

2.8 ESTUDI DE BONES PRÀCTIQUES AL VOLTANT DE L'OBJECTE D'ESTUDI

2.8.1 Introducció

Tal i com ja hem explicat, els Projectes Educatius de Ciutat són una iniciativa nascuda a Catalunya, en el marc de les *ciutats educadores*, i no tenen referents idèntics a fora¹. No obstant això, els PEC sorgeixen a partir d'unes necessitats i unes voluntats que no són exclusives de la realitat catalana sinó que d'una o altra manera es donen a diferents llocs. És així que hem volgut fer una exploració de bones pràctiques a partir d'una anàlisi de contextos. Una mirada enfora ens ha de servir per a enriquir el nostre treball a partir del contrast amb aquestes pràctiques similars de tall nacional o internacional i innovadores.

Concretament, en parlar de bones pràctiques ens referim a experiències que tinguin el reconeixement o bé de la comunitat científica, o bé d'institucions nacionals o internacionals (que a vegades les incorporen), o bé de la ciutadania més en general. Si ens fixem en la següent taula, podríem considerar que aquests són els criteris que ens han guiat a l'hora de considerar què era una bona pràctica:

Implicacions respecte a la selecció de les bones pràctiques

Objectius perseguits	Tipus de bones pràctiques
1- Capitalització dels mètodes	Bones pràctiques especialment interessants i innovadores a nivell metodològic.
2- Transferència	Bones pràctiques que corresponen a un "dèficit" en la regió o el país on s'apliquen.
3- Comunicació / marketing	Bones pràctiques especialment significatives i atractives, que posin de relleu un resultat molt exitós. Bones pràctiques que corresponguin a un problema que sensibilitzi la societat.
4- Reflexió sobre futures polítiques	Bones pràctiques consolidades i ja esteses que corresponguin a necessitats constants. Bones pràctiques que hagin omplert "buits" del passat. Bones pràctiques que hagin donat lloc a algunes reestructuracions en l'organització dels serveis públics.

Taula 19

Font: adaptació de Diputació de Barcelona, 2004

¹ Informació que hem pogut contrastar a partir de la bibliografia consultada i dels diferents experts i informants clau a que hem tingut accés. Concretament, l'entrevista amb la Sra. Lali Vintró, regidora de Benestar Social i Educació de l'Ajuntament de Barcelona en iniciar-se el PEC, resulta molt clara. La idea del PEC va ser originària de la Sra. Carme Gómez Granell (aleshores directora de Serveis Educatius de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona) i la Sra. Vintró la va recollir i li va donar tot l'impuls i suport.

Així doncs, i tenint com a guia els criteris esmentats, ens hem basat en els paràmetres en què s'emmarquen els PEC per tal de cercar experiències similars. Conseqüentment, hem fet una cerca d'experiències que responguessin a plans estratègics educatius, d'àmbit local o comunitari, en què l'educació fos motor o vertebrador de realitats sociocomunitàries i la participació element indispensable.

En aquest sentit, és important destacar que, més enllà que amb el mateix nom de *Projecte Educatiu de Ciutat* no hi hagi res, i més enllà que des d'aquí² no es tingui coneixement de cap experiència similar, en fer la cerca³ no hem trobat cap experiència que respongués a tots aquests paràmetres i que, conseqüentment, d'una o altra manera fos l'equivalent d'un PEC.

És per aquest motiu que hem sigut una mica flexibles a l'hora de creuar els paràmetres obtenint, d'aquesta manera, un extens ventall d'iniciatives, experiències o programes. A mesura que hem anat descobrint iniciatives i coneixent-les més a fons hi ha hagut un fet que ens ha cridat l'atenció i que és la relació global-local que s'estableix. És a dir, algunes de les experiències parteixen d'una dimensió local però cerquen una interconnexió amb d'altres, a mode de xarxa, per arribar a una dimensió global. D'altres, sorgeixen a instàncies d'algun organisme de tipus global, per recolzar experiències locals i posar-les en contacte entre elles. Per tant, ens trobem amb iniciatives que van de baix a dalt (local-global) i altres que van de dalt a baix (global-local), però en el fons totes es fonamenten en la mateixa praxi. L'interès rau en el fet que, tant si es parteix d'un punt com d'un altre, s'arriba al mateix: la necessitat d'establir una xarxa de relacions que doni potència i suport a la iniciativa.

Fruit d'aquesta reflexió, voldriem fer un apunt, interessant des del punt de vista d'aquesta investigació. Des d'un plantejament teòric, sembla més òptim que es parteixi d'allò local per anar a allò global -atès que comporta una implicació i voluntat dels agents locals per anar en aquesta direcció-. Així mateix, sembla que una dinàmica de dalt a baix pot ser més imposada o menys natural en el sentit que ve donada. Emperò, és important destacar que l'essencial en tot aquest tipus d'experiències és que hi hagi una participació real i que si bé és desitjable que l'experiència parteixi d'allò més concret per anar allò més general, també és cert que a vegades des d'allò local manca una perspectiva més àmplia així com els recursos per a crear la xarxa desitjada. Conseqüentment, la capacitat que pugui tenir una institució d'abast més global per a detectar pràctiques i aglutinar s'ha de tenir en compte com un valor afegit.

² Tal i com hem explicat, la bibliografia consultada al voltant d'aquesta temàtica no conté cap referència a experiències iguals a fora. Així mateix, els experts i institucions consultats tampoc tenen coneixement de la seva existència. Tanmateix, actualment a la Diputació de Barcelona tenen una becària que està fent una cerca similar (concretament de polítiques educatives locals) atès que estan força interessats en aquesta temàtica.

³ Cerca feta a partir de la consulta a bibliografia sobre el tema, a experts i informants clau, a motors de cerca a internet i a bases de dades. Podem veure una mostra de la cerca de bones pràctiques a l'annex núm.15.

Conseqüentment, presentarem algunes bones pràctiques atenent-nos a la reflexió que hem fet, és a dir, des d'aquelles més globals a aquelles més locals, en el benentès que totes van a parar a la dimensió sociocomunitària i socioeducativa objecte del nostre estudi. A mesura que les anem presentant també destacarem què és allò que les fa semblants als PEC i allò que les diferencia.

Quant a la dimensió major, la *internacional*, establim dos nivells: el mundial i el continental. Pel que fa al nivell mundial les experiències de més abast que exposem són la de la UNESCO i la del Fòrum Mundial d'Educació, cadascuna amb la seva capacitat d'impacte. És per això que quan es referim a la UNESCO l'espai que hi dedicarem serà força més extens que a la resta atesa la seva diversitat de línies de treball. Breument, també ens centrarem en les experiències que aglutina l'AICE i les xarxes de les *learning cities*, les quals, tot i tenir un abast internacional, en un cas se centren més en l'àmbit llatí i en l'altre en l'anglosaxó.

Pel que fa a la dimensió *continental* exposarem dues iniciatives d'abast europeu, la de la Cedefop i una de la Comissió Europea. Els motius pels quals ens centrem en el continent europeu no en d'altres són dos. D'una banda, la proximitat física i cultural que permet que en tinguem un major coneixement i que com a país formem part d'alguna d'aquestes experiències. I d'altra banda, la tradició d'aquest continent en aquest tipus de praxis. Així mateix, cal assenyalar que Llatinoamèrica també té una gran tradició en aquest sentit, però no hem trobat cap organisme que aglutini a nivell del continent les diferents pràctiques. El que més s'hi acostava és l'Organización de Estados Iberoamericanos (que també inclou Espanya) però cal dir que l'enfocament és eminentment institucional i basat en l'educació formal. De manera que sobretot se centren en programes que s'engeguen des dels governs quant el sistema educatiu i no recullen praxis que ja s'estiguin duent a terme des de les comunitats⁴.

La següent dimensió a la que ens acostem és la *nacional*. En aquesta, la diversitat de pràctiques que hem trobat és molt gran, d'entre elles l'educació popular, l'educació comunitària i les pràctiques inspirades en Freire, més arrelades a Llatinoamèrica; el Desenvolupament Comunitari, d'àmbit llatinoamericà però que també trobem en altres països; les *Community Schools* daneses o holandeses -entre d'altres-; les ciutats dels infants italianes i un llarg etcètera d'experiències que en funció de la tradició de cada país o l'impuls que es doni des del govern esdevenen pràctiques habituals en l'àmbit nacional.

D'entre aquestes moltes experiències, nosaltres ens hem centrat en dues: els *Projets Educatifs Locals* (PEL d'ara endavant) i *Contrats Educatifs Locals* (CEL d'ara endavant) de França, i les

⁴ Podríem exceptuar, pel que fa a centrar-se en el sistema educatiu reglat, alguns projectes d'alfabetització d'adults i de formació ocupacional, si bé seguim parlant d'educació formal. Així mateix, d'entre les quatre àrees que hi ha -educació, ciència, cultura i iniciatives transversals de cooperació- n'hi ha una, la d'iniciatives transversals, i concretament respecte les TIC, on es contempla algun programa d'abast més transversal i per tant no centrat exclusivament en l'educació reglada.

Education Action Zones (EAZ d'ara endavant) del Regne Unit. En el cas dels PEL i CEL francesos la motivació ve donada perquè és una iniciativa interministerial i per tant amb una voluntat de transversalització i compactació explícita, fet que li confereix un valor especial. En el cas de les EAZ, ens ha semblat interessant acostar-nos a una iniciativa del govern que cerca l'empoderament actuant amb força sobre zones deprivades. Si bé pensem que aquest tipus d'experiències no s'haurien de centrar només en poblacions deprivades, també està clar que una igualtat d'oportunitats real passa per una certa discriminació positiva.

Finalment, i pel que fa a experiències de dimensió *local*, són moltes les propostes a les què ens podríem acostar i es fa més difícil tenir una visió de tot allò que es fa atesa la diversitat d'experiències. La voluntat d'avançar, de respondre a necessitats, de resoldre problemes, de canviar, de transformar, d'innovar, etc. de les comunitats fa que arreu del món sorgeixin les iniciatives més diverses per donar resposta a les circumstàncies més diverses. Concretament, en el capítol del marc teòric dedicat als PEC ja hem fet referència a algunes experiències prèvies als PEC i que enteníem, en certa mesura, com a antecedents d'aquests. I també allí hem esmentat una altra experiència que podem vincular als PEC, els Projectes Educatius de Barri, dels quals ens n'ocuparem a continuació. Així doncs, és per aquest motiu que ens ha semblat que el més oportú en aquest nivell era parlar dels Projectes Educatius de Barri, versió reduïda dels PEC, amb un fort arrelament a la comunitat on pertanyen i també amb un fort potencial. Els Projectes Educatius de Barri es defineixen a ells mateixos com una experiència que va de baix a dalt, és a dir, que neix de la voluntat de la gent del barri que es posa a treballar conjuntament per a millorar.

A continuació exposem a grans trets, en què consisteix cadascuna de les bones pràctiques esmentades.

2.8.2 Bones pràctiques d'abast internacional (mundial)

2.8.2.1 UNESCO

a) Introducció

La UNESCO, com a organisme d'abast internacional que treballa en els camps de l'educació, les ciències socials i humanes, la cultura, la comunicació i la informació, incorpora diferents àmbits de treball que podem veure reflectits en el seu lloc web mitjançant diferents subportals dedicats a cadascuna de les àrees temàtiques esmentades⁵. Pel que fa a l'educació, la UNESCO inclou

⁵ Les dades que exposem en aquest apartat estan extretes del lloc web de la UNESCO: www.unesco.org i per tant anirem descrivint la seva organització en funció de l'espai web.

dues línies de treball: *Education, Plans and Policies* i *Non-formal Education*, que tenen línies d'acció, programes i projectes relacionats amb la nostra temàtica.

D'altra banda, i de manera més tangencial, trobaríem alguna experiència o línia d'acció en els següents àmbits: *Education in Emergency, Crisis and Reconstruction*, centrat en països o zones on hi ha hagut guerres o desastres naturals, de l'àrea temàtica d'educació; *Culture and Development*, sobretot enfocada a la preservació dels elements culturals com a factor de desenvolupament, de l'àrea temàtica de cultura, i *Governance and Democracy* i *Social Transformations* on hi trobem aspectes relacionats amb el desenvolupament social des d'un punt de vista més polític o econòmic, a l'àrea temàtica de ciències socials i humanes.

Tanmateix, a continuació, i per raons de limitar l'extensió de l'explicació, ens centrarem en les dues primeres línies anomenades: *Education, Plans and Policies* i *Non-formal Education* i farem una breu presentació de la tasca que desenvolupen.

b) Education, Plans and Policies

Pel que fa a *Education, Plans and Policies*, es plantegen la finalitat de donar suport als Estats membre en la promoció i el desenvolupament de polítiques educatives coherents així com en el disseny i implementació de plans, projectes o programes per tal de reformar o desenvolupar l'educació. Aquest suport el duen a terme en el marc del Fòrum Mundial d'Educació, el qual dóna prioritat al desenvolupament i implementació dels Plans d'acció nacional per aconseguir l'educació per a tothom. Concretament, faciliten assistència per tal d'analitzar el funcionament dels diferents sistemes educatius, identificar-ne febleses i fortaleces i delimitar reformes estratègiques. Aquesta assistència acostuma a ser d'ordre tècnic.

No obstant això, veiem que en les seves prioritats hi ha el pla d'Educació per a tothom en base a l'anàlisi dels sistemes educatius, que eminentment corresponen a l'educació formal, concretament als sistemes d'educació primària. En la majoria dels països consultats els programes fan referència a que el 1990, els diferents governs dels Estats membre i quatre agències internacionals – UNESCO⁶, UNICEF⁷, PNUD⁸ y BANC MUNDIAL- es van comprometre a Jomtien, Tailàndia, a assolir l'educació bàsica per a tothom l'any 2000⁹.

⁶ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

⁷ United Nations International Children's Emergency Fund.

⁸ Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament.

⁹ Educació Per a Tothom (*Education For All*) neix de la Conferència Mundial d'Educació per a Tothom celebrada del 5 al 9 de març del 1990 a Jomtien, Tailàndia. En aquesta, delegats de 155 països i representants de 150 organitzacions acorden universalitzar l'educació primària i reduir significativament l'analfabetisme al món.

Tot i que en molts dels Estats Membre la millora del sistema educatiu comporta clarament un desenvolupament de tipus més global, en general aquests plans, programes o projectes, no contempnen l'educació des de la seva globalitat sinó que es centren clarament en l'escola.

c) **Non-formal Education**

Pel que fa a *Non-formal Education* es plantegen la finalitat de posar en contacte tots aquells organismes, entitats, associacions, etc. implicats en l'educació no formal i comunitària. D'aquesta manera, se'ls facilita l'intercanvi d'informació i experiències.

En aquest sentit, la UNESCO ofereix dos tipus de recursos. D'una banda, té una sèrie de línies d'acció que recolzen l'educació no formal des de diferents perspectives. De l'altra, posa en contacte experiències en el camp de l'educació no formal dutes a terme per ONG o entitats.

Respecte les **línies d'acció**, trobem les següents:

Training for NFE staff in ICTs

Civil Society

Harm Reduction and Sustainable Development

Monitoring NFE

Women and Literacy

Learning Societies

Capacity building

Learning Diversity

Distance Basic Education

Cadascuna d'aquestes línies proposa un marc teòric de referència així com el rol que desenvolupa la UNESCO en aquest. Normalment, aquest consisteix en assessorar, divulgar, posar en contacte experiències i agents socioeducatius, i fer recerca al voltant dels eixos proposats.

De totes les línies d'acció en destacariem dues que són les que tenen més relació amb el nostre objecte d'estudi: *Civil Society* i *Monitoring NFE*. La línia d'acció *Civil Society* s'emmarca en el context de l'*Education For All* i considera societat civil a totes les ONG i associacions sense ànim de lucre involucrades en l'educació, les quals pensa que són indispensables en el marc de les polítiques educatives: "UNESCO's message is clear: The Education for All goals can only be achieved with the active participation of civil society organizations" (UNESCO, 2004).

En aquesta línia, es treballa per la difusió del concepte d'educació per a tothom en la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida, reforça el reconeixement de les organitzacions de la societat civil en el marc de les polítiques educatives (disseny, implementació i avaluació) i posa en contacte les diferents organitzacions.

Pel que fa a la línia d'acció *Monitoring NFE* també se situa en el context de l'*Education For All* i des del 2000 ha iniciat un programa per tal de desenvolupar metodologies per al guiatge i avaluació d'experiències d'educació no formal. Concretament, del 2000 al 2003 han estat treballant en uns projectes pilot (a Cambotja, Índia i Tanzània) de cara a identificar un cert protocol internacional. Al 2004 han iniciat la recollida d'informació per tal de concretar aquestes metodologies anomenades *Non-formal Education Management Information Systems (NFE-MIS)*. Breument, aquestes consisteixen en un manual que defineix el marc conceptual i metodològic de l'educació no formal, un manual per a desenvolupar experiències d'educació no formal a nivell de districte i software per a una base de dades que permeti l'aprenentatge i l'establiment d'un model d'educació no formal subnacional.

