



Finestra oberta

EDUCACIÓ I COMUNITAT
REFLEXIONS A L'ENTORN DEL TREBALL
INTEGRAT DELS AGENTS EDUCATIUS

Joan Subirats i Bernat Albaigés (coordinadors)

Febrer 2006

FINESTRA OBERTA | **48**

Aquesta publicació recull les reflexions i conclusions del grup de treball sobre *Educació i comunitat* que s'ha reunit mensualment entre els mesos de juny del 2004 i maig del 2005.

Coordinadors: Joan Subirats i Bernat Albaigés.

Persones que han format part del grup de treball *Educació i comunitat*: Roser Argemí, Salvador Avià, Ramon Casares, Pep Cambray, Atanasi Céspedes, Mercè Chacón, Gerard Ferrer, Rosa Maicas, Trini Milán, Emili Muñoz, Maria Padrós, Ismael Palacín, Albert Quintana, Albert Soler i Rafel López.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 8.512-2006

ÍNDEX

1. PRESENTACIÓ	5
2. DINÀMIQUES DE DESINTEGRACIÓ SOCIAL	7
3. PRINCIPIS BÀSICS DEL TREBALL INTEGRAT EN EDUCACIÓ	13
Coresponsabilitat i compromís mutu	13
Participació i construccionisme	14
Pluralitat i integralitat	15
Cooperació i interdependència	16
Proactivitat i projecció	18
Proximitat, racionalitat i transparència	19
4. CONDICIONANTS DEL TREBALL INTEGRAT	21
Responsabilització	21
Consciència de comunitat	23
Construcció de referents compartits i gestió de la diversitat	24
Reconeixement i coneixement mutu entre els agents socioeducatius	25
Orientació de la cultura organitzacional al treball integrat	27
Superació de les dinàmiques de segmentació i fragmentació dels espais educatius	29
Superació de l'autoreferencialitat i foment de l'autonomia d'acció	30
Vertebració dels agents socioeducatius	33
Vinculació dels agents socioeducatius al territori	35
Permeabilitat amb l'entorn	38
Igualtat d'oportunitats educatives	40
Destinació i optimització de recursos	42
Professionalització i estabilitat dels projectes educatius	43
Institucionalització i valorització del treball integrat	45

Relacions democràtiques entre agents socioeducatius	47
Optimització de les xarxes funcionals i qualitat de la participació	48
Gestió del procés d'adhesió dels agents	50
Implicació de l'administració pública	52
Gestió de les expectatives sobre el treball integrat	54
Definició de l'àmbit territorial del treball integrat	55
Transversalitat en l'administració pública	57
Participació de les famílies	58
5. DINAMITZACIÓ DEL TREBALL INTEGRAT	60
Reprofessionalització	60
Generació de metodologies	61
Inversió en connectivitat	62
 ANNEX:	
EL TREBALL INTEGRAT DES DE LA PERSPECTIVA DELS AGENTS EDUCATIUS	67
Educació i comunitat	68
El treball integrat des de la perspectiva dels centres educatius ..	80
La participació de les famílies en el treball integrat	92
Els serveis a les persones i el treball integrat	110
Poders públics i agents socials.	
Compartint responsabilitats en educació	122
El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal	138
Els agents educatius del territori i el treball integrat	154
Implicació de la comunitat i educació	164

1. PRESENTACIÓ

En els darrers anys, la comunitat educativa ha començat a fer explícita la dificultat de l'escola per fer front, tota sola, als reptes de la societat actual. Algunes recerques i experiències han demostrat que el treball educatiu integrat i coordinat de tots els agents del territori és una via molt eficaç que caldrà enfortir en el futur.

L'any 2003 la Fundació Jaume Bofill va publicar el llibre *Més enllà de l'escola, transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals* (Col·lecció Polítiques, 37), com a resultat d'una recerca coordinada per Joan Subirats, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre experiències educatives integrades a Catalunya.

Per donar continuïtat al treball iniciat amb la recerca i avançar en les propostes referides a aquest àmbit, la Fundació Jaume Bofill va convocar un grup de treball sobre *Educació i comunitat* per reflexionar sobre la relació entre l'escola i l'entorn i sobre el treball cooperatiu entre tots els agents del territori per donar una resposta integral a les necessitats educatives i garantir la cohesió social.

