportunes per tal de garantir el bon funcionament.

Per acabar, és important destacar que aquest model de *comunitat d'aprenentatge* suposa un canvi estructural en el sistema educatiu, de manera que necessita cert recolzament administratiu (econòmic i legal) per tal de poder-se tirar endavant. Concretament, al País Basc s'ha aconseguit aquesta col·laboració entre *comunitats d'aprenentatge* i administració de manera que aquesta ha facilitat recursos humans i econòmics alhora que ha previst la creació de *comunitats d'aprenentatge* en l'Ordre del 7 de setembre del 1997 (BOPV del 3 de novembre del 1997) tal i com apunta Gumuzio (1998).

1.4.1.2.4 Comunitats d'aprenentatge referides a l'entorn local

Pel que fa a la visió del territori com a *comunitat d'aprenentatge* es tracta de la tipologia més difosa i menys concreta (Coll, 2001). Els seus orígens apareixen vinculats a l'educació comunitària o basada en la comunitat (*Community-based Education, Community based Learning*) i es pot considerar que degut als canvis socials viscuts darrerament a causa de la globalització han ressorgit com a recolzament d'allò local. En general són propostes que van en sintonia amb un moviment més ampli de repensar la ciutat o nuclis urbans per a convertir-los en escenaris d'acció política i desenvolupament econòmic i social (Coll, 2001). A diferència dels dos casos anteriors, aquestes propostes no se centren en l'àmbit formal sinó que en tots els àmbits socioeducatius (formal, no formal,...)

"A learning community is a web of organisations linked together in a common cause - to create a learning environment by learning with and from each other. Within the web may be hospitals, voluntary organisations, theatres, sporting clubs, interest groups, museums as well as companies, schools, colleges and universities. A set of standards is needed to measure performance in each organisation, each

neighbourhood, each sector, for the city as a whole and nationally, so that one can be inspired by another. It would include especially the performance of the informal education sector. Cities (towns etc) of Learning may be twinned with others and become part of a world-wide network exchanging information and experience." Longworth (1996)

En aquesta accepció de *comunitat d'aprenentatge* s'hi podrien situar determinades formes de DC, els moviments de les Learning Cities, Learning Regions, Community Learning Networks, Learning City Network, etc. així com l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE)⁵².

Tal i com recull Coll (2001:12), l'aparició d'aquest tipus de *comunitat d'aprenentatge* respon a una sèrie de factors, dels quals citem els que creiem més representatius:

- Impossibilitat que el sistema d'educació formal doni resposta a totes les necessitats educatives de la ciutadania.
- Presa de consciència dels recursos comunitaris que es poden posar al servei de l'aprenentatge com a element de DC.
- Importància de la participació i el partenariat en la construcció i organització de les *comunitats d'aprenentatge*.
- Necessitat de la dimensió local per al sentiment identitari d'una comunitat.
- La consciència de l'aprenentatge al llarg de la vida (lifelong learning) com a principi organitzatiu i objectiu comunitari. Aprenentatge que es donarà tant en els àmbits formals com no formals o informals.

Així doncs, aquesta accepció de *comunitat d'aprenentatge*, molt més àmplia que les anteriors, apunta cap a una transformació dels sistemes educatius i cap a una visió de l'aprenentatge entès des de la corresponsabilitat dels diferents agents comunitaris.

"By *community*, we are including the schools, formal and informal institutions in one's neighborhood, and the entire world through such resources as the Internet. (...) Principles of community-based learning relate to the changing nature of society, the learner, the learning processes, and sources for learning ." (Owens i Wang, 1997:1)

Així mateix, Longworth (1996) planteja les *comunitats d'aprenentatge* basades en la comunitat com el camí cap a una societat de l'aprenentatge i caracteritza aquestes *comunitats d'aprenentatge* en base a deu característiques:

"1. Energising all sectors to co-operate in the stimulation of learning for all and the optimum use of resources, including human resources.

⁵² A totes aquestes realitats al voltant de la idea de *ciutat educadora* ens hi referirem en el següent punt.

2. Discovering the learning needs of all citizens and establishing infrastructures to support learning for all throughout life.
3. Requiring all departments and services, not just education, to prepare and implement plans to introduce Lifelong Learning.
4. Providing frequently updated information and counselling services to enable its citizens to maximise their learning opportunities.
5. Encouraging and helping all its citizens to develop personal learning plans and providing advice services for mentoring and counseling.
6. Looking outward to the world by encouraging links between citizens of all ages, creeds and races in other communities.
7. Finding innovative ways of involving all its citizens in the preservation of the environment.
8. Devising and implementing sustainable strategies to help wealth-creation and employment in the community.
9. Administering innovative programmes to develop learning leadership skills in people from all sections of the community.
10. Celebrating learning frequently in innovative ways as a creative, rewarding and fun activity, and encouraging involvement by whole families."

Com podem veure, Longworth entén l'aprenentatge com a eix vertebrador i cohesionador de la comunitat, permetent un aprenentatge significatiu i funcional per a cadascun dels membres de la comunitat alhora que garantint la inclusivitat del procés: tots els sectors de la comunitat s'han de sentir inclosos i estimulats a prendre'n part. També és destacable l'accent en considerar que una *comunitat d'aprenentatge* ha de comptar amb tot tipus de serveis i recursos, no solament els educatius. Finalment, aquest plantejament també denota un cert compromís de tothom cap a la sostenibilitat del procés.

Així doncs, aquest tipus de *comunitat d'aprenentatge* posa l'èmfasi en l'aprenentatge com a motor de canvi que permet assolir tant objectius socials com econòmics. La dimensió temporal (aprenentatge al llarg de la vida) i espacial (l'àmbit comunitari) configuren aquest model de canvi. No obstant, i de la mateixa manera que dèiem respecte les *comunitats d'aprenentatge* referides a l'aula, no hi ha una sistematització del procés a seguir per tal de convertir una comunitat (ciutat, població, barri, regió,...) en *comunitat d'aprenentatge*. Hi ha, això sí, uns referents teòrics i pràctics, més aviat puntuals⁵³ i incipients, que potser s'enfortiran al llarg del

⁵³ Quan diem puntuals ens referim a que si bé teòricament es parla d'involucrar a tota la comunitat en un procés d'aprenentatge, a l'hora de la veritat les experiències en aquest sentit no tenen aquesta dimensió global. Els mateixos Owens i

temps atès que aquesta realitat és molt nova. En aquest sentit, és interessant veure els deu principis que l'OCDE⁵⁴ estableix per tal de crear ciutats i regions d'aprenentatge amb la finalitat de millorar el seu rendiment econòmic en el marc d'una economia basada en el saber per mitjà del desenvolupament d'activitats innovadores:

1. Assegurar l'existència d'una oferta educativa de qualitat i amb bons recursos que permeti el desenvolupament de l'aprenentatge individual al llarg de la vida de les persones.
2. Coordinar amb cura l'oferta d'individus qualificats i ben preparats mitjançant educació i formació amb la demanda d'aquests individus en l'economia regional, de manera que tots els beneficis de l'aprenentatge individual es puguin recollir a través del seu efecte en l'aprenentatge organitzatiu.
3. Establir un marc de condicions adequades per a la millora de l'aprenentatge organitzatiu, tant dins de les empreses com entre les empreses i altres organitzacions en xarxes d'interacció, i convèncer les empreses dels avantatges d'aquestes formes d'aprenentatge.
4. Facilitar un aprenentatge organitzatiu eficaç no sols a una sèrie predeterminada de sectors convencionalment definits com "de tecnologia punta" sinó a tot el conjunt d'indústries i serveis de l'economia regional.
5. Respondre positivament a les noves circumstàncies econòmiques i socials, especialment quan això implica "desaprendre" pràctiques inadequades i cossos de coneixement inadequats (incloent-hi el del disseny de polítiques) heretats de les institucions regionals d'èpoques passades.
6. Identificar amb precisió com els recursos actualment disponibles a la regió (indústries existents, oferta educativa, instal·lacions per a la recerca, capital social positiu, etc.) poden contribuir al desenvolupament d'estratègies innovadores de futur.
7. Parar una atenció especial als mecanismes de coordinació de polítiques entre el que generalment han estat responsabilitats de departaments diferents (desenvolupament industrial, R+D, ciència i tecnologia, educació i formació, etc.) i entre diferents nivells de govern (regional, nacional i supranacional).

Wang ens parlen de *Cooperative Education*, de *Tech Prep* o de *School-to-Work* com a experiències de *comunitats d'aprenentatge*, i són experiències que només aborden la transició escola-treball.

⁵⁴ A OCDE (2001). *Cities and Regions in the New Learning Economy*.

8. Desenvolupar estratègies que promoguin formes adequades de capital social com a mecanisme clau per a fomentar la innovació i un aprenentatge organitzatiu més eficaç.
9. Avaluar de manera continuada les relacions entre participació en l'aprenentatge individual, innovació i canvis generals del mercat laboral, especialment en relació amb l'exclusió social de grups dins la població de la regió.
10. Assegurar-se que l'estratègia regional per a l'aprenentatge i la innovació està legitimada per la població de la regió que es pretén transformar.

En la línia del que dèiem anteriorment, aquesta proposta de deu principis estableix l'aprenentatge com a motor de canvi. No obstant, es cerca un canvi per sobre de tot econòmic i en menor mesura social i per tant no esdevindria una proposta de sistematització cap a un canvi més global.

1.4.1.2.5 Comunitats d'aprenentatge que operen en un entorn virtual

Aquesta tipologia de *comunitats d'aprenentatge* fa referència als grups de persones o institucions que, connectades via xarxa, comparteixen un mateix interès d'aprenentatge. És característic d'aquestes comunitats el fet que l'element territorial ni hi és present ni configura el marc de trobada ja que en aquest sentit la virtualitat o el ciberespai és qui interconnecta. Conseqüentment, el fet que no hi hagi un element de territorialitat fa que la identitat passi pel contingut i els interessos que comparteix una determinada comunitat virtual. De comunitats virtuals n'hi ha moltes i de molts tipus, ja que per a què existeixin tan sols és necessari que hi hagi un interès en comú i la voluntat d'aprendre al voltant d'aquest interès.

Aquestes *comunitats d'aprenentatge*, de recent aparició i vinculades a l'impuls de les TIC, agafen més força a partir dels anys 90 i les podem definir com a "agregados sociales que surgen de la Red cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo estas discusiones públicas durante un tiempo suficiente con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético" (Rheingold, 1994).

Així doncs, per a considerar que una comunitat virtual és *comunitat d'aprenentatge* cal que compleixi dues funcions: ésser vehicle facilitador d'intercanvi i comunicació, i ésser instrument d'aprenentatge per als seus membres.

Com podem constatar, aquesta concepció de *comunitat d'aprenentatge* està en un nivell diferent de les altres. És a dir, mentre que en els tres casos anteriors un element de dimensió territorial

indicava la classificació (aula-escola-comunitat) en aquest cas la dimensió és virtual i d'alguna manera pot estar present en cadascuna de les anteriors *comunitats d'aprenentatge*. No obstant, també podríem considerar que cadascuna de les accepcions definides podria incloure, teòricament, l'anterior. És a dir, la comunitat com a *comunitat d'aprenentatge* pot incloure les escoles com a *comunitat d'aprenentatge* i aquestes, les aules com a *comunitat d'aprenentatge*. De tota manera, aquesta reflexió és de tall molt teòric i s'acosta a una definició de *comunitat d'aprenentatge* molt ideal en què "tot" és *comunitat d'aprenentatge*. La realitat, la praxi i les diferents reflexions teòriques, no obstant, apunten cap a la delimitació d'una sola dimensió quan es parla de *comunitat d'aprenentatge*.

Així mateix, i per finalitzar la reflexió al voltant de les *comunitats d'aprenentatge* virtual, cal destacar que si bé, com hem dit, la compartició d'uns interessos comuns és l'element identitari fonamental d'aquestes comunitats, no és menys cert que:

"Muchas comunidades virtuales son la extensión electrónica de grupos con relación cara a cara que ya existían con anterioridad a la llegada de las TICs y que se reúnen presencialmente, aunque también se encuentran de manera virtual, y utilizan las tecnologías, como el correo electrónico o los chats para informarse o participar." (Andrés et al. 2004:10)

Conseqüentment, si bé la dimensió territorial no hi té cabuda, sí que en té una certa presencialitat.

1.4.1.3 Conclusió

A grans trets podríem dir que totes les accepcions de *comunitat d'aprenentatge* plantegen un canvi de model que essencialment pretén donar resposta a l'època de canvis o al canvi d'època en què ens trobem. També cal dir que, malgrat la dispersió d'experiències, hem pogut trobar un cert criteri per a discriminar quatre models de *comunitat d'aprenentatge* amb cert fonament teòric i la corresponent praxi. No obstant, i malgrat tots els models suposen una transformació, pensem que n'hi ha alguns que van més al fons de la qüestió i per tant donen una resposta més global a la conjuntura actual. Ens estem referint, naturalment, al tercer tipus de *comunitat d'aprenentatge*: la que es fonamenta en la ciutat, en la població, en la regió, etc.

La *comunitat d'aprenentatge* que fa referència a la pròpia comunitat –valgui aquí la redundància- és la que des de la perspectiva d'aquesta recerca es manifesta com a holística ja que incorpora tots els membres i tots els àmbits de la comunitat. Tanmateix, també hem vist que és la que compta amb menys sistematització i menys documentació. En recercar informació sobre *comunitats d'aprenentatge* essencialment es troba bibliografia referent a les aules com a *comunitats d'aprenentatge* i/o als centres educatius com a *comunitats d'aprenentatge*. També

es troba força documentació quan s'orienta la cerca cap a *comunitats d'aprenentatge* virtuals, però no passa el mateix quan volem obtenir-ne de les *comunitats d'aprenentatge* en un sentit més territorial.

Aquesta circumstància l'entendem com a deguda a diferents motius, però per nosaltres el que potser és més significatiu és que la relació d'ensenyament-aprenentatge és normal que es doni en una institució educativa (escola, aula i fins i tot ciberespai, en substitució d'aquestes). En canvi, si passem d'una dimensió més puntual a una de més global com és la comunitària, potser enlloc d'una acció d'ensenyament-aprenentatge hauríem de parlar d'una dimensió més àmplia, la dimensió educativa, que va més enllà de la instrucció.

Des del nostre punt de vista, i en coherència amb tot el discurs que hem anat desenvolupant, el plantejament de les *comunitats d'aprenentatge* és molt interessant i ric. Tanmateix, hi ha dos elements a considerar en el context d'aquest treball. D'una banda, constatem que la manca de precisió conceptual i terminològica respecte el concepte i realitat de les *comunitats d'aprenentatge* ens incomoda, se'ns fa difícil fonamentar-nos en quelcom que no té els límits clars. D'altra banda, el nostre treball centra l'interès en la comunitat i, com a conseqüència, el fet de referir-nos a l'àmbit comunitari comporta que enlloc d'aprenentatge haguem de parlar d'educació. Conseqüentment, el nostre discurs prendrà com a base la idea de les *comunitats d'aprenentatge* basades en la comunitat tot i intentant superar la seva concepció teoricopràctica a partir de la visió d'una comunitat educadora i educativa.

1.4.2 La ciutat educadora

1.4.2.1 Introducció

D'acord amb la classificació presentada en el punt anterior, podem entendre la *ciutat educadora* com aquell tipus de *comunitat d'aprenentatge* que fa referència a l'àmbit territorial. Estaríem parlant, doncs, de la ciutat com a *learnscape*⁵⁵, és a dir, com a entorn d'aprenentatge comunitari i d'ampli abast. Tanmateix, aquesta comprensió de la ciutat com a *comunitat d'aprenentatge* queda superada per la mateixa comprensió del terme *ciutat educadora* ja que s'entén que és l'educació, i no l'aprenentatge, el motor de la ciutat.

El marc teòric de les ciutats educadores respon a aquest model en què la dimensió educativa de la comunitat dóna sentit al desenvolupament i realització de la comunitat. La *ciutat educadora*

⁵⁵ Neologisme citat per Elliot (2003) que fent un joc de paraules amb el mot *landscape* (paisatge en anglès) i *learning* (aprenentatge en anglès) fa referència a una visió àmplia dels entorns d'aprenentatge i per tant situats més enllà de l'escola.

es mostra com a model de ciutat on l'educació dota de contingut, vertebrada i impulsa el desenvolupament de la mateixa ciutat.

1.4.2.2 La ciutat educadora: referents històrics

L'expressió *ciutat educadora*, de recent aparició, fa referència a un concepte anterior, per bé que no formulat en els mateixos termes ni explicat a partir dels mateixos trets característics amb què definim la *ciutat educadora* actual. En els seus inicis hi situariem, d'acord amb Ortega (1990), l'exercici de superació de les diverses crisis que han afectat les ciutats al llarg del temps. Segons l'autor, és especialment transcendent prendre consciència que en diferents moments històrics de crisi i transformació de la ciutat aparegui l'educació com a element de superació d'aquestes crisis. Concretament cita el final de la Grècia clàssica i començament de l'hel·lenisme, el Renaixement europeu, bona part del s.XIX i la segona meitat del s.XX. Així doncs, la *polis* grega, la *civitas* romana, la *città* renaixentista i les ciutats del s.XIX i s.XX en algun moment de la seva història pateixen un punt d'inflexió que les duu a plantejar-se la necessitat d'esdevenir *ciutats educadores*. D'aquesta manera converteixen l'educació en protagonista de l'organització i convivència a les ciutats.

També cal tenir en compte, com diu Molas (1990), que la tradició de les ciutats d'esdevenir educadores és, en certa manera, inherent a la seva realitat atès que en tots els moments històrics la convivència ha generat processos de socialització com a element fonamental de l'existència humana.

"Por eso, la idea de ciudad ha ido también históricamente asociada a la de paideia. La ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos de ciudadanos." (Gómez-Granell i Vila, 2001:14)

Així mateix, al llarg de la història hi ha hagut una línia de pensament *urbanofilica* de la qual es podrien considerar hereves les actuals *ciutats educadores* (Trilla, 1999). Ja en el temps de Plutarc aquest considerava la ciutat com el millor educador i Plató exposa com a Sòcrates no li agradava absentar-se d'Atenes perquè fora d'aquesta deïa que no podia aprendre res, al contrari del que li passava mentre era a la ciutat. Més referents d'aquest pensament els trobaríem en Bernhard, Simon,...entre d'altres.

Així mateix, destacar que hi ha una sèrie d'experiències educatives que sense respondre a aquesta denominació estan en el si del concepte de *ciutat educadora*. Seria el cas de l'educació d'adults, de l'educació permanent o *lifelong learning*, de l'educació intercultural, de l'educació

social i comunitària, del DC, de les *comunitats d'aprenentatge*, de la trobada de l'educació formal, no formal i informal, de l'educació integral, i un llarg etcètera.

Tanmateix, el terme de *ciutat educadora* com a tal apareix a principis dels anys setanta arrel, sobretot, de l'informe de la UNESCO *Aprender a ésser* dirigit per Edgar Faure (1973). En aquest informe apareix la terminologia *ciutat educativa* encara que, tal i com precisa Trilla (1999), el terme apareix gairebé com una metàfora de com s'havia d'orientar el desenvolupament de l'educació, amb la idea que aquesta no ha de quedar circumscrita a la institució escolar.

“Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los ‘sistemas educativos’ y pensar en el plano de una *ciudad educativa* [cursives afegides].” (Faure, 1973:40)

En aquest informe no hi ha la voluntat de fer un discurs sobre la ciutat sinó que el terme fa referència a la idea d'una educació global i permanent en el marc de la societat:

“La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa (...) La educación debe ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido.” (Faure, 1973:265)

Com a conseqüència, podríem situar aquest informe en els orígens de l'expressió i els principis del concepte. I això perquè es defineix l'educació com a concepte obert i dinàmic en un entorn social, malgrat no hi hagi la voluntat de concretar la funció educativa de la ciutat, entesa aquí més com a sinònim de societat.

També en el mateix moment històric (dècada dels setanta), però a l'altra banda de l'oceà, sorgeix la *Urban Education* (Colom, 1990). Aquesta, arriba a Europa des dels Estats Units a través de la bona acollida que té al Regne Unit. La *Urban Education*, emperò, no té una orientació massa teòrica sinó què s'entén com un punt de trobada de diferents activitats educatives realitzades en el marc del municipi, “com la presentació de temàtiques diverses que són tractades o que formen part de les accions que els municipis amb serveis educatius propis realitzen en el seu àmbit urbà-territorial” (Colom, 1990:115).

A partir d'aquest moment es pot considerar que s'obren dues línies al voltant de les *ciutats educadores*, una de més vinculada a l'educació permanent -*lifelong learning*- i l'altra de més vinculada al paper de la ciutat en la seva funció educadora. Pel que fa a aquesta darrera línia una fita important és la celebració del Primer Congrés de Ciutats Educadores organitzat a Barcelona el 1990 per l'ajuntament de la ciutat. Aquest és el moment en què es posa sobre la taula el terme i se l'associa amb una realitat: la voluntat de fer i ser *ciutats educadores*.

Aquesta voluntat queda clarament expressada en la Carta de ciutats educadores (Primer Congrés de Ciutats Educadores, 1990) que compromet a totes les ciutats agrupades sota l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE d'ara endavant).

“Es en ese momento cuando nace la conciencia de que el logro de un objetivo tan alto y noble no puede ser delegado a un único componente del sistema social, el subsistema escolar, sino que debe estar bajo la responsabilidad de una coordinación real la totalidad de subsistemas y por lo tanto de la 'ciudad'. Para ello, una comunidad local necesita ante todo encontrarse para decidir si adopta o no un modo similar de pensar, para elaborar proyectos concretos y para evaluar en qué medida y con qué calidad han sido realizados los proyectos.” (Castellani, 2000)

1.4.2.3 La ciutat educadora: concepte

Tal i com ja hem exposat, el concepte de *ciutat educadora* que es comença a apuntar a l'informe de Faure es dota d'un contingut més consistent a partir de la celebració a Barcelona del Primer Congrés de Ciutats Educadores, el 1990.

La *ciutat educadora*, tal i com apunta Trilla (1999), pot tenir diferents sentits i funcions que van des d'una de més metafòrica -la de l'informe de Faure-: el fet educatiu és complex i abasta tota la societat, a una de més propagandística: *ciutat educadora* com a eslògan que ven la imatge de la ciutat. També pot adoptar una funció més utòpica: cerca de la ciutat ideal, heurística: la idea de ciutat dóna força i genera idees, o bé sensibilitzadora: la idea de *ciutat educadora* recorda a governants i ciutadans les seves responsabilitats.

Ara bé, més enllà dels usos discursius del terme *ciutat educadora*, és interessant l'acotació que en fa Trilla (1999) a partir de tres dimensions: ciutat com a contenidor de recursos educatius, ciutat com a agent d'educació i ciutat com a contingut educatiu.

La ciutat com a contenidor de recursos educatius es compon “de quatre espècies de mitjans, institucions o situacions amb projecció formativa” (Trilla, 1999:25). La classificació respon als següents punts:

1. Una estructura pedagògica estable formada per institucions específicament educatives.
2. Una malla d'equipaments, mitjans i institucions ciutadanes, també estables, però no específicament educatius.
3. Un conjunt d'esdeveniments educatius planejats, però efímers o ocasionals.
4. Una massa difusa però contínua i permanent d'espais, encontres i vivències educatives no planejades pedagògicament.

Trilla posa èmfasi en constatar que totes aquestes institucions, mitjans o situacions, als que també anomena instàncies, posen en contacte la cultura i l'educació ja que, de fet, són aspectes d'una mateixa realitat, "en aquest sentit, les institucions (situacions, recursos...) dites educatives són, per si mateixes, culturals; i les anomenades culturals són també educatives (...) la diferència entre les que anomenem d'una manera o d'una altra és només una diferència d'èmfasi" (Trilla, 1999:46). És per aquest motiu que considera que hi ha tres tipus d'instàncies: les que l'experiència del subjecte amb el producte o la situació cultural és directa (museus, biblioteques, concerts, cinema, tertúlies,...), les que l'experiència passa per una mediació pedagògica per tal de facilitar l'aprenentatge d'uns determinats continguts culturals (institucions del sistema educatiu formal) i les que estan en un punt intermig atès que hi ha una certa planificació d'un procés d'aprenentatge alhora que una experiència directa amb la situació cultural (grups de lleure, casals, corals, esbarts, castellers,...).

La ciutat com a agent d'educació fa referència als efectes educatius que la ciutat pot produir per si mateixa. Aquesta acció educativa, situada en l'àmbit de l'educació informal, quedaria configurada per:

- elements de cultura
- formes de vida, normes i actituds socials
- valors i contravalors
- tradicions, costums, expectatives
- elements estructurals
- etc.

El medi urbà és capaç de generar aprenentatges al voltant d'aquests i d'altres aspectes per la influència i acció que exerceix en el ciutadà que hi viu i s'hi desenvolupa. La ciutat es converteix en un medi didàctic o instrumental que ofereix múltiples estímuls de tipus cultural (Colom, 1990) o d'altres tipus. I això és perquè la ciutat reuneix en un espai reduït concret un bon nombre de persones i d'elements culturals que faciliten les col·lisions comunicatives (Trilla, 1999). Aquesta és la idea del carrer com a "escola de la vida", del teixit urbà com a agent educador per al ciutadà. El medi urbà forma i socialitza a la ciutadania a partir de les seves emissions d'informació i cultura i a partir de la xarxa de relacions humanes que s'hi donen. I en aquest sentit és important destacar, amb Alfieri (1995), que si bé és fàcil imaginar les influències educatives dels elements culturals com ara un museu o una biblioteca, també hem de ser capaços de veure el valor educatiu del traçat de la ciutat, de la situació d'un banc, del disseny d'una plaça o del manteniment dels carrers. Així doncs, és tota la ciutat, i no només el seu component cultural, que pot esdevenir agent educatiu.

Pel que fa a **la ciutat com a contingut educatiu** ens situem davant la possibilitat d'aprendre la ciutat. A diferència de la concepció de ciutat com a agent d'educació, en què la ciutat genera coneixement informal, la ciutat en si també es font d'aprenentatge. Aquest aprenentatge, que Proshansky i Gottlieb (1990) classifiquen en *cognoscitiu*, *adaptatiu* i *complex de competència ambiental*, fa referència al coneixement de la ciutat en quant a saber-se desplaçar per la ciutat, conèixer els diferents espais que la componen, fer ús dels diferents serveis, instal·lacions, espais, recursos,... descobrir l'estètica que ofereix la ciutat, relacionar-se amb les persones, etc. L'aprenentatge *cognoscitiu* es produeix mitjançant un "mapa cognoscitiu" on els residents urbans es formen imatges o cognicions sobre els elements físics de la ciutat i les relacions que s'hi estableixen. L'aprenentatge *adaptatiu* fa referència a les respostes i relacions -sovint no verbals- que la persona té i aprèn en la seva relació amb els objectes i persones de la ciutat. L'aprenentatge *complex de competència ambiental* és aquell que fa referència a la relació de la persona amb l'espai i a la satisfacció de les seves necessitats respecte aquest -espai personal, intimitat,...-.

Aquestes tres dimensions de la ciutat corresponen a possibilitats educatives de la ciutat. Tanmateix, per tal que la ciutat esdevingui realment educadora cal un disseny de voluntats educatives específic per a cadascuna de les dimensions. És a dir, respecte la primera dimensió descrita, si la ciutat és contenidora de pocs recursos educatius, aquests estan concentrats en determinades àrees, o no hi ha una possibilitat d'accés real per a tothom, la ciutat no serà una bona contenidora d'educació i per tant no serà realment i efectiva educadora. Respecte la segona dimensió, si la ciutat mostra un model de relacions socials violentes, unes actituds incíviques, un creixement salvatge o una contaminació constant o creixent no serà un bon agent d'educació i per tant no serà educadora. Respecte la tercera dimensió, si la ciutat només és coneguda per alguns, només permet l'accés a determinades zones, sectoritza la població o mostra un repartiment desigual de recursos, serveis, espais, etc. aleshores tampoc permet que en fem un bon aprenentatge i no pot devenir educadora.

Així mateix, i a banda d'aquesta comprensió de la ciutat educadora a partir de tres dimensions, constatem com el concepte de *ciutat educadora* incorpora una gran diversitat d'usos, connotacions, continguts,... i part de l'explicació rau en el fet que ens trobem davant d'un constructe relativament nou del camp de les ciències socials "i és per aquesta acumulació de sentits i usos que pot resultar inconvenient, sinó impossible, aconseguir una definició unívoca de ciutat educadora". (Trilla, 1990:17) Així doncs, Trilla presenta i resumeix les idees més rellevants de les significacions del concepte de *ciutat educadora* a partir dels següents deu epígrafs:

1. El concepte de *ciutat educadora* concep el medi urbà, alhora, com a entorn, agent i contingut de l'educació.
2. El concepte de *ciutat educadora* connota molt adientment la complexitat del fenomen educatiu.
3. El concepte de *ciutat educadora* refereix un medi que produeix relacions i efectes educatius premeditats i també atzarosos.
4. El concepte de *ciutat educadora* acull i interrelaciona processos educatius formals, no formals i informals.
5. El concepte de *ciutat educadora* afirma la condició sistèmica del fet educatiu i demana plantejaments integradors.
6. El concepte de *ciutat educadora* afirma el seu caràcter obert, dinàmic i evolutiu.
7. El concepte de *ciutat educadora* pretén abastar totes les dimensions de la idea d'educació integral.
8. El concepte de *ciutat educadora* es reconeix en el concepte d'educació permanent.
9. El concepte de *ciutat educadora* refereix alhora realitats i utopies.
10. El concepte de *ciutat educadora* adverteix que la ciutat no és igualment educativa per tota la ciutadania. Cal que es doni una igualtat d'oportunitats així com el dret a la diferència.

Veiem, doncs, que és cert que hi ha una gran dispersió d'idees al voltant de la idea de *ciutat educadora*. Tanmateix, ens sembla que totes aquestes tenen un denominador comú que ens ha de permetre delimitar una certa idea, definició o acotació del concepte *ciutat educadora*. De fet, el que hem anat desenvolupant fins aquí i les relacions que hem establert entre diferents conceptes al llarg del marc teòric creiem que ens donen suficients referents que possibiliten aquest exercici de concreció.

És així que sintetitzant, i en base al que hem exposat fins aquí, entenem que la *ciutat educadora* és aquella ciutat que esdevé contenidora, agent i contingut d'educació. Aquesta comprensió de la ciutat implica també una concepció sistèmica en què tots els agents socials actuen i treballen en xarxa de manera que en els diferents nodes s'hi dona una acció socioeducativa. D'aquesta manera, la ciutat esdevé educadora tant per la seva comprensió global com pel valor educatiu de moltes de les seves actuacions i per la quantitat de projectes, plans i programes d'acció socioeducativa que comprèn.

1.4.2.4 La ciutat educadora: praxi

Caballo (1997), tot fent referència a una entrevista mantinguda amb Fiorenzo Alfieri, resumeix en tres les etapes per les quals ha passat el model de *ciutat educadora*.

Als anys setanta, moment en què tal i com ja hem comentat es considera que es comencen a fer realitat les *ciutats educadores*, apareix la necessitat social de tenir una població cultivada. Per tal d'aconseguir aquest propòsit es posa l'accent en infants i joves de manera que es visualitza la necessitat de recolzar, des de la ciutat, la responsabilitat que recau en la institució escolar. Tanmateix, més endavant es pren consciència que aquest plantejament deixa a l'escola en el centre i per tant li atorga una responsabilitat i un poder que no es considera oportú, convertint el model de *ciutat educadora* en un model esbiaixat i restringit a un sol àmbit educatiu.

Als anys vuitanta s'aprofundeix en la relació entre l'escola i el territori entenent que el territori ha de facilitar les experiències viscudes i l'escola les experiències de cultura. És per aquest motiu que al llarg d'aquesta dècada es potencia molt la sortida de les escoles a la ciutat per conèixer el territori. Aquestes sortides d'una banda reverteixen en el treball que posteriorment es desenvolupa a l'escola i que suposa fer una reflexió cultural del territori i de l'altra ensenya als joves a relacionar-se amb la ciutat fora de l'horari escolar.

La tercera fase, a partir dels anys noranta, es considera que queda determinada per un increment de la complexitat de les relacions entre l'escola i la comunitat fins arribar a la idea de compartir un sol projecte socioeducatiu territorial per part de tots els agents socioeducatius implicats (més enllà de la institució escolar, per tant).

És en el context d'aquesta tercera fase que es cerca una sistematització per tal de fer realitat la *ciutat educadora*. Per tant, es considera que la *ciutat educadora* és aquella ciutat que, tenint la possibilitat de ser-ho, fa tots els possibles per a esdevenir-ho. "Això exigeix un compromís públic de la ciutat, la qual ha de passar de ser 'educativa' –com ho són totes- a ser 'educadora' –com ho són les que així ho volen-" (Mata, 1994)⁵⁶. Tal i com diu Freire (1992:18): "it is not enough to recognize the city as educating, independently from our wishes or desire. The city becomes educating from the needs to educate, to learn, to teach, to know, to create...". És per això que per a poder esdevenir *ciutat educadora* l'AICE considera que cal adquirir uns compromisos, els quals queden exposats a la Carta de ciutats educadores, elaborada en el marc de la preparació i la realització del Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores celebrat a Barcelona.

L'any 1990⁵⁷, en el procés de preparació de l'esmentat congrés, s'envia una proposta de carta a totes les ciutats que havien anunciat la seva participació al congrés de manera que poguessin

⁵⁶ Rau en aquesta distinció educativa-educadora una discussió que encara es manté viva. Mentre per uns suposa el pas de quelcom inherent a la ciutat "pel sol fet de ser ciutat" (Figueras, 2004) a quelcom clarament intencional, per altres no és tant rellevant i entenen que potser el mot educativa designa un entorn on hi pot haver una bidireccionalitat educativa.

⁵⁷ Tal i com ja hem esmentat Barcelona exerceix un paper de clar lideratge als inicis del moviment de les *ciutats educadores*. Concretament, podem establir un cert paral·lelisme amb els Jocs Olímpics en el sentit que l'alcalde Maragall els entén com un

estudiar el text i fer propostes. Durant el congrés es van considerar i incorporar les propostes i fruit d'aquest treball en resultà la Carta de ciutats educadores (Declaració de Barcelona). La Carta de ciutats educadores⁵⁸ conté vint principis que d'acord amb Mata (1993) podríem resumir en els següents deu compromisos de fons:

1. Garantir a tots els seus ciutadans el dret a l'educació.
2. Donar una informació clara i general dels recursos educatius i de tot nivell que té la ciutat.
3. Ordenar la ciutat a través de l'urbanisme de manera que no es creïn ni guetos ni bosses de marginació.
4. Promoure i realitzar, si cal, l'oferta de formació específica als pares per a l'educació dels fills. Oferir també als joves noves perspectives.
5. Estimular la reunió entre ciutadans a través de l'associacionisme.
6. Formar els ciutadans en cadascun dels llenguatges que conflueixen a la ciutat.
7. Respectar els portadors dels nous llenguatges i noves formes d'humanitat de les persones que arriben a la ciutat.
8. Tenir la pròpia identitat històrica així com estar oberta al seu propi canvi a través de la participació dels ciutadans.
9. Tenir un responsable concret per a:
 - La coordinació dels estímuls educatius, en una concepció d'educació permanent.
 - La informació.
 - L'ordenament urbà, l'urbanisme.
 - La formació específica dels educadors no professionals.
 - L'associacionisme.
 - La comprensió dels llenguatges urbans.
 - L'acolliment dels immigrants.
 - La identitat pròpia.

Tanmateix el responsable per a l'assoliment de tots els objectius ha de ser el govern de la ciutat, al qual se li demana que signi la Carta de ciutats educadores.

10. Construir un marc que contingui el treball realitzat i el que s'està realitzant alhora que donar a conèixer aquest treball a totes les ciutats. És per això que es proposa integrar-se a l'Associació Internacional de Ciutats Educadores.

Conseqüentment, una ciutat que vulgui ser educadora haurà de treballar per a la consecució d'aquests compromisos i per tant caldrà que desenvolupi estratègies per tal de fer-ho possible.

mitjà i no com una finalitat en ella mateixa, per tal que la ciutat faci un salt qualitatiu endavant en diversos aspectes: el social, el cultural, l'urbanístic,... Així que situariem els inicis de la voluntat de Barcelona d'esdevenir *ciutat educadora* en aquest context. (informació obtinguda en el transcurs de l'entrevista realitzada a Pilar Figueras).

⁵⁸ Per al text complet consultar : http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf

Durant força temps, emperò, la idea de *ciutat educadora* s'ha bastit de discurs, paraules i reflexions que li han donat consistència però sobretot s'ha entès com una filosofia, com una concepció atractiva i no s'ha concretat en fets, projectes accions,... que fessin realitat totes aquestes reflexions (Gómez-Granell, Vila, 2001). És així que en un esforç de garantir un cert compromís de concreció Trilla (1999:38) apunta la necessitat que els projectes que es duïen a terme des de la *ciutat educadora* compleixin els següents requisits:

- Globalitat en quant als sectors de la població a qui van adreçats i als territoris d'incidència.
- Integració, tot evitant la segmentació o excessiva especialització.
- Contextualització i transferibilitat .
- Transversalitat en els seus continguts.
- Permeabilitat institucional.
- Formació cívica.
- Interdepartamentalitat.
- Participació.
- Compensació, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats.

Com podem constatar, la majoria d'aquests requisits comparteixen la visió de la complexitat de la ciutat considerant-la de manera integradora, holística, transversal, interdepartamental, etc. de manera que reflecteixen una comprensió sistèmica i d'organització reticular. En paraules de Besnard:

“Des d'aquesta òptica, la ciutat apareix com una unitat econòmica i social multidimensional l'estudi exhaustiu de la qual exigeix un treball interdisciplinari que conjugui investigacions tan diverses com les del sociòleg, l'historiador, l'antropòleg, l'economista, el polític, el psicòleg, l'arquitecte, l'educador, l'animador i tots els especialistes tècnics del social [sic], els esforços dels quals, necessàriament associats, han de permetre llegir millor l'espai urbà, disposar-lo, construir-lo, animar-lo, en la perspectiva exigent d'un nou humanisme modern.” (1990:248)

Tot i que des del nostre punt de vista Besnard oblida un professional fonamental, el pedagog, aquesta interdisciplinarietat (més enllà de a multidisciplinarietat) és un aspecte cabdal en la concepció de la *ciutat educadora*. Una ciutat on l'educació sigui un afer de tots, on el conjunt de ciutadans de manera activa confegeixin una societat educativa, on l'educació esdevingui una producció constant de la societat, la qual n'és totalment responsable i es renova a través d'ella (Delors, 1996).