Respecte a la **base de dades** d'experiències dutes a terme en el camp de l'educació no formal aquestes es classifiquen o bé per regions o bé per àrees de treball. Si ens atenem a la segona classificació trobem aquest llistat de referències:

NFE THEORIES

Literacy

NFE CASE STUDIES

Learning communities in rural region

Citizenship Education

ICT Education

Indigenous Education

NFE MATERIALS

Capacity building

Didactic material

NFE PROGRAMMES

Girls and women

HIV prevention

Drug abuse prevention

NFE STORIES

Literacy

Tot i no ser una base de dades molt àmplia, ens permet localitzar alguns documents, vincles i experiències interessants. D'entre elles en destacariem dues: les *developing learning communities* i l'associació ADEA.

La primera, pel que fa al punt de *learning communities in rural region*, és la següent:

Developing learning communities: "liberate school": Aquesta és l'experiència que hem trobat amb més vinculació amb el nostre treball. Consisteix en una tasca d'investigació-acció iniciada el 2000 a l'Índia (a l'Estat de Madhya Pradesh) en una zona integrada per catorze poblacions en què es recerca al voltant de les percepcions i expectatives dels actors locals respecte als conceptes *educació* i *escolaritat*, al voltant de les necessitat d'aprenentatge i al voltant de les relacions entre l'escola i els altres segments de l'entorn d'aprenentatge. És especialment significativa la conclusió a què arriben en el sentit que:

"In conclusion, our findings show that school is representative of local development, but ironically has shut its eyes to the development dynamics in its surroundings. Local development is characterised by changes in the environment which force individuals to evolve, change occupations, practices, often their mind-sets and to search for new learning sources. "(Sheela Pimpare, 2003)

En aquest sentit, conclouen la necessitat de reintegrar l'escola a les dinàmiques comunitàries, sense oblidar que l'escola no pot donar resposta a totes les necessitats educatives. Com a conseqüència, desenvolupen una segona part del treball en què implementen un model de *comunitat d'aprenentatge* que respongui a aquests plantejaments, a una zona de vuit poblacions, a l'Estat de Maharashtra.

Pel que fa a la resta d'experiències exposades, en els àmbits de *Citizenship Education* *ICT Education* i *Indigenous Education* destacariem que aquestes posen l'accent en l'educació quant a element d'empoderament de la població, i sovint consisteixen en processos liderats per ONG. Algunes experiències se centren en potenciar el sentiment de ciutadania mitjançant la involucració d'aquesta en els processos de pal·liació de necessitats i problemes que els afecten, d'altres recorren a l'educació com a element de resolució de conflictes polítics, d'altres troben en l'educació l'element compensatori per tal que les dones tinguin un paper més actiu en les seves comunitats i altres reforcen les comunitats indígenes mitjançant processos socioeducatius.

La segona iniciativa que volem destacar és la de l'ADEA (Association for the Development of Education in Africa) la qual, si bé no depèn exclusivament de la UNESCO (l'Agència Suïssa pel Desenvolupament i la Cooperació n'és l'agència líder) aquesta coordina l'associació conjuntament amb el secretariat de la Commonwealth. Tanmateix, la idea és que, a la llarga, l'associació no depengui d'agències europees per funcionar.

Aquesta associació treballa per la promoció de l'educació a Àfrica, un continent amb un elevadíssim percentatge d'analfabetisme. Concretament es vertebrada en onze grups de treball dels quals un té uns plantejaments propers al nostre, i és el de l'educació no formal. En l'actualitat, aquest grup treballa sobretot amb països de l'est i el sud de l'Àfrica, tot i que té la intenció d'estendre's per tot el continent.

Concretament, el seu objectiu és "to provide a platform to national and regional stakeholders to explore and develop policies and strategies for strengthening the contribution of NFE to the goal of education for all" (ADEA, 2004). Per tal de dur-lo a terme es fonamenten en les dinàmiques locals i busquen de potenciar-les mitjançant la connexió dels diferents agents implicats. El mecanisme més important amb què compten és el que anomenen *grup de treball del país (Country Working Group)*, el qual té una dimensió nacional i està representat pels ministeris relacionats amb l'educació i els diferents agents que treballen en el camp de l'educació no formal de cada país.

Les seves línies de treball més rellevants es podrien resumir en quatre:

1. Estimular el lideratge i coordinació, per part de persones dels propis països, en el terreny de les activitats d'educació no formal d'abast regional o nacional.
2. Promoure intercanvis de coneixement a partir de fòrums, tallers, etc. amb la finalitat de clarificar la importància de l'educació no formal en contextos educatius que han de facilitar la igualtat d'oportunitats.
3. Recolzar la recerca en polítiques i activitats de construcció del coneixement que recolzin l'empoderament comunitari i un coneixement a fons dels atributs de l'educació no formal. Per tal de fer-ho es basen en estudis de casos de l'impacte de l'educació no formal, en enquestes, en models de bones pràctiques i en bases de dades.
4. Promoure l'intercanvi d'experiències mitjançant visites.

Alguns exemples respecte aquestes línies de treball són el recolzament d'escoles comunitàries a Burkina Faso i Zàmbia, el recolzament d'escoles nòmades a Kenya i Nigèria, els programes de prevenció de la sida, els programes d'alfabetització d'adults, i un extens nombre de tallers, seminaris i simposis en què posen en contacte ministres d'educació, polítics, membres

d'ONG i altres agents que treballen en aquest àmbit per a debatre sobre l'educació no formal i la seva implementació als respectius països d'origen.

Com podem veure, tot i les coincidències de totes les línies de treball amb la nostra recerca, la tercera és especialment significativa pel que té de relacionar polítiques, comunitat i educació no formal.

d) *Education For Social Transformation*

El subportal d'educació de la UNESCO també recull una altra iniciativa destacable, que és l'*Education For Social Transformation*. Aquesta iniciativa neix en el marc de tres circumstàncies:

- La UNESCO organitza un seminari sobre Paolo Freire en el cinquè aniversari de la seva mort.
- El 1997 es forma un grup de treball anomenat el Cercle de les pedagogies emancipatòries (*le Cercle des Pédagogies Emancipatrices*) amb la finalitat de veure la relació entre els pensaments de Freire i la pràctica de l'educació comunitària, el sistema educatiu en general i el desenvolupament social a França, alhora que amb la voluntat de descobrir per què Freire és relativament poc conegut en aquest país.
- El seminari que organitza el centre Paolo Freire conjuntament amb la UNESCO i el Cercle de pedagogies emancipatòries. Aquest seminari s'intitula: *Education and Social Transformation: questioning our practice. Exchange of knowledge and practice in the light of Paulo Freire* i es realitza a Recife del 2 al 4 de maig del 2002.

En síntesi, aquesta iniciativa busca el debat i l'aprofundiment en les idees de Freire alhora que cerca una certa sistematització d'aquestes. També treballa per promoure una pedagogia de l'emancipació enfront una pedagogia de l'opressió. Especialment destacable, en el marc de la nostra recerca, ens sembla un dels objectius que es plantegen i que és el que segueix: "To make it clear how a pedagogical approach (ethnographic and anthropological) can replace a pathological approach, as a response to the social problems of today." (UNESCO, 2004)

En suma, podem constatar que la UNESCO esdevé centralitzadora i impulsora de diferents iniciatives en el marc de l'educació sociocomunitària. I si bé en molts d'aquests casos no s'emmarca en plans estratègics, sí que en tots ells l'educació esdevé motor conjuntament amb la participació de les persones implicades. Així mateix, cal dir que ha estat significatiu constatar -atès el context de la nostra investigació- que malgrat que la majoria de països subdesenvolupats o en vies de desenvolupament tenen un nivell molt baix d'alfabetització, i per tant l'educació formal és prioritària, també es dona un tractament a l'educació no formal.

Finalment, també voldríem assenyalar que en cercar informació en aquest lloc web hem tingut certes dificultats per entendre els diferents apartats i subapartats que es presentaven, bé perquè no estaven explicats, bé perquè tenien una organització poc clara i sistemàtica. Lògicament, d'aquí no se'n pot desprendre que aquesta sigui una institució poc sistemàtica i organitzada, però sí que la tasca de difusió i comunicació de les seves línies de treball i projectes no ho acaba de ser. Des del nostre punt de vista un gran organisme com aquest hauria de ser molt estructurat i endreçat a l'hora d'assenyalar línies de treball, d'organitzar experiències i, en definitiva, vertebrar tot allò que aglutina. Amb tot, també és cert que quan l'abast d'un organisme és tant gran i les seves línies de treball tan extenses, es fa difícil mantenir un ordre en aquest sentit.

2.8.2.2 Fòrum Mundial d'Educació

L'altra iniciativa de dimensió mundial a la que volem fer referència és el Fòrum Mundial d'Educació de Sao Paulo¹⁰, un fòrum temàtic intitulat *Educação Cidadã para uma Cidade Educadora*. A diferència de l'anterior experiència, aquí estem parlant d'un esdeveniment puntual que es va celebrar de l'1 al 4 d'abril del 2004 a la Ciutat de Sao Paulo i va girar al voltant del concepte i praxi de la *ciutat educadora*. Aquesta iniciativa neix del Fòrum Mundial d'Educació el qual genera una sèrie de treballs i debats paral·lels com aquest. Es presenta a ell mateix com a:

“El Movimiento generado por el Foro Mundial de Educación ha favorecido la lucha por el derecho a la educación resistiendo a la mercantilización de la educación y proponiendo alternativas. En ese sentido, el Foro Mundial de Educación Temático de São Paulo (...) dará una gran contribución presentando y discutiendo la Educación Ciudadana y la Ciudad Educadora como concepciones básicas de alternativas concretas al proyecto pedagógico neoliberal capitalista.” (Forum Mundial de educação-Sao Paulo, 2004)

Com podem veure, el sentit del fòrum incorpora l'element de lluita que té la pedagogia i determinades pràctiques educatives a Llatinoamèrica ateses les situacions de desfavoriment que es viuen. Així mateix, també incorpora elements del moviment altermundista, degut a la relació que manté amb el Fòrum Social Mundial. Així doncs, ells mateixos es defineixen com a esdeveniment que, més enllà de la reflexió vol generar canvi.

El fòrum s'articula a partir de deu eixos temàtics els quals són:

1. Educació ciutadana com a dret social i humà.
2. Paulo Freire: educació ciutadana com a pràctica de la llibertat.
3. Ciutat educadora: identitat cultural i ciutadania.
4. Ciutat educadora i desigualtats socials.

¹⁰ Les referències a aquest fòrum estan extretes del seu lloc web: <http://fmet.terra.com.br/> i de la revista *Fórum: Outro mundo em debate*, edició especial del 2004.

5. Ambient i educació per a la sostenibilitat.
6. La producció i l'accés al coneixement.
7. Els mitjans de comunicació a la *ciutat educadora*.
8. Política, inversió i gestió educativa a les *ciutats educadores*.
9. Educació ciutadana i polítiques públiques per a la infància.
10. El paper social de l'ensenyament superior en la perspectiva d'una educació ciutadana.

Això no obstant l'interès de l'esdeveniment, la dimensió que finalment va tenir va quedar bastant circumscrita a Llatinoamèrica. Així mateix, també caldria fer una precisió sobre la temàtica: tot i incorporar el constructe de *ciutat educadora* la percepció que tenim és que aquest mot va ser la "idea contenidor" de tot el que es volia parlar i que per tant va ser més l'excusa a partir de la qual parlar de sostenibilitat, d'ètica, de pau, de diversitat cultural, d'alfabetització, de TIC, i un llarg etcètera, que no pas que el congrés treballés a fons la idea de *ciutat educadora* o reunís diverses *ciutats educadores* que expliquessin les seves experiències.

És a dir, podríem considerar que aquí la idea de *ciutat educadora* va fer referència a una metàfora, com podria ser parlar de la societat educadora, de la comunitat pedagògica, etc. en el sentit que l'educació sempre ha de ser present, deixant de banda la idea de *ciutat educadora* com a realitat concreta sobre la qual debatre i mostrar bones pràctiques. Tanmateix, això no treu que fos una bona experiència per tractar la temàtica i sensibilitzar al respecte. És més, l'existència d'aquest fòrum és un indicador significatiu de la força que progressivament va agafant el concepte de *ciutat educadora* i les possibles praxis que s'hi associen.

2.8.2.3 Experiències en el marc de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores

L'Associació Internacional de Ciutat Educadores (AICE), que com ja hem explicat aglutina tots les ciutats signants de la Carta de ciutats educadores, a més de permetre i fomentar l'intercanvi entre ciutats membre, compta amb un banc d'experiències on les diferents *ciutats educadores* introdueixen experiències realitzades en el marc de la seva voluntat educadora. Actualment aquest banc d'experiències inclou un total de 896 entrades ¹¹.

En general, les experiències que recull aquesta base de dades són activitats força puntuals i molt diverses, i es duen a terme en qualsevol dels àmbits socioeducatius i socioculturals de la ciutat.

¹¹ Veure <http://www.edcities.bcn.es/>

Alguns exemples, com a mostra d'aquesta diversitat, serien: programes de difusió d'informació i mediació cultural entre professionals sanitaris i pacients magrebis, itineraris urbans, programes per a potenciar l'ús de les biblioteques, programes per a facilitar la incorporació laboral de persones amb disminució psíquica, iniciatives per a potenciar el comerç verd (venda de productes d'alta qualitat i saludables), propostes d'educació cívica, programes d'humanització dels serveis d'atenció a la infància, entre d'altres.

No obstant això, és important destacar que si bé la majoria d'activitats, experiències o programes tenen una dimensió més puntual, també hi ha algunes propostes més aglutinadores. Per citar algun exemple podríem esmentar un projecte desenvolupat a Màlaga per part de la Conselleria d'Educació de la Junta d'Andalusia per generar debat entorn a la necessària corresponsabilització educativa de tots els agents educatius; o el sistema de serveis comunitaris integrats de Ciutat de Mèxic, que tenen com a objectiu integrar l'oferta dels serveis socials i enfortir xarxes municipals amb la finalitat última de promoure una millora en la qualitat de vida.

En suma, podríem dir que les bones pràctiques de l'AICE no consisteixen tant en un suport a iniciatives o en engegar línies de treball sinó que en recollir el que ja hi ha i fer-ne una divulgació. Així doncs, s'allunyen dels PEC en quant a que manquen voluntats que facin de les experiències un pla estratègic i un projecte en xarxa, tot i que és cert que recullen experiències educatives, comunitàries i d'intenció participativa¹².

2.8.2.4 Experiències en el marc de les learning cities

Tal i com ja hem explicat en el capítol de *ciutat educadora*, en l'àmbit anglosaxó hi ha diferents xarxes que agrupen *ciutats educadores*, però totes elles tenen en comú la visió de l'aprenentatge al llarg de tota la vida com a motor de la *ciutat educadora*, i estan molt vinculades als treballs que la Comissió Europea desenvolupa en aquest sentit. Aquest plantejament implica que l'accent està posat en l'aprenentatge, sigui quina sigui l'edat dels destinataris, de manera que queden reduïdes les possibilitats de la *ciutat educadora* en un sentit més ampli. Tanmateix, cal destacar que el sentit que se li dóna a aquest aprenentatge és de potenciador de la ciutadania i de transformador de desigualtats pel que fa a la formació de les persones. Així que, si bé d'una banda es tracta d'una iniciativa que redueix l'educació a l'aprenentatge, de l'altra es tracta d'una iniciativa que cerca el canvi a partir de la igualtat d'oportunitats i d'eleva el nivell formatiu de tots els ciutadans i ciutadanes.

“In periods of such transition, learning becomes central to our future well-being. Only if learning is central can communities harness and develop their traditions and capacities to the challenge of regeneration in the

¹² Podem complementar aquesta informació respecte l'AICE al punt 2.7.5.2, “Marc de referència actual i iniciatives a l'entorn dels Projectes Educatius de Ciutat”

learning age. The central value of learning for communities is that it secures understanding of the purposes, tasks and conditions for social and economic regeneration." (Learning City Network, 2001)

Com a conseqüència d'aquesta focalització en l'aprenentatge, les experiències que trobem són més clares i concretes que les de l'AICE, així com tenen més tendència a crear xarxes de col·laboració "supporting and promoting partnerships at local, regional and international level" (Learning City Network, 2001). Així doncs, les diferents associacions de *ciutats educadores* que trobem tenen una clara tendència a treballar en xarxa tot compartint uns objectius comuns. Algunes de les iniciatives que duen a terme són: utilitzar les TIC per posar en contacte les escoles; programes de gran abast per a formar la població en TIC; crear una xarxa local de centres d'aprenentatge "citet" incloent escoles, llars, negocis i centres comunitaris; implementació de programes de desenvolupament d'ocupació en petites empreses, entre d'altres.