El document que teniu a les mans és fruit del treball d'aquest grup, que es va reunir entre els mesos de juny del 2004 i maig del 2005, i que va ser coordinat per Joan Subirats i Bernat Albaigés. Hi trobareu els principis bàsics del treball integrat en educació, els condicionants que afecten aquest tipus de treball, així com propostes per a la dinamització del tre-

ball integrat. Per acabar, a l'Annex trobareu diversos articles que es corresponen amb els documents de treball de les sessions monogràfiques de la comissió i que analitzen el treball integrat des de la perspectiva de diversos àmbits: els centres educatius, les famílies, els serveis a les persones, els poders públics, els agents d'educació no formal, els agents educatius del territori i la implicació de la comunitat. El primer article de l'Annex es titula precisament "Educació i comunitat" i recull algunes reflexions introductòries que es van plantejar a la comissió per tal de delimitar-ne els àmbits de referència i compartir una concepció comuna del tema abans d'entrar en matèria.

Esperem que aquestes reflexions puguin orientar o, si més no, obrir un debat entre els agents educatius per tal que, poc a poc, el treball integrat vagi sent cada vegada més una realitat que aporti respostes vàlides i coherents a la multiplicitat de necessitats existents en la nostra societat.

2. DINÀMIQUES DE DESINTEGRACIÓ SOCIAL

En els primers anys d'actuació dels governs democràtics (Estat, autonomies, municipis, etc.), les polítiques socials abordaven els problemes i les situacions propis d'una societat industrial clàssica (incorporant-hi, lògicament, els canvis i les adaptacions que s'havien anat produint durant el segle xx). En aquests darrers anys, però, el context social, econòmic, tecnològic i cultural presenta característiques radicalment noves, i els canvis experimentats, per exemple, en els àmbits tradicionals de socialització i de convivència (la família, l'escola i el treball) obliguen les institucions i les organitzacions socials i polítiques a incorporar modificacions estructurals en el seu funcionament.

En l'àmbit productiu o de treball, els impactes de la globalització i del canvi tecnològic han anat provocant una gran flexibilització-precarietat dels mercats laborals, amb la conseqüent diversificació de les condicions d'ocupació, amb la fragmentació de les identifications i articulacions de classe tradicionals i amb l'emergència de nous fenòmens d'exclusió sociolaboral. En l'àmbit escolar, també han tendit a diversificar-se les condicions en què els infants desenvolupen la seva escolarització, amb la incidència de fenòmens com la immigració, la segmentació dels centres educatius, etc. Aquesta diversificació del sistema incorpora noves dificultats a l'hora de garantir la igualtat d'oportunitats educatives. I en l'àmbit de la convivència més primària, s'han trencat els vells models d'articulació familiar i n'han emergit

Els canvis experimentats en els àmbits tradicionals de socialització i de convivència (la família, l'escola i el treball) obliguen les institucions i les organitzacions socials i polítiques a incorporar modificacions estructurals en el seu funcionament.

Ens trobem davant d'una realitat social cada vegada més fragmentada i diversa, on les noves desigualtats que apareixen es presenten de forma menys agregada.

Cada vegada es fa més difícil donar respostes universals i de qualitat a les demandes d'una població menys homogènia, més conscient de les seves necessitats específiques.

de nous, la qual cosa comporta una diferenciació de les necessitats d'atenció social o genera noves desigualtats (vinculades al gènere, a la condició de la dona, etc.).

En definitiva, ens trobem davant d'una realitat social cada vegada més fragmentada i diversa, on les noves desigualtats que apareixen es presenten de forma menys agregada (en àmbits com la informació, la formació, etc.), i incideixen en una diversitat creixent d'individus i de grups socials. D'una banda, aquesta situació ha anat acompanyada d'una estructuració i diversificació creixent del poder i de les relacions polítiques en múltiples instàncies de govern, tot i vincular cada cop més els nivells global i local. I de l'altra, en l'àmbit simbòlic o de valors, s'ha anat produint una diversificació i una entrada en crisi dels espais d'articulació i representació col·lectiva tradicionals.