Així doncs, els compromisos que enuncia la Carta de ciutats educadores i els requisits que enuncia Trilla respecte els projectes duts a terme per les *ciutats educadores* delimiten un model

de ciutat i acció força concreta amb una clara voluntat de fer-se realitat. I és en aquesta línia que apareixeran els Projectes Educatius de Ciutat, projectes que es desprenen dels mateixos principis de la Carta de ciutats educadores i dels objectius de l'AICE, i que consisteixen en operativitzar tant com sigui possible el discurs entorn el concepte de *ciutat educadora* (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 2003).

1.4.2.5 Les ciutats educadores avui

Tal i com ja hem dit, a partir dels anys setanta comença a emprar-se el concepte de *ciutat educadora* alhora que es desenvolupen experiències per a fer-la realitat. Tanmateix, no és fins a la dècada dels noranta, amb l'elaboració de la Carta de ciutats educadores, que rep el major impuls. En el marc del Congrés Internacional de Ciutats Educadores del 1990, setanta ciutats signen la carta, ciutats que es consideren fundadores. A partir d'aquest moment la carta queda oberta a noves adhesions les quals es van produint al llarg dels següents anys fins arribar a les 280 actuals. Posteriorment a la Declaració de Barcelona on es presenta la Carta de ciutats educadores, l'any 1992, a Göteborg, s'elabora una proposta d'estatuts per a la creació de la ja esmentada Associació Internacional de Ciutats Educadores i l'any 1994 es formalitza l'associació. També aquest any s'introdueixen petits canvis a la carta, essent aquesta la versió vàlida entre el 1994 i el 2004, moment en què s'introdueixen algunes modificacions més per tal d'adequar-la als nous reptes socials i educatius⁵⁹. L'AICE esdevé el marc en què les *ciutats educadores* poden posar experiències en comú, donar-se a conèixer i aprendre les unes de les altres.

"La característica més rellevant de les Ciutats Educadores és l'obertura de l'àmbit de l'educació més enllà de l'escola tradicional, aportant una dimensió àmplia que incorpora altres espais i totes les edats, de manera que impregna completament la vida ciutadana. La Ciutat Educadora esdevé, doncs, un medi que afavoreix el creixement dels seus habitants i la seva implicació en l'ús i l'evolució de la ciutat. En aquest context els governs locals tenen una funció rellevant." (AICE, 2003)

És amb aquesta finalitat que des de l'AICE s'ha impulsat una sèrie d'iniciatives com ara la creació d'un banc de documents i experiències, la celebració de congressos⁶⁰, la creació d'associacions i la formació de xarxes nacionals.

⁵⁹ Modificacions proposades pel professor de la UAB José Manuel del Pozo. Aquestes consisteixen, a nivell més formal, a polir l'estil del text i el vocabulari emprat tot actualitzant terminologies. D'altra banda, i a nivell d'estructura, es redistribueixen i s'organitzen els principis en tres apartats: el dret a la *ciutat educadora*, el compromís de la ciutat i al servei integral de les persones. I pel que fa al contingut, podem destacar que es tracta de manera més explícita i extensa la participació ciutadana, s'incorpora la necessitat que tothom pugui accedir a les TIC, es fa referència al concepte de ciutat com a comunitat i s'insisteix en la transversalitat com a forma de concretar la idea de globalitat. Podem consultar la darrera versió a: http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf

⁶⁰ Els diferents congressos, celebrats bianualment i amb un centre d'interès específic per a cadascun d'ells, han estat els de Göteborg, 1992: *L'aprenentatge permanent a les ciutats educadores*; Bolonya 1994: *El multiculturalisme: Reconèixer-se: per a una nova geografia de les identitats*; Chicago 1996: *Les arts i les humanitats com agents de canvi social*; Jerusalem 1999: *Portar el llegat i la història al futur*; Lisboa 2000: *La ciutat, espai educatiu en el nou mil·lenni*; Tampere 2002: *El futur de l'educació. El*

Actualment⁶¹ l'AICE agrupa a l'entorn de 280 ciutats de 34 països diferents⁶². D'entre tots aquests països, els que compten amb més ciutats adherides són, per ordre: Espanya, Itàlia, Portugal, Brasil, Argentina, França, Colòmbia i Mèxic.

Des de l'AICE també s'ha impulsat la creació de xarxes territorials i xarxes temàtiques internacionals. En quant a les xarxes territorials hi ha les d'Espanya, Itàlia, França, Portugal, Amèrica Llatina, Brasil i Centreuropea. Pel que fa a les xarxes temàtiques, aquestes es concreten en els temes de la lluita contra el fracàs escolar, la transició escola treball i l'educació en valors.⁶³

Emperò, a banda d'aquesta associació que es fonamenta en una idea de *ciutat educadora* tal i com hem descrit, hi ha altres iniciatives i experiències al voltant de les *ciutats educadores*. Especialment destacables són les de l'àmbit anglosaxó, que vinculen la idea de *ciutat educadora* a l'educació permanent -*lifelong learning*- i a l'educació d'adults. Des d'aquestes experiències es considera que l'aprenentatge (educació d'adults, alfabetització, inserció laboral, formació permanent, reciclatge professional,...) ha de facilitar la transformació i canvis necessaris en l'entorn de ciutat (Coll, 2001). Aquestes experiències també comencen a prendre forma el 1990, en celebrar-se el Primer Congrés de Ciutats Educadores a Barcelona: "It was further developed in the report of the First International Congress on Educating Cities organised by the Barcelona City Council in 1990" (Learning City Network, 2001), però no és fins el 1992 que "the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) published a report by Donald Hirsch of the Second Congress on Educating Cities held in Gothenburg. This has been most influential in developing ideas about the learning city in Britain" (Learning City Network, 2001). Les iniciatives britàniques, també molt vinculades als treballs de la Comissió Europea sobre aprenentatge al llarg de la vida, tendeixen a parlar de *learning cities* o *learning towns*, per bé que consideren els conceptes d'educació i aprenentatge equiparables: "The concept of the 'Learning' or 'Educating' city...". (Learning City Network, 2001) i se centren més en l'aprenentatge atès que d'acord amb Ralph (2000) "no city can afford not to be a city of learning". És així que:

"They have two purposes:

paper de la ciutat en un món globalitzat i el darrer, el de Gènova, el novembre del 2004: *Una altra ciutat és possible. El futur de la ciutat com a projecte col·lectiu*.

⁶¹ Les dades que oferim pel que fa a l'AICE corresponen al desembre del 2004. Atès que és una associació que es manté activa, cal tenir en compte una certa variabilitat d'aquestes.

⁶² Els països són els següents: Alemanya, Argentina, Austràlia, Bèlgica, Bolívia, Brasil, Canadà, Colòmbia, Croàcia, Dinamarca, Equador, Espanya, Finlàndia, França, Grècia, Hongria, Iran, Israel, Itàlia, Mèxic, Països Baixos, Palestina, Perú, Polònia, Portugal, Principat d'Andorra, Romania, Rwanda, Senegal, Suècia, Suïssa, Togo, Uruguai i Xile.

⁶³ Tot i disposar de moltes dades respecte l'activitat de l'AICE, no ens estendrem més en aquest punt per tractar-se del marc teòric. Tanmateix, en el capítol d'estudi de bones practiques del treball de camp (2.8) trobarem recollides algunes d'aquestes dades de tipus pràctic.

- To support widening participation in lifelong learning.
- To use learning to promote social and economical regeneration." (Learning City Network, 2001)

Al Regne Unit també s'hi ha desenvolupat congressos, com el celebrat l'abril del 2001 pel Birmingham Strategic Lifelong Learning Partnership, *Developing European learning Communities* o jornades diverses com les organitzades per la Learning Communities Network: *Learning and its links to Economic Regeneration* (26 de setembre del 2003), *Developing Learning Communities: A Neighbourhood Approach* (15 de juliol del 2004), entre d'altres. Així mateix, també hi ha jornades previstes pel 2005 com ara: *Promoting a Learning City* o *Partnerships*, entre d'altres. Així mateix, el Regne Unit compta amb xarxes que agrupen diferents *ciutats educadores* com ara la Learning City Network (LCN), la Learning Cities Network o la Learning Communities Network. A Austràlia les experiències de *ciutats educadores* també estan força esteses i de tant en tant s'organitzen congressos com el que va organitzar el govern de l'estat de Victòria conjuntament amb l'OCDE a Melbourne l'abril del 2002, *Learning cities and regions* o el que hi ha previst de celebrar a Brisbane l'agost del 2005, *International conference on engaging communities*, organitzat pel govern de Queensland. També a Austràlia existeixen xarxes i iniciatives que agrupen les *ciutats educadores* com ara la Adult Learning Australia (ALA), la Adult Community Further Education (ACFE) o el South Australian Centre for Lifelong Learning and Development.

La diferència entre les experiències vinculades a l'AICE i les de l'àmbit anglosaxó, pel que fa a l'abast, rau en el fet que aquestes darreres agrupen únicament països de parla anglesa, essencialment del Regne Unit, Austràlia i Canadà, tal i com ens recorda Coll (2001), amb alguna aproximació als països asiàtics de parla anglesa. Pel que fa a la conceptualització de la idea de *ciutat educadora* constatem que les experiències de l'àmbit anglosaxó posen l'accent en l'aprenentatge –en les seves diverses formes– com a clau de transformacions i canvis desitjables. D'altra banda, les experiències que aglutina l'AICE se centren més en una concepció d'educació oberta que tot anant més enllà de l'escola veu en la majoria d'agents i actors de la ciutat la capacitat educadora per tal de fer de la ciutat una realitat educativa i educadora.

1.4.2.6 Conclusió

En síntesi, en aquest capítol hem vist com la ciutat entesa com a *comunitat d'aprenentatge* a nivell territorial i comunitari pot esdevenir educativa i/o educadora. Conflueixen dues circumstàncies per tal de fer-se realitat aquesta concepció: d'una banda, la tradició històrica de la ciutat com a punt de trobada, microcosmos social on la convivència i la gestió esdevé mediada, en un moment o altre, per l'educació. I d'altra banda, la voluntat explícita de la ciutat d'esdevenir educadora, més enllà que en la seva essència, en les seves contingències o en la seva tradició ja se'n pugui considerar.

“Les problemàtiques de la societat, els seus reptes, estan, doncs, lligats indistriablement als de la ciutat: la ciutat és el lloc on es juguen, on es correspon abordar-los” (AAVV, 1998). És així que la ciutat esdevé un fenomen que pot abastar moltes dimensions i actua en múltiples interaccions teixides per la realitat social i històrica (Rodríguez, 2001). Aquesta comprensió de la ciutat des de la seva complexitat demana també d’una vivència de la ciutat des de la integració de fers i sabers, des de la transversalitat d’actuacions, en definitiva demana d’un model de ciutat d’organització reticular però de direcció i objectius convergents. Demana d’una ciutat que en la base d’un únic projecte pugui realitzar-se i desenvolupar-se. Aquesta és l’aposta de la *ciutat educadora*, una ciutat que des de la transversalitat de l’acció educativa compartida cerca el treball conjunt per part de tots els seus agents i actors.

La ciutat esdevé el *locus*, el referent territorial i comunitari més immediat d’aquesta realitat social més abstracta. La ciutat esdevé la concreció d’allò social, de la societat en general, “la ciutat és l’àmbit d’exercitar l’actuació local que ha de correspondre al pensament global.” (AAVV, 1998)

La *ciutat educadora*, per tant, ho és en tant que esdevé contenidora, agent i contingut d’educació. Acció socioeducativa, aquesta, que trobem en el punt de confluència dels diferents agents i actors de la ciutat i acció socioeducativa que suposa una comprensió global de la trajectòria educativa de la ciutat i una comprensió específica del valor educatiu de les diferents actuacions que s’hi donen.

Així mateix, la *ciutat educadora* compta amb unes praxis que en recolzen la seva fonamentació i que troben el seu màxim exponent en l’AICE la qual, al llarg de catorze anys, ha estat donant suport des d’un marc teòric i pràctic a les diferents *ciutats educadores*. Tanmateix, davant del risc que la idea “atractiva” de *ciutat educadora* no acabi de concretar-se, està en els mateixos objectius de l’AICE el cercar fórmules i maneres de fer realitat aquest model de ciutat.

La idea de *ciutat educadora* incorpora un potencial important en la línia de les polítiques proactives. Aquestes, “es diferencien de les polítiques ‘declaratives’ o de ‘bones intencions’ per la recerca de l’eficàcia i la integració” (Martinell, 2004), i de les reactives pel seu caràcter d’anticipació als problemes o necessitats. Així doncs, una *ciutat educadora* esdevé un marc ideal per a les polítiques i actuacions proactives que incorporen les aportacions de diversos agents des de l’acció educativa compartida. Perquè és des d’aquesta transversalitat i acció compartida que les ciutats poden esdevenir motors de canvi, transformació i desenvolupament. En aquest sentit s’expressa Rebollo (2004) quan parla d’educar per a transformar i per a trencar amb la reproducció d’un determinat model social regit per uns valors dominants (consumisme, individualisme, insolidaritat,...): “O la ciudad se reproduce desde arriba de modo corporativo -

pensando solo en unos intereses- y elitista -contando sólo con los que tienen poder y capacidad de influencia-, o es una transformación construida desde abajo, con la participación de la gente” (Rebollo, 2004:5-6).

Finalment, i en aquesta línia de cercar fórmules per a concretar la idea de *ciutat educadora* i de fer realitat unes actuacions i polítiques proactives, apareixen els Projectes Educatius de Ciutat. Concretament, en el penúltim punt de la Carta de ciutats educadores⁶⁴ es parla de que tots els ciutadans tenen dret a descobrir un projecte i a participar en aquest projecte de la seva ciutat i es considera que els Projectes Educatius de Ciutat recullen aquesta voluntat. Per aquest motiu, hi ha qui considera que l'aparició del moviment de *ciutats educadores* fa referència a un primer moment i que l'aparició dels Projectes Educatius de Ciutat esdevé un segon moment d'aquest procés que constitueix a la ciutat en educadora.

1.4.3 El Projecte Educatiu de Ciutat

1.4.3.1 Introducció

Passar “de la pedagogia de la ciutat a la ciutat com a pedagogia” és com Gómez-Granell i Vila (2001) expliquen el pas que necessita fer la ciutat per a esdevenir educadora. Tanmateix, els conceptes de *pedagogia de la ciutat* i *ciutat com a pedagogia*, certament suggerents, poden ser excessivament teòrics si no es basteixen d'alguna metodologia que en permeti la seva concreció. És amb aquesta finalitat, i d'acord amb el que hem avançat en l'anterior punt, que apareixen els Projectes Educatius de Ciutat (PEC d'ara endavant⁶⁵) com a instruments sociopolítics per a fer realitat els principis de les *ciutats educadores*. Aquests, han de permetre desplegar aquelles estratègies i instruments concrets que necessita una ciutat per esdevenir educadora.

Concretament, els PEC tenen els seus inicis a Barcelona, igual que el moviment de *ciutats educadores*, i la seva implementació majoritàriament s'estén per Catalunya, com explicarem posteriorment. D'altra banda, és significatiu constatar que els PEC, a més de ser l'herència i conseqüència del corrent teòric de les *ciutats educadores* també recullen i integren l'esperit de diverses experiències educatives ja existents⁶⁶.

⁶⁴ En la versió anterior als canvis del 2004.

⁶⁵ També, i com hem comentat respecte l'expressió Desenvolupament Comunitari, atès que fem l'expressió Projecte Educatiu de Ciutat de manera habitual al llarg del text hem procedit a escriure-la de forma abreviada. No obstant això, seguirem escrivint el mot complet en el cas dels títols, en els moments clau (interrogants de la recerca, enumeració de conclusions,...) i quan en fem un ús metalingüístic.

⁶⁶ De les quals en farem un apunt quan en el treball de camp introduïm els Projectes Educatius de Ciutat a Catalunya.

Quan Barcelona inicia el seu PEC, es fonamenta tant en els principis de la Carta de ciutats educadores com en el model i metodologia dels plans estratègics que ha dut a terme la ciutat des de finals dels vuitanta⁶⁷ (Clos, 1999b). És així que el setembre del 1995, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) va definir, dins del seu pla d'actuació quadriennal, la necessitat d'impulsar el PEC de Barcelona, proposta que un temps més tard s'aprova en el Ple Municipal.

A partir d'aquest moment, amb Barcelona com a líder, es comença a generar debat al voltant dels PEC així com es comencen a elaborar els primers documents i materials fruit d'aquest procés de debat i reflexió. Tanmateix, cal dir que els PEC encara avui són un instrument molt nou que ha estat poc sistematitzat i normativitzat. Conseqüentment, no existeix un disseny metodològic concret pel que fa a com dur a terme un PEC. De fet, com d'altres vegades passa en l'àmbit sociocomunitari, aquesta és una praxi social sobre la qual s'ha començat a actuar sense un marc teòric-metodològic consolidat i per tant el que explicarem en aquest apartat reflecteix també la provisionalitat i la novetat del nostre objecte d'estudi.

1.4.3.2 El Projecte Educatiu de Ciutat: concepte

El PEC és el projecte que ha d'ajudar a fer realitat la *ciutat educadora* i ha de "comprendre els principis ideològics que fonamenten el model de ciutat i les actuacions a planificar a partir de les necessitats, els interessos i valors" (AAVV, 1998:20). El PEC és, per tant, una eina de planificació política per a la consecució d'objectius en matèria educativa i aquesta eina de planificació es concreta en un pla d'actuació que ha de conduir les accions concretes que es desprenguin del PEC.

Especialment significatiu és, naturalment, destacar el valor que té que aquesta eina de planificació que ha d'orientar la consecució d'objectius sigui educativa:

"La categoria de l'adjectiu <<educatiu>> (relatiu a, pertanyent a) és el que impregna de valor el concepte de projecte educatiu de ciutat: la visió, el pensament i la voluntat educadores defineixen la tipologia d'allò que ha de ser el projecte." (AAVV, 1998:20)

El caràcter educatiu és la raó de ser del PEC i la ciutat el seu marc d'actuació. Així mateix, l'educació és un projecte col·lectiu i social i, com a tal, ha de ser comunitari (Vintró, 2001) per tal de donar resposta a les persones que viuen a la comunitat ciutadana. El PEC esdevé, per tant, un instrument d'educació comunitària en el marc de la ciutat.

⁶⁷ Així mateix, també hauríem de fer referència a una certa influència de la LOGSE de la qual se n'estava elaborant el Llibre Blanc en aquell moment i podem establir per tant un paral·lelisme entre el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Educatiu de Ciutat ja que en ambdós s'explica la intencionalitat educativa del projecte concret: l'escola en un cas i la ciutat en l'altre (informació aportada per la Sra. Vilarassa en el decurs de l'entrevista que vam realitzar).

Conseqüentment, podríem afirmar que el PEC funciona a partir de dos motors complementaris: el de l'acció política en matèria educativa que condueix, coordina, delimita,... aquest pla estratègic i el de la ciutadania ja que com a projecte que és de la ciutat ha de comptar amb la participació ciutadana. És per aquest motiu que els seus dos paràmetres principals són "el concepte d'educació com a eina transformadora de la realitat i la participació com a metodologia idònia per a l'elaboració i el desenvolupament del projecte educatiu". (Bosch, 1999:63)

D'acord amb Coll (1998) podem definir què és el PEC a partir de l'atribució de quatre trets distintius:

1. Contempla una visió progressista de l'educació.
2. És de naturalesa participativa.
3. Entén l'educació en un sentit ampli que engloba i supera l'àmbit estricte de l'educació escolar.
4. Es mostra com un intent de repensar a fons les funcions de l'educació de finals de segle.