Per tant, podem considerar que les xarxes anglosaxones de *ciutats educadores* recolzen iniciatives comunitàries des del treball en xarxa amb una clara voluntat de desenvolupament i canvi, però els manca fonamentar-se en una visió més àmplia de l'educació, des del punt de vista del nostre treball.

2.8.3 Bones pràctiques d'abast internacional (europees)

2.8.3.1 Cedefop

El Cedefop és una agència europea que recolza el disseny de polítiques d'educació professional o *lifelong learning* que realitzen els polítics de la Comissió Europea i els Estats Membres, així com organitzacions socials europees. De fet les sigles de Cedefop provenen de la terminologia francesa: *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*.

Tal i com el mateix Cedefop (2004) recull, aquest ofereix una sèrie de serveis amb la finalitat d'esdevenir un vincle entre les diferents persones encarregades de dissenyar polítiques en el camp de l'aprenentatge al llarg de la vida, la formació ocupacional o professional.

Des del 2001, i conjuntament amb la Comissió europea, han començat a treballar a fons amb la idea de fer que sigui una realitat per a tothom en el nou espai europeu de l'educació:

"(...)la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente, cuyos objetivos son capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos". (Comissió Europea, 2001)

Concretament, els serveis que Cedefop ofereix són un lloc web, el European Training Village (ETV)¹³ on es pot participar intercanviant informació, prendre part en conferències virtuals, o bé registrar-se en llistes de distribució, entre d'altres. Compta també amb un butlletí virtual on hi ha informació de recerques recents en els estats membres i desenvolupa estudis i informes en el camp de la formació ocupacional. Així mateix, facilita la realització de visites a experiències interessants en el camp de la formació ocupacional així com la possibilitat de donar a conèixer les teves experiències. Compta també amb un centre de documentació que recull experiències d'Europa i dels Estats Units.

Així doncs, Cedefop actua com a vincle i plataforma de tot el que es fa a nivell europeu respecte el *lifelong learning*, especialment en el terreny formal, però també en el no-formal i informal, de manera que permet connectar sinergies i potenciar les diferents experiències i actuacions que es duen a terme mitjançant unes polítiques educatives potents. Això no obstant, el que diferencia la línia de treball del Cedefop respecte els PEC és que tot i que té un radi d'abast bastant ampli només se centra en la formació ocupacional i professional i no manifesta de forma explícita la voluntat transformadora que pot tenir un aprenentatge pel que fa a millorar les condicions de vida de les persones i la capacitat de canvi, així com tampoc no planteja un veritable treball en xarxa, més enllà de posar en comú experiències.

2.8.3.2 Comissió Europea. R3L

En el marc de la Comissió Europea, i en l'àmbit d'educació, trobem diversos programes i polítiques relacionades amb el sistema educatiu. Aquestes darreres, incorporen les polítiques d'aprenentatge permanent com a estratègia clau per a fer d'Europa una economia basada en el coneixement, amb capacitat per a créixer de manera sostenible i amb un bon nivell de cohesió social.

“Lifelong learning encompasses learning for personal, civic and social purposes as well as for employment-related purposes. It takes place in a variety of environments in and outside the formal education and training systems. Lifelong learning implies raising investment in people and knowledge; promoting the acquisition of basic skills, including digital literacy; and broadening opportunities for innovative, more flexible forms of learning. The aim is to provide people of all ages with equal and open access to high-quality learning opportunities, and to a variety of learning experiences, throughout Europe. Education systems have a key role to play in making this vision a reality. Indeed (...) need for Member States to transform formal education and training systems in order to break down barriers between different forms of learning.” (Comissió Europea, 2003)

En aquest marc, han desenvolupat la iniciativa pilot de l'R3L, posada en marxa a Brussel·les a l'abril del 2003. Concretament R3L fa referència a Regional networks for Life-Long Learning.

¹³ Veure <http://www.cedefop.eu.int/>

Aquesta iniciativa potencia la dimensió local i regional de l'aprenentatge permanent atès que des de la Comissió es considera que el treball conjunt i en xarxa dels diferents agents educatius serà més beneficiós si es duu a terme en els contextos geogràfics, socials i econòmics en què es mouen els ciutadans d'Europa (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002). D'aquesta manera es busca l'impuls de les regions i el seu reconeixement a nivell europeu i internacional.

La iniciativa està impulsada per l'Education and Culture Directorate-General i la recolza el Comitè de les Regions i el Parlament Europeu. Per tal de fer realitat aquest impuls de les regions, es compta amb el que anomenen les *regions d'aprenentatge*, "para promover una cultura del aprendizaje en toda Europa es preciso desarrollar las comunidades, ciudades y regiones de aprendizaje, y establecer centros multifuncionales de aprendizaje." (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002:1)

Així doncs, l'R3L persegueix tres propòsits (European Comision, 2003):

- Ajudar al desenvolupament de pràctiques correctes sobre els aspectes relacionats amb les *regions d'aprenentatge*.
- Fomentar un bon aprofitament i intercanvi d'aquestes experiències a nivell transnacional.
- Promoure l'establiment de xarxes europees entre regions d'aprenentatge com a mitjà per consolidar una base estable i perdurable de cooperació europea en l'àmbit de l'aprenentatge permanent.

I per tal que la Comunitat Europea concedeixi ajuts a propostes de R3L cal que aquestes incorporin *regions d'aprenentatge*¹⁴ d'almenys 5 països dels 18 que hi participen (i dels quals 4 han de ser Estats Membres de la Unió Europea)

Actualment hi ha 120 regions entre el nord i el sud d'Europa vinculades a 17 projectes. Entre aquestes regions s'ha creat una xarxa d'intercanvi d'experiències, de mètodes, de resultats,...al voltant de l'aprenentatge permanent i està previst fer una posada en comú, a finals del 2004. Algunes de les dimensions temàtiques que aborden aquests 17 projectes són: aprenentatge permanent i ciutadania activa, aprenentatge permanent i promoció del creixement econòmic, aprenentatge permanent per a la inclusió social a la regió, estratègies per a desenvolupar xarxes regionals per a l'aprenentatge permanent, promoció de la multiculturalitat a través de l'aprenentatge permanent, TIC i aprenentatge permanent, avaluació de la qualitat de la regió d'aprenentatge i promoció de la dimensió europea i internacional de la regió d'aprenentatge.

¹⁴ Per *regió d'aprenentatge* entenen regions, ciutats, zones rurals o urbanes amb dimensions suficients que permetin integrar i mobilitzar els diferents actors en pro de l'aprenentatge amb la finalitat de promoure el desenvolupament regional i local.

Concretament, podríem esmentar l'exemple del projecte que coordina l'AICE (*Local "school and active life" pacts in educating cities*). Aquest consisteix en construir pactes locals al voltant de la transició dels joves al món del treball. Les diferents ciutats que formen part del projecte es posen en contacte per tal de posar en comú el que estan fent. I l'adequació a cada ciutat consisteix en veure qui integra aquests pactes locals, ja que cada ciutat té unes característiques diferents.

Actualment els projectes que hi ha en marxa són els següents:

Relació de projectes R3L

LIST OF SELECTED R3L NETWORKS

Country of coordinator	COORDINATOR	TITLE OF THE PROJECT	Total Cost	R3L Grant
DK	Erhvervsudvikling Vest	A holistic and strategic approach to supporting and promoting Lifelong learning, networking activities and regional learning	271791	132000
D	Landkreis Osterholz	Competence centres and new information technologies as tools for developing Learning regions	223649	132000
A	Universität Graz	LISA – Learning in Senior Age	225125	129000
D	Universität Paderborn	KoKoLeLe – Kommunikation und Kooperation im Lebenslangen Lernen (Communication and cooperation in lifelong learning)	173765	113000
I	City of Genoa	ENLACE – European Network for Local Activation of Cultural Excellence	197742	119000
I	Centro Servizi Piccole e Medie Industrie – Reggio Emilia	Educ.A.Network	183312	110000
UK	Bath Mind	LLPDP – Lifelong Learning Personal Development Planning	203848	122000
S	University of Lund	CoLAbs.eu: European Network of eLearning	212479	128000
S	STPKC Nyköping	R3L Promotor	198443	125000
ES	Quart de Poblet	Regionet Integra	150348	95000
ES	Scienter España, Granada	Regional Network to Develop Lifelong learning Strategies	216543	127000
UK	City of Stirling	Indicators – Developing and testing Indicators for monitoring stakeholder organisations in Learning cities and regions	253014	124000
D	LASA Brandenburg	Local learning authorities	208964	131000
ES	Asociación internacional de ciudades educadoras	Local "School and Active Life" pacts in educating cities	192723	114000
I	Consorzio Gruppo Azione Locale Monte Poro	REPEF - Rete Europea Per l'Educazione del Futuro (European network for the education of the future)	227172	119000
I	City of Roma	ALLLE: Acting Locally for Lifelong Learning	236126	135000
D	City of Munich, Education Authority	SILLNET - Strategies In Lifelong Learning NETWORK	279509	140000
Total			3654553	2095000

Com podem constatar, aquesta iniciativa incorpora algun element més respecte el Cedefop que l'acosta als PEC, i és la delimitació de certs plans estratègics en què es dona un treball en xarxa a nivell local i regional. L'aprenentatge esdevé eix de transversalitat i voluntat de canvi. Això no obstant, també cal dir que aquesta voluntat de canvi se centra molt en l'aprenentatge i poc en una dimensió més de transformació social.

2.8.4 Bones pràctiques d'abast nacional

2.8.4.1 Projet Éducatif Local i Contrat Éducatif Local

Aquesta experiència consisteix en una iniciativa interministerial francesa posada en marxa el 2000¹⁵. Si bé la iniciativa sorgeix del Ministeri de Joventut, Educació Nacional i Recerca, són quatre els ministeris que finalment la posen en marxa. Concretament el Ministeri d'Esports, el Ministeri de Cultura i Comunicació, el Ministeri d'Afers Socials, Treball i Solidaritat, així com el ja esmentat. La motivació passa per considerar la importància de l'educació i la necessitat d'unificar esforços:

“Les ministères signataires de la circulaire décident de faire du CEL le contrat fédérateur des politiques éducatives (...) La réussite de la mise en œuvre d'une politique cohérente passe par la mutualisation de tous les moyens et la simplification des dispositifs actuels.” (Ministère éducation nationale, 2004)

La finalitat última consisteix en recolzar l'educació global d'infants i joves tant en el seu horari *peri-escolar* (dins l'escola però fora d'horari reglat: hora de dinar, acollida, desplaçament,...) com en l'extraescolar.

La diferència entre el PEL i el CEL està en el moment del procés, que s'articula en tres nivells (Ministère éducation nationale , 2004):

En el primer nivell distingeixen les diferents activitats destinades a infants i joves que hi ha en el territori. Aquestes activitats, poden ser més o menys programades o estructurades, però hi són i per tant es considera que existeix un desenvolupament educatiu local.

En el segon nivell distingeixen el moment en què tots els actors locals es posen d'acord per, a partir d'un diagnòstic de la realitat socioeducativa, elaborar una plataforma d'orientacions educatives per a infants i joves. En aquest punt es parla de PEL.

¹⁵ El CEL es posa en marxa a partir de les circulars interministerials del 9 de juliol del 1998 i del 25 d'octubre del 2000.

Finalment, el tercer nivell es considera el moment en què es formalitza aquest compromís, i aleshores es passa a parlar de CEL.

El CEL busca la implicació de tots els agents socioeducatius que actuen en aquests espais: pares, mestres, educadors, animadors, monitors, etc., i acostuma a prioritzar les zones rurals o urbanes desafavorides. Fonamentalment s'adreça a infants i joves d'entre 6 i 16 anys, però pot arribar a ampliar el seu abast a infants menors de 6 anys i joves fins a 25.

El recolzament que s'ofereix per tal de desenvolupar un CEL consisteix en un ajut financer a una associació o entitat que té cura d'elaborar un projecte que vinculi l'educació escolar, *peri-escolar* i extraescolar. Aquest ajut prové dels diferents ministeris implicats en la iniciativa així com de sectors privats.

Les directrius que es donen són de tipus molt general ja que es suggereix de tenir en compte el desenvolupament de la curiositat, la sensibilitat, la lògica, la capacitat de comunicar-se, el coneixement del cos,... entre d'altres. I proposen que es faci a partir jocs, activitat física, experimentació, utilització de les TIC, activitats artístiques, etc. (Ministère éducation nationale, 2004). En aquest sentit, la finalitat última és la de satisfer tant necessitats com desigs de la població jove.

Per tal d'organitzar el CEL hi ha un equip local que actua en representació de la comunitat educativa en el sentit ampli (és a dir, comptant els agents d'educació formal i no formal). Aquest, s'encarrega de realitzar un diagnòstic territorial a partir del qual identifica les necessitats educatives, posa en contacte les diferents iniciatives ja existents, estableix espais de reflexió i informació, dóna coherència pedagògica a totes les activitats i iniciatives que s'ofereixen, i designa un coordinador que vetlla pel funcionament.

En síntesi, doncs, un CEL esdevé l'instrument federador de les polítiques educatives d'un territori (Ministère éducation nationale, 2004) el qual busca de ser el màxim concret en la formulació dels seus objectius i la realització de les seves actuacions per tal de ser avaluat amb facilitat.

Cada CEL és supervisat per un equip departamental el qual concedeix el finançament i en fa el seguiment. La durada del contracte és de tres anys renovables.

Els CEL existeixen des del 2000 i a la web del ministeri d'educació hi consta que hi ha 2.589 contractes signats, 15.000 entitats vinculades, 34.000 actuacions proposades, 66.000 persones que hi intervenen i 2.300.000 infants i joves que hi participen directament.

Així doncs, podem considerar que els PEL i CEL són uns projectes amb una forta voluntat política darrere que consegüentment gaudeixen d'un bon funcionament. Així mateix, un dels majors valors que tenen, des de la perspectiva del nostre treball, són la seva base interministerial. Aquest és, doncs, un bon exemple de projecte en què els diferents sistemes apunten cap a un treball en xarxa. Tanmateix, aquest treball en xarxa es veu relativament desvirtuat quan s'acosta a la realitat sociocomunitària atès que parlen de federar polítiques educatives enlloc de partir d'un sol projecte.

Així mateix, hi ha alguns aspectes més que els allunyen dels PEC. El primer, el de considerar població destinatària només infants i joves. Aquest fet fa que una iniciativa amb un gran potencial es vegi parcialment reduïda per motius de franja d'edat. Aquest reduccionisme respecte la franja d'edat, també el constatem pel que fa a la comprensió del fet educatiu: aquests projectes se centren en aquelles activitats amb una clara acció educativa (parlen de l'espai escolar, *peri-escolar* i extraescolar) i obliden la corresponsabilització d'altres agents socials que actuen des d'espai comunitari i que també tenen una potencialitat educativa.

2.8.4.2 Education Action Zones

Les EAZ consisteixen en una experiència duta a terme al Regne Unit que va destinada a la promoció de zones deprivades¹⁶.

Aquesta experiència se centra en el món escolar per bé que l'interrelaciona amb la resta d'agents sociocomunitaris. La finalitat última és la de potenciar l'acció educativa de l'escola de manera que es garanteixi l'èxit en l'aprenentatge de tots els alumnes adquirint unes competències bàsiques i garantint una transició de l'escola primària a la secundària.

En els seus inicis, tal com podem llegir a National Literacy Trust (2004) les EAZ consistien en col·laboracions, més o menys informals, entre escoles, comerços, pares i autoritats locals per impulsar zones deprivades. A partir del 1998 s'incorporen dins de la política del Department for Education and Skills (DfES) del govern del Regne Unit. En aquell moment se n'inicien 12 i progressivament augmenta el nombre de zones fins arribar a 73 el 2000. Cada zona acostuma a incorporar de 15 a 25 escoles de primària, unes 2 o 3 de secundària i un petit grup de llars d'infants i escoles d'educació especial.

A partir del 2001, tal i com el mateix Department for Education and Skills (2004) explica, les EAZ inicien un procés de canvi cap als *Excellence Cluster* o els *Excellence in Cities Action Zone*. Els *Excellence in Cities Action Zone* posen l'accent en les escoles de secundària de nuclis urbans

¹⁶ A França també existeix amb el nom de *Zones d'Éducation Prioritaire* però aquí ens centrem en el cas anglès.

degradats i actualment hi ha 117 experiències d'aquest tipus. Els *Excellence Clusters* se centren en zones més reduïdes en què la deprivació està més accentuada i actualment n'hi ha 50.