És, doncs, en aquest context on darrerament s'han anat transformant les polítiques de benestar social en general i les educatives en particular. Podem afirmar que el benestar avui està deixant de ser una reivindicació global per convertir-se cada cop més en una demanda personal i comunitària articulada al voltant de la vida quotidiana. Els problemes i les expectatives viscudes a través de les organitzacions socials primàries requereixen solucions concretes, però sobretot solucions de proximitat. Cada vegada es fa més difícil, des d'àmbits centrals de govern, donar respostes universals i de qualitat a les demandes d'una població menys homogènia, més diferenciada, més conscient de les seves necessitats específiques. I això fa que el focus de tensió es traslladi cap a nivells més propers al ciutadà, de manera que els governs i serveis descentralitzats assumeixen una nova

dimensió com a distribuïdors de benestar. Es passa d'una concepció del benestar basada en donar seguretat a tota la població pel que fa al manteniment dels drets socials (universalisme-redistribució), a una nova forma de veure les relacions socials de manera integradora i solidària (especificitat-participació).

Les polítiques socials comprenen un conjunt d'actuacions públiques que es projecten sobre dues dimensions cada cop més interrelacionades: d'una banda, els processos d'inclusió/exclusió del mercat de treball i de regulació dels drets individuals i col·lectius en l'esfera laboral; i, de l'altra, els processos de distribució de recursos, valors i oportunitats de desenvolupament, més enllà del mercat, entre col·lectius i classes socials, entre homes i dones. Com és prou conegut, aquestes polítiques tendeixen a estructurar-se en cinc àmbits sectorials: laboral, de protecció social, d'habitatge i territorial, d'educació i d'exclusió social, i un àmbit transversal dedicat als temes de gènere. En cada àmbit trobem tot un conjunt de polítiques i programes socials concrets.

Aquestes polítiques s'han anat configurant de manera universalista i s'han caracteritzat per "produir-se" de manera poc fraccionable i per operativitzar-se a partir del supòsit d'unes necessitats-demandes tendencialment homogènies. A mesura que les necessitats-demandes s'han anat diversificant i n'han anat apareixent de noves, les polítiques s'han adaptat de manera acumulativa, amb programes i serveis que donen respostes de manera segmentada: a cada nova demanda, a cada nou dret reconegut, els han anat corresponent noves responsabilitats polítiques diferenciades, nous serveis, nous "negociats" administratius, noves especialitzacions professionals. Mentre es mantenen les dinàmiques

A mesura que les necessitats-demandes s'han anat diversificant, les polítiques s'han adaptat de manera acumulativa, amb programes i serveis que donen respostes de manera segmentada.

Avui, a la desintegració social i a les renovades dinàmiques individualitzadores, li continuen corresponent respostes especialitzades i segmentades, compartiments professionals estancs i responsabilitats polítiques no compartides, quan el que caldria és cada cop més el contrari: respostes integrades a problemes integrals.

socials comunitàries o bé els grans agregats socials eren coherents, amb dinàmiques econòmiques també constants i estables, aquesta segmentació administrativa no generava problemes excessius, ja que el mateix col·lectiu objecte del servei era qui acabava integrant unes prestacions i serveis fortament especialitzats. Avui, a la desintegració social i a les renovades dinàmiques individualitzadores, li continuen corresponent respostes especialitzades i segmentades, compartiments professionals estancs i responsabilitats polítiques no compartides, quan el que caldria és cada cop més el contrari: respostes integrades a problemes integrals.

Com ja hem anat dient, l'educació ha anat patint els impactes d'aquest conjunt de canvis. Recordem que l'àmbit educatiu (formal) ha estat al llarg de molts anys un espai de socialització que complementava, amb més o menys rellevància, el que també feien a la seva manera la família i l'esfera productiva, amb els seus itineraris d'aprenentatge i formació específics. Avui, l'àmbit educatiu (formal), fins a cert punt complementari, ha anat adquirint més protagonisme, més significació, davant de la pèrdua de capacitats i oportunitats de la família (com a conseqüència de la seva reestructuració i adaptació a les condicions que imposa l'entorn social i econòmic) i de l'esfera productiva (com a conseqüència de la desaparició dels itineraris d'aprenentatge, de les discontinuïtats laborals, etc.).

Ara bé, aquesta sobrepressió en l'espai educatiu formalitzat (escola de 6 a 16 anys i, cada cop més, de 0 a 16 anys) no ha anat acompanyada de canvis significatius en els recursos i en les formes d'entendre l'experiència formativa a les escoles. Alhora, la realitat socioeducativa per gestionar anava creixent

en complexitat i en necessitats diferenciades. Més feina, més difícil i menys ajudes externes.