Respon a una "visió progressista de l'educació" perquè s'utilitza l'educació per a promoure la cultura, els valors democràtics, la integració social, la renovació i el progrés. És de "naturalesa participativa" perquè, tal i com ja hem dit, la ciutadania ha d'opinar respecte les relacions que s'han d'establir entre educació i societat i respecte el model de ciutat que volen. Té una "visió global de l'educació" perquè se situa més enllà de l'escola i, finalment, fuig dels esquemes i models existents d'educació per "aproximar-se als nous models" que la societat de la informació i el coneixement, la globalització i tots els darrers canvis mundials requereixen.

Conseqüentment, el resultat que es pretén abastar amb el PEC -la definició de polítiques educatives concretes d'ampli consens social i polític- és tan important com el procés per a arribar-hi (Coll, 1998). El procés participatiu en si és generador d'espais de reflexió i consens de parles, és integrador de veus i interessos diversos, és potenciador i multiplicador d'estats d'opinió i sensibilitats, i tots aquests elements són tan enriquidors per a la ciutadania i la ciutat com els resultats que després s'obtinguin amb el PEC.

En síntesi, doncs, el PEC és un instrument de planificació política i ciutadana al servei de la consecució d'objectius per a la ciutat. Aquests objectius, de dimensió comunitària, són essencialment els de fer realitat la *ciutat educadora*: "Ciudadanía y comunidad son, justamente, las dos dimensiones que hemos querido resaltar en la opción educativa que hemos adoptado. Por eso decimos que el Proyecto Educativo de Ciudad propone un nuevo acuerdo social, comunitario y ciudadano a favor de la educación." (Vintró, 2001:50)

1.4.3.3 El Projecte Educatiu de Ciutat com a instrument de política educativa

Si bé hem presentat el PEC com a instrument estratègic per a fer realitat les voluntats de la *ciutat educadora*, també hem destacat que, per sobre de tot, constitueix una eina de planificació política. En aquest sentit, ens sembla important insistir en la importància del compromís polític com a origen dels PEC per tot el que el vincula a les nostres reflexions.

En parlar de l'Estat del benestar en crisi hem vist que el gir, la transformació, estava en passar d'una "concepció de les polítiques de benestar que posaven l'accent en l'accés universal a serveis, a una altra mena de visions que, tot i partir d'aquest accés, es preocupaven cada cop més de la qualitat de les respostes" (Subirats, 1999). I per tal de fer realitat aquesta resposta de qualitat -que passa per la no assistencialitat- cal fonamentar-nos en la corresponsabilitat, i per tant en la cultura participativa. En aquest sentit, és essencial entendre que les problemàtiques en el context social no són d'arrel individual ni són un problema que té cadascú de manera individual i que per tant ha de resoldre individualment. Les problemàtiques són socials i per tant col·lectives. Conseqüentment, la resposta que hi donem hauria de ser col·lectiva. A més, en un món globalitzat, on hi ha una tendència a l'homogeneïtzació i a la dissolució del sentiment comunitari, ja hem vist que és necessària una resposta de signe col·lectiu i amb càrrega identitària i local per tal de contrarestar aquestes inèrcies.

Partint d'aquesta visió holística i complexa de la realitat social en què els problemes són de tothom i les respostes han de ser col·lectives, des de la participació i la corresponsabilitat, el que és clar és que el disseny de polítiques socials i comunitàries s'ha d'adequar a aquesta visió. Una nova visió de la realitat social demana un nou plantejament polític. Com a conseqüència, una visió complexa de la realitat social passa per una resposta política complexa.

Una resposta política complexa és aquella que no és ni fragmentada ni segmentada, sinó que transversal i integradora: només d'aquesta manera és possible correspondre a una concepció de la realitat sistèmica i en xarxa, alhora que potenciar-la. Cal una major interacció entre tots els actors i agents comunitaris, públics o no. I en aquest sistema de relacions l'educació se'ns apareix com a vehicle cohesionador, com a nexa, com a node de la xarxa. "L'educació té a veure amb coneixements i valors, però també és central a l'hora d'estructurar relacions i construir identitats. L'educació crea connexió i sentiment de pertinença [sic]" (Subirats, 2004). Conseqüentment, les polítiques educatives cal que vetllin per a esdevenir transversals, vertebradores i integradores.

“La política educativa (...) augmenta la seva visibilitat i la pressió social sobre els diferents agents educatius, en convertir-se l'educació en un element central en la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar.” (Subirats, 1999:3)

D'altra banda, també cal destacar que si parlem en termes de corresponsabilitat és important que tots els agents s'impliquin en els projectes i polítiques educatives, especialment aquells qui hi estan més a la vora, fet que ens porta a parlar del principi de subsidiarietat així com de la territorialitat. Principi de subsidiarietat perquè s'entén que ha d'intervenir en una realitat social aquell qui hi està qui més a prop. Així mateix, fem referència a l'element de territorialitat atès que aquesta esdevé cabdal: només els agents socioeducatius que actuïn en un mateix territori sabran de manera precisa quines són les necessitats, les problemàtiques o les característiques d'aquest. Des de la proximitat és des d'on millor es pot conèixer la realitat i per tant dissenyar polítiques adequades:

“El valor de la proximitat i la possibilitat de detectar i donar resposta a les necessitats dels ciutadans incrementen el grau d' idoneïtat i agilitat dels serveis. Al mateix temps, s'ha de saber articular i interrelacionar aquesta intervenció local amb les influències i tendències d'altres territoris per beneficiar-se de les sinergies globals dels àmbits més amplis.” (Sambola, 2004)

Així doncs, els principis de subsidiarietat i descentralització es dibuixen com a requisits necessaris i per tant els PEC esdevenen enfortits per la potencialitat de l'àmbit local.

En aquest sentit, també és interessant destacar que la descentralització, a més del valor de la proximitat n'aporta un altre, conseqüència del fet que un sistema descentralitzat és menys jeràrquic. En un sistema desjerarquitzat és necessari mantenir un diàleg permanent entre els diferents agents atesa la manca de directius que vinguin de dalt. D'aquesta manera, es creen interdependències entre els agents i es dóna més valor al procés de diàleg, negociació i discussió que en el contingut de les decisions o directrius (Subirats, 1999).

En síntesi, la realitat social del moment esdevé complexa i demana una comprensió d'aquesta des de la complexitat. Unes polítiques socioeducatives que responguin a aquesta complexitat passen per ser de tall transversal i integrador, amb una clara tendència a la corresponsabilitat. Per tal que això esdevingui així cal que les institucions locals, més enllà de vetllar per la seva estructura burocràtica, esdevinguin actors socials que facin ressorgir les potencialitats de la comunitat i que estableixin sinergies entre els diferents agents del teixit social. Ha de quedar ben clar que un servei públic no es pot limitar a donar prestacions sinó que ha de desplegar les seves potencialitats en quant a informar, comprometre, formar i integrar (Alfieri, 1990).

Així doncs, el PEC se'ns mostra com un instrument i un canal idoni per a fer realitat aquest plantejament. El PEC esdevé un instrument de política educativa al servei de les persones en

tant que es fonamenta en la participació de tots els agents per a potenciar la xarxa ciutadana i permetre el desenvolupament de la comunitat. A més, és un instrument transversal ja que ateny a tots els actors comunitaris i potencia les actuacions socioeducatives des de la transversalitat. "El projecte educatiu de ciutat s'ha d'emmarcar dins d'un projecte global de ciutat com un eix transversal." (AAVV, 1998:20). Finalment, el PEC apareix com a vinculat al territori, a la comunitat i per tant esdevé element de proximitat amb una major comprensió de les necessitats i les realitats socials que aglutina.

Subirats ho expressa així: "Educació no és només escola. Política no és només institucions. I participació no només és votar, manifestar-se o anar a reunions. A partir d'aquí cada comunitat ha de trobar maneres d'enganxar, de connectar aquests tres elements". (2004: 18). És així que el PEC es mostra com a l'instrument que respon a aquesta idea d'educació, de política i de participació.

1.4.3.4 Plans estratègics de ciutat

Tal i com hem dit en iniciar aquest punt, els PEC es fonamenten tant en els principis de la Carta de ciutats educadores com en els plans estratègics de ciutat, instruments de política transversal propis de les administracions locals. Conseqüentment, quan diem que els PEC són instruments de política educativa, ens estem referint a un instrument concret: els plans estratègics de ciutat, essent els PEC plans estratègics de ciutat en matèria educativa.

Específicament, els plans estratègics de ciutat són plans d'acció elaborats amb la participació i cooperació dels diferents agents socials. En aquests no es tracta que un sector social imposi el seus interessos sinó que diferents sectors o agents socials diversos busquin punts de coincidència per tal d'avançar conjuntament. La singularitat de cada ciutat fa que cada una tingui el seu o els seus plans estratègics, els quals determinen els projectes, programes, accions i actuacions a dur a terme. Normalment, els plans estratègics s'estableixen en una durada d'entre quatre i vuit anys.

Un pla estratègic comporta un model de desenvolupament en què, tal i com esmenta Pascual (1999), la sostenibilitat, la cultura i l'educació esdevenen principals factors de competitivitat i de qualitat de vida. És així que Pascual considera que les ciutats se situen en els nodes en què s'organitza la xarxa de l'economia mundial i per tant han de definir una estratègia de qualificació dels seus recursos humans, estructurals i de serveis, per tal de poder situar-se correctament en els diferents subsistemes de ciutats a les què pertanyen, i fins i tot exercir cert lideratge.

Per tal de definir un pla estratègic cal identificar els actors urbans i conèixer les seves dinàmiques urbanes, i a partir d'allò que ja existeix i funciona, bastir i delimitar amb claredat cap a on es vol anar. D'acord amb Pascual (1999), un pla estratègic permet a la ciutat adquirir un major protagonisme, augmenta la cooperació pública i privada, incentiva els processos de participació ciutadana i determina una estratègia integral de ciutat (social, econòmica, cultural, medioambiental i territorial). Un pla estratègic és sistemàtic i per tant concreta amb claredat quins reptes es planteja la ciutat i com els pot aconseguir.

Així mateix, Martínez i Soriano (2003) posen en relació els plans estratègics i el desenvolupament endogen en el benentès que la planificació estratègica té el seu origen en la necessitat de desenvolupament local. Així doncs, planificació estratègica i desenvolupament local (i endogen en tant que es fonamenta en els seus propis recursos) són elements clau a l'hora de gestionar els canvis a la ciutat. Canvis que, tal i com els mateixos Martínez i Soriano (2003) afirmen, han de vetllar per donar resposta a les necessitats i demandes de la ciutat i la ciutadania, i per anticipar-se i planificar la ciutat del futur.

Pascual (1999) explica com els orígens de la planificació estratègica de les ciutats els trobem en la planificació estratègica de les empreses privades i la planificació a llarg termini de les ciutats nordamericanes, anglosaxones i franceses. La planificació estratègica a les empreses data dels anys seixanta i s'inicia als Estats Units. Aquesta, fixa els objectius a llarg termini i orienta la presa de decisions. No obstant, consisteix en una planificació dels aspectes clau i no entra en detalls. La planificació a llarg termini s'utilitza des de finals dels cinquanta i específicament al llarg dels seixanta, moment d'expansió dels mercats i per tant d'estabilitat política.

Les primeres ciutats a tenir planificació estratègica van ser San Francisco, Birmingham i Los Angeles, als anys vuitanta. Actualment hi ha moltes ciutats que compten amb plans estratègics arreu del món.

Basant-nos en Pascual (1999) podríem dir que les fases que segueix un pla estratègic són les següents:

1. Organització i identificació dels temes crítics.
2. Diagnòstic intern i extern del municipi.
3. Objectiu central del pla i línies estratègiques.
4. Elaboració dels objectius del pla, redacció de projectes, assignació de responsabilitats i avaluació prèvia.
5. Presentació i difusió del pla.
6. Elaboració del programa d'actuació.
7. Organització de l'execució.
8. Avaluació del pla i reprogramació.

No obstant, Pascual també destaca que, tot i l'autonomia d'un pla estratègic, hi ha dos elements que cal tenir en compte i que són el pla d'urbanisme i el pla de comunicació. El primer fa referència a l'ordenació de l'espai urbà tot fixant els usos del sòl i l'acció dels aspectes territorials i el segon fa referència a la comunicació del pla estratègic, és dir, a explicar a tothom quina és l'estratègia de ciutat de manera que tothom es pugui fer seus els objectius.

El primer pla estratègic de Barcelona, del 1988 al 1992 "es el proceso más completo desarrollado en Europa" (Pascual, 1999:225) i es caracteritza per efectuar un relançament econòmic, situar l'ajuntament com a promotor i no com a subsidiari, internacionalitzar la ciutat (coincidint amb els Jocs Olímpics) i establir cooperació entre l'àmbit públic i privat. Més endavant segueix el pla estratègic d'acció social, que focalitza més en els aspectes socials de la ciutat de Barcelona, i a continuació és el moment en què s'elabora el PEC de Barcelona entès com a pla estratègic educatiu. Com a conseqüència d'aquest fet i del lideratge exercit per Barcelona constatarem que els passos que se segueixen en l'elaboració d'un pla estratègic els podem veure reflectits en les fases d'elaboració d'un PEC que explicarem més endavant.

1.4.3.5 El Projecte Educatiu de Ciutat: elaboració

a) Consideracions prèvies

El procés d'elaboració d'un PEC requereix de determinades condicions que possibilitaran la seva posterior elaboració, implementació i avaluació. En la base d'un PEC hi ha el model de ciutat cap a on es vol anar i aquest cal que es fonamenti en determinats aprioris que podríem concretar en tres (AAVV, 1998):

- L'existència d'un marc programàtic.
- La delimitació d'un model de ciutat.
- La voluntat educadora del projecte.

Pel que fa a la necessitat d'un *marc programàtic* dir que cal partir d'un model i estil de programació que guiï la tasca de dissenyar el projecte i que expliciti els principis, els objectius i les accions concretes a desenvolupar. Aquest, naturalment, pren com a referents la proposta de valors i principis que recull la Carta de ciutats educadores els quals impacten transversalment en totes les fases del projecte.

Aquest marc programàtic ha de donar forma al *model de ciutat* que es vol aconseguir. En aquest sentit, esdevé fonamental un coneixement molt acurat de la ciutat que permeti partir de

la realitat, atès que la ciutat és, com tota realitat social, complexa. És per aquest motiu que cal tenir en compte els següents punts (AAVV, 1998:27):

- Aspectes demogràfics (evolució de la població, densitat i distribució, piràmide d'edats,...).
- Aspectes urbanístics (model de desenvolupament urbanístic, concentració o dispersió del municipi, espais verds, espais comunitaris,...).
- Aspectes territorials (estructura de la ciutat, nivell i forma de descentralització administrativa, relació amb municipis de l'entorn,...).
- Aspectes socioeconòmics (renda de la població, índex d'ocupació/atur, volum del sector econòmic,...).
- Vertebració ciutadana (teixit associatiu, mecanismes i canals de participació ciutadana, mitjans de comunicació,...).
- Àmbit educatiu (cens de centres i serveis educatius, iniciatives educadores, serveis i activitats d'educació no formal,...).
- Aspectes interns de l'ajuntament (organització municipal, previsió de recursos pressupostaris i humans, equipaments i serveis,...).

Així doncs, el coneixement profund i rigorós de la realitat de la ciutat ha de permetre plantejar el projecte des de la perspectiva de la ciutat garantint la coherència necessària entre el model de ciutat i els principis escollits pel PEC.

Finalment, i respecte la *voluntat educadora del projecte*, caldrà que el PEC incorpori l'òptica educadora en la seva voluntat transformadora. Aquesta òptica educadora comença per la presa de consciència de la potencialitat educadora tant de l'administració com de la resta d'agents presents a la ciutat. Conseqüentment, caldrà implicar a tots els agents en l'elaboració, implementació i avaluació del PEC mitjançant la seva participació. Així mateix: "la participació té un poder educatiu en desenvolupar capacitats, crear hàbits i pràctiques socials que repercuteixen i consoliden la pròpia vida política de la societat" (Sambola, 2004).

Així doncs, l'Administració local, com a autoritat política, és a qui li toca endegar aquest procés en tant que articuladora i dinamitzadora de processos polítics. D'aquesta manera, la seva funció articuladora i dinamitzadora es fonamentarà, en bona part, en generar els canals i mecanismes participatius per tal que això sigui així. "Aquest caràcter obert i participatiu del projecte planteja la necessitat que a la ciutat existeixi una mínima articulació i pràctica de la participació ciutadana." (AAVV, 1998: 29)

Tanmateix, i més enllà del protagonisme dels diferents agents socials com a agents educatius, també és important tenir en compte els escenaris socialitzadors tot atribuint-los el valor educatiu corresponent (AAVV, 1998). De fet, és en el conjunt d'aquests espais on cal definir l'acció socioeducativa del PEC. Aquests escenaris corresponen a la família com a unitat primària de convivència i socialització; a l'escola com a entorn socialitzador cabdal i compartit per tots els ciutadans; al món associatiu com a entorn socialitzador en el temps de lleure o extraescolar; a l'àmbit cultural en el sentit ampli, on s'hi donen cabuda equipaments i serveis culturals, esportius i de lleure; a l'àmbit laboral i econòmic, on es donen xarxes de relació professional amb un important contingut socialitzador; als mitjans de comunicació, els quals són presents a totes les llars i tenen un gran potencial mediàtic; i als espais i temps públics, escenaris compartits per tothom que aporten un sentit de pertinença als ciutadans. Conseqüentment, caldrà tenir en compte aquests escenaris a l'hora d'elaborar el PEC així com atribuir a aquests escenaris la seva força com a espais potenciadors de les dinàmiques del PEC. Espais potenciadors per la seva capacitat de facilitar i generar corresponsabilització educativa, treball en xarxa, obertura i intercanvi entre ells.

Com podem constatar, aquesta voluntat socioeducativa del projecte recull les tres dimensions de la *ciutat educadora* que esmentàvem en l'apartat corresponent a la *ciutat educadora*: ciutat com a agent educador, ciutat com a contenidor de recursos educatius i ciutat com a contingut educatiu. La primera quan entenem que tots els agents socials són agents educadors i les darreres en parlar dels escenaris socialitzadors.

b) Fases per a l'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat

Pel que fa a les fases per a l'elaboració del PEC hem de dir que, tal i com hem comentant en la introducció d'aquest apartat, l'existència relativament recent d'aquest tipus de projecte fa que no hi hagi una proposta metodològica desenvolupada a fons. Tanmateix, les experiències en l'elaboració del PEC de diferents municipis així com els diferents documents consultats⁶⁸ delimiten una seqüència que podríem determinar a partir de tres fases:

1. Predisseny
2. Disseny
3. Realització

⁶⁸ D'entre aquests destacar: *Pensar la ciutat des de l'educació* (AAVV[0], 1998); *El proyecto educativo de ciudad. El futuro de la educación en Barcelona* (Coll, 1998); *Projecte educatiu de ciutat* (Domènech, 1998); *Les ciutats que s'eduquen* (Trilla et al., 1999); *Projecte Educatiu de Ciutat: L'educació clau per al coneixement i la convivència* (Ajuntament de Barcelona, 1999[0]a); *Per una ciutat compromesa amb l'educació: Volum 1* (Ajuntament de Barcelona, 1999[0]b); *La ciudad como proyecto educativo* (Gómez-Granell i Vila, 2001); *Educació i ciutadania: els projectes educatius de ciutat com a eines de participació i acció cívica*. (Subirats[0], 2004[0]), *Desenvolupament del cas. El projecte educatiu de ciutat de Rocasavall* (Sambola, 2004).