En un principi, com que es tracta de zones que reben més recursos i recolzament ateses les seves característiques, l'estatus d'*Education Action Zone*, del tipus que sigui, té una durada d'entre tres i cinc anys, termini en el qual s'espera que la zona arribi a uns estàndards. Al llarg d'aquests anys es treballa per tal que tots els agents de la zona lluitin per la seva promoció i desenvolupament, posant l'accent en l'escola. Concretament, es permet que realitzin un currículum adequat a les necessitats i característiques de l'alumnat, en què es potencien les matèries instrumentals (llengua i matemàtiques) i es deixen de banda altres àrees curriculars prescrites en el currículum nacional. Així mateix, la manera com es treballen aquestes àrees també incorpora elements motivadors i diferenciats com pot ser la introducció d'arts dramàtiques, plàstiques,...o si es creu necessari s'introdueixen matèries que els siguin útils com ara l'educació per la salut o d'altres. També s'arriba a acords especials amb el professorat respecte les seves condicions laborals, per tal d'encoratjar-los a treballar en aquestes zones. Així mateix, es dóna un tracte preferent per a la creació de llars d'infants o escoles especialitzades.

D'aquesta experiència destacaríem l'elevat interès que té pel que fa a la implicació d'un govern en una proposta específica, sistematitzada i estructurada, per fer front a una problemàtica concreta i localitzada en el territori. Tanmateix, constatem que es tracta d'una iniciativa en què es destaquen molt els recursos econòmics que reben (al voltant d'1 milió de lliures a l'any per cada EAZ), fet que ens fa pensar en un plantejament que pot generar excessives dependències. El mateix govern, veient aquest risc, insisteix en la importància del partenariat per tal que, un cop s'acabi el termini assenyalat, la zona no deixi de funcionar, però potser això no sigui suficient. D'altra banda, es tracta d'una experiència molt centrada en l'escola i potser tractant-se de zones deprivades caldria posar a la comunitat en el centre i implicar-hi tots els agents socioeducatius, per bé que no cal perdre de vista que l'escola té un gran valor i potencial en zones deprivades.

2.8.5 Bones pràctiques d'abast local

2.8.5.1 Els Projectes Educatius de Barri

Els Projectes Educatius de Barri (PEB d'ara endavant) són experiències molt vinculades al territori que per ser de dimensió local acostumen a tenir molta implicació de la gent del barri i un bon nivell de coordinació. De projectes educatius de barri n'hi ha pocs i nosaltres ens

centrarem en explicar breument un dels dos casos que s'han convertit en paradigmàtics¹⁷ en el territori català. Aquests han estat el cas de Trinitat Nova i el de la Mina i nosaltres ens centrarem en el de Trinitat Nova, per haver estat el primer.

El PEB de Trinitat Nova, que ha estat el capdavanter en aquest tipus d'iniciatives, neix paral·lelament al PEC de Barcelona, el 1998, i s'emmarca dins del Pla Comunitari de Trinitat Nova:

"El Pla Comunitari de la Trinitat Nova pot considerar-se com un esforç educatiu, d'elaboració de coneixement i de projecció social conscient, en els àmbits associatiu, urbanístic i econòmic. Pel que fa a l'àmbit educatiu, el Projecte Educatiu del Barri de la Trinitat Nova pretén millorar l'educació al barri a partir de la idea que l'educació és un procés integral que ha de lligar diversos factors i agents educatius, tant en el camp de l'educació formal com en el camp de l'educació informal i no formal." (Pla comunitari Trinitat Nova, 2004)

Tot i ser un projecte dins el Pla comunitari, ells mateixos consideren que el PEB és l'aposta de futur del Pla comunitari. Això és així perquè el seu desenvolupament, a partir de la participació i implicació veïnal en projectes col·lectius de la comunitat, millora la qualitat de vida a tots els nivells (Pla Comunitari Trinitat Nova, 2004).

Com a característica significativa d'aquest PEB destacaríem el seu caràcter participatiu el qual es veu reflectit per la participació de les entitats del barri en l'elaboració del seu diagnòstic sociocomunitari i en l'elaboració i seguiment del PEB. A més, s'ha prioritzat el que n'han dit educació per a la participació, que han vehiculat a partir de diferents projectes encaminats a implicar a tothom (serveis i recursos i cadascuna de les franges d'edat) en el seu barri.

Una altra característica d'aquest PEB és el bon treball en xarxa que s'hi dona. En destacaríem les següents iniciatives:

- Les Comissions Socials dels centres educatius. Aquestes coordinen els diferents serveis vinculats amb l'educació (centres escolars, EAP, Programa d'educació compensatòria) amb els serveis socials i el Pla Comunitari.
- El Projecte d'escolarització compartida. En aquest, entitats i empreses del barri comparteixen una part de l'educació d'aquells alumnes que han patit fracàs escolar. Intenten aconseguir alguns dels objectius propis de l'ESO fora del marc escolar, sota el control i l'orientació del centre, amb la finalitat de permetre el retorn als estudis o bé una inserció laboral més satisfactòria.
- La Comissió socioeducativa de barri, autèntica vertebradora i coordinadora del PEB. En aquesta hi conflueixen representants dels Serveis Socials, dels serveis educatius (EAP,

¹⁷ Les referències que al llarg de l'apartat fem al model de PEB com a paradigmàtic o exemplar es fonamenten en les aportacions que ens han fet el Sr. Rebollo i la Sra. Vintró -coneixedors dels PEB en profunditat- en el decurs de les entrevistes que els hem fet.

Educació Compensatòria i CRP de Nou Barris), el Tècnic d'Educació del Districte, representants dels sis centres de tots els nivells educatius del barri i un representant de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB). La comissió es reuneix un cop al mes i dos membres de l'equip comunitari s'encarreguen de la coordinació i dinamització d'aquesta i del treball tècnic. A més, la Inspecció educativa ha estat informada dels treballs de la Comissió i, a partir de setembre de 2001 s'ha incorporat a les reunions.

Així doncs, tenint com a punt de mira generar autonomia en la població versus la dependència dels recursos o professionals que treballen al barri, aquest PEB es fonamenta en la tríade participació-educació-transformació¹⁸. La implicació dels diferents agents sociocomunitaris del barri i el flux de presa de decisions de baix a dalt, conjuntament amb la implicació de l'administració, fan d'aquest PEB un exemple de corresponsabilitat així com de sostenibilitat. Així mateix, la presa de consciència de la globalitat i amplitud del fet educatiu per part de tots els agents sociocomunitaris comporta una comprensió del desenvolupament de la comunitat des d'un enfocament socioeducatiu.

Tanmateix, voldríem esmentar que, atès que es tracta d'un projecte "exemplar" per tot el que hem explicat, hem trobat a faltar algun tipus de treball pel que fa a la transició escola-treball. Actualment existeixen diferents experiències en aquesta línia impulsades per la Generalitat de Catalunya (Plans de Transició al Treball, dins dels Plans de Garantia Social), per la Diputació de Barcelona (programa Èxit) o pels ajuntaments¹⁹. Aquests, vetllen per assolir una bona incorporació dels joves al món del treball tant treballant amb les escoles com amb les empreses. És així que, tractant-se d'un segment de població més vulnerable, esdevenen un tipus de programes d'alt interès comunitari.

Això no obstant, i en síntesi, podem considerar que en el model de PEB explorat trobem un excel·lent exemple de treball socioeducatiu i sociocomunitari.

2.8.6 Conclusió

En aquest recull de bones pràctiques, mostrades des de l'àmbit més global al més local hem pogut veure diferents propostes socioeducatives en l'àmbit comunitari de divers impacte. Unes posen l'accent en la política i esdevenen plans estratègics, d'altres en la territorialitat, i esdevenen projectes molt lligats a la comunitat, d'altres posen l'accent en la voluntat

¹⁸ Segons paraules del mateix Sr. Rebollo, coordinador del PEB de Trinitat Nova.

¹⁹ Concretament, el grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna de la URL, del qual en formem part, està participant des de fa uns anys assessorant el dispositiu Transició Escola-Treball de la Xarxa educativa local de Sant Vicens dels Horts, motiu pel qual en coneixem els beneficis que reporta a nivell comunitari.

transformadora i d'altres en la força de la participació. Tanmateix, totes elles comparteixen una dimensió comunitària, educativa i participativa.

Tal i com ja hem dit a l'inici, cap d'elles la podem considerar un equivalent als PEC, per bé que alguna s'hi acosti força. I potser aquest és un valor del PEC: únic d'una banda, sense cap rèplica idèntica, però comú de l'altra, amb multitud de bones pràctiques que comparteixen uns mateixos elements.

Cadascuna d'aquestes bones pràctiques, amb els seus encerts i errors, pensem que aporten elements que cal que siguin considerats. És per aquest motiu que trobem interessant el poder conèixer què s'està fent. A nosaltres, en el marc d'aquest treball, ens aporta elements de reflexió per incorporar al discurs dels PEC i a l'anàlisi que n'estem fent. Però en una dimensió més pràctica, també pensem que és interessant que les bones pràctiques es posin en contacte entre elles, obtenint i intercanviant informació, però sobretot per tenir d'aquesta manera la possibilitat de connectar i fer convergir sinergies.

2.9 ALTRES ACTIVITATS DE RECERCA I PRODUCCIÓ CIENTÍFICA DESENVOLUPADES PER LA DOCTORANDA VINCULADES A L'OBJECTE D'ESTUDI

Al llarg del procés d'elaboració d'aquesta recerca no hem deixat d'assistir a les discussions i espais de construcció teòrica entorn a l'objecte d'estudi. La pròpia activitat investigadora i les inquietuds generades per aquesta ho han fet desitjable i necessari a la vegada. És així que l'assistència a tots aquests espais ha suposat una retroalimentació per a la nostra recerca, un coneixement de què s'està fent de "primera mà" i alhora ens ha permès fer modestes aportacions des de les conclusions provisionals a les que hem anat arribant.

Aquest ha estat un procés paral·lel a tot el procés d'elaboració de la tesi que si bé no podem considerar que formi part pròpiament del nucli del treball de camp sí que ha tingut una implicació, relació directa i impacte clars en la consolidació i maduresa del treball, tant en la seva vessant teòrica com pràctica, en termes generals.

Així mateix, i com podrem comprovar, la majoria d'aquestes activitats s'han desenvolupat en el context del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL) del qual formem part.

Exposem a continuació quines han estat aquestes activitats de recerca i actualització²⁰ així com les implicacions que han tingut per al present treball:

- **III Jornades sobre Desenvolupament Comunitari i noves tecnologies. Construint en comú: participació i recursos al programa comunitari.** (Hotel Campus de la Universitat Autònoma de Bellaterra, 26 d'octubre del 2002). En aquestes jornades coneixem diferents experiències entorn als Plans de DC. A més, i per ser el tema de les jornades, podem escoltar diferents experts que tracten el tema del DC i les TIC, vinculant aquestes a la globalització, aspecte especialment interessant pel que fa al nostre objecte d'estudi.
- **IV Congreso Europeo de Psicología Comunitaria. Comunidad, ética y valores** (Universitat de Barcelona, Barcelona, 6 al 8 de novembre del 2002). Presentació d'una comunicació²¹: "La dimensión socioeducativa del desarrollo comunitario". Posteriorment es

²⁰ Podem trobar els corresponents certificats a l'annex núm.17.

²¹ Autors: Civis, M., Longás, E., Riera, J. i Andrés, T., del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL).

publica un llibre amb les actes: *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores* (Publicacions de la UB). En aquest congrés presentem el que anomenem paradoxes del context actual enfront de les quals plantejem una reinterpretació del DC en clau socioeducativa com a resposta. Així mateix, les diferents comunicacions que es presenten al congrés, tot i que de tall més psicològic, ens aporten llum especialment pel que fa a la conceptualització del concepte de comunitat.

- **IV Fòrum d'educació: Educació i Comunitat. El treball en xarxa amb l'escola** (Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 21 i 22 de novembre del 2003). Jornades on es presenten diverses propostes educatives integrades a partir d'un treball des de la corresponsabilitat de diferents agents socioeducatius. Aquestes jornades ens permeten conèixer altres experiències que comparteixen la visió comunitària i d'educació des de la corresponsabilitat. Aquest fet comporta que puguem establir paral·lelismes amb els PEC i explorar possibles aportacions a fer pel que fa als propis PEC.

- **Publicació d'un article a la revista ALOMA de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna** (desembre del 2003): "Una alternativa socioeducativa del Desenvolupament Comunitari". En aquest article presentem una síntesi del treball de recerca²² dut a terme entorn als Plans de DC i fem la proposta d'un enfocament socioeducatiu d'aquests per a assegurar-ne la seva sostenibilitat.

- **Obtenció del 2n premi del III Premi Josep Ma. Rueda i Palenzuela** convocat per l'Àrea d'Afers Socials de la Diputació de Barcelona (Pati Manning, Barcelona, 9 de febrer del 2004). Ens premien el treball de recerca intitulat: "Una alternativa socioeducativa del Desenvolupament Comunitari"²³. En el decurs de la jornada tenim l'ocasió de conèixer experiències d'altres Plans de DC de barris de Barcelona. És especialment interessant el del barri de Sant Antoni, treball que és guanyador del 1r premi.

- **II Congreso Nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo. Otro compromiso es posible.** (Universidad de Murcia, Múrcia, 14 al 16 d'abril del 2004) Presentació d'una comunicació²⁴: "Un nuevo modelo de desarrollo comunitario integrador, socioeducativo y sostenible es posible". En aquesta comunicació plantejem un model de DC en base a quatre variables clau: que sigui socioeducatiu, que sigui participatiu, que s'estructuri reticularment i que es recolzi en les noves tecnologies. Així mateix, les diferents aportacions que es fan al llarg del congrés ens resulten especialment interessants pel que fa a

²² Es tracta del treball de recerca que precedeix aquesta tesi al qual hem fet referència en diverses ocasions. L'article està firmat per: Riera, J. i Civis, M.

²³ Veure nota núm.3

²⁴ Autors: Riera, J., Andrés, T., Civis, M. i Longás, E., del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL).

- consolidar conceptes al voltant del desenvolupament i del desenvolupament sostenible. També destacariem algunes reflexions especialment interessants sobre el desenvolupament vinculat als processos de globalització, reflexió que compartim en aquesta recerca.
- **VI Jornades Internacionals de Participació i Desenvolupament Sostenible** (Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 20 de maig del 2004). En aquestes jornades podem conèixer força experiències pel que fa a la participació ciutadana. Així mateix, una de les seves taules de treball és exclusivament entorn als PEC de manera que podem conèixer de prop els treballs que s'estan fent en diferents àmbits i poblacions.
 - **I Jornada de recerca URL** (Rectorat de la URL, Barcelona, 16 de juny del 2004). Presentació d'un pòster: Grup de Recerca en Pedagogia Social²⁵. En aquest pòster presentem les diferents línies de treball del Grup de Recerca en Pedagogia Social (actualment PSITIC) en el marc del qual estem desenvolupant aquesta tesi. Així mateix, en la línia de treball entorn al DC presentem les diferents activitats de recerca dutes a terme.
 - **1r Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Pedagogía Social, Globalización y Desarrollo Humano** (Universidad La Mayor, Santiago de Chile, 8 al 10 de novembre del 2004). Presentació d'una comunicació²⁶: "Los proyectos de desarrollo comunitario socioeducativo como instrumentos cohesionadores para el desarrollo social local y sostenible". En aquesta comunicació presentem el model de DC socioeducatiu que pren com a base les experiències dels Plans de DC i dels PEC. Específicament, delimitem el model a partir de les variables i atributs que també presentem en el present treball. Pel que fa a la resta d'aportacions que es fan al llarg del congrés, bàsicament ens resulten aportadores en un sentit més general i teòric quant al rol de l'educació en el marc del context actual en què hi té un clar impacte la globalització.
 - **8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad** (Universidad de Sevilla, Sevilla, 10 al 12 de novembre). Presentació d'una comunicació²⁷: "La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades de educación de una comunidad. Análisis de tres experiencias en Cataluña". Aquesta comunicació s'emmarca en l'assessorament de les xarxes locals d'educació que s'està fent des del Grup de Recerca en Pedagogia Social i reflexiona al voltant de la capacitat que tenen les xarxes educatives locals quant a generar desenvolupament i cohesió comunitària. Tanmateix, en aquest

²⁵ Autors: membres del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL) del qual n'és investigador principal el Dr. Jordi Riera.

²⁶ Autors: Riera, J., Andrés, T., Civís, M., Fontanet, A. i Longás, J., del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL).

²⁷ Autors: Longás, J., Riera, J., Longás, E. i Civís, M., del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL).

congrés no hi podem assistir personalment per trobar-nos justament a Xile en el congrés de pedagogia social i per tant la comunicació és presentada per altres autors de la mateixa comunicació. No obstant, el llibre dels resums ens permet conèixer les experiències que s'hi presenten d'entre les quals ens resulta especialment interessant una de la Universitat d'Oviedo justament sobre el PEC d'aquesta ciutat.