A més, l'espai formatiu s'ha anat estenent al llarg de tota la vida, superant (també en educació) la clàssica trajectòria vital composta de formació-treball-descans en moments vitals perfectament definits i ordenats. Ara no hi ha futur personal ni autonomia individual sense formació i educació contínua. I les fases de formació, treball i descans tendeixen a barrejar-se al llarg de la vida.

Aquests canvis no ens poden deixar indiferents. Ni tampoc no ens poden portar a l'enyorança d'un passat més simple, més ordenat i més ple de satisfaccions personals i professionals. La simplicitat no tornarà, l'ordre imaginat no ha estat més que una ficció, i podem trobar tantes satisfaccions personals o més en les noves maneres d'entendre la professió d'educar, sense que això impliqui minusvaloració o renúncies professionals de cap mena. Quan en aquest volum parlem de *treball integrat*, tractem d'assenyalar una via que permeti que les trajectòries de diferents persones i professions vinculades amb l'àmbit educatiu recuperin el seu sentit, i que proporcionin reconeixement personal i col·lectiu a l'acte d'educar, cada cop més compartit, més necessari a qualsevol edat i en qualsevol indret.

Treball compartit, amb qui? D'entrada, el camp de possibilitats és ben ampli: el treball educatiu ja es comparteix *de facto* amb agents de tota mena. Les famílies, els membres de les entitats culturals i esportives presents en el territori, els professionals dels centres escolars, els tècnics dels serveis públics, els responsables polítics, els propietaris i directius d'empreses o els periodistes dels mitjans de comunicació (per posar només alguns exemples) incideixen

en els processos educatius de la comunitat i dels individus que la integren. Precisament, aquest llibre pretén avançar cap a una integració més gran de la tasca educativa que realitzen aquests agents.

3. PRINCIPIS BÀSICS DEL TREBALL INTEGRAT EN EDUCACIÓ

Coreponsabilitat i compromís mutu

Des d'una certa perspectiva, es considera que per al bon desenvolupament de l'educació cal que cadascun dels agents socioeducatius assumeixi i exerceixi les seves atribucions educatives, sense interferir en les de les altres parts que hi intervenen. En aquesta línia, l'àmbit educatiu estaria conformat per la suma de responsabilitats particulars i de respostes individuals dels diversos agents.

En canvi, el treball integrat concep l'educació com un assumpte col·lectiu del qual cal respondre en comú, conjuntament amb els altres agents. Així, es tracta d'evitar la fragmentació de la responsabilitat, construint espais de responsabilitat compartida en els quals, a partir del compromís mutu, es garanteixi col·lectivament el desenvolupament òptim dels processos educatius. En altres paraules, intenta fomentar la responsabilitat col·lectiva (i promoure respostes col·lectives) respecte a determinats assumptes comuns.

Per fer-ho, convindrà, en algunes ocasions, implicar en lògiques més col·lectives determinats agents que responen a maneres de funcionar massa endogàmiques. En altres ocasions, caldrà obrir a aproximacions més col·lectives determinats àmbits o determinades situacions que actualment són concebuts i abordats de manera aïllada i individualitzada.

Sembla clar que la coreponsabilitat respecte als assumptes col·lectius reforça actituds propositives i

El treball integrat concep l'educació com un assumpte col·lectiu del qual cal respondre en comú, conjuntament amb els altres agents i fomenta la responsabilitat col·lectiva (i promou respostes col·lectives) respecte a determinats assumptes comuns.

de recerca de solucions, en comptes d'actituds de demanda o queixa permanent, que sovint denoten la creença que la responsabilitat sobre la solució dels problemes és aliena a un mateix.

Participació i construccionisme

La participació és necessària a l'hora de garantir la consideració dels diversos interessos i perspectives existents, així com l'acceptació col·lectiva de les decisions adoptades.

L'exercici efectiu de la coresponsabilitat passa per la creació de projectes i espais participatius que comptin amb la implicació de diferents agents socioeducatius. En les fases de formulació del treball integrat, la participació és necessària a l'hora de garantir la consideració dels diversos interessos i perspectives existents, així com l'acceptació col·lectiva de les decisions adoptades. Aquesta acceptació serà necessària per a l'exercici posterior de la coresponsabilitat, tant en les fases d'implementació com de posada en pràctica.