La fase del **predisseny** és impulsada essencialment pels polítics, atès que es tracta d'aquella en què l'Administració local pren la decisió que la seva ciutat esdevingui educadora i que com a tal disposi de PEC. Conseqüentment, els polítics són els qui prenen aquesta iniciativa i delimiten els principis ideològics i de gestió del PEC (AAVV, 1998). Això no vol dir, emperò, que només faci aquesta tasca l'equip de govern sinó que es cerca el màxim consens entre tots els grups polítics municipals de manera que el PEC esdevingui el més representatiu possible del conjunt de la ciutadania. Així doncs, la decisió d'impulsar el PEC es recolza des del Ple Municipal de manera que es garanteixi un lideratge i continuïtat en el temps, qüestions clau del projecte (Sambola, 2004).

Així mateix, i atès que el PEC té un caràcter pedagògic i ideològic, aquest és coherent i reflecteix les línies polítiques en matèria d'educació. Tanmateix, això no significa que la resta del consistori se'n desvinculi sinó que ben al contrari. Cal una implicació del conjunt del consistori ja que és necessari que totes les àrees i regidories hi participin donada la dimensió oberta i global del projecte (Domènech, 1998).

D'altra banda, també és propi d'aquesta fase elaborar un *diagnòstic* de la realitat de la ciutat en què es detectin les necessitats i demandes socioeducatives de la realitat ciutadana.

“Todo Proyecto Educativo debe partir de un buen diagnóstico de la realidad socioeducativa de la ciudad o el territorio en el que se definen los logros y las deficiencias, las principales tendencias que se vislumbran, los riesgos y las posibles oportunidades. Ello permitirá proponer una serie de <<opciones>>, que lógicamente estarán regidas por un conjunto de valores (...) y que posteriormente posibilitarán definir las líneas estratégicas y actuaciones que deberán llevarse a cabo para conseguir los objetivos fijados.” (Gómez-Granell i Vila, 2001:28)

Aquest diagnòstic és el que permet partir del context real, consideració a la qual ja hem fet esment en l'anterior apartat i sobre la qual hem mostrat el llistat d'aspectes a tenir en compte. Cal partir d'allò que s'és per decidir allò que es vol ser (Bosch, 1999). Així mateix, per a dur a terme el diagnòstic esdevé necessari comptar amb la participació de la ciutadania de manera que aquest diagnòstic sigui expressat pels ciutadans en funció del seu punt de vista, de les seves necessitats, etc. i no des d'allò que es consideri oportú o necessari per part dels responsables polítics.

Tanmateix, els documents consultats exposen diferents punts de vista respecte el diagnòstic doncs AAVV (1998) i Sambola (2004) plantegen que aquest cal elaborar-lo en la segona etapa, la del disseny pròpiament dit, mentre que Domènech (1998) i Gómez-Granell i Vila (2001) plantegen el diagnòstic en la primera etapa malgrat no posen l'accent en què sigui un

diagnòstic participatiu. Emperò, Bosch (1999), Rebollo (2004) i anteriors experiències⁶⁹, entre d'altres referents, ens mostren la necessitat que un diagnòstic sigui participatiu i compartit si realment volem conèixer la realitat d'una població.

Des de la nostra perspectiva, i d'acord amb Rebollo (2004), l'objectiu d'un bon diagnòstic és triple: cal identificar els recursos de què es disposa, els principals problemes de la ciutat i les possibles oportunitats a activar. I per tal de fer-ho possible cal comptar amb la participació de la ciutadania, entre altres coses, perquè tal com el mateix Rebollo diu, el diagnòstic ha de permetre que es comencin a articular una xarxa d'actors al voltant d'aquest projecte, així que si aquests actors s'han d'implicar en el projecte també s'han d'implicar en el seu predisseny.

D'altra banda, i respecte la identificació dels recursos de la població, cal esmentar un altre instrument: el *mapa de recursos educatius*. Aquest és un instrument que permet descriure el context socioeducatiu de la ciutat. Aquest mapa consisteix en un inventari, classificació i ordenació del conjunt de recursos educatius formals, no formals i informals que té un territori concret (Domènech, 1999)⁷⁰. En aquest, també es tenen en compte els diferents escenaris socialitzadors esmentats anteriorment com a possibles espais educatius. Gràcies a aquest mapa hom es pot fer una idea de la quantitat, la distribució i el tipus d'agents socioeducatius que hi ha en un territori i és un instrument que complementa el diagnòstic de la realitat. Aquest mapa permet tenir un bon coneixement dels nuclis impulsors així com de les dinàmiques educadores en els diferents àmbits i per tant detectar els punts de màxim interès pel PEC.

De fet, Domènech (1999:79) en parla com l'altra cara de la moneda del PEC ja que gràcies al *mapa educatiu* es té un inventari de recursos que possibilita la proposta i l'anàlisi, i el PEC es constitueix com a ideari de la ciutat que defineix els objectius pels quals està disposada a treballar amb tots aquests recursos. D'altra banda, el moment d'elaborar el mapa és un bon moment per donar a conèixer a totes les entitats, associacions, centres, etc. l'existència del projecte alhora que és un bon moment per a demanar el compromís i implicació de tothom.

Així mateix, i en la línia de delimitar el context en què s'ha de desenvolupar el PEC, també és aquesta la fase en què es recull informació sobre la història educativa de la ciutat i antecedents del PEC (programes, projectes, experiències, plans,...). Totes les dades que es recullin poden ajudar a configurar l'estratègia per al desenvolupament del PEC.

⁶⁹ *Una alternativa socioeducativa del desenvolupament comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries en un entorn de barri* (Civís i Riera, 2002).

⁷⁰ Cal esmentar que tot i que AAVV[0] (1998) i Domènech (1999) ja parlen del *mapa educatiu de ciutat* la primera experiència real no es realitza fins el 2003, quan Jaume Trilla, conjuntament amb un equip de professors de la UB i professors i mestres de Santa Coloma de Gramenet el desenvolupen en aquesta ciutat.

Finalment, i fruit de les constatacions fetes en el diagnòstic, en el *mapa educatiu* i en la recerca de la història educativa de la ciutat, així com dels acords polítics presos, s'estableixen les *finalitats* i els *objectius estratègics*. En aquest punt és important comptar amb el consens del Ple Municipal de manera que es complementi l'anàlisi de la realitat i el punt de vista de les diferents formacions, que teòricament també representen el conjunt de la ciutadania. Això no obstant, ja sabem que els líders polítics no necessàriament reflecteixen la totalitat d'interessos ciutadans, encara que parteixin d'un diagnòstic el més ajustat possible a la realitat. És per això que esdevé necessària una participació ciutadana real i constant en les següents etapes o fases del PEC.

La fase de **disseny** la lidera el nucli impulsor. El nucli impulsor ha de ser un equip el màxim representatiu i per tant ha d'estar constituït per polítics, per tècnics i experts, i per la ciutadania. Els tècnics i experts són els qui garanteixen la part tècnica del procés d'elaboració del PEC, la ciutadania garanteix la representació del teixit social i els polítics actuen com a representants de la mateixa Administració local. Tanmateix, és important que aquest nucli no sigui excessivament ampli, és a dir, cal "combinar i equilibrar la màxima representació amb la seva efectivitat en la pràctica" (Domènech, 1998: 16). Conseqüentment, si la representativitat comporta un excessiu nombre de persones es pot plantejar de constituir una comissió paral·lela més reduïda, de caràcter tècnic, que depengui del nucli impulsor.

En aquesta fase es delimiten les *línies estratègiques* del PEC i els *objectiu operatius* concrets per a fer-les realitat a partir de les finalitats i objectius estratègics definits en l'etapa del predisseny. Així mateix, el nucli impulsor estructura el procés per a assolir els objectius i línies estratègiques a partir del *pla d'actuació* que consta d'una temporització, d'una distribució de recursos i d'una acurada programació que concreta com dur a terme allò planificat i com avaluar-ho.

Aquest nucli impulsor ha de garantir una màxima participació sobretot a través de mecanismes i canals ja existents però en cas necessari també de nous. Rebollo (2004) parla en aquest punt de construir una bona arquitectura del procés tot definint espais i tècniques que facin possible la participació que es precisi en cada moment. Sovint la ciutadania participa en forma de comissions, d'equips de treball i el nucli impulsor recull el treball que es va realitzant. Però també es pot comptar amb debats oberts, tallers, jornades, conferències etc. Així mateix, s'assenyala de manera específica la necessitat que el Consell Escolar Municipal hi participi, atès que els centres educatius són una part significativa del PEC i per tant cal establir els ponts de coordinació necessària entre les institucions d'educació formal i les d'educació no formal o informal (Domènech, 1998).

El procés de debat acostuma a necessitar un temps i al llarg d'aquest procés s'elaboren documents que recullen els acords presos i es van ampliant. Finalment, el nucli impulsor elabora una proposta de síntesi i un document final per a ser aprovat. En aquest sentit és interessant que la proposta de document final es faci pública i s'obri un període final de consultes per finalment celebrar un acte col·lectiu d'aprovació (Domènech, 1998).

Un cop aprovat el document final es passa a la fase de **realització**, que és aquella en què es posa en marxa el *pla d'actuació* del PEC. En aquest moment la quantitat de persones implicades és molt major que les que configuren el nucli impulsor atès que entren en joc tots els agents educadors: "La projecció de l'equip de recerca que constitueix el nucli impulsor es traspasa a l'àmbit ampli de la comunitat que participi en l'execució de les diferents accions." (AAVV, 1998)

Aquesta fase és la que suposa el pas de la teoria a la pràctica. "La superació d'aquesta fase és un pas imprescindible perquè el Projecte educatiu de ciutat [sic] no es converteixi en un document formal amb poques conseqüències pràctiques." (Domènech, 1998:18). És important que en aquesta fase es faci una bona campanya de difusió, que cal no confondre ni amb publicitat ni amb informació (Rebollo, 2004). Una bona campanya de difusió comporta comunicar bé què és el PEC i cal fer-ho no només unidireccionalment -de l'ajuntament a la població- sinó que bidireccionalment -entre els diferents actors implicats- (Rebollo, 2004). Així mateix, és fonamental que totes les accions estiguin clarament delimitades i programades per tal d'obtenir els resultats desitjats.

També forma part d'aquesta fase *l'avaluació* que té per finalitat constatar el grau de qualitat, satisfacció o impacte de cadascun dels objectius operatius determinats. Per a dur a terme aquesta avaluació s'elaboren indicadors per valorar les diferents accions determinades en el pla d'actuació. Aquests es caracteritzen per ser consensuats, comprensius, rellevants, precisos i econòmics (AAVV, 1998). Així mateix, el procés d'avaluació ha de permetre una retroalimentació i redefinició del mateix PEC per tal d'anar-lo millorant i d'assegurar-ne el dinamisme i actualització (Sambola, 2004).

Tanmateix, també és rellevant constatar que no cal esperar a l'avaluació per introduir correctors -en cas necessari- al PEC sinó que el mateix procés d'elaboració ha de ser prou ric com per donar dades en aquest sentit i permetre realitzar els canvis oportuns. Cal que existeixi una bidireccionalitat a mode de *feedback* en cadascuna de les etapes: el disseny del PEC incideix en el pla d'actuació i viceversa.

Així doncs, essencialment distingim tres fases en el procés d'elaboració del PEC, fases que, com ja hem esmentat, mantenen un paral·lelisme amb les dels plans estratègics atesa la seva vinculació. Aquestes fases corresponen a les de predisseny, disseny i realització. Dins la primera

hi trobem l'acord per part dels responsables polítics d'impulsar el PEC, l'elaboració del diagnòstic i la delimitació de les finalitats i objectius estratègics. En la de disseny hi trobem la delimitació de les línies estratègiques, els objectius operatius i el pla d'actuació. Finalment, en la fase de realització hi ha la posada en marxa del pla d'actuació i l'avaluació.

1.4.3.6 El Projecte Educatiu de Ciutat: document final

Pel que fa a l'estructura de què consta el document final del PEC, i atès el que ja hem comentat, ens trobem també amb la manca d'un model normatiu i sistematitzat de document final. No obstant, gràcies a l'existència de material orientatiu i de guia adreçat als diferents ajuntaments que elaboren els seus PEC⁷¹ així com fonamentant-nos en el procés descrit en l'anterior punt delimitaríem l'estructura d'un PEC segons el següent guió:

1. Descripció del context
(Descripció i anàlisi de la ciutat, diagnòstic de necessitats socioeducatives, punts forts i punts dèbils de la ciutat i de la seva realitat educativa, descripció del context educatiu, història i antecedents)
2. Principis generals
 - Finalitats
 - Objectius estratègics
3. Línies estratègiques
 - Línies de treball
 - Objectius operatius
4. Organització de la gestió dels recursos educatius
5. Pla d'actuació
6. Pla d'avaluació
(Seguiment, revisió i avaluació)

Molts d'aquests punts ja han estat comentats en anar descrivint el procés d'elaboració del PEC. Partim d'un context per a delimitar uns principis generals els quals es concreten en línies

⁷¹ Veure nota al peu núm. 20.

estratègiques. Pel que fa a la gestió dels recursos educatius dir que essent aquest un projecte que parteix de la corresponsabilitat educativa així com del treball en xarxa, és necessari concretar la gestió dels recursos (de les administracions, serveis, entitats,...) per a fer-ne un ús més sostenible. Un cop acotada la gestió dels recursos cal especificar com es duran a terme les línies estratègiques amb els recursos adients a partir del pla d'actuació. El pla d'actuació pot tenir caràcter anual o partir d'altres terminis. Finalment, cal establir els mecanismes de seguiment, revisió i avaluació del PEC per tal d'aconseguir un veritable *feedback* que permeti garantir un PEC eficaç i vàlid que mantingui una trajectòria de millora sostinguda.

1.4.3.7 Conclusió

Recapitulant, hem presentat el PEC com a instrument que ha de fer realitat les voluntats de la *ciutat educadora* com a pla estratègic d'ampli acord social i polític. De fet, el PEC se'ns presenta com un instrument que repolititza les àrees d'educació i cerca la recuperació del rol educatiu dels municipis tot incloent l'educació com a element clau dins de la política de la ciutat. Rol que comporta un administració cohesionadora i impulsora social i no només administradora de recursos. En definitiva, una administració que fa política.

Per tal que això sigui així, a més d'unes voluntats polítiques que prenguin la iniciativa, esdevé imprescindible la participació de tota la ciutadania de manera que el PEC es converteixi en un projecte socioeducatiu i sociocomunitari que vertebrí la realitat social de la ciutat. De fet, es tracta d'aconseguir la corresponsabilitat de tots els agents socials que més o menys directament tenen incidència en els processos de desenvolupament, socialització, formació i educació. Cal assumir, cadascú des de la seva responsabilitat, i des de la possibilitat de participar, el paper d'agent educador.

Així doncs, el PEC cerca el progrés, la millora i el desenvolupament de la ciutadania tot reforçant "els vincles socials i territorials de la ciutat mitjançant la promoció d'una cultura de la participació, amb la qual s'articula un treball conjunt amb les entitats, les associacions, els diferents col·lectius i els ciutadans en general" (Sambola, 2004).

En aquest sentit, i recollint les aportacions de Bosch (1999), és important que el PEC sigui un instrument que compti amb una bona coordinació per tal de dotar-lo de coherència i garantir-ne la transversalitat. El PEC segueix uns passos que sistematitzen la posada en pràctica de les voluntats educatives del projecte així com es dota d'una estructura que li dona consistència i el fa explícit. Aquest cal que sigui un instrument rigorós i transparent al llarg del seu desenvolupament permetent flexibilitat en la seva dinàmica, per anar responent als canvis.

Finalment, és fonamental la seva obertura per tal que a través de l'avaluació i/o de noves aportacions pugui produir-se la retroalimentació.

Per acabar, destacar la idea que el resultat que s'obté en l'elaboració del PEC esdevé tan important com el procés d'arribar a confegir-lo (Coll, 1998). Aquest, ha de permetre dinamitzar, crear sinergies i mobilitzar la ciutadania al voltant de la reflexió educativa i la cerca de propostes. Reflexió que ha de crear un estat general d'opinió sensible a temàtiques i problemàtiques educatives i ha de ser capaç d'explorar noves idees i plantejaments educatius. Finalment, ha de permetre avançar cap a un millor aprofitament dels recursos humans, tecnològics i econòmics mitjançant la coordinació entre els diferents agents, col·lectius i institucions en la cerca d'un objectiu comú a tothom: el desenvolupament sociocomunitari de la ciutat.

1.5 INVESTIGACIONS MÉS ACTUALS AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI

1.5.1 Introducció

Tal i com ja hem explicat, els motius que ens han conduït a la present recerca parteixen, entre d'altres, d'una investigació anterior realitzada en el marc del grup de recerca PSITIC de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (d'ara endavant FPCEE) Blanquerna de la Universitat Ramon Llull (d'ara endavant URL)⁷². Tanmateix, i per tal de tenir un coneixement d'altres investigacions fetes al voltant del nostre objecte d'estudi hem realitzat una cerca amb la finalitat de conèixer documents, treballs, articles, que ens puguin facilitar referències d'aquestes altres investigacions.

La cerca ha estat realitzada a partir de bases de dades, d'informacions que ens han pogut aportar els diferents contactes establerts en ocasió del nostre treball⁷³ i dels diferents documents consultats.

Concretament, les bases de dades consultades han estat⁷⁴:

- Eric: base de dades internacional especialitzada en educació.
- Redinet: base de dades que compila investigacions, projectes, articles i materials en el camp de l'educació, produïts a l'Estat espanyol.
- Teseo: base de dades de tesis llegides a les universitats de l'Estat espanyol des del 1976.
- TDX. Tesis doctorals en xarxa: base de dades que conté, en format digital, tesis llegides a les universitats catalanes i d'altres comunitats autònomes.
- Academic Dissertation Publishers: catàleg de tesis en anglès.
- Australian Digital Theses Program (ADT): base de dades de tesis defensades en universitats australianes.
- Digital library of MIT theses: catàleg de tesis en anglès.

⁷² *Una alternativa socioeducativa del desenvolupament comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries en un entorn de barri* (Civís i Riera, 2002).

⁷³ Especialment fem referència als experts entrevistats.

⁷⁴ Per tal de fer aquesta cerca hem introduït les següents paraules clau: *ciutat educadora, ciudad educadora, educating city, learning city, learning town, learning region, cité éducatif, projecte educatiu de ciutat, proyecto educativo de ciudad, projet éducatif local*. Tots els mots els hem introduït en singular i en plural i l'idioma de les expressions ha variat en funció del tipus de documentació que recollia la base de dades. Només en el cas d'Eric, per ser internacional, les hem introduït totes. Els criteris per a escollir aquests mots claus s'han fonamentat bàsicament en el coneixement que teníem respecte de l'existència d'experiències amb aquests noms. A l'annex núm. 15 podem veure una mostra dels resultats de cerca a les bases de dades consultades.