- **VIII Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Una altra ciutat és possible. El futur de la ciutat com a projecte col·lectiu** (Centro Congressi Magazzini del Cotone, Gènova, 17 al 20 de novembre del 2004). Presentació d'una comunicació²⁸: "El modelo teórico-práctico de diagnóstico sociocomunitario en la base del modelo global de desarrollo comunitario". En aquesta comunicació presentem l'experiència que vam dur a terme a dos barris de Sant Boi del Llobregat el curs 2001-2001 i que van consistir en realitzar un diagnòstic sociocomunitari participatiu. És així que plantegem la necessitat d'aquest model de diagnòstic com a fonament per a un posterior desenvolupament de projectes sociocomunitaris socioeducatius sostenibles.
- **Curs Processos participatius en un marc professional** (Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències Polítiques i Sociologia de Catalunya, Barcelona, 12 de febrer del 2005). Participació amb una ponència entorn a les *ciutats educadores* i els PEC. En aquesta ponència presentem breument el concepte de *ciutat educadora* i la seva trajectòria, el vincle entre aquesta i els PEC -tant a nivell teòric com pràctic- així com expliquem què són els PEC, quina ha estat la seva trajectòria i quina valoració en podem fer.

Aquesta experiència resulta altament interessant per dos motius. En primer lloc, ens permet exposar de manera sintètica el treball de recerca que estem fent. El fet que realitzem la sessió quan pràcticament ja estem acabant la tesi possibilita una primera oportunitat de comunicar algunes de les conclusions a les que anem arribant. Així mateix, ens comporta una gran satisfacció veure que el treball que estem fent resulta útil, i més tenint en compte que ens adrecem a sociòlegs i politòlegs, professionals no vinculats habitualment a l'acció socioeducativa.

En segon lloc, el fet que els participants al curs siguin professionals en actiu, i molts d'ells tècnics, motiva algunes intervencions que pel fet de ser fetes des de la pràctica resulten altament interessants en el context del nostre treball. Esmentarem les més significatives:

- Una tècnica de l'Ajuntament de Sant Quirze del Vallès ens pregunta si no hi hauria alguna connexió entre els PEC i els Plans de DC.

²⁸ Autors: Riera, J. i Civis, M., del grup de recerca PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL).

- Una tècnica de l'Ajuntament d'Argentona manifesta la complexitat que els comporta estar engegant tres projectes integrals i participatius alhora: El Pla d'Ordenació Urbanística Municipal (POUM), el Pla Integral d'Argentona i el PEC, i aleshores es genera un cert debat entre els participants al curs entorn a la possibilitat de desenvolupar un sol projecte que englobi els tres.
- Una tècnica de Cerdanyola del Vallès compara el fet que s'estigui tendint cap a sistematitzar una metodologia amb el que va passar amb les agendes 21, i ho valora positivament.
- Un altre participant del curs destaca la gran vinculació que hi ha entre el fet que la Diputació de Barcelona recolzi ara els PEC i que al capdavant hi hagi una persona d'Iniciativa per Catalunya que creu molt en els processos participatius.
- Una persona vinculada al món associatiu de Mataró manifesta una gran sorpresa en saber que a la seva població hi ha un PEC atès que no en tenia cap notícia.

Com podem constatar moltes d'aquestes intervencions corroboren aspectes que hem anat apuntant al llarg del treball i per tant es converteixen en una oportunitat "inesperada" de validació i confirmació d'algunes idees i conclusions.

Participació en altres activitats vinculades a l'actualització respecte l'objecte d'estudi

- **Plenari del Projecte Educatiu de Ciutat. Els nous reptes de l'educació a la ciutat** (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Barcelona, 25 al 27 de març del 2003). En aquest plenari essencialment es presenta un nou diagnòstic i les diferents línies de treball del PEC de Barcelona en el procés de replantejament d'aquest i fruit d'un nou procés participatiu de 5 mesos de durada, previ a la celebració d'aquest plenari.
- **Presentació del pla de mandat 2004-2007 de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona** (Auditori de la Pedrera, 2 de desembre del 2003). En aquest acte coneixem les quatre línies de treball que es plantegen per aquest mandat i constatem com els PEC hi tenen un lloc destacable. Aquesta circumstància facilita que establim contactes amb la Diputació de Barcelona per tal de conèixer tot el treball que estan fent entorn als PEC.
- **Mòdul Educació i Ciutat** (30 hores) del postgrau de Gestió de Polítiques Educatives a l'Administració local. Es tracta d'un postgrau no presencial que en el mòdul Educació i Ciutat tracta els temes de la *ciutat educadora*, els PEC, les *comunitats d'aprenentatge* i els consells municipals d'educació.

- **Jornada de debat: Processos comunitaris, Eix9barris: fent cultura tocant de peus a terra** (Ateneu Popular Nou Barris, Barcelona, 15-17 d'octubre). Aquestes jornades agrupen els diferents plans comunitaris que hi ha en els barris del districte de Nou Barris. Ens resulten altament interessants quant a conèixer directament dinàmiques de DC.

Així doncs, aquestes són les diverses activitats de recerca, producció científica i actualització en què hem anat participant al llarg d'aquest temps. Com hem pogut constatar en algunes només hi hem anat com a assistents i en altres hi hem fet aportacions. Així mateix, també resulta interessant observar que aquestes aportacions han anat seguint el curs de la nostra recerca. En un principi estaven més centrades en els Plans de DC i tenien un to més general mentre que cap al final ja se situaven en una proposta socioeducativa més integrada, fonamentada en els Plans de DC, en els PEC i en les xarxes educatives locals, a més de ser més específiques i concretes en el seu plantejament.

Així mateix, també podem constatar que les diferents activitats en què hem pogut assistir han anat abordant els diferents conceptes clau del nostre treball: ha aparegut de manera clara la comunitat, la participació, el desenvolupament, la globalització i l'educació. Conseqüentment, aquesta circumstància ha possibilitat una revisió i actualització dels diferents plantejaments teoricopràctics d'aquest treball.

2.10 CONCLUSIONS DEL TREBALL DE CAMP

Exposem a continuació les conclusions a què hem arribat al llarg del treball de camp. Per a fer-ho, anirem responent a cadascuna de les qüestions que ens hem plantejat en aquest.

Recordem a partir del següent quadre quines són aquestes qüestions:

Interrogants de la recerca pel que fa al treball de camp

- Quina és la finalitat global d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quin és l'abast i l'organització del contingut objectiu d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Qui són els agents que lideren un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Qui són els destinataris d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quin és el rol que desenvolupa la ciutadania en la planificació, implementació i avaluació d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quin és l'origen dels recursos d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quin és l'espai territorial de referència d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quina és la vigència o caducitat d'un Projecte Educatiu de Ciutat?
- Quin tipus de relació estableix el Projecte Educatiu de Ciutat amb l'entorn sociocomunitari?

Taula 21

La resposta a aquestes qüestions és la que ens ha de permetre determinar el model d'acció sociocomunitària i socioeducativa que hi ha en la base dels PEC estudiats i per tant finalment esperem poder respondre, a les conclusions finals de la tesi, si el desenvolupament pràctic dels PEC respon o no a un canvi de paradigma.

Pel que fa a les conclusions a què hem arribat, aquestes sorgeixen dels resultats analitzats i interpretats fruit de la implementació dels diferents instruments. És així que hem partit d'aquests resultats i els hem creuat per tal d'arribar a respondre cadascuna de les qüestions. El fet que les interpretacions fetes a partir de la implementació de cadascun dels instruments ja responguessin a cadascuna de les qüestions ha facilitat el creuament de dades de manera sistemàtica i clara seguint d'aquesta manera una seqüència endreçada que creiem que ha donat cohesió i coherència a les conclusions finals²⁹.

²⁹ Recordem, també, l'estructura de metodologia conclusiva a la qual hem fet referència a la introducció de la tesi.

Així mateix, tot i que el gruix del treball de camp s'ha centrat en els tres PEC seleccionats, cal tenir en compte que el fet de comptar amb instruments i procediments que han permès un treball amb dades més globals possibilita que la reflexió a què haguem arribat hagi estat també més àmplia, circumstància que té el corresponent impacte en les conclusions.

Per acabar, i amb la intenció de clarificar les conclusions a què arribem en cadascuna de les qüestions, també hem elaborat un quadre-síntesi al final de cadascuna de les respostes a les qüestions del treball de camp.

Quina és la finalitat global d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

A la llum dels resultats analitzats, interpretats i contrastats podem arribar a algunes conclusions pel que fa a la finalitat global d'un PEC. Atès que es tracta d'un projecte ampli i complex podem respondre a aquesta qüestió a partir de diverses idees les quals estructurarem a partir de tres nivells de finalitats. Parlarem en primer lloc del que anomenarem finalitats *expressades*, en segon lloc del que anomenarem finalitats *desitjades* i en tercer lloc de les finalitats que anomenarem *reals*. Establim aquesta distinció en base als següents criteris: per finalitats expressades hem entès aquelles que s'expressen formalment a través dels documents alhora que les corroboren les persones implicades en la teoria o praxi dels PEC, per finalitats desitjades hem entès aquelles finalitats implícites però que no s'expressen formalment a través dels documents de caire més oficial. Finalment, entenem que les finalitats reals fan referència a aquelles que finalment han guiat els PEC i que per tant queden reflectides per la praxi.

Quant a les finalitats globals *expressades* en primer lloc parlariem de la finalitat última d'aconseguir **que la ciutat esdevingui educadora**³⁰. Vinculats a aquesta finalitat s'assenyalen diversos elements. No obstant això, hem constatat una manca d'unitat de criteris a l'hora d'explicar què s'entén per a fer de la ciutat una *ciutat educadora* de manera que aquestes idees no són ni expressades ni compartides per part de tothom. D'una banda es parla d'aquesta finalitat com a resposta a unes necessitats socioeducatives des de la corresponsabilitat educativa. També s'esmenta el necessari debat entorn a l'educació per a ser conscients que aquesta està arreu i que hi ha molts agents i espais amb potencial educatiu, es fa referència al treball de valors ciutadans, a potenciar actuacions educatives per tal d'impulsar l'educació de manera real i efectiva, i a difondre i connectar diferents xarxes educatives. Com podem veure, totes aquestes idees són vàlides i interessants però possiblement el fet que no sempre es compti amb professionals de *background* educatiu a l'hora d'elaborar el PEC implica que no es comparteixi un mateix sentit de *ciutat educadora*.

³⁰ Tal i com hem fet en les interpretacions dels resultats recollits i analitzats en cadascun dels instruments, hem emprat les negretes per a assenyalar les idees cabdals que anàvem apuntant al llarg de les conclusions. Tot i que la negreta no és massa aconsellable per a assenyalar idees (Rigo i Genescà, 2000), entenem que en aquest cas també té una funció de marcador d'idees que en certa manera podríem entendre com a subtítols organitzadors de les idees clau.

D'altra banda, també es fa referència a la finalitat que el PEC esdevingui un instrument **garant d'una sèrie de drets i oportunitats** de manera que faciliti la igualtat entre els ciutadans. Així mateix, i pel que fa a les finalitats expressades parlariem de la finalitat d'aconseguir una **major cohesió social** alhora que una **identificació amb la comunitat de pertinença**. Aquest sentiment identitari hauria de facilitar la implicació amb la comunitat i una major integració a la mateixa.

Quant a les finalitats *desitjades* en primer lloc assenyalaríem una finalitat que esdevé cabdal tot i que no s'expressi formalment, es tracta de la finalitat de **fer política educativa**. Des dels ajuntaments sempre hi ha hagut la voluntat de tenir competències en matèria educativa atès que aquests s'impliquen en l'educació des de diferents vessants. Tanmateix, tradicionalment no han tingut competències reconegudes per bé que poguessin desenvolupar tasques en aquest àmbit. És així que des d'aquesta perspectiva s'entén que el PEC esdevé un mitjà per a fer política educativa, per a recuperar la capacitat de l'Administració local de fer política, més enllà de ser gestora. Això no obstant, en aquest sentit hem constatat que, a banda de la finalitat legítima de voler fer política educativa des dels ajuntaments es percebia una possible **instrumentalització dels PEC** per part dels diferents equips de govern o equips polítics. És així que s'ha fet referència a l'ús dels PEC amb finalitats electorals, al fet d'elaborar els PEC perquè és una moda, a l'ús dels PEC per a legitimitzar polítiques educatives o als sectarismes de la política que porten a identificar els PEC amb una determinada opció política. Així doncs, percebem l'existència d'un cert biaix polític en els PEC que porta a confondre fins amb mitjans i a descobrir-hi una finalitat **més resultista que processal**.

D'altra banda, i de forma més esporàdica, hem constatat algunes veus que assenyalen que els PEC apunten cap a una certa finalitat **preventiva i promocionadora**. Ambdues finalitats comporten un punt de vista proactiu i coincideixen amb el punt de vista segons el qual el diagnòstic esdevé una eina per a detectar actituds i valors per a treballar, i no només necessitats. No obstant això, insistim en què aquest tampoc no és un punt de vista àmpliament compartit.

Finalment, i quant al tercer nivell de finalitats esmentat, les *reals*, constatem fonamentalment una **fractura entre allò que teòricament s'apunta i allò que finalment s'esdevé**. De fet, hi ha hagut **molt poca implementació** dels PEC i per tant es fa **difícil parlar de finalitats cap a les quals s'ha tendit** per aquest motiu. Tanmateix, podríem considerar una de les finalitats que es manté és la que fa referència a **fer de la ciutat una ciutat educadora**, encara que estaríem parlant d'un **nivell d'impacte molt baix**: tan sols s'esmenten els espais de reflexió i trobada entre agents, sense que hi hagi una clara implicació a nivell d'actuacions posteriors. Així mateix, i de manera molt feble, trobem **algunes referències** que apunten cap a una finalitat més **promocionadora, garantista i preventiva**.

D'altra banda, percebem un baix nivell d'identificació amb el projecte i per tant constatem que la finalitat **identitària** a la qual s'ha donat molt de pes als documents **no esdevé real**. No cal dir que en aquest cas la manca d'implementació hi té una relació especialment directa atès que difícilment hom es podrà sentir identificat amb un projecte amb el qual no hi té una implicació o relació.

Finalment, i pel que fa a **l'orientació política dels PEC**, les referències que trobem en la praxi giren a l'entorn de **l'utilitarisme** d'aquests per a "quedar bé" o "perquè toca".

Recapitulant, ens trobem amb un model de PEC que planteja unes **finalitats que en el seu desenvolupament no mantenen una coherència**. És així que com a finalitat última es planteja de fer realitat la idea de *ciutat educadora* mitjançant uns plans estratègics en educació que han d'ajudar a consolidar competències en educació per part dels ajuntaments. Així mateix, constatem una voluntat de fer del PEC un instrument que potencii el sentiment identitari i que esdevingui garant de drets i oportunitats. Finalment, tot i que amb un plantejament més diluït, esmentaríem la finalitat preventiva i promocionadora. Tanmateix, a l'hora de la veritat aquestes finalitats del PEC queden molt limitades ja que hi ha una baixa implementació que en algun cas s'ha considerat que està motivada pel fet que "no es dóna importància real als PEC". Conseqüentment, aquestes finalitats queden restringides a potenciar un cert debat entorn a l'educació i, de manera molt difosa, en esdevenir promocionadors, garants i preventius.

En canvi, trobem molta més solidesa en l'element utilitari dels PEC en tant que s'afirma que s'elabora per seguir "la moda dels PEC", fet que apunta cap a una finalitat més resultista que processal. Així mateix, el fet que **no hi hagi hagut una continuïtat** clara dels PEC i que per tant **tampoc no s'hagin desplegat els mecanismes de seguiment i avaluació** necessaris també apunta cap a un PEC de finalitat més resultista, limitant aquest resultat al document, més enllà del qual no hi ha procés ni realitzat ni previst.

Finalment, afegiríem que tot i la percepció de desencís per part dels ciutadans un cop t'acostes a la praxi, percepció que ve donada per una certa confusió de fins i mitjans i per la constatació que no s'està anant cap allà on assenyalaven les finalitats teòriques, també hem constatat una il·lusió en el projecte. Il·lusió que passa per considerar que un PEC efectivament pot caminar cap allà on teòricament assenjala i que aquesta és una qüestió de voluntats. És a dir, descobrim cert desencís degut a la baixa implementació dels PEC no ha comportat que es deixi de pensar que aquest segueix essent un projecte que si es desenvolupa correctament **té un elevat potencial** i per tant esdevé molt vàlid i valuós.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- El fet que els PEC hagin tingut poca continuïtat, i per tant un nivell d'implementació baix, dificulta l'establiment de conclusions al voltant de quines són les finalitats "reals" del PEC.
- La finalitat global d'un PEC apunta amb força cap a dues direccions: aconseguir que la ciutat esdevingui educadora i fer política educativa. Pel que fa a la primera s'hi tendeix de manera relativament discreta i pel que fa a la segona, constem un clar biaix en el moment que els PEC s'instrumentalitzen amb finalitats electorals o partidistes.
- Altres finalitats plantejades des d'un nivell més teòric són les d'aconseguir que el PEC esdevingui un instrument garant d'una sèrie de drets i oportunitats, possibilitador d'una major cohesió social alhora que d'una identificació amb la comunitat de pertinença. En aquest sentit constatem que en el seu desenvolupament pràctic no ha aconseguit aquest sentiment d'identificació i implicació amb el projecte.
- També esmentaríem, encara que amb un accent més discret, les finalitats de promocionar i prevenir respecte les quals sembla que s'hi ha desenvolupat alguna acció.
- Com a conseqüència del que hem exposat parlariem d'un PEC amb una finalitat última d'orientació més resultista que processal atès que si bé s'ha arribat a uns resultats: l'elaboració d'un diagnòstic i un document, aquests de moment no han garantit una continuïtat del projecte.