La participació que promou el treball integrat no respon a principis jeràrquics i tendeix a la recerca democràtica del consens. En aquesta línia, i amb la finalitat d'evitar processos participatius asimètrics, convé que tant el lideratge com la dinamització del treball integrat siguin compartits i no recaiguin exclusivament en un sol agent —o en un sol tipus d'agent. Sovint es fa recaure aquesta responsabilitat en els centres escolars,¹ i no ha de ser així necessàriament.

El treball integrat es caracteritza per la seva capacitat de construcció col·lectiva permanent. Els seus elements constitutius estan per definir.

De fet, el treball integrat es caracteritza pel seu dinamisme i per la seva capacitat de construcció col·lectiva permanent, tant dels problemes com de les solucions. Sense apriorismes, els seus elements constitutius estan per definir, i les formes que adopta amb el temps es van configurant a cada moment mit-

jançant l'intercanvi i les aportacions dels agents que participen en el procés.

Si les condicions del treball es van construir amb el temps, això significa que per començar el procés no cal esperar un escenari ideal, d'acord i de confiança absoluts entre els agents. El treball integrat ha de tendir al consens i a les relacions harmòniques, però també pot desenvolupar-se en contextos conflictius, fins i tot sense que el veritable consens es produeixi mai durant el procés.

Pluralitat i integralitat

El treball integrat parteix del reconeixement de la diferència de les propostes i mirades educatives existents i s'estructura amb la finalitat de fer convergir aquestes diferències en projectes comuns. Això no significa diluir les diferències, ni exigir als participants que desnaturalitzin les raons de ser respectives o que deixin en segon terme els seus interessos particulars. De fet, el *treball és integrat* quan és capaç d'integrar o articular les diferències, no quan les elimina o quan reforça les dinàmiques de segmentació ja existents en l'àmbit educatiu. La fortalesa dels agents respecte als propis projectes contribueix a enfortir el treball integrat, sempre que hom sigui capaç de trobar els punts comuns, les perspectives compartides amb relació als temes que s'han de resoldre.

Les diferències en les maneres de fer i d'entendre l'educació dels diversos agents responen a l'experiència socioeducativa que aquests agents han anat construint al llarg del temps. Desenvolupar projectes compartits suposa compartir experiències i, con-

El treball integrat parteix del reconeixement de la diferència de les propostes i mirades educatives existents i s'estructura amb la finalitat de fer convergir aquestes diferències en projectes comuns.

El treball és integrat quan és capaç d'integrar o articular les diferències, no quan les elimina o quan reforça les dinàmiques de segmentació ja existents.

seqüentment, generar també confiança, discursos i pràctiques comuns. Aquests no juguen en contra de les particularitats de cada agent, sinó que simplement ho fan a favor de les dinàmiques de treball conjunt.

La pluralitat de perspectives i la diversitat d'agents implicats representen un valor fonamental a l'hora d'articular intervencions integrals, que s'aproximin a la realitat socioeducativa de manera global o holística, que en copsin la complexitat i que siguin capaces d'incidir-hi amb respostes també complexes. Precisament un dels valors del treball integrat rau en la possibilitat d'intervenir sobre l'àmbit de l'educació des de la transversalitat, la interdisciplinarietat o la comprensió multifactorial de la realitat educativa.

Cooperació i interdependència

Els contextos de treball dominats per la competència entre els agents que hi intervenen fomenten la concurrència per a l'assoliment de determinats objectius compartits, generalment de manera exclouent (o els uns o els altres), per la qual cosa aquests agents rivalitzen i intenten imposar-se sobre els altres. L'èxit dels uns va en detriment dels altres. Per la seva banda, en els contextos de treball basats en la desconexió i la indiferència entre agents, no és possible aprofitar la influència i les aportacions dels uns respecte als altres, ni afrontar de manera compartida determinats objectius.

Lluny d'aquests plantejaments, el treball integrat es desenvolupa en un context de cooperació en què els diferents agents socioeducatius que hi estan implicats duen a terme accions conjuntes per a l'asso-

El treball integrat es desenvolupa en un context de cooperació en què els diferents agents socioeducatius que hi estan implicats duen a terme accions conjuntes per a la resolució de problemes entesos com a compartits.

liment d'objectius comuns o de resolució de problemes entesos com a compartits. Consisteix a generar i dinamitzar espais d'intersecció entre agents, en què sigui possible, d'una banda, la confluència i el reforçament mutu dels diferents interessos particulars presents i, de l'altra, la gestió col·lectiva de determinats interessos o problemes comuns.