Pel que fa a la recerca d'investigacions i tesis a nivell de l'Estat espanyol, aquesta ha pogut ser molt intensiva atès el nombre de bases de dades amb què hem treballat. Pel que fa a la dimensió internacional, sobretot ha quedat coberta per la base de dades Eric i algunes bases de dades d'abast anglosaxó⁷⁵.

Respecte els resultats que hem anat obtenint, alguns ens han conduït cap a experiències que explorarem oportunament en el treball de camp, en el capítol d'"Estudi de bones pràctiques", altres ens han remès a documentació que hem emprat per consolidar capítols del marc teòric⁷⁶, altres tractaven molt de passada els temes que ens interessen (i per tant no hi hem aprofundit) i, finalment, hem trobat recerques que abordaven a fons temàtiques relacionades amb el nostre objecte d'estudi. Aquestes són les que mostrem en aquest capítol.

El plantejament inicial de la cerca era el de cenyir-nos estrictament als mots clau esmentats⁷⁷. El motiu era el de trobar treballs i recerques que específicament es centressin en el nostre objecte d'estudi: els PEC en el marc de les *ciutats educadores*. Tanmateix, d'aquesta primera cerca hem pogut obtenir pocs resultats. Si bé aquest és un indicador respecte el nivell d'aprofundiment pel que fa al nostre objecte d'estudi, hem volgut fer una segona cerca, aquesta vegada només circumscrita a l'àmbit de l'Estat espanyol, incorporant l'expressió: polítiques educatives⁷⁸. Aquesta segona cerca tenia per finalitat ampliar els resultats trobant treballs orientats a l'aprofundiment en polítiques educatives locals que recolzin un model de DC com el que plantegem en la nostra recerca.

Fruit dels dos nivells de cerca esmentats, hem obtingut una sèrie de resultats. Aquests se centren exclusivament en l'àmbit de l'Estat espanyol i consisteixen en l'esmentada investigació desenvolupada en el marc del grup de recerca PSITIC, en dos treballs que específicament aborden els PEC, en tres que tracten de les *ciutats educadores*, en un que tracta el tema de les polítiques socioeducatives en entorns comunitaris i en un que tracta de la importància de l'educació vinculada al desenvolupament. En aquest sentit cal dir que, a excepció de les recerques sobre PEC, la resta de treballs han estat tesis o tesines.

⁷⁵ L'accés a aquestes bases de dades ens l'ha facilitat el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tot i que hem pogut accedir a un llistat facilitat més extens, citem només les bases de dades d'abast ampli i no les que només recollien tesis i treballs d'una sola universitat.

⁷⁶ Essencialment per als continguts al voltant de les *comunitats d'aprenentatge* i la *ciutat educadora*.

⁷⁷ Veure nota al peu de plana núm. 3.

⁷⁸ El motiu d'aquesta limitació ve donat pel fet que sobre polítiques educatives d'àmbit local sí que podem trobar molts referents internacionals. No obstant, aquests s'allunyen del tema concret de la nostra recerca així que hem optat per circumscriure'ns a l'Estat espanyol i mostrar el que s'ha fet com a breu apunt per ampliar la cerca inicial.

1.5.2 Recerques

A continuació exposem breument de què tracta cadascuna d'aquestes recerques així com les conclusions a què han arribat:

a) Una alternativa socioeducativa del Desenvolupament Comunitari. Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries i la seva dimensió socioeducativa en un entorn de barri: el barri de Camps Blancs

Aquesta recerca, desenvolupada per Civís i Riera com a treball de recerca (tesina) al llarg dels anys 2001 i 2002 en el marc del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna de la URL, planteja la possibilitat que el DC pugui donar resposta a les necessitats socials actuals. Els canvis que s'han anat produint en els darrers anys en els àmbits socials, polítics i econòmics han implicat unes conseqüències innegables en l'àmbit social. Des de la perspectiva d'aquest treball es planteja la crisi de l'Estat del benestar i l'impacte dels nous processos globalitzadors com a grans determinants d'aquest context. Així mateix, la recerca planteja la necessitat que per tal que efectivament el DC pugui esdevenir un alternativa vàlida en aquest context parteixi d'un model socioeducatiu.

La recerca s'estructura a partir de dos blocs: el marc teòric i el treball de camp. En el primer es delimiten conceptes clau com ara el mateix DC, l'educació, la participació i la comunitat. Així mateix, s'endinsa en la realitat de l'Estat del benestar i els processos de globalització per a delimitar i entendre el marc social, polític i econòmic actual. Aquest itinerari dona les claus per a definir un model de DC que se situï de manera òptima i proactiva en aquesta conjuntura. En el segon bloc de la recerca, el treball de camp, es parteix d'una anàlisi de necessitats d'un barri de la població de Sant Boi del Llobregat -el barri de Camps Blancs- per contrastar les idees i arguments construïts en el marc teòric. El resultat d'aquest treball de camp permet arribar a unes conclusions respecte els objectius plantejats. Fruit de les conclusions del marc teòric i de les del treball de camp s'estableixen les conclusions finals en el marc d'aquest treball de recerca.

Breument, i pel que fa al *marc teòric*, dir que es constata que les praxis de DC s'han associat majoritàriament a situacions de subdesenvolupament i deprivació. Tanmateix, la necessitat de les diferents comunitats de desenvolupar-se és quelcom universal i no hauria d'estar únicament constrenyit a la deprivació. Així mateix, es constata com un autèntic desenvolupament social i humà passa per la participació de les persones implicades per tal que aquestes puguin construir el seu propi procés de desenvolupament alhora que el marc comunitari es dibuixa com a idoni

per a aquesta construcció. Els elements de proximitat, identitat i territorialitat s'entenen com a potenciadors de la xarxa de relacions necessària per a tirar endavant un procés de DC.

Fruit de l'anàlisi del context es delimiten i s'estableixen els atributs que hauria de tenir una bona proposta d'acció socioeducativa des del DC per situar-se harmònicament en aquest context. Aquests suposen una acció comunitària que hauria de ser: *processal, transformadora, promociadora, preventiva, igualitària, identitària, medidora, garant, sociocomunitària, participativa, constructiva, intencional, interventiva, global, territorial, permanent, endògena i sistèmica*.

Pel que fa al *treball de camp*, basat en el diagnòstic de necessitats d'aquest barri de Sant Boi, va plantejar-se a partir dels següents objectius:

1. Conèixer una experiència en el marc de les polítiques de DC a Catalunya i descobrir des de quin enfocament es duia a terme.
2. Demanar la participació de la comunitat de Camps Blancs en l'elaboració d'un diagnòstic de necessitats el qual havia de permetre dissenyar futures dinàmiques de DC.
3. Contrastar si el tipus de necessitats detectades tenien com a causa les mancances de l'Estat del benestar i les problemàtiques dels processos globalitzadors. També contrastar si aquestes necessitats eren de signe socioeducatiu.
4. Fer una proposta, conjuntament amb la població, per a la presa de decisions respecte les necessitats detectades, i contrastar si aquestes tenien o no un caire socioeducatiu.

Pel que fa a les conclusions a les quals s'arriba després de dur a terme aquest treball de camp les podríem sintetitzar exposant que, tot i que el diagnòstic es va realitzar amb la col·laboració de la població, el nivell de participació no va ser molt reeixit. D'altra banda, i pel que fa al tipus de necessitats, la majoria anaven associades a una manca de benestar, especialment vinculada a problemàtiques d'arrel econòmica (atur, manca de comerç,...), però també se'n van detectar moltes de caire socioeducatiu (manca de llars d'infants, de formació ocupacional, d'atenció a col·lectius joves, entre d'altres). També es constata com a dada rellevant que juntament amb una mancança de sentiment de comunitat per part de la població de Camps Blancs es denota una dependència vers els subsidis, les subvencions, els ajuts i els recursos, atès que les necessitats que manifestaven anaven especialment en aquesta línia.

Pel que fa a les propostes formulades respecte aquestes necessitats, ens mereixen especial interès dues d'elles: la necessitat d'una intervenció en xarxa des dels sistemes de benestar i la necessitat d'un únic projecte que dinamitzés i promocionés el barri. Aquestes, s'entenen com a "dues cares d'una mateixa moneda": si cal una única actuació en xarxa és perquè hi ha una

única acció a desenvolupar, i aquesta és l'acció que ha de dirigir tot el procés de DC. En aquest sentit hem de dir que també s'arriba a la conclusió que aquestes propostes, o aquesta única proposta que englobaria totes les altres, havia de tenir un caràcter marcadament socioeducatiu en el sentit que si d'una banda les mancances detectades apuntaven cap al benestar social i cap a l'educació i de l'altra es parlava d'una acció que havia de generar un procés de promoció i autonomia entre els ciutadans de Camps Blancs, semblava que una acció educativa era la que podria generar aquest tipus de procés.

Així doncs, el treball de camp va permetre conèixer una experiència de DC que d'una banda reflectia un model de partida excessivament dependent -les demandes que efectuava la població denotaven un caràcter marcadament assistencialista- i de l'altra es contrasten certes hipòtesis plantejades en el marc teòric en el sentit que era necessari un canvi de model que comportés un enfocament socioeducatiu de les praxis sociocomunitàries.

Finalment, i fruit del contrast de les conclusions a què s'arriba en els dos grans blocs d'aquesta recerca: el teòric i el pràctic, s'estableixen unes *conclusions finals* respecte els objectius plantejats a l'inici de la recerca. Aquestes conclusions essencialment corroboren les hipòtesis de partida -formulades a partir de qüestions- en quant a la necessitat que el DC es dugui a terme des d'un paradigma d'intervenció socioeducatiu, si és que es pretén que generi un autèntic canvi i procés. Així mateix, també es constata com realment, i des del punt de vista de la recerca, aquest ha de ser el model que més harmoniosament interactuï i es situï en les coordenades socials, polítiques i econòmiques del moment.

b) Els Projectes Educatius de Ciutat. Una anàlisi comparativa

Aquest treball consisteix en una anàlisi comparativa que l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) va encarregar a ICC consultors (Investigació Consulting Cultural) i que van realitzar en Xavier Fina i l'Eulàlia Formiguera.

Es tracta d'un estudi breu (d'unes quaranta pàgines) on s'analitzen i es comparen vuit PEC (set dels Països Catalans i el de Gijón). El motiu pel qual se seleccionen aquests és que són els que l'IMEB en té coneixement de la seva existència i que a més han estat aprovats pel Ple Municipal.

El treball emmarca el sentit i motivació dels PEC des de tres consideracions. En primer lloc els situa en un context d'insuficiència del sistema escolar a l'hora d'afrontar els reptes educatius, en segon lloc, en la consideració de la importància dels agents educatius no escolars i en tercer, en la constatació de la insuficiència del mercat a l'hora de garantir tant l'equitat educativa com de promoure una xarxa educativa que vinculi sistema escolar i agents educatius (Institut

Municipal d'Educació de Barcelona, 2003). A més, també especifica la necessitat d'augmentar la inversió en educació així com de la descentralització per donar més força a les administracions locals.

Després de recordar-nos el marc de les *ciutats educadores* i la seva relació amb els PEC, passa a fer l'anàlisi comparativa. Aquesta, la realitza a partir de dues fonts d'informació: els documents finals de cada PEC i algunes entrevistes amb tècnics i/o polítics de la major part de projectes.

Aquesta anàlisi fa referència a les motivacions dels PEC, al procés d'elaboració, al contingut i a l'execució. Tanmateix, cal dir que és una anàlisi força descriptiva i no té la voluntat d'aprofundir en els processos d'elaboració dels PEC. Això és així perquè aquest treball, encarregat per l'IMEB, tenia per finalitat trobar un punt de partida de cara a generar un debat entre municipis amb PEC en el marc de les IV Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona⁷⁹.

A continuació resumim les principals constatacions a què arriba aquest treball:

Respecte el *perquè* dels PEC constaten que aquests es defineixen a partir de dues dimensions: com a espai de participació i com a instrument de planificació. Tanmateix, s'observa que en alguns casos es posa més l'accent en una o altra dimensió. També es considera que els PEC cada vegada han anat agafant més rellevància política, sigui quina sigui la tendència política. D'altra banda, constaten que el PEC de Barcelona ha estat el model i referent de manera que la trajectòria de tots els PEC és similar a la del de Barcelona.

Pel que fa al *procés d'elaboració*, s'observa que aquest sempre està liderat pels ajuntaments. Els organigrames de tots els PEC són molt semblants (Consell Plenari, Comissió Tècnica i comissions de treball). Respecte el desenvolupament del procés, en general han estat regulars, mantenint la presència de tots els agents convocats, i han desenvolupat una metodologia força sistemàtica i clara al llarg del procés d'elaboració del document del PEC. En aquest sentit, es destaca que l'espai de temps destinat a la seva elaboració ha anat disminuint a mesura que s'han anat desenvolupant nous PEC, per qüestions d'efectivitat.

El procés ha estat essencialment presencial, i tot i que en alguns casos s'ha disposat d'espais virtuals, aquests s'han utilitzat essencialment per a la consulta de documents. Pel que fa a la participació al llarg del procés, es constata que aquesta és de segon nivell (representants dels col·lectius) i per tant més aviat pobre. Tot i amb això, s'han generat mecanismes i s'han

⁷⁹ Informació facilitada pel mateix autor, el Sr. Xavier Fina, en el transcurs de l'entrevista que se li va realitzar com a expert.

habilitat espais de trobada que tenien per finalitat cridar a la majoria de ciutadans (jornades, trobades, webs,...).

El *contingut* dels PEC recull allò que s'ha dit en les diferents comissions de treball, però en general no sistematitzen el com, el quan o el qui. Essencialment han detectat dos tipus de plantejaments: aquells PEC que incorporen línies estratègiques vinculades a l'escola i que per tant la consideren central, i aquells PEC que no inclouen cap línia relacionada amb l'escola, considerant-la, per tant, un agent més. En general, tots els PEC inclouen temes vinculats als nous reptes socials: TIC, sostenibilitat, nouvinguts,...

Respecte la *fase executiva* es constata molta dispersió, que va des d'aquells municipis que vinculen la política educativa municipal als PEC a aquells que consideren el PEC a part de la política educativa, passant per aquells que incorporen aspectes del PEC a la política educativa. No obstant això, aquesta és la fase més complexa ja que en funció del municipi es disposa de més o menys recursos per a tirar endavant propostes o comissions que en puguin fer un seguiment. Finalment s'esmenta que la transversalitat, en la fase executiva, és una altra de les qüestions que no acaba de quedar resolta.

Finalment, el document acaba amb unes qüestions per al debat, especialment vinculades a la fase executiva, que com ja hem dit és la més complexa.

En síntesi, l'estudi detecta uns PEC molt iguals entre ells i de caire força genèric. Tanmateix, també cal insistir en què aquest estudi és de tall força descriptiu i que no és la seva voluntat analitzar en profunditat el model que sustenta els PEC sinó que fer una fotografia d'allò que està passant en l'actualitat.⁸⁰

c) Els projectes educatius de ciutat de segona generació. Del govern tradicional a la governance comunitària

Aquest treball és una recerca feta per Jordi Collet i Sheila González que va rebre el premi Nous Horitzons l'any 2004. Aquesta mateixa fundació és la que ha editat el treball.

El treball centra el seu interès en l'evolució dels diferents models de govern a Catalunya i en el si d'aquesta evolució se centra en l'evolució de les polítiques educatives. Així mateix, fa una referència explícita als PEC com a mostra d'aquestes polítiques educatives, encara que també n'esmenta d'altres.

⁸⁰ En aquest sentit, i per tal que fos un treball en més profunditat, faltaria fer esment també al PEC de Granollers i entrar a fons amb la metodologia així com arribar a conclusions més analítiques i interpretatives.

S'inicia el treball explicant la crisi del govern tradicional i les seves polítiques educatives per passar a explicar el model de governance entenent aquest darrer com el model de govern que, davant la complexitat social i la fragmentació de poder, cerca la coordinació i l'augment de la participació social, acceptant la reducció de la seva sobirania (Collet i González, 2004).

Els autors constaten que aquest model de govern -governance- ha seguit també una evolució que ha anat des de la governance clàssica a la participativa i de proximitat, i finalment, a la comunitària. En el primer moment, expliquen que el model encara era excessivament top-down (les decisions eren molt jeràrquiques) mentre que en el model de governance participativa i de proximitat s'incorporen dinàmiques de participació ciutadana i es va incorporant els principi de subsidiarietat. Tanmateix, els autors constaren que fins i tot en aquest segon moment de la governance les polítiques educatives segueixen essent massa top-down i citen com a exemples la LOGSE⁸¹, la LOPAG⁸², la LOU⁸³ i la LOCE⁸⁴. Així mateix, situen els primers PEC i de Barri en aquest moment, especificant que si bé aquests són potents en quant a la innovació conceptual que suposen, són moderats en l'impuls de xarxes de capital social, de participació ciutadana, de transversalitat en l'acció i de resultats substantius.

A continuació introdueixen el concepte de governance comunitària justificant la seva existència a partir dels canvis socials que demanen més participació, transversalitat en les actuacions i proximitat en les decisions. Essencialment consideren que aquest model cerca l'aprofundiment en la participació i la proximitat, i per tant "es parteix de la impossibilitat radical de generar processos top-down (...) perquè ja no es poden transformar les realitats socials sense la implicació i la participació efectiva dels actors d'aquella comunitat" (Collet i González, 2004:26). Tanmateix, els autors presenten aquest model més com una direcció a la qual cal tendir, com un model que en alguns casos es comença a dibuixar, que com un model que s'estigui implementant de manera consolidada.

Així mateix, en el marc del que haurien de ser les polítiques educatives de la governance comunitària Collet i González (2004) introdueixen el concepte dels PEC de segona generació. Aquest terme, encunyat pels mateixos autors, fa referència a com haurien de ser els PEC en la governance comunitària. D'acord amb Collet i González, les característiques d'aquests PEC han d'anar enfocades a la superació dels dèficits de participació, de transversalitat en l'acció, de recolzament de xarxes de capital social i de resultats substantius.

⁸¹ Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu.

⁸² Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels centres docents.

⁸³ Llei Orgànica d'Universitats.

⁸⁴ Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació.

Concretament, citen dues experiències que s'emmarcarien dins aquest model. La primera és la del Projecte Educatiu de Barri de Trinitat Nova⁸⁵. La segona és el PEC de Rubí, el qual està coordinat pels mateixos autors. Tanmateix, cal destacar que es tracta d'un PEC que s'està iniciant i per tant tal com ells mateixos exposen "queda per veure el desenvolupament del PEC, la seva implementació i l'avaluació dels seus resultats i impactes" (Collet, González, 2004:35).

Finalment, el treball finalitza fent algunes propostes de cara a que els PEC que es vagin desenvolupant s'insereixin, cada cop més, en el model de governance comunitària.

En síntesi, es tracta d'un treball que posa l'accent en l'evolució de les formes de govern i les polítiques educatives i en aquest estudi hi situa els PEC com a exemplificació d'aquesta evolució. Tanmateix, tot i la distinció clara entre PEC de primera i segona generació, el treball queda limitat, com els mateixos autors exposen, per la manca d'experiències que concretin aquest segon model de PEC.

d) *A cidade educadora como referente da organização e intervenção municipal: estudo de casos*

Aquest estudi consisteix en una recerca realitzada per M. Belén Caballo en motiu de la seva tesi doctoral, defensada el 1996 a la Universitat de Santiago de Compostela i que després ha estat motiu d'un accèssit del premi Joaquim Pallach.