Quin és l'abast i l'organització del contingut objectiu d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

Pel que fa a aquesta pregunta en primer lloc farem esment a l'abast del contingut i en segon lloc a l'organització d'aquest.

Pel que fa a l'**abast de contingut**, podríem esmentar que es verbalitza que el contingut objectiu d'un PEC ha de ser d'abast **global**. Tanmateix, més enllà d'aquesta manifestació, constatem que el discurs que se'n desprèn no sempre s'hi acaba d'ajustar i és especialment destacable el fet que finalment se'ns mostra una realitat ben diferent.

Concretament fariem referència a tres nivells d'indicadors que ens permeten arribar a aquesta conclusió els quals van dels plantejaments més teòrics als esdeveniments més pràctics.

En el primer nivell situaríem aquelles concepcions que ens permeten afirmar que en un pla teòric els PEC s'orienten a una visió global pel que fa al contingut objectiu. Concretament esmentaríem les referències a la **comprensió de la comunitat-ciutat com a contingut objectiu** i la consciència que el PEC ha d'arribar a tot arreu. La idea que a la ciutat "tot educa o deseduca" ens sembla que esdevé un clar reflex d'aquesta comprensió. També situaríem en aquest nivell la **dimensió política dels PEC** entesa com aquella característica que els converteix en un **instrument potent** pel que fa a la seva acció. Acció d'abast ampli que impulsa el capital humà en la seva globalitat, respon a canvis i transformacions i esdevé garant d'un sistema democràtic. Finalment, una darrera referència en aquest sentit ha estat quan s'ha parlat que els PEC **potencien valors i actituds dels ciutadans** i així permeten "augmentar el benestar i les relacions ciutadanes", idea que també transmet aquesta visió global i holística de l'abast de contingut dels PEC.

Quant al segon nivell d'indicadors que ens permet arribar a la idea enunciada, parlariem de la **comprensió de l'educació que es transmet**. En aquest sentit ja hi percebem unes clares **tensions**: enfront algunes veus que parlen de l'educació més enllà de l'escola, ens trobem d'altres que se situen a extrems i o bé parlen de prescindir de l'escola o bé de recuperar el seu valor central. Així mateix, i a banda de parlar de l'escola, en general hi ha **poques referències explícites al valor o component socioeducatiu del projecte**, més enllà de les visions amb tendència generalitzadora en el sentit que l'educació és arreu i a la ciutat tot educa. Possiblement una dada rellevant en aquest sentit és la constatació que sovint les persones que hi ha al capdavant dels PEC estan vinculades a la regidoria d'educació, i aquesta habitualment està dedicada a l'educació reglada. Així doncs, i com ens comentava un informant clau, el pas d'àrea d'ensenyament a àrea d'educació en els ajuntaments és relativament recent i "no es fa en un dia" fet que naturalment ha de comportar un biaix en la comprensió socioeducativa dels PEC.

Finalment, el darrer nivell al que volíem fer referència, i que en aquest sentit és cabdal, és el de les constatacions més pràctiques. A nivell de l'impacte del PEC ens és pràcticament impossible valorar la seva teòrica acció global i d'ampli abast perquè hi ha una **baixa percepció** pel que fa als efectes de la seva **implementació**. Així doncs, és fàcil concloure que malgrat es pugui partir d'una concepció de contingut objectiu d'abast global a la pràctica no s'esdevé així.

En aquest sentit ens sembla interessant fer algunes aportacions. D'una banda, i des de la cerca d'explicacions de per què no es duen a terme els acords a què arriba el PEC fariem dues apreciacions. En primer lloc, dir que tal i com hem pogut comprovar els PEC en general **no són**

concrets en la seva formulació, fet que dificulta concretar les accions que se'n desprenen; en segon lloc, dir que sovint l'elaboració dels PEC parteix d'unes **comissions creades força intuïtívament**. És així que les diferents persones amb qui hem parlat ens ho han confirmat. Ens hem trobat des de persones que ens han dit que es van fer sis comissions perquè eren les mateixes que havia organitzat una altra població, i a més els semblava un "bon número", a persones que han exposat que les comissions es van crear de manera força circumstancial. Conseqüentment, és fàcil que les comissions no necessàriament reflecteixin els àmbits d'actuació en què hi ha més necessitat d'actuació i conseqüentment no se'n desprenguin actuacions o projectes concrets i directes. Probablement, si les comissions partissin del diagnòstic i del consens ciutadà hi hauria més coherència entre la teoria i la praxi.

D'altra banda, també voldríem matisar la contundència d'aquesta constatació (respecte la manca d'implementació) valorant la possibilitat que **hagi mancat una certa difusió** sobre allò que s'ha fet o allò que s'ha implementat. Cal tenir en compte que la dimensió àmplia d'una ciutat i el fet que l'elaboració i implementació del PEC sigui relativament recent dificulta que aquest hagi arribat ja a tot arreu. Així doncs, més enllà que una constatació tan generalitzada respecte els efectes dels PEC té un valor inequívoc, volem plantejar la possibilitat que a aquesta circumstància s'hi afegeixi una manca de difusió i comunicació respecte el procés d'implementació dels PEC.

Pel que fa a **l'organització** d'aquest contingut, hi hem trobat poques referències però essencialment veiem que es fa un **tractament des dels diferents àmbits de contingut objectiu**. És així que en les dades analitzades i interpretades trobem referències a la família, a l'escola, als joves, a l'educació no formal, etc., però sempre plantejats com a àmbits d'acció/intervenció per separat. Per tant, més aviat parlariem de que tot i que des d'un plantejament teòric es parla d'un abast de contingut global, en la seva **organització pràctica** aquest mostra una **comprensió departamentalitzada per àmbits**. Així mateix, i referint-nos a la circumstància ja esmentada que els PEC pertanyen a les regidories d'educació, aquest també és un fet que facilita la seva departamentalització. Si els PEC se situessin en un punt més compartit i transversal, possiblement no seria així.

D'altra banda, ens sembla molt significatiu destacar que en el nivell d'anàlisi i interpretació de dades més properes a la praxi, és a dir, en els qüestionaris, tot i que hi ha una molt baixa percepció d'allò que s'està fent, hem trobat una **demanda explícita d'un treball més compactat** en el sentit que el PEC aglutini i permeti la posada en comú d'idees i projectes. Finalment, assenyalar que quan s'ha esmentat els Plans de DC de seguida hi ha hagut acord en considerar que hi hauria molta proximitat amb els PEC i que seria interessant fer-hi un treball conjunt.

En resum, estem plantejant que respecte el contingut objectiu els PEC es mostren d'intenció globalitzadora i holística, encara que no contempen la interrelació o compactació de les diferents àrees de contingut objectiu. Així mateix, constatem una manca de relació entre la teoria i la pràctica atesa la baixa percepció de l'impacte del PEC en les diferents àrees objecte de contingut objectiu.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- Els PEC es plantegen des d'una comprensió global del contingut objectiu però la seva praxi no mostra aquesta globalitat, essencialment perquè n'hi ha poca.
- Les dimensions del PEC que s'ajusten a aquesta globalitat fan referència a la comprensió comunitària del seu abast, a la capacitat política de l'instrument i a la dimensió potenciadora dels valors i actituds dels ciutadans. Tanmateix, aquestes dimensions no tenen un impacte clar en la pràctica.
- Quant a la comprensió de l'educació trobem certes tensions que passen per no reflectir un model holístic ni integral.
- L'organització pràctica del contingut objectiu dels PEC mostra una comprensió departamentalitzada per àmbits.

Qui són els agents que lideren un Projecte Educatiu de Ciutat?

A la llum dels resultats analitzats i interpretats al llarg del treball de camp constatem que bàsicament els PEC estan liderats per les **administracions**. Esmentem les administracions en plural per la següent raó: pel que fa al PEC de cada municipi aquest està clarament liderat per l'Administració local però cal destacar que el fet que els diferents ajuntaments hagin iniciat o iniciïn el procés d'elaboració del PEC té una motivació directa en el lideratge desenvolupat per la Diputació de Barcelona, i per tant per una Administració supramunicipal, així com pel lideratge desenvolupat pel mateix Ajuntament de Barcelona, que va ser qui va idear els PEC com a plans estratègics en matèria educativa i qui ha esdevingut model per a molts dels PEC. Actualment, emperò, podem considerar que aquest lideratge que va més enllà de l'Administració local està essencialment assumit per la Diputació de Barcelona. Aquesta és qui hi està destinant molts recursos i qui està fent un treball força rigorós pel que fa a delimitar una metodologia que pugui servir com a guia a l'hora d'elaborar els PEC.

També constatem que en alguns casos les dimensions del municipi, i per tant de l'Administració local, no esdevenen prou consistents com per a exercir aquest lideratge de manera autònoma i per tant s'ha comptat amb **equips de fora** que han guiat el procés d'elaboració del PEC.

D'altra banda, també hem constatat que ateses les característiques participatives dels PEC, **els ajuntaments cerquen col·laboració** en la població per a elaborar-lo. En aquest sentit, hem trobat **dissidències** en el discurs més teòric respecte si en aquesta col·laboració **calia comptar amb la participació de tothom o no**. En general, es parlava de diferents nivells d'implicació, però no hi havia acord en considerar fins a quin punt tothom s'hi havia d'implicar, si podien existir nivells en què senzillament s'informés del que es duia a terme o si s'estava parlant d'un procés en què progressivament tothom s'aniria incorporant en l'elaboració i implementació del PEC.

Tanmateix, i més enllà del discurs teòric, **no hi ha massa coincidències** a l'hora de concretar en **quins agents** s'està pensant. Hem trobat referències genèriques que feien esment "a la ciutadania", a "aquells qui volen participar", i d'altres més específiques pel que fa a comptar amb les associacions, amb les famílies, i fins i tot reflexions entorn a la conveniència o no de comptar amb l'escola.

Finalment, i ja centrant-nos en la pràctica, descobrim que sobretot la **incorporació dels actors** ve donada per la **tria que en fa l'ajuntament**. Aquest fonamentalment escull aquelles persones que pel seu perfil sembla que poden ajudar en aquesta tasca. Si bé és cert que a l'hora d'escollir aquestes persones pensen en diferents àmbits i sectors, veiem com ha tingut més pes la vàlua que li atorgaven a la persona que el sector que representava. És per això que **no podem afirmar que hi hagi una sistematització a l'hora de seleccionar els agents** que col·laboren en l'elaboració del PEC, si bé és cert que es cerca una certa representativitat de la població.

En resum, i pel que fa al lideratge dels PEC, podem concloure que hi ha una **baixa percepció de la comunitat com a agent de desenvolupament**. Recordem que en aquest treball hem delimitat la comunitat a partir de quatre sectors³¹ i en aquest sentit les referències pel que fa als actors s'han centrat en el primer sector amb una certa presència del tercer i, molt esporàdicament, del segon. Pel que fa al quart sector no hi ha hagut referències.

Així mateix, entenem que el fet que sigui l'ajuntament qui esculli aquells qui col·laboren denota una **manca de convicció o comprensió del potencial que altres agents i sectors poden tenir**. Ara bé, cal destacar que en un projecte tant ampli i ambiciós cal ser realista i

³¹ Veure apartat "Comunitat" (1.3.2.3).

probablement és necessari orientar la selecció d'aquells amb qui s'ha de treballar. Tanmateix, afirmacions com: "han participat els de sempre", per citar un exemple, denoten una percepció de biaix -pel que fa a aquesta "necessària" selecció- per part de la ciutadania.

De fet, quan concloem que hi ha una baixa percepció de la comunitat com a agent no ho diem tant pel fet que algú al principi prengui la iniciativa com pel fet que posteriorment no s'hagi consolidat un xarxa d'actors, no s'hagi aconseguit que altres actors s'hagin implicat progressivament o perquè finalment el PEC no hagi fet emergir sectors amb potencial de lideratge que s'hagin consolidat com a motor del PEC, esdevenint així autònoms. Així mateix, i tractant-se d'un PEC, **la manca de més agents i professionals específicament educatius**, o amb potencial educatiu, (tant pel que fa als agents de la població com pel que fa als col·laboradors externs) esdevé una circumstància que al nostre entendre limita les possibilitats i el desenvolupament d'un projecte en què la seva especificitat educativa n'és una característica clau.

En definitiva, constatem uns PEC que estan liderats per actors que van "de l'ajuntament en amunt" i no "de l'ajuntament en avall", tal com ha expressat un informant clau. En tot cas, i pel que fa als actors que apareixen de "de l'ajuntament en avall" aquests només tenen un rol de col·laboració.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- Els PEC estan liderats per les administracions les quals en determinats casos compten amb l'ajut d'agents externs.
- L'ajuntament és qui escull altres agents de la mateixa ciutat que col·laboren en el procés d'elaboració del PEC. Quant a aquests, no hi ha una proposta de delimitació clara del tipus d'agents a qui es recorre.
- Hi ha una baixa percepció de la comunitat com a agent donada per una manca de presa en consideració del potencial educatiu i/o de lideratge que poden tenir els diferents agents comunitaris.
- No hi ha massa presència de professionals educatius en el disseny, implementació i avaluació dels PEC.

Qui són els destinataris d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

La qüestió dels destinataris ens porta a concloure que des d'un discurs més teòric majoritàriament es considera que **tothom és destinatari del PEC**. Tanmateix, en algun cas es creu que tot i aquesta consideració cal focalitzar cap a **algun segment de la població** per tal de ser efectius i aleshores se centren en **infants i adolescents**, concretament en la franja 0-18.

En aquest sentit, és important destacar que les afirmacions de tipus generalista, com ara que el PEC va adreçat a tothom, necessiten d'una certa concreció per entendre de qui s'està parlant. I en aquesta línia constatem que **no s'és massa explícit i no es concreta a quins sectors s'adreça el PEC** o bé **com es fa per assegurar que realment s'arriba a tothom**. En una entrevista se'ns comentava que els PEC treballen per la inclusió però que en canvi els exclosos en queden fora. I és que justament si un PEC té pretensions inclusores hauria de ser molt rigorós a l'hora de contemplar com fer-ho perquè aquest arribi a tothom. Sempre hi ha uns sectors més fràgils com poden ser els aturats, la gent gran, la immigració, els "sense sostre", etc. respecte els quals cal una planificació sistemàtica per especificar com arribar-hi.

D'altra banda, també hem detectat **alguna opinió** al voltant de la consideració que **els destinataris haurien de ser els mateixos actors, i viceversa**. Emperò, cal veure que aquesta consideració se situa més en la línia del discurs que dels fets, com se'n desprèn pel que ja hem explicat respecte els actors.

Finalment, cal considerar que la **baixa percepció de la posada en marxa dels PEC no permet contrastar de manera efectiva qui ha estat realment destinatari** de les seves accions.

Així doncs, tot i que des d'una posició més teòrica es parla de tota la ciutadania com a destinatària del PEC, en la mesura que s'intenta concretar què suposa això constatem que hi ha poca consistència envers aquesta afirmació. D'una banda, en algun cas es veu necessari acotar la franja de població destinatària, franja que aleshores correspon a l'edat d'escolarització obligatòria i postobligatòria (fins al batxillerat o cicles formatius). I en aquest sentit hem d'afegir que aquesta opció ens genera el dubte de si no s'està restringint l'acció del PEC identificant-lo amb l'escola. D'altra banda, la manca de concreció respecte a qui arriba el PEC quan s'afirma que tothom n'és destinatari ens indica que, tot i les intencions generalistes, aquest no esdevé inclusiu en la seva comprensió de la població destinatària.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- Els PEC teòricament s'adrecen a tota la població però a la pràctica no s'esdevé d'aquesta manera. Això és així perquè:
 - En alguns moments es restringeix la franja de destinataris.
 - Hi ha una manca de concreció pel que fa a especificar qui s'inclou en una visió àmplia dels destinataris.
 - Hi ha una manca de concreció pel que fa a especificar com arribar als diversos destinataris.
 - Hi ha una manca de praxi que permeti contrastar la formulació més teòrica pel que fa als destinataris.