Pel que fa a la primera consideració, el treball integrat no comporta sacrificar o abandonar aquells trets que són característics i distintius de la diversitat d'agents, sinó explorar estratègies a partir de les quals les actuacions de cadascun d'ells puguin facilitar les dels altres i veure's enfortides alhora per les actuacions de la resta. En altres paraules, el treball integrat parteix de la base que la col·laboració és beneficiosa per al conjunt i també per a cadascuna de les parts i que, conjuntament, les diferents parts poden assolir millor els seus objectius particulars respectivament. Col·laborant, tothom hi pot guanyar.

Pel que fa a la segona consideració, no es tracta de distribuir el treball entre els agents a l'hora d'abordar la gestió de determinats assumptes col·lectius, ni de complementar-se mútuament en les activitats i els interessos particulars de cadascun, sinó de definir objectius comuns i perseguir-ne conjuntament l'assoliment. És en aquest sentit que parlem d'*integració*, no de *complementarietat*.

En un context educatiu cada cop més complex i dispers, el treball integrat respon a la necessitat existent de fomentar les relacions d'interdependència i de reciprocitat entre els diversos agents socioeducatius. Els agents es necessiten els uns als altres, tant per assolir els objectius particulars de cadascun d'ells com per afrontar conjuntament determinats objectius comuns. I sense aquestes relacions d'inter-

No es tracta de distribuir el treball entre els agents a l'hora d'abordar la gestió de determinats assumptes col·lectius sinó de definir objectius comuns i perseguir-ne conjuntament l'assoliment. És en aquest sentit que parlem d'*integració*, no de *complementarietat*.

La interdependència no sempre és forçosa, i no sempre pressiona en la mateixa mesura els diferents agents implicats, la qual cosa pot derivar en desajustos i desequilibris en la (inter)acció quotidiana.

dependència, l'assoliment dels objectius particulars i comuns dels diversos agents socioeducatius, així com la qualitat de l'educació, queden perjudicats. Si no es col·labora, tothom hi perd.

Quan les circumstàncies obliguen els agents a relacionar-se, el treball integrat es desenvolupa de forma natural i espontània. No obstant això, la interdependència no sempre és forçosa, i no sempre pressiona en la mateixa mesura els diferents agents implicats, la qual cosa pot derivar en desajustos i desequilibris en la (inter)acció quotidiana. Per tal que aquells que en tinguin necessitat puguin comptar amb la col·laboració dels altres, és convenient incentivar i promoure la interdependència com a condició necessària per al desenvolupament del treball integrat.

Proactivitat i projecció

Podríem dir que *proactivitat* i *reactivitat* són dues formes ben conegudes de reaccionar davant dels reptes que planteja la realitat. La reactivitat es manifesta quan els agents socioeducatius només es mobilitzen davant de l'aparició de determinades situacions problemàtiques o de la manifestació de determinades demandes, i les actuacions reactives es limiten a ser respostes orientades a la resolució puntual d'aquests conflictes.

El treball integrat, en canvi, no pretén ser una estratègia reactiva, ni tan sols per a la gestió compartida dels problemes. Més enllà de la idoneïtat o no dels plantejaments reactius, circumscriure les relacions entre agents socioeducatius només a la presència de situacions problemàtiques no afavoreix el des-

Circumscriure les relacions entre agents socioeducatius només a la presència de situacions problemàtiques no afavoreix el desenvolupament del treball integrat.

envolupament del treball integrat. D'una banda, els valors de la relació (informatiu, formatiu, projectiu, etc.) es perden en altres contextos i en altres temps, no conflictius. I de l'altra, les relacions limitades a la gestió puntual de situacions problemàtiques poden acabar per estigmatitzar o desvirtuar la relació mateixa, sobretot si no s'acompleixen les expectatives de resolució dels problemes presents.