L'estudi estableix com a marc el model de *ciutat educadora* entès com a ciutat relacional, és a dir, ciutat on es donen una sèrie de relacions entre els seus agents, ciutat com a projecte ampli, integrador i consensuat, fruit del diàleg i de la capacitat d'escoltar i negociar dels seus ciutadans i dels agents educatius (Caballo, 1997).

Prenent el model de *ciutat educadora* com a context teòric de referència, el treball se centra en l'anàlisi dels models organitzatius predominants en l'Administració local de l'Estat espanyol, pel que fa a l'àmbit dels serveis personals. Aquests, els classifica en models d'intervenció per programes, models de compactació de serveis i models de serveis personals i comunitaris. D'entre aquests tres models, l'autora entén que n'hi ha un que és el que dona una resposta integral a les necessitats comunitàries i que és el de compactació o territorialització de serveis. Aquest model consisteix en introduir l'horitzontalitat en la coordinació entre els diferents professionals i l'homogeneïtzació dels recursos existents de manera que sense perdre especificitat siguin permeables a altres recursos propers que treballin amb la mateixa població.

⁸⁵ Per a més informació respecte aquests projectes educatius veure el capítol d'estudi de bones pràctiques corresponent al treball de camp.

Caballo (1997) exposa com, d'aquesta manera, es fa possible una major coordinació interdepartamental i interinstitucional (evitant així duplicitats i oferint serveis unificats), permet una rendibilització de recursos humans i econòmics, permet una globalització de la intervenció i el treball des d'equips multidisciplinars i permet una major participació social.

“O modelo compactado é, en definitiva, o que nos permite máis proximidade ó ideal de Cidade Educadora que conceptualizaremos como un camiñar cara a un territorio educativo, cara a unha concepción da educación na que se integren os elementos formativos, cara ó estruturas moi dinámicas nos recursos culturais, cara a un esforzo por deseñar e proxectar estratexias que conlevan aproveitamento dos recursos existentes na cidade e unha implicación de tódalas entidades do territorio.” (Caballo, 1997: 64)

En síntesi, doncs, el treball conclou que la compactació o territorialització de serveis és el model organitzatiu que dóna la resposta més ajustada a les necessitat sociocomunitàries dels ciutadans i que alhora possibilita la consecució del model teòric de *ciutat educadora*.

e) El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa

Aquesta és una recerca desenvolupada per Ana Amaro en el marc de la seva tesi doctoral, defensada el 2002 a la Universitat de Granada. En aquesta, es realitza una investigació avaluativa del moviment de *ciutats educadores* espanyoles. Per tal de dur-la a terme, s'estudia l'evolució que ha viscut el concepte i realitat de la ciutat, especialment pel que fa a la seva dimensió educadora, des de la Grècia antiga fins als nostres dies. Després s'estudia tot el moviment de *ciutats educadores*, des dels seus orígens, als anys 90, fins el moment actual. Així mateix, s'analitzen els diferents congressos que hi ha hagut i les pràctiques i experiències vinculades a la xarxa de *ciutats educadores* que s'han desenvolupat en l'àmbit espanyol.

D'entre les conclusions del treball destacariem (Amaro, Lorenzo i Sola, 2003):

- La realització i seguiment d'activitats i programes de les *ciutats educadores* és molt constant (setmanal, segons els autors). A més, es duu a terme una avaluació de la satisfacció dels ciutadans respecte les propostes formatives, la qual, si és satisfactòria, comporta una universalització de l'activitat, programa, projecte,...
- La temàtica més habitual per part d'aquests programes és la cultural.
- La programació escolar és la que aprofita millor els recursos de la ciutat.
- La preocupació dels municipis per la formació reglada i no reglada afavoreix la inclusió de les famílies en els programes educatius. En la mesura en què les famílies s'inclouen en l'entorn educatiu s'afavoreix la integració de joves immigrants.

- Les ofertes formatives plantejades en el marc de les *ciutats educadores* estan a l'abast dels ciutadans i tenen major resposta si en la seva posada en marxa hi participen diferents entitats de manera coordinada.
- Una correcta posada en marxa d'activitats i programes també comporta un major recolzament als joves i la possibilitat, si així ho desitgen, d'assessorament professional.
- En la mesura en què els ciutadans accedeixen als diferents programes formatius la ciutat esdevé dialogant i oberta.
- La capacitat de la ciutat d'anar adaptant les ofertes al context comporta una major adquisició de coneixements teòrics, el desenvolupament d'habilitats personals i socials i la realització d'activitats comunitàries més coherents.

En síntesi, el treball estudia la ciutat i el seu valor com a educadora, prenent com a punts d'anàlisi determinats paràmetres.

f) Segregació urbana i educació: anàlisi de les desigualtats socioculturals dels barris de Lleida

Aquest estudi és la tesi doctoral d'Antoni Giró defensada el 1996 a la Universitat de Lleida. Té per objectiu diagnosticar els dèficits de la ciutat de Lleida en relació al benestar social. Per tal de fer aquest diagnòstic analitza la dimensió sociocultural (nivell d'instrucció, coneixement del català i capacitat d'associació), els factors estructurals (atur i edat) i la dimensió urbanística (tipologia d'equipaments i la seva distribució).

Fruit d'aquesta anàlisi es posa de manifest la relació entre el benestar social i l'educació així com la relació entre el capital cultural i els nivells d'instrucció. Concretament la relació que s'estableix és que a més nivell socioinstruïu major benestar social i major capital cultural. Una altra conclusió a la qual s'arriba és la constatació de la incidència dels factors urbanístics, econòmics i socials de la ciutat en els ciutadans i la consideració dels equipaments com a salari social en tant que faciliten la relació entre ciutadans i possibiliten l'organització d'activitats socioculturals. Finalment, s'exposa la idea de *ciutat educadora* contraposada a la segregació urbana. Concretament, el model de ciutat es planteja en termes d'una ciutat que:

“(...) ha de desenvolupar projectes de dinamització social, per tal d'aconseguir la participació dels ciutadans i potenciar un fòrum d'expressió i de reunió de personalitats individuals i/o de grups socials, que han de generar un marc de referència amb pluralitat ideològica i, alhora, han de permetre construir una ciutat dinàmica on l'augment de la qualitat de vida ha d'ésser una realitat permanent.” (Giró, 1998)

En síntesi, el treball posa de manifest la relació que hi ha entre l'estratificació socioeconòmica i els processos d'exclusió social, i el repartiment del capital cultural i els nivells educatius. En

aquest marc, la proposta consisteix en construir un model de ciutat que afavoreixi la inclusió i la cohesió.

g) Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso

Aquest treball correspon a una recerca desenvolupada en el marc de la tesi doctoral de Rosane M. Kreuzburg, defensada a la Universitat de Barcelona el 1996. La tesi analitza les condicions epistemològiques i històriques on s'ubiquen les polítiques socials, les quals determinen una relació entre l'estat i la societat civil. En aquest context, l'autora situa l'educació social com a dispositiu que a l'interior d'aquestes polítiques facilita l'emancipació o bé el control. Si l'educador social esdevé normalitzador de l'ordre establert ens trobem en un cas, ara bé si utilitza el procés educatiu per actuar contra aquest procés establert, la situació és ben diferent (Kreuzburg, 1997).

La tesi es fonamenta en el paradigma interpretatiu crític i en el treball de camp es duu a terme un estudi de cas, prenent com a exemple la ciutat de Porto Alegre per analitzar l'impacte de les polítiques educatives implementades entre els anys 1974 i 1994, des de la perspectiva comunitària. Per a fer-ho se centra en la Fundación de Educación Social y Comunitaria (FESC) i concretament en el Centro de Comunidad Vila Elizabeth (CECOVE), ambdues institucions representants de l'Administració municipal, i analitza l'impacte de les seves accions a la comunitat en què s'insereixen.

Així mateix, el treball s'endinsa en les dinàmiques populars dels moviments socials que cerquen l'organització de la comunitat en contraposició amb el model participatiu i democràtic que proposava FESC/CECOVE.

Com a conclusió estableix que la FESC/CECOVE:

"Puede ser concebida como una tecnología gubernamental que vehicula determinadas políticas educativas que pueden ejercer el control social, pero también puede ser entendida como una institución susceptible de desarrollar –al menos en potencia– iniciativas educativas desde el paradigma crítico emancipador. La segunda opción, sin embargo, exige una cualificación y una competencia teórica aún ausentes en las inquietudes y en las prácticas institucionales." (Kreuzburg, 1997:437)

Així mateix, Kreuzburg fa una sèrie de consideracions per a la pràctica. Aquesta pràctica considera que consisteix en qualsevol situació on hi hagi una institució educativa i un educador social actuant. Aquestes consideracions, breument, són: la capacitat d'avaluar críticament a la institució, la necessitat de definir un marc teòric que esdevingui referent per a la institució i els educadors, definir una política de formació permanent coherent amb la pràctica institucional,

establir canals de comunicació entre educadors i organitzacions comunitàries així com intentar substituir en els educadors el sentiment conformista més actual per un de qüestionador de la institució i el context comunitari.

h) Educación, desarrollo y planificación educativa según propuestas de la UNESCO (1960-1990)

Aquesta és una tesi doctoral realitzada per Zenaida Toledo i llegida el 1996 a la Universidad de La Laguna. El treball planteja de veure l'evolució de les relacions internacionals en quant a la comprensió de desenvolupament que s'ha anat fent. En aquest sentit analitza el rol que hi ha jugat la UNESCO i concretament se centra en l'àrea educativa per tal de veure si les decisions i accions educatives configuren un model educatiu que determina una manera o una altra d'entendre les relacions internacionals i el desenvolupament.

El treball es divideix en dues parts, en una s'analitza la dimensió internacional del desenvolupament i a l'altra la manera com la UNESCO concep el desenvolupament i la seva relació amb l'educació.

La principal conclusió a què s'arriba és que durant el període estudiat (1960-1990) hi ha un canvi substancial en la concepció del desenvolupament. Als inicis hi ha una concepció passiva del subdesenvolupament i poc a poc es passa a una concepció activa del desenvolupament. Aquest procés, segons l'autora, ha estat marcat pel fet que s'ha transportat el debat sobre el desenvolupament a nivell mundial, s'ha posat en relació la modernització i els costums tradicionals, l'economia i la naturalesa, i el creixement i l'ètica, entre d'altres. Tanmateix, el fonamental des del nostre punt de vista i d'acord amb l'autora, és que la UNESCO ha convertit l'educació en condició i mostra de desenvolupament així com se l'ha convertit en un dret.

Com a conseqüència, i atenent-se al marc de la UNESCO, el treball considera que l'educació ha estat la clau de canvi en el concepte i praxi del desenvolupament (i conceptes que se'n deriven com ara *subdesenvolupament, en vies de desenvolupament,...*). Gràcies a la incorporació de l'educació com a condició i indicador el desenvolupament ha passat de ser un problema estructural o endèmic a una circumstància que pot evolucionar. És així que l'educació ha permès actuar sobre les causes per evitar de quedar-se en les conseqüències.

1.5.3 Conclusió

Els treballs consultats ens han permès veure què s'ha dit sobre l'objecte d'estudi que ens ocupa. Breument, hem constatat que a nivell de PEC hi ha un estudi de tall descriptiu que recull

la impressió que els PEC esdevenen poc concrets i massa iguals entre ells, així com mostren algunes dificultats per a implementar-se. Això no obstant, aquest mateix estudi constata la importància i el potencial que la idea en si conté i per tant planteja com millorar-los i donar-los continuïtat. En aquest estudi també hem vist que entre altres raons s'atribueix l'aparició dels PEC com a alternativa a una escola que ja no dona a l'abast.

El segon estudi sobre PEC hem vist com s'emmarca en l'evolució dels models de govern i les polítiques educatives per tal de fer una categorització de PEC: els de primera i els de segona generació. Tanmateix, tot i que es fa una anàlisi de les característiques i mancances dels PEC de primera generació i s'exposen les característiques -enfocades a superar aquestes mancances- dels PEC de segona generació, el treball queda limitat per una manca d'experiències que permetin contrastar clarament aquest segon model de PEC.

Pel que fa a les *ciutats educadores*, els treballs consultats validen la seva importància en tant que cohesionadores i potenciadores d'un major benestar ciutadà. En aquest sentit, és especialment significatiu el model de compactació o territorialització de serveis. Així mateix, i pel que fa a les polítiques educatives, es planteja l'educació social com a dispositiu a l'interior d'aquestes que facilita l'emancipació en l'àmbit comunitari. Finalment, ens hem acostat a un treball que situa a l'educació com a factor clau en la comprensió del desenvolupament. En aquest, es considera que gràcies a la incorporació de l'educació com a condició i indicador el desenvolupament ha passat de ser un problema estructural o endèmic a una circumstància que pot evolucionar.

No cal dir que en totes aquestes recerques hi trobem un reflex de les diferents temàtiques que hem abordat al llarg del marc teòric (aspectes com la participació, el desenvolupament, l'Estat del benestar o la comunitat són tractats en les recerques presentades). Temàtiques que, a la vegada, donen continuïtat a la recerca ja desenvolupada amb anterioritat per nosaltres mateixos al voltant dels Plans de DC. Això no obstant, constatem que el grau d'aprofundiment en cadascuna d'aquestes temàtiques és de diferent intensitat. En uns casos perquè es busca la descripció, en altres casos perquè la finalitat del treball no està en aquest aprofundiment i en altres perquè potser els conceptes que ens interessin apareixen de manera més incipient o tangencial.

Com a resultat de tot el que hem exposat, el coneixement d'aquestes recerques nodreix el nostre bagatge pel que fa al treball que ens ocupa, consolidant algunes percepcions i aportacions, alhora que ens encoratja a aprofundir en aspectes que potser no han estat suficientment treballats i que pel nostre objecte d'estudi es fan absolutament necessaris. Essencialment ens interessa conèixer la vinculació i relació entre el PEC i la *ciutat educadora* i com els PEC "fan realitat" els principis enunciats per aquesta. Així mateix, trobem a faltar una

anàlisi més sistemàtica del model de PEC existent a Catalunya, la qual passa per conèixer més a fons la finalitat i el contingut objectiu dels PEC així com la metodologia d'aquests en les seves diferents fases: diagnòstic, disseny, elaboració, implementació i avaluació. Finalment, se'ns fa necessària una visió més estratificada dels PEC que més enllà de recollir l'opinió de tècnics i polítics reculli el punt de vista dels ciutadans que han participat en la seva elaboració o que en són destinataris. Conseqüentment, aquests són els punts en què aprofundirem en el treball de camp que ve a continuació.

1.6 CONCLUSIONS DEL MARC TEÒRIC

Exposem a continuació les conclusions a què hem arribat en aquest marc teòric. Per a fer-ho, presentem primerament una breu recapitulació d'aquest per tal de situar els diferents continguts abordats. Seguidament passem a exposar les diferents conclusions fruit de les reflexions desenvolupades al llarg del marc teòric. Tanmateix, cal insistir en què aquestes no són un recull de les conclusions de cadascun dels capítols i apartats atès que aquestes ja han estat desenvolupades en els corresponents capítols i apartats. Les conclusions que exposarem aquí són el resultat del creuament de les esmentades conclusions amb la finalitat d'oferir una síntesi fruit de la seva comparació i contrast.

En primer lloc, hem iniciat el present treball tot especificant de quina comprensió del fet educatiu partim atès que aquesta està en la base de tota la recerca que estem desenvolupant. La nostra comprensió del fet educatiu esdevé per tant un apriori a tenir en compte per a entendre el sentit de les diferents reflexions que realitzem al llarg del treball. Darrere d'aquestes reflexions sempre hi ha present, de manera més o menys explícita, la mirada educativa, circumstància consubstancial a un treball desenvolupat des de l'àmbit de la pedagogia.

Concretament, partim d'una concepció àmplia del fet educatiu que comporta entendre que l'educació no se circumscriu només a uns entorns determinats ni està només en mans d'uns agents determinats. Entenem que l'educació és social i comunitària justament perquè és present en molts àmbits comunitaris i són molts els agents socials i socialitzadors amb potencial educatiu que hi intervenen. Conseqüentment, el fet educatiu esdevé una acció compartida per diferents agents socials des de la corresponsabilitat alhora que adquireix una dimensió de transversalitat per estar present en diferents temps i espais.

Pel que fa al DC, objecte d'estudi d'aquesta recerca, hem constatat que històricament ha partit de dos models: aquell model que planteja una intervenció puntual i tècnica entenent-lo com una praxi paliativa, i aquell que posa la seva atenció en el procés i l'entén com una praxi inherent a qualsevol procés sociocomunitari.

D'altra banda, i fent referència als elements constitutius del DC, hem expressat que entenem el desenvolupament com un procés de millora personal i social en què la participació esdevé clau. Gràcies a aquesta participació es fa possible una implicació real de la ciutadania en el seu procés de desenvolupament. Així mateix, l'entorn local esdevé el marc de referència per tal que aquesta participació tingui sentit per al ciutadà i contribueixi al sentiment de pertinença i a la cohesió comunitària.

Conseqüentment, l'entorn local se'ns perfila com el marc idoni de desenvolupament i la comunitat com l'agent principal d'aquest desenvolupament. Comunitat configurada per una diversitat d'agents que hem classificat en quatre sectors: el primer, el segon, el tercer i el quart; tots ells actors indispensables, encara que cadascun des de la seva responsabilitat, en el procés de desenvolupament de la comunitat.

Així mateix, i pel que fa referència als elements contextuals del DC, hem constatat que la crisi de l'Estat del benestar entesa com a procés de transformació del model clàssic demana un canvi de model. Aquest hauria d'anar encaminat a esdevenir garant pel que fa a assegurar una igualtat de drets i deures entre els seus ciutadans, i participatiu i en xarxa en quant a compartir responsabilitats, des de la màxima horitzontalitat, en la presa de decisions. D'altra banda, i pel que fa a l'impacte dels nous processos globalitzadors que han implicat certes dinàmiques homogeneïtzadores o exclusores, hem constatat els beneficis que la participació de la ciutadania vinculada a un entorn local comporten: d'una banda participació com a resposta a l'exclusió generada pels processos globalitzadors i de l'altra localització com a recerca d'identitat en un context amb tendència homogeneïtzadora.

Com a conseqüència de les disquisicions realitzades en aquest capítol d'aprofundiment en el DC i els seus referents contextuals i fonamentadors, i fruit de la comprensió del fet educatiu ja exposada, a continuació hem desenvolupat una reflexió entorn a la relació entre ambdós. Aquesta reflexió, clau en el present treball, s'ha fonamentat en el convenciment que la complexitat de la realitat social demana també respostes complexes, transversals i integrals, respostes que no poden ser ni homogènies ni purament pal·liatives. En aquest sentit, entenem que el DC entès des d'una òptica socioeducativa pot ajustar-se a aquest model de resposta transversal i integradora.

Justament el valor propi de l'educació com a procés de canvi, progrés i emancipació, i la seva capacitat de transversalitzar l'acció des de la corresponsabilitat creiem que són motivacions cabdals a l'hora d'entendre el valor d'un DC socioeducatiu o, dit d'una altra manera, de pràctiques sociocomunitàries i socioeducatives. Així mateix, hem constatat que el model de DC socioeducatiu que estem plantejant se situa en l'equilibri entre la crisi i posada en qüestió de determinades circumstàncies socials i polítiques (Estat del benestar, model de govern tradicional, processos globalitzadors,...) i l'emergència de determinades iniciatives i tendències favorables a un canvi de dinàmica (augment de la participació i de l'acció en l'entorn comunitari, aparició de noves formes d'organització social en general,...).