Quin és el rol que desenvolupa la ciutadania en la planificació, implementació i avaluació d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

La resposta a aquesta pregunta essencialment passa per considerar que el rol que desenvolupa la ciutadania és un rol d'una **certa implicació i participació** la qual situariem **entre el segon i el tercer nivell** dels exposats en el punt de desenvolupament i participació d'aquest treball. Concretament ens estem referint a que han existit espais de participació on alguns ciutadans han pogut donar la seva opinió i fins i tot elaborar una proposta de manera conjunta amb l'administració. Tanmateix, aquesta participació no ha estat majoritària i finalment hi ha hagut dificultats en la posada en marxa dels acords establerts. A continuació centrarem més les qüestions que hem constatat pel que fa a aquest rol participatiu de la ciutadania i que vinculem a diverses tensions.

La primera d'aquestes tensions ja apareix en els documents del PEC en els quals la qüestió de l'elaboració del PEC s'aborda des de dues perspectives: d'una banda els documents insisteixen força en la planificació la qual sovint apareix vinculada als recursos. D'altra banda, els documents fan referència a la implicació dels ciutadans. Tanmateix, en aquest cas l'accent és **molt més fort** pel que fa **a la planificació** que pel que fa **a la implicació dels ciutadans**. Respecte aquesta darrera, hem constatat que les referències sobretot són entorn a les intencions i no tant sobre com fer efectiva la implicació. Conseqüentment, els documents del

PEC no donen prioritat al rol que ha de desenvolupar la ciutadania en l'elaboració del PEC tot **posant sobretot l'accent en aquesta elaboració i no vinculant-la massa als ciutadans.**

La segona d'aquestes tensions la situàrem entorn al contrast entre la necessitat que es manifesta d'un PEC participatiu i la realitat envers aquesta participació. És així que tothom ha manifestat que **la participació ciutadana** pel que fa a la planificació, implementació i avaluació del PEC **és la seva fortalesa**. De fet, hem pogut constatar com s'han posat en marxa diferents mecanismes i canals participatius: comissions de treball, reunions en gran grup, debats, reunions informatives, planes web amb possibilitat de fer aportacions, etc. Així mateix, hi havia la consciència que si ja es comptava amb la ciutadania des de l'elaboració del diagnòstic es potenciaven els canals participatius naturals tot evitant-ne de sobreafegits alhora que s'identificaven actors i agents clau per a donar continuïtat al procés.

Tanmateix, la pràctica mostra que finalment **aquesta participació ha estat feble**. Essencialment, els motius serien que els canals participatius s'han limitat força a les comissions i en aquestes comissions participaven pràcticament només aquelles persones que havia seleccionat l'ajuntament. Així mateix, tot i que no es limitava la participació a ningú tampoc no s'ha fet una difusió que facilités l'accés als mecanismes i canals participatius establerts. Finalment, constatem que aquest procés participatiu ha quedat limitat a les comissions per a elaborar el document i en alguns casos també al diagnòstic, però no ha continuat més enllà. Tot i que hi ha unes comissions de seguiment per anar valorant-ne la implementació aquestes no acaben de funcionar amb regularitat i en algun cas encara no s'han reunit.

D'altra banda, centràrem la tercera de les tensions entorn als sentiments que ha generat aquesta participació i a la valoració que se'n fa. D'una banda ens trobem amb uns ciutadans que valoren com a **molt baixa la participació**, que comenten que no ha estat massa real i que consideren que els PEC ha estat un projecte poc participatiu. Tanmateix, i potser de manera sorprenent, es considera que **les decisions s'han pres per consens**, i que per tant els resultats a què s'ha arribat tenen un valor compartit. És a dir, encara que hi hagi hagut poca participació es valora que s'ha escoltat a tothom qui ha parlat (encara que hem de dir que també s'ha apuntat la possibilitat que a vegades en aquests processos de debat existeixin dinàmiques de poder que esbiaixin el consens). Així mateix, també es valora com a **molt positiu el contingut dels diferents debats** en el si de les comissions el qual possibilitava una presa de consciència del valor educatiu del projecte. En aquest sentit, és molt significatiu constatar que en **el nivell en què hi ha més malestar** per la manca de participació (concretament parlem d'alguns informants clau i dels participants a qui vam administrar el qüestionari) també és el nivell en què **manifesten com a més necessari el seu rol en la planificació, implementació i avaluació del PEC**. Conseqüentment no podem parlar d'una

desresponsabilització o desinterès i en cap moment no es considera que aquest projecte només s'hagi de desenvolupar per part de l'Administració local o d'experts.

Així doncs, **si bé hi ha un desengany manifest** per haver-se elaborat un document poc participatiu això **no suposa una pèrdua d'interès pel projecte**. En aquest sentit podríem arribar a considerar que si bé la ciutadania ha desenvolupat un rol passiu, no ha estat aquesta la seva voluntat i a més mostren una actitud força activa i carregada d'interès.

Finalment, centràriem la darrera de les tensions entorn a les raons que s'han esmentat pel que fa a la manca de participació ciutadana en un projecte de naturalesa participativa. Respecte aquestes, hem constatat opinions pel que fa a dues raons: d'una banda, la dels qui **creuen que el procés no ha estat més participatiu per una manca d'estratègies** i de l'altra la dels qui **pensen que realment no hi havia la voluntat que aquest fos participatiu**. En aquest sentit s'apel·la al **caire políticoelectoral dels PEC** els quals es veuen com a instrument de propaganda electoral i per tant vinculat a partits o equips de govern concrets.

Finalment, parlàriem d'un **procés d'implicació poc constructiu** en el benentès que la baixa participació no ha permès l'existència d'autèntics espais d'intercanvi i interacció. Així mateix, el fet que finalment qui liderava el procés fos l'ajuntament ha suposat que trobem un **procés més dirigit que construït** alhora que **d'orientació jeràrquica o "top-down"**. De la mateixa manera, el fet que **el procés s'hagi centrat més en la construcció d'un document que en la construcció social d'una realitat sociocomunitària** també apunta en aquest sentit.

En resum podríem parlar d'un projecte que en principi planteja un rol participatiu pel que fa als ciutadans però que finalment no és prou clar en com dur-ho a terme ni efectiu en la seva praxi de manera que no esdevé realment participatiu. Així mateix, el fet que la participació s'hagi limitat essencialment al procés d'elaboració del document suposa una participació encara més esbiaixada i de naturalesa poc constructiva. Això no obstant, els ciutadans s'han sentit escoltats i es considera que la presa de decisions encara que hagi tingut un sentit jeràrquic ha comptat amb el consens d'aquells qui hi han estat implicats, fet que es valora molt positivament. Finalment, esmentàriem que hem percebut el desig que es compti de manera real amb tots els agents sociocomunitaris atès que es considera que la seva implicació és indispensable en un projecte d'aquestes característiques.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- Els PEC són projectes que plantegen la necessitat de la participació de la ciutadania en la seva planificació, implementació i avaluació. A tal efecte s'han establert mecanismes participatius, s'ha tingut cura d'escoltar a tothom qui ha participat i s'ha pres decisions en base a un consens.
- La valoració que es fa de la participació en el procés és baixa. La poca claredat de com fer efectiva la implicació dels ciutadans, la selecció per part de l'ajuntament de molts dels participants, la poca diversitat de mecanismes participatius, la restricció de la participació només al procés d'elaboració del document i l'atribució d'un caràcter políticoelectoral al projecte en són algunes de les causes.
- Malgrat la baixa participació es manté l'interès en el PEC i els diferents agents manifesten la necessitat que es compti amb la seva participació.
- Malgrat la baixa participació es valora com a molt positiu els continguts debatuts en les diferents comissions de treball.
- Fruit de la baixa participació es constata un procés d'elaboració del PEC poc constructiu, molt dirigit i força jeràrquic. Així mateix, la construcció que hi ha està més centrada en el document que en el procés.
- Fonamentalment, es considera que el procés no ha estat més participatiu o bé per una manca d'estratègies o bé perquè realment no hi havia la voluntat que aquest fos participatiu.

Quin és l'origen dels recursos d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

Quant a la qüestió dels recursos amb què compten els PEC podem establir conclusions entorn als recursos materials i humans.

Pel que fa als **recursos materials** constatem que essencialment es compta amb els **propis recursos de la ciutat**. És més, en moltes ocasions es manifesta la necessitat que el PEC faci emergir allò de què ja disposa la ciutat, posi en contacte experiències, serveis, recursos ja existents, etc. D'alguna manera la idea és que no cal inventar res de nou, no cal crear res de nou sinó que cal optimitzar i reactivar allò que ja hi ha donant-li el màxim rendiment.

Així mateix, tret d'algunes referències que potser han estat més habituals en els documents, no hem constatat una excessiva preocupació per la qüestió dels recursos materials ni es manifesta que aquests siguin insuficients.

D'altra banda, i pel que fa als **recursos humans**, les conclusions a què podem arribar és que en el cas de **poblacions mitjanes o petites** sembla ser que **són insuficients**, fet que motiva que es compti amb la **col·laboració de professionals externs**. En aquesta línia, el fet que la Diputació de Barcelona estigui impulsant diferents PEC en part passa per facilitar aquest recolzament extern.

Així mateix, la **manca d'una metodologia clara** pel que fa al procés d'elaboració i implementació dels PEC ha motivat que essencialment **s'exportés i es copiés un model de PEC**, el de Barcelona. Conseqüentment, els PEC han esdevingut molt semblants entre ells, poc adequats a les característiques de cada població i, finalment, no han aconseguit que la població se sentís identificada amb el projecte.

Possiblement, el fet que sovint es necessités l'ajut de professionals externs ha acabat creant una dinàmica de **dependència per part dels ajuntaments** la qual ha derivat en una manca d'autonomia quant a liderar un projecte propi i genuí.

Conseqüentment, podem afirmar que aquest recolzament extern que esdevé necessari en moltes circumstàncies ha tingut un efecte poc emancipador i ha acabat provocant una dependència respecte els mateixos professionals i respecte models externs. Una altra prova n'és el fet que un cop els professionals que assessoraven el procés d'elaboració dels PEC han acabat la seva tasca aquests processos han patit una clara aturada.

En resum, i pel que fa a l'origen dels recursos, constatem que n'hi ha d'endògens i d'exògens. Tanmateix, aquesta presència compartida quant a l'origen no facilita un projecte equilibrat. Podem arribar a aquesta conclusió en constatar que tot i un plantejament molt sostenible pel que fa als recursos materials, les circumstàncies canvien pel que fa als recursos humans. Hem constatat dependència d'equips professionals de fora que essencialment han generat processos poc autònoms els quals han patit un aturada un cop s'han retirat aquests professionals externs.

Així mateix, la circumstància que hi hagi 40 municipis a punt d'iniciar el PEC a l'espera de signar el conveni amb la Diputació de Barcelona confirmaria aquesta tendència. Des del nostre punt de vista, aquesta relació tant directa entre la voluntat de la Diputació de Barcelona de donar suport als PEC i l'elevat nombre de poblacions disposades a elaborar-lo n'és un indicador.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- Els PEC compten amb recursos materials endògens i posen l'accent en optimitzar-los.
- Els PEC, especialment si es tracta de poblacions mitjanes o petites, compten amb força recursos humans exògens que al seu torn no han facilitat un desenvolupament autònom de la ciutat.
- Manca una metodologia clara respecte el procés d'elaboració i implementació dels PEC, fet que ha motivat que s'exportés i es copiés un model de PEC.

Quin és l'espai territorial de referència d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

Quant a aquest interrogant constatem força consistència pel que fa a la resposta. Essencialment parlariem de tres idees al voltant de l'abast espacial: l'abast pròpiament dit, el valor afegit de la territorialitat i el sentiment d'arrelament que se'n desprèn.

Quant a l'**abast** hem observat una gran consistència en considerar que l'abast que es considera apropiat pels PEC és el de la pròpia **ciutat o municipi**. Aquesta, sens dubte, és pràcticament una qüestió de sentit comú atès el context on es desenvolupen els PEC. Tanmateix, i respecte la dimensió d'aquest abast, partíem del pressupòsit que podia ser desitjable una certa descentralització -per exemple per barris- en el cas de PEC de dimensions més grans i les dades no han acabat de confirmar aquesta percepció. És així que la tendència ha estat la de considerar que **la millor dimensió és la del propi municipi** i en algun cas, davant la possibilitat de plantejar una redimensió, es creu que potser es podria ampliar l'abast a una agrupació de municipis, per exemple.

A més, s'ha destacat com a **positiva la dimensió àmplia d'una ciutat** atès que facilita l'existència de més recursos o el fet de comptar amb un institut municipal d'educació des d'on coordinar el PEC, per exemple. D'altra banda, les dimensions reduïdes d'un municipi més que un element facilitador en l'elaboració i implementació del PEC s'han mostrat com a limitació i inconvenient. Així mateix, si bé és cert que en el cas de Barcelona s'ha verbalitzat que tot i l'avantatge dels recursos les dimensions d'aquesta dificulten l'element de proximitat, constatem una certa **resistència a considerar la descentralització com a desitjable**.

Un altre aspecte en què hem constatat força consistència ha estat en el **valor afegit de la territorialitat** en el sentit que l'espai territorial de referència d'un PEC implica una

proximitat. Aquesta ha estat una constatació feta especialment en les entrevistes a informants clau i experts els quals eren molt explícits en aquest punt: un dels valors dels PEC és que pertanyen a un territori que els resulta proper, i des d'aquesta proximitat es poden donar respostes a necessitats, inquietuds i desigs de manera adequada i ajustada a la realitat.

Finalment, i pel que fa al **sentiment d'arrelament** que esmentàvem en l'inici d'aquesta qüestió, aquest ha estat present en els resultats analitzats i interpretats, encara que no amb la mateixa consistència que els aspectes anteriors. És així que el fet que un projecte estigui vinculat al territori, i per tant aquest n'esdevingui una referència, suposa un component **d'arrelament** a aquest i alhora facilita el **sentiment d'identificació amb el projecte**. Tanmateix, aquest sentiment d'arrelament i identificació no queda massa palès a l'hora de contrastar amb la pràctica ja que els qüestionaris no reflecteixen especialment aquest aspecte.

Així doncs, la qüestió de l'abast espacial ens indica que hi ha el convenciment que la dimensió del municipi pel que fa a l'abast del PEC és la més adequada i a més suposa un element de proximitat i localització que facilita l'acció d'aquest. Així mateix, també pot aportar un major sentiment d'identificació amb el projecte pel que fa a l'arrelament d'aquest al territori.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- La dimensió del municipi o de la mateixa ciutat esdevé l'espai territorial de referència dels PEC a banda de ser la més desitjable.
- La territorialitat del PEC suposa un element de proximitat que facilita la seva capacitat d'actuar ajustant-se a la realitat.
- La territorialitat del PEC en alguns casos comporta un major sentiment d'arrelament i per tant una major identificació amb el projecte.

Quina és la vigència o caducitat d'un Projecte Educatiu de Ciutat?

D'acord amb el que hem anat veient en la resposta a altres qüestions, certes circumstàncies vinculades a la manca de connexió entre la teoria i la pràctica o al poc coneixement respecte què és exactament un PEC tenen també una implicació pel que fa a aquesta qüestió. És així que a la llum dels resultats analitzats, interpretats i contrastats, parlariem de **divergències** al voltant de tres aspectes.

En primer lloc, i en un nivell teòric, constatem divergències pel que fa a la **vigència o caducitat** del projecte. En determinats moments hem recollit la impressió que el PEC és un **projecte permanent i de llarga durada** però en altres hem constatat que el PEC **s'adreça a una franja d'edat que passa pels infants, adolescents i joves**. En aquest segon cas estariem parlant d'un projecte limitat en el temps en el sentit que no seria un projecte "al llarg de la vida", només s'hi estaria vinculat mentre es tindria aquesta edat.

D'aquesta manera, i en aquest pla teòric, si bé sembla que tothom considera que el PEC és un **projecte de llarga durada en el context de la ciutat, no ho seria en el context personal** en el benentès que hom només hi tindria relació mentre es tindria l'edat determinada.

En segon lloc, i respecte la seva posada en pràctica, detectem una certa **confusió pel que fa a la dimensió temporal del PEC**. Possiblement, el fet que es tracti d'un projecte nou, sense una trajectòria massa extensa, etc., fa que hi hagi alguns aspectes confusos. És així que els resultats obtinguts en els diferents instruments ens mostren que d'una banda es planteja com un projecte a llarg termini però de l'altra hi ha una **forta vinculació del PEC al diagnòstic i al document**, de manera que semblaria que un cop elaborats el PEC ja està acabat. En més d'una ocasió s'equiparen els conceptes i en altres casos explícitament s'ha manifestat que el PEC s'ha quedat en el document. Així doncs, hi ha poques referències a la seva implementació, seguiment o avaluació. Tanmateix, sí que en alguns casos es parla de comissions de seguiment però el fet és que aquestes no tenen una estructura massa clara i el seu funcionament no està consolidat.

Finalment, i pel que fa a l'impacte real, tal i com hem comentat repetidament hi ha una **baixa implementació** dels PEC, hi ha certes dificultats per a posar-los en marxa i costa de dir quines línies estratègiques s'han iniciat o quins projectes s'han desenvolupat. Així doncs, a efectes pràctics els PEC es mostren **força aturats**. En aquest sentit parlariem d'una certa **intermitència**. Aquesta vindria marcada per un impuls inicial al llarg del qual es fa el diagnòstic i s'elabora el document. Seguidament detectem un període intermig d'aturada en què es constata que hi ha dificultats per a posar en marxa el PEC i implementar-lo. I a continuació, sembla que trobem un cert procés de redinamització, on estariem en aquests moments. És així que percebem una presa de consciència pel que fa a considerar que en l'elaboració del PEC no s'havien previst mecanismes de seguiment, implementació o avaluació suficients i adequats. Si a aquesta circumstància hi afegim la manca de concreció en les propostes dels documents, s'entén com se'n dificultava la seva posada en marxa. Així doncs, podríem considerar que s'està

començant a plantejar com redinamitzar els PEC. D'altra banda, el nou impuls de la Diputació de Barcelona pel que fa a iniciar nous PEC possiblement també resulti un estímul afegit.

En aquesta línia, la percepció força compartida que els PEC s'associen a períodes electorals i que per tant són un instrument de propaganda electoral que s'activa quan venen eleccions també reforça aquesta percepció de la intermitència o discontinuïtat, encara que li afegeix un sentit diferent. D'entrada estàvem plantejant una manca d'estratègies per desconeixement, per inexperiència, mentre que si hi incorporem aquest component estem parlant d'una intermitència causada per la **instrumentalització** dels PEC. Així mateix, també hem detectat que hi ha una certa percepció que els PEC, més enllà de poder-se associar a cicles electorals, s'associen a un determinat partit polític, fet que encara introdueix més biaix. És així que aleshores quan hi ha un canvi de partit en el govern municipal que ha iniciat el PEC pot provocar un cert arraconament o interrupció del PEC, com ens consta que ha succeït en alguna població.

En resum, no hi ha consistència entorn a la vigència o caducitat del PEC tot i que més aviat parlariem d'una intermitència com a conseqüència de la poca planificació de la globalitat de tot el procés. Aquesta, la situem en la manca de control respecte l'elaboració i la implementació del PEC a partir d'un seguiment i avaluació d'aquest. D'altra banda, una certa confusió entorn al mateix concepte del PEC ha generat en determinades circumstàncies la percepció que el PEC és el diagnòstic o que el PEC és el document. No obstant això, és important assenyalar que aquesta confusió que hem percebut en alguns casos sobretot la situariem en els informants clau o en els experts atès que les respostes en els qüestionaris han estat molt clares en aquest sentit: ningú no opina que el PEC estigui acabat.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- No hi ha consistència a l'entorn de la vigència o caducitat dels PEC. Essencialment parlariem dels següents motius:
 - En determinades circumstàncies es restringeix la franja d'edat a qui van adreçats de manera que no s'entenen com un projecte d'impacte "al llarg de la vida".
 - En determinats casos hi ha certa confusió pel que fa a l'abast del projecte associant-lo només al diagnòstic o al document.
 - El seu desplegament real ens mostra una intermitència d'aquests. A aquesta intermitència en alguns casos s'hi associa la utilització del PEC amb finalitats electoralistes de manera que es vincula a un determinat partit polític o s'activa com a valor afegit a un programa electoral.

Quin tipus de relació estableix el Projecte Educatiu de Ciutat amb l'entorn sociocomunitari?

A la llum dels resultats analitzats i interpretats podem concloure que la relació entre el PEC i l'entorn sociocomunitari és **bastant dèbil i compartimentada**. Si bé la circumstància que els PEC encara no estiguin massa implementats faria pensar que tampoc no s'ha pogut contrastar aquesta qüestió, hem d'assenyalar que en el procés desenvolupat fins ara trobem prou indicadors que apunten en aquesta direcció.

De la mateixa manera que hem fet en altres qüestions, especificarem a quins nivells hem fet aquestes constatacions per arribar a aquesta conclusió. Ens centrarem, per tant, en el discurs teòric, en les tendències en la praxi i, finalment, en els fets contrastables.

En primer lloc, i des del discurs més teòric, hem detectat una certa **orientació al treball en xarxa i transversal**, fet que indicaria un **model de relació nodal sistèmic**. Tanmateix, aquest discurs més teòric no es mostra massa clar en aquestes orientacions. Concretament, els documents consultats apunten cap a un cert treball conjunt que implica una coordinació entre projectes, entitats, agents,...però no plantegen un treball cooperatiu que més enllà de coordinar-se suposi compartir objectius i per tant un treball en xarxa més real i potent.

Així mateix, al llarg de les entrevistes hem constatat un discurs entorn al valor dels PEC com a **projecte de potencial transversalitzador** -l'educació té un impacte global i transversal ja que "abasta gairebé tots els aspectes dels ciutadans"- i **d'organització reticular**. És així que es manifesta la necessitat d'aquest treball en xarxa. Podríem posar com a exemple, especialment significatiu pel que fa al nostre estudi, el fet que en esmentar els Plans de DC la majoria de les persones amb qui hem parlat han manifestat l'interès que tindria fer-hi un treball conjunt o incorporar-los dins el PEC, malgrat en l'actualitat això no sigui així.

D'altra banda, també hem recollit algunes apreciacions respecte el risc d'un **discurs que no es pugui dur a la pràctica**. En aquest sentit parlen del risc de "transversalitzar-ho tot" i d'entendre que si "tot és tot al final qui fa què?". Així doncs, les recomanacions són les de començar amb petits projectes transversals així com decidir un sol element central (o educació, o cultura, o agenda 21, o...) i a partir d'aquest transversalitzar fins allí on arribi la seva especificitat vigilant en no esgotar el model de transversalització.

Pel que fa a les tendències en la praxi constatem que tot i la necessitat manifestada d'aquest treball en xarxa i transversal s'assenyalen les importants **dificultats de dur-lo a la pràctica** per una **manca d'estructures organitzatives** que ho afavoreixin i per una **manca de**

cultura de treball en aquest sentit. Aquest darrer aspecte, per descomptat, és cabdal ja que sovint ens trobem amb un “cultura de parcel·lació” que comporta un tractament compartimentat i parcial dels problemes, necessitats o actuacions des dels diferents sistemes del benestar. És per això que parlen de PEC de primera generació i de PEC de segona. Teòricament aquests darrers sí que incorporen un treball en xarxa i transversal mentre que els primers no se’n van sortir. Així doncs, podríem considerar que es va tendint cap al treball transversal i en xarxa i per tant cap a una relació nodal sistèmica.

Tanmateix, i ja en el nivell de constatació pràctica, hem de dir que **no hem trobat pràcticament indicis d’aquestes tendències**, i en aquest sentit pràcticament no podríem fer distinció entre els PEC de primera o segona generació ni podríem considerar que unes dimensions reduïdes hagin afavorit una major interrelació. Tot i que alguna persona entrevistada ha assenyalat que la transversalitat s’està donant a nivell d’agents específicament educatius i que mancava que es donés a nivell de les accions educatives de les diferents àrees i a nivell d’accions polítiques, les nostres apreciacions no han anat en aquesta direcció. És així que hem constatat que més o menys hi ha alguna relació o contacte entre els agents implicats en el PEC però de molt baix impacte. Essencialment són relacions que consisteixen en donar a conèixer projectes, accions, programes,...i, en algun cas, es duu a terme algun projecte conjuntament. A més, cal afegir que es manifesta que l’existència dels PEC ni ha enfortit ni ha estimulat aquestes relacions. És així que no veiem, per tant, massa relació entre allò que es planteja en un pla més teòric i el que s’esdevé a la pràctica.

Així mateix, i pel que fa a la idea que potser poc a poc es va tendint cap a aquest treball en xarxa, hauríem de destacar que es tractaria d’una tendència molt feble atès que justament hem detectat molts moments en què podent-hi haver un treball en xarxa aquest esdevé inexistent. Esmentarem alguns casos que ens semblen significatius i ajuden a contextualitzar i comprendre aquest model de relació:

D’una banda, tal i com ja hem comentat, **aquest treball en xarxa i transversal** no hem constatat que es doni **en cap dels nivells d’implementació dels PEC**. Tanmateix, tampoc **no es dona en altres nivells** com pugui ser un nivell **intermunicipal o supramunicipal**. És així que entre municipis amb PEC no hi ha pràcticament relació³² ni tampoc no hi ha un treball conjunt planificat entre els dos equips que estan implementant els projectes pilot que han de servir per a dissenyar una metodologia comuna per a tots els PEC. Així mateix, hi ha una manca de connexió entre els equips que duen a terme aquestes experiències pilot i persones rellevants que van estar implicades en l’elaboració dels primers PEC. Concretament ens ha cridat l’atenció el cas dels *mapes educatius de ciutat* que havent estat desenvolupats i treballats a fons amb

³² Si bé és cert que darrerament la Diputació de Barcelona està començant a potenciar espais de trobada entre diferents municipis amb PEC o amb voluntat d’elaborar-lo, estariem parlant d’un treball molt incipient que encara no està prou consolidat.

anterioritat no se'n té coneixement des d'aquests nous equips. En aquest sentit, també ens ha sobtat la manca de connexió entre les persones que actualment estan treballant en l'elaboració dels PEC i les persones que han estat donant el mòdul de "Ciutat i educació" de la UB Virtual, en què s'abordava el tema de les *ciutats educadores* i el dels PEC, i a més es donaven pautes per a dur-los a terme.

Així mateix, i en un nivell encara més superior, crida l'atenció la manca de treball conjunt entre l'AICE i els PEC, quan sembla que hi hauria d'haver una relació estreta, així com tampoc no hi ha relació entre diputacions les quals suposadament podrien estar fent aquesta tasca de recolzament als PEC des de cadascuna de les diputacions. I tampoc en aquest nivell hi ha relació entre l'Administració local o supramunicipal i l'Administració autonòmica. D'altra banda, la manca de treball interprofessional en els diferents nivells, i específicament la manca de professionals de *background* educatiu també és un fet que considerem destacable en el sentit que hem anat comentant.

Finalment, i més enllà del treball conjunt, compartit o coordinat entre els diferents agents que treballen en el context específic dels PEC també destacaríem tot aquell **ventall d'experiències** que s'estan desenvolupant i que **comparteixen el sentit de corresponsabilitat educativa en un context comunitari** -de ciutat o municipi- i per tant tenen un "aire de família" amb els PEC, però que en canvi **no hi tenen contacte o relació explícita**. Concretament podríem esmentar el Fòrum Social per a l'Educació a Catalunya, la Primera Jornada Educació i Municipis³³, el Pacte Nacional per a l'Educació -amb un debat sobre la corresponsabilitat dels ajuntaments amb l'educació-, o qualsevol de les bones pràctiques que nosaltres mateixos hem referenciat en aquest treball i que pràcticament cap de les fonts a què hem recorregut en tenia coneixement. Així doncs, constatem que hi ha un interès real per a tractar realitats educatives àmplies, abordades des de la corresponsabilitat dels diferents agents, però no acaba d'haver-hi ni interrelació ni comunicació entre aquestes iniciatives. En aquest sentit pensem que les iniciatives en si tenen un gran valor i denoten que existeix un interès, una voluntat i una necessitat per a treballar en aquesta línia, però que no acaben de ser coherents amb el seu propi desplegament.

Així mateix, i de moment com a excepció, fariem referència als ja esmentats Plans educatius d'entorn que des del discurs teòric apunten cap a una línia de treball ubicada en els PEC, integradora i reticular. Tanmateix, el fet d'estar en fase experimental no ens permet contrastar si es tracta d'un projecte més de tendència integradora però descontextualitzat o no és aquest el cas. De fet, i com ja hem comentat en parlar-ne, de moment no tenim coneixement de cap PEC que hagi començat a treballar de manera conjunta amb els Plans educatius d'entorn.

³³ Organitzada per la Federació de municipis de Catalunya, l'Associació catalana de municipis i comarques i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya el 23 de febrer del 2005.

En síntesi, ens trobem que tot i un cert discurs al voltant de la necessitat que els PEC es basteixin sobre una estructura reticular i desenvolupin un treball transversal i en xarxa, de relació sistèmica amb l'entorn sociocomunitari, la realitat mostra que no es duu a la pràctica. Podem considerar, finalment, que els PEC aglutinen diferents projectes, programes, accions, etc. de caire socioeducatiu els quals no estan vertebrats suficientment com per poder parlar d'un treball transversal i en xarxa. Tanmateix, la voluntat d'aglutinar experiències sota un mateix "paraigua" i fer prendre consciència del seu potencial educatiu ja té de per si un valor considerable. De fet, el treball transversal i en xarxa és per descomptat un tipus de treball molt difícil per bé que també és cert que hi ha molts nivells (interinstitucional, interdepartamental, interprofessional, etc.) des dels quals es podria començar a plantejar aquest tipus de treball i no s'acaba de fer. En aquest sentit, hem trobat que moltes de les persones que mantenien un discurs entorn a la necessitat d'aquest treball en xarxa elles mateixes tenien possibilitats de treballar en aquesta línia i en canvi no ho feien, possiblement pels motius ja esmentats.

Així doncs, i en síntesi, les principals idees que hem conclòs entorn a aquesta pregunta són que:

- La relació entre el PEC i l'entorn sociocomunitari és bastant feble i compartimentada encara que es manifesta la necessitat d'un treball en xarxa i transversal.
- La relació entre el PEC i l'entorn sociocomunitari essencialment consisteix en aglutinar i recollir diferents projectes, programes, accions,...sociocomunitàries amb potencial educatiu.
- Tot i la necessitat d'un treball en xarxa i transversal aquest esdevé difícil per una manca d'estructures organitzatives que ho afavoreixin i per una manca de cultura de treball en aquest sentit.
- Aquest treball en xarxa i transversal plantejat com a necessari i desitjable no hem constatat que es doni en cap dels nivells d'implementació [0]dels PEC ni en altres nivells intermunicipals o supramunicipals.

Per acabar aquestes conclusions del treball de camp, i fent una darrera aportació ja amb la voluntat de finalitzar diríem que, tot i que d'aquestes se'n pugui desprendre una certa valoració crítica pel que fa a la l'elaboració, implementació i avaluació dels PEC, creiem que hi ha un valor que està per sobre d'aquesta crítica i que és el fet que un seguit de ciutats hagin apostat per a convertir-se en *ciutats educadores*. Així mateix, el fet que per tal de fer realitat aquesta voluntat d'esdevenir educadores hagin desenvolupat un instrument estratègic amb la finalitat de concretar i sistematitzar aquestes voluntats també té, des del punt de vista de la recerca, una gran vàlua.

Dit això, és cert que aquest procés d'elaboració, implementació i avaluació dels PEC ha mostrat una gran fractura entre la teoria i la pràctica. Després de l'anàlisi i interpretació dels resultats, que ens han permès arribar a les conclusions ja expressades, pensem que podríem explicar aquesta circumstància a partir de tres motius:

En primer lloc esmentaríem la manca de professionals de *background* educatiu vinculats als processos d'elaboració i implementació dels PEC. Si bé en alguns casos sí que hi ha hagut algun pedagog o mestre implicat no ha estat aquesta una constant en aquests processos, fet que possiblement hagi generat un projecte educatiu amb mancances en el seu disseny i implementació.

En segon lloc esmentaríem la circumstància d'haver constatat una manca de claredat en les finalitats últimes dels PEC. D'una banda s'han plantejat els PEC com a instruments polítics dirigits a crear processos participatius de corresponsabilitat educativa i de l'altra s'ha constatat una certa instrumentalització d'aquests convertint-los, per tant, més en resultistes que en processals.

I en tercer lloc, ens trobem davant d'un projecte innovador que justament per aquest motiu no es compta amb una experiència consolidada pel que fa a la seva elaboració, implementació i avaluació.

Així doncs, al nostre entendre aquests són els motius que han causat la manca de connexió entre la teoria i la pràctica dels PEC. De fet, es tracta de tres motius interdependents de manera que en funció de com es delimitin finalment les finalitats dels PEC pensem que és bastant fàcil introduir els correctors necessaris per a millorar aquesta relació teoricopràctica, si és el cas.

Actualment, i fruit d'aquesta circumstància, hem constatat que els PEC estan en una certa situació d'impàs a cavall entre la il·lusió que un projecte de tall innovador -i amb un component seductor- es tiri finalment endavant i el cansament d'arrossegar un projecte que no acaba de

donar resultats. De fet, i sense anar més lluny, les facilitats amb què hem pogut accedir a algunes persones, d'una banda, i les dificultats que hem tingut per obtenir determinats contactes, de l'altra, pensem que ja en són un clar reflex. Així mateix, la gran demanda de poblacions que volen iniciar el seu PEC mostraria la il·lusió que hi ha posada en aquest projecte tot i que, al nostre entendre, també caldria anar amb compte que no es generi una certa impulsivitat i automatisme en l'elaboració de PEC.