Pel que fa a l'existència a Catalunya de pràctiques de DC socioeducatiu hem recordat que les que majoritàriament s'implementen a Catalunya⁸⁶ no responen a aquest model, motiu pel qual hem plantejat un canvi d'enfocament tot preguntant-nos aquesta vegada per experiències educatives que recolzin i es recolzin en el desenvolupament de la comunitat⁸⁷. En aquesta línia ens hem centrat en les *comunitats d'aprenentatge* que entenen la comunitat com a entorn educatiu. Concretament, i pel que fa a experiències que se situïn en aquesta perspectiva, hem esmentat el cas de les *ciutats educadores* i dels PEC com a instrument sociopolític desenvolupat per aquestes per tal de concretar els principis teòrics del model de *ciutat educadora*.

Respecte les *comunitats d'aprenentatge* en general, hem vist com aquestes plantegen un canvi de model educatiu. Concretament hem identificat les nostres reflexions amb el tipus de *comunitat d'aprenentatge* referida a la pròpia comunitat tot i que la nostra reflexió supera la dimensió d'aprenentatge per situar-se en una dimensió més àmplia i lleugerament diferent: l'educativa. Així doncs, preferim parlar de comunitats educadores i educatives.

Ja en el discurs entorn a les ciutat educadores hem exposat el que aquest model de ciutat suposa en quant a entendre que la ciutat, més enllà de ser educativa de *per se* -atesa la seva tradició històrica com a punt de trobada, microcosmos social on la convivència esdevé mediada, en un moment o altre, per l'educació- pot esdevenir educadora per una voluntat explícita. I en aquesta voluntat hi trobem les tres dimensions educadores i educatives de la ciutat: la ciutat com a agent, com a contingut i com a continent d'educació. Així doncs, es tracta d'una ciutat que des de la transversalitat de l'acció educativa compartida cerca el treball conjunt per part de tots els seus agents i actors.

Finalment, i en la línia de les polítiques proactives pròpies de les *ciutats educadores*, hem centrat el discurs entorn als PEC, instrument sociopolític de planificació educativa. Aquest cerca la concreció dels principis de les *ciutats educadores* mitjançant un pla estratègic d'ampli acord social i polític. Conseqüentment, la participació de la ciutadania des de la corresponsabilitat educativa esdevé un factor clau per a la seva elaboració i implementació, la qual incorpora la dimensió transversal i el treball en xarxa com a elements organitzatius fonamentals.

Així mateix, i en un darrer capítol d'aquesta part de la recerca, hem exposat breument les reflexions i conclusions a què han arribat altres investigacions fetes al voltant del nostre objecte

⁸⁶ Recordem que en una primera instància ens hem preguntat per praxis, accions, plans,...dels anomenats explícitament de *Desenvolupament Comunitari* i situats en les àrees i departaments de benestar social.

⁸⁷ Canviant doncs l'ordre dels termes de manera que l'objecte d'estudi/interès enlloc de ser el *Desenvolupament Comunitari* esdevé l'educació. Al seu torn, si abans era el concepte *educatiu* que adjectivava el concepte *Desenvolupament Comunitari*, ara és el concepte *desenvolupament de la comunitat* que adjectiva el concepte *educació*. Conseqüentment, les primeres praxis s'ubiquen en les àrees i departaments anomenats de benestar social (actualment Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya) i les segones en les àrees i departaments d'educació (àrees o regidories d'educació dels ajuntaments).

d'estudi. És significatiu destacar que, tot i que aquestes no siguin molt prolífiques, indiquen una alta valoració dels PEC i experiències properes.

En síntesi, aquest itinerari argumentatiu que hem anat desenvolupant a través de les reflexions sintetitzades en aquestes línies, ens ha conduït als PEC com a praxis sociocomunitàries que en la seva formulació teòrica responen a un model socioeducatiu d'intervenció sociocomunitària. Així doncs, sembla que el model de DC socioeducatiu que hem plantejat podria trobar la seva concreció en els PEC. Com a conseqüència, el treball de camp de la present recerca està dedicat a indagar entorn als PEC i el model d'intervenció sociocomunitària i socioeducativa subjacent a la seva praxi.

Fruit, doncs, de les reflexions desenvolupades al llarg d'aquest marc teòric, hem arribat a les següents conclusions:

1- La participació de la ciutadania esdevé un factor clau en el desenvolupament social i humà.

Les polítiques que incorporen la participació ciutadana en la seva fonamentació entenem que permeten el pas d'un Estat del benestar bloquejat per un excessiu assistencialisme -que al seu torn deriva en una dependència per part del ciutadà- a un Estat del benestar *garant*. Altrament, constatem com aquest estat hauria d'incorporar un nou model de govern, el de *governance comunitària*, el qual com hem expressat amb anterioritat es fonamenta en una organització horitzontal i en xarxa en què es dóna un treball conjunt entre els diferents nivells institucionals, els diferents departaments i sistemes, i els diferents actors comunitaris. Així doncs, en aquest model de govern l'elaboració i la implementació de qualsevol política pública ha d'estar consensuada amb els polítics, tècnics i ciutadania (Collet i González, 2004).

Conseqüentment, una societat participativa on la ciutadania pren part en les decisions que l'afecten de manera conjunta amb el govern (cadascú des de la seva responsabilitat) configura un model de societat que avança, millora i es desenvolupa a partir de la implicació de tothom amb el projecte compartit que esdevé el propi desenvolupament.

Així mateix, destacar la necessitat que aquesta participació esdevingui real en el sentit que tots els sectors socials s'hi s'impliquin. Ens estem referint al primer, segon, tercer i quart sector. Si bé cadascun d'aquests sectors desenvoluparà un rol o tindrà unes responsabilitats, des del punt de vista d'aquesta recerca, és indispensable que cap d'aquests en quedi al marge ja sigui per inhibició, per desinterès o per exclusió.

D'altra banda, i pel que fa a les tendències exclusores dels processos globalitzadors, la participació també es manifesta com a resposta adient. La implicació que suposa participar dels diferents projectes ciutadans i la inclusió social que d'aquesta se'n desprèn entenem que contraresten les tendències exclusores que puguin generar aquests processos globalitzadors.

2- La dimensió local i comunitària es configura com a referent idoni en l'actual context sociopolític, socioeconòmic i politicoeconòmic.

En el marc d'un context social caracteritzat per la crisi de l'Estat del benestar i l'impacte dels processos globalitzadors entenem que la dimensió local i comunitària es perfila com a idònia des de la perspectiva del context de referència.

La proximitat que suposa per a la persona el seu entorn local i comunitari li facilita el sentiment d'identificació amb aquest del qual se'n deriva una major implicació en els processos participatius i sociocomunitaris. Així mateix, aquest entorn proper i facilitador d'identificació i identitat pensem que comporta una reducció de l'impacte homogeneïtzador dels processos globalitzadors. En el moment en què la persona té uns referents que li confereixen identitat i sentiment de pertinença és més difícil que arribi a patir una manca d'adhesió al projecte comunitari.

D'altra banda, aquest entorn de proximitat també té relació amb el principi de subsidiarietat aplicat a la gestió política segons el qual pot donar millor resposta aquell qui està més a prop de la realitat. En aquest cas, estaríem fent referència a l'Administració local.

3-L'educació esdevé un element determinant per a fer front als reptes sociopolítics i socioeconòmics actuals.

La capacitat integradora, transversalitzadora, inclusora i cohesionadora de l'educació entesa en un sentit ampli es configura, des del nostre punt de vista, com a determinant en la complexitat del context actual.

Justament els trets esmentats són els que proporcionen a l'educació la capacitat de donar respostes i generar alternatives vàlides en entorns complexos o en crisi. Una educació que desborda les parets de les aules i entén la comunitat com a entorn de referència per a esdevenir una educació comunitària, i una educació que és compartida pels diferents agents socials amb capacitat educativa, configura un model socioeducatiu complex i potent preparat per a fer front als diferents reptes que la conjuntura actual situï davant.

Així mateix, aquest model d'educació parteix d'un enfocament crític (en el sentit de Giroux) atès que cerca el canvi, la transformació i va cap a una "democràcia radical" que garanteix la inclusió de tota la ciutadania en la seva gestió. Com hem dit amb anterioritat, es planteja d'entendre l'educació com a projecte que recupera una acció política forjada per l'acció social, democràtica, de participació pública i ciutadania crítica (Giroux, 2001).

4- El model socioeducatiu de Desenvolupament Comunitari incorpora l'acció socioeducativa en diferents dimensions.

El model socioeducatiu de DC comporta una presència de l'educació bàsicament des de dues dimensions: una fa referència als nivells d'impacte socioeducatiu i l'altra a la comprensió polisèmica del mot socioeducatiu.

D'una banda, i pel que fa referència als nivells de presència de l'acció i/o enfocament socioeducatiu n'esmentaríem tres. Tanmateix convé aclarir que aquests no suposen cap mena de jerarquització sinó que reflecteixen la idea d'inclusivitat. És a dir, el tercer nivell inclou el segon i el segon inclou el primer.

En un nivell superior hi situaríem la idea de paradigma socioeducatiu. És a dir, de paraigua que aixopluga tota l'acció sociocomunitària, de prisma que permet i potencia una mirada socioeducativa en les accions sociocomunitàries, de punt de vista que entén l'acció sociocomunitària com a socioeducativa. En el segon nivell hi trobaríem el vessant educatiu de moltes de les accions i projectes que es duen a terme en l'acció comunitària. La majoria de projectes o accions tenen una part que consisteix en informar, una altra en establir objectius, una altra en sensibilitzar, una altra en avaluar, etc., tots ells components educatius. Aquest segon nivell fa referència a fer emergir les capacitats educadores de molts agents que tot i ser potencialment educatius no en tenen consciència per no dur a terme activitats específicament, o explícitament, educatives. Finalment, i en el darrer nivell, hi trobaríem totes aquelles activitats i projectes pròpiament i clara d'acció educativa: experiències d'educació en el lleure, cursos d'alfabetització, formació ocupacional, cursos diversos, projectes, plans o programes socioeducatius adreçats a col·lectius específics, etc.

D'altra banda, i pel que fa a la comprensió polisèmica del mot socioeducatiu faríem referència a la comprensió de l'entorn comunitari com a *agent*, *contenedor* i *contingut* educatiu⁸⁸. En aquest sentit la comunitat és *agent* educatiu en tant que està integrada pels diferents agents sociocomunitaris que des de la corresponsabilitat educativa participen del projecte comunitari. Parlem de la comunitat com a *contenedor* educatiu atès que aquesta incorpora diferents

⁸⁸ Categorització que com ja hem explicat proposa Trilla (1999) aplicant-la a la idea de la *ciutat educadora*.

recursos, institucions, mitjans o actors educatius. I finalment, parlem de la comunitat com a *contingut* educatiu perquè la mateixa comunitat té elements (espacials, urbanístics, de serveis,...) amb els quals el ciutadà hi estableix una relació educativa i d'aprenentatge. Com a conseqüència, una comunitat educadora i educativa ha de tenir present aquesta polisèmia per tal d'assegurar un disseny de voluntats educatives específic per a cadascun dels sentits.

Així doncs, i fruit de la consideració del valor socioeducatiu del DC des de les dues dimensions esmentades, l'acció socioeducativa esdevé una sola acció transversal i compartida pels diferents agents sociocomunitaris des de cadascuna d'aquestes dimensions.

5- L'organització i el treball en xarxa esdevé cabdal en el marc d'un context sociocomunitari complex.

Partint de la idea que les realitats complexes demanen respostes complexes i que la realitat social actual està caracteritzada per una diversitat de fenòmens, circumstàncies, esdeveniments i variables que la fan complexa, estaríem d'acord en què no podem comprendre ni atendre aquesta realitat social des d'una perspectiva sectorial, segmentada o parcial. Així doncs, una comprensió sistèmica de les condicions socials actuals comporta des del nostre punt de vista una comprensió reticular d'aquesta.

Conseqüentment, el treball en xarxa es perfila com a necessari en aquesta concepció atesa la possibilitat d'abordar l'acció sociocomunitària des de la transversalitat, en la seva globalitat i des de la perspectiva d'un únic projecte on hi convergeixen diferents actuacions amb objectius propers.

De fet, ja hem parlat de treball en xarxa en parlar de la participació, de la *governance comunitària*, del mateix desenvolupament o de l'acció educativa compartida, i és que des d'aquest punt de vista la transversalitat i la reticularitat ho impregna tot: l'acció sociocomunitària i la pròpia comprensió de la comunitat. D'altra banda, una comprensió reticular tant de la realitat sociocomunitària com de la seva acció implica una presa de consciència del valor dels diferents nodes sociocomunitaris, nodes que corresponen al tipus de relacions que estableixen els diferents agents entre ells i amb els diferents projectes, programes, etc. que actuen en el mateix context amb objectius similars.

Conseqüentment, les praxis sociocomunitàries, lluny d'esdevenir una intervenció puntual i aïllada, es donen en el context d'una xarxa de sistemes i relacions en què majoritàriament intervenen els diversos sistemes del benestar i de protecció existents en una comunitat. Tanmateix, és significatiu assenyalar que la pròpia complexitat d'un treball i organització en xarxa demana d'una alta capacitat organitzativa en la seva gestió. El treball conjunt i compartit

des de l'horitzontalitat constitueix un model organitzatiu ric, però sens dubte complex, que requereix una alta cooperació a diferents nivells: interinstitucional, intersistèmic, interprofessional i interpersonal.

6- Els Projectes Educatius de Ciutat en el seu plantejament teòric es perfilen com a praxis que responen a un model de Desenvolupament Comunitari socioeducatiu.

En plantejar un model de DC socioeducatiu estem proposant un model de praxi sociocomunitària en què l'acció socioeducativa està en el punt de trobada dels ja esmentats nodes comunitaris. En aquest sentit, i pel que fa a praxis sociocomunitàries fonamentades en aquest model d'intervenció, creiem que un exemple en seria el model de les *ciutats educadores* i l'experiència dels PEC com a instrument sociopolític desenvolupat per aquestes per tal de concretar els principis teòrics del model de *ciutat educadora*. Model que a la vegada reflecteix -i supera- un tipus de *comunitat d'aprenentatge* referida a la pròpia comunitat. Tanmateix, l'objecte de la nostra recerca ens porta a parlar més aviat de *comunitat educadora* o *educativa* que de *comunitat d'aprenentatge*.

Situem els PEC en el marc de les polítiques proactives pròpies del model de *ciutat educadora*, model que a la vegada es dota d'un marc teòric especialment atractiu, des del punt de vista pedagògic, com a possibilista de la idea de *societat educadora* i per la concepció àmplia de l'educació que incorpora. En aquest sentit en els principis teòrics de la *ciutat educadora* hi trobem les tres dimensions educadores i educatives de la ciutat: la ciutat com a agent, com a contingut i com a continent d'educació.

Conseqüentment els PEC es perfilen com a praxis sociocomunitàries i socioeducatives que compten amb la participació de la ciutadania des de la corresponsabilitat educativa pertinent, des de la dimensió transversal pròpia i des del treball en xarxa necessari. És així que els PEC, en la seva formulació teòrica, es fonamenten en l'educació com a element vertebrador de la mateixa ciutat atesa la seva capacitat integradora, transversalitzadora, inclusora i cohesionadora.

7- Les recerques que actualment s'han desenvolupat al voltant dels PEC i les *ciutats educadores* reconeixen un valor pel que fa a aquestes praxis però indiquen una manca de reflexió en més profunditat.

Les diferents recerques al voltant de l'objecte d'estudi de les quals en tenim coneixement ens assenyalen que d'una banda hi ha pocs estudis al voltant d'aquest (concretament dos que estiguin centrats en els PEC i tres en les *ciutats educadores*) i de l'altra que aquests, tot i l'interès d'alguns treballs, no són de tall analític, interpretatiu o descriptiu profund.

En el cas de les *ciutats educadores*, les recerques consultades destaquen el valor del model en quant a cohesionador i potenciador d'un major benestar ciutadà. En aquest sentit, és especialment significatiu el model de compactació o territorialització de serveis del treball de Caballo (1997) pel que suposa d'expressió concreta de treball en xarxa.

Així mateix, destacariem que els dos treballs al voltant dels PEC aporten llum al nostre estudi tot i que en un cas ja hem comentat que es tracta d'un treball de tall descriptiu i en l'altre, malgrat l'esforç més de tipus interpretatiu, hi trobem una limitació en la manca de suficients referents pràctics.

Tanmateix, és significatiu destacar que el primer estudi recull la impressió que, tot i el potencial que la idea dels PEC en si conté, aquests esdevenen poc concrets i massa iguals entre ells, així com mostren algunes dificultats per a implementar-se. D'altra banda, en aquest estudi també hem vist que entre altres raons s'entén l'aparició dels PEC com a alternativa a una escola que ja no dóna a l'abast, idea que des del nostre punt de vista no acaba de ser precisa atès que entenem que un PEC no ha de ser una alternativa a una escola que no dóna a l'abast sinó que una proposta de comprensió més àmplia de l'educació. És a dir, en base al que hem explicat respecte aquests, els PEC responen a una proposta proactiva -comprensió àmplia del fet educatiu- i no reactiva -resoldre el problema que té l'escola-.

Pel que fa al segon estudi sobre PEC resulta interessant l'anàlisi que es fa de l'evolució dels models de govern i les polítiques educatives per tal de fer una categorització de PEC: els de primera i els de segona generació. Tanmateix, tot i que es fa una anàlisi de les característiques i mancances dels PEC de primera generació i s'exposen les característiques -enfocades a superar aquestes mancances- dels PEC de segona generació, ja hem dit que el treball queda limitat per una manca d'experiències que permetin contrastar clarament aquest segon model de PEC.

En síntesi, doncs, tots aquests estudis i recerques aporten llum al nostre treball alhora que ens mostren limitacions que al seu torn estimulen que donem continuïtat a la nostra recerca en aquest sentit.

En síntesi, les conclusions del marc teòric ens permeten constatar el valor que aporta el DC en el context social actual i la necessitat de fer-ne una comprensió socioeducativa. Altrament, en plantejar un model de DC socioeducatiu estem plantejant un model de praxi sociocomunitària basada en la participació de tots els agents de la comunitat en un marc d'organització de l'acció en xarxa. D'aquesta manera, l'acció sociocomunitària i socioeducativa es dóna en el context d'una xarxa de sistemes i relacions en què majoritàriament intervenen els

diversos sistemes del benestar i de protecció existents des del necessari treball de coordinació i corresponsabilitat educativa dels diferents agents.

Per tant, l'acció sociocomunitària i socioeducativa esdevé una de sola que per les seves característiques integradores, transversalitzadores, inclusores i cohesionadores es constitueix com una alternativa vàlida en la complexitat del context actual i aporta un horitzó de significat i sentit al model de DC.

Així mateix, i ja en la cerca de praxis sociocomunitàries fonamentades en el model expressat, constatem com la formulació teòrica dels PEC correspon a aquest plantejament. Finalment, les investigacions fetes al voltant dels PEC ens mostra que tot i l'interès d'aquestes i el valor que es dóna als PEC encara no s'ha desenvolupat una reflexió en profunditat, fet que ens ratifica el sentit del present treball.