El treball integrat està més relacionat amb la proactivitat i amb la capacitat de liderar el desenvolupament de l'àmbit educatiu segons la voluntat dels mateixos agents socioeducatius implicats, no com a conseqüència d'imposicions alienes ni de les circumstàncies. La generació i implementació de projectes inherents al treball integrat no se centraria tant en la resolució d'aquells aspectes que són problemàtics per als agents (*cercles de preocupació*), sinó en aquells aspectes —problemàtics o no— sobre els quals aquests agents poden incidir realment (*cercles d'influència*).² És des d'aquesta perspectiva que el treball integrat pot ser percebut de manera més constructiva i positiva pels mateixos protagonistes.

Cal recordar, però, que l'objectiu final del treball integrat és la transformació social: es proposa optimitzar l'educació a través de la creació de dinàmiques de relació diferents entre els agents socioeducatius i entre aquests i l'àmbit educatiu.

Proximitat, racionalitat i transparència

El treball integrat no pretén fer volar coloms, sinó tocar de peus a terra mitjançant projectes compartits relacionats amb l'experiència quotidiana o amb els interessos dels agents socioeducatius implicats. Les

El treball integrat està relacionat amb la proactivitat i amb la capacitat de liderar el desenvolupament de l'àmbit educatiu segons la voluntat dels mateixos agents socioeducatius implicats.

El treball integrat haurà de partir d'una diagnosi compartida que permeti situar-lo en cadascun dels contextos on es desenvolupa, i aproximar-lo a l'experiència dels mateixos agents.

Els projectes orientats a la relació més que a l'actuació, poden fomentar a mitjà termini frustracions sobre la racionalitat del procés.

Convé destacar la importància de la transparència, en el sentit de garantir que els diversos agents que participen en el treball integrat en coneguin les característiques.

realitats socioeducatives no són idèntiques, i les intervencions requerides tampoc no són universals. Per tant, el treball integrat haurà de partir d'una diagnosi compartida que permeti situar-lo en cadascun dels contextos on es desenvolupa, i aproximar-lo a l'experiència dels mateixos agents. Sense proximitat, el treball integrat acaba per veure's com a aliè a les dinàmiques de funcionament pròpies, i es desincentiva la implicació dels agents.

No obstant això, els projectes orientats a la relació —o a la diagnosi permanent, sense anar més enllà— més que a l'actuació, poden fomentar a mitjà termini frustracions sobre la racionalitat del procés. Precisament, sovint el treball integrat està condicionat a la percepció d'utilitat —individual i sobretot col·lectiva— que en tenen els agents implicats. Per això, l'aplicabilitat i la concreció de les decisions adoptades, l'operativitat del procés o la visibilitat que tingui l'impacte per als agents implicats, per posar alguns exemples, són factors fonamentals per entendre el desenvolupament reeixit de l'experiència.

De fet, treballar per projectes —compartits— delimitats en el temps, amb objectius definits clarament, pot afavorir la racionalització del procés, alhora que contribueix a formar xarxes relacionals més o menys estables que són potencialment generadores de nous projectes compartits futurs.

Finalment, convé destacar la importància de la transparència, en el sentit de garantir que els diversos agents que participen en el treball integrat en coneguin les característiques i disposin de la informació necessària per posicionar-se en tot moment en les discussions i preses de decisions que s'hi duen a terme.

4. CONDICIONANTS DEL TREBALL INTEGRAT

Responsabilització

Com ja hem comentat, per al desenvolupament òptim de l'educació cal que els diversos agents implicats assumeixin les seves responsabilitats i prenguin consciència que aquelles responsabilitats els pertocuen.³ Quan un agent socioeducatiu no exerceix —o delega unilateralment— la seva responsabilitat, l'educació se'n pot veure ressentida.

Progressivament, la concepció de l'educació ha anat experimentant un procés expansiu en el qual s'hi relacionen cada cop més espais i temps. “L'educació ha anat estenent la seva influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital”.⁴ Això significa que progressivament més agents són considerats socialment com a *educatius* i que, consegüentment, l'entramat de responsabilitats és cada cop més complex d'integrar i difícil de garantir. Per tant, la (co)responsabilització es fa cada vegada més necessària.

El treball integrat no ha de servir tant per compensar els dèficits de responsabilització d'algun agent educatiu com per reforçar-ne la implicació. Des d'aquesta perspectiva, per exemple, el treball integrat no hauria de servir tant per coordinar els agents educatius formals i no formals davant la delegació de responsabilitats que, segons es diu, realitza la

Per al desenvolupament òptim de l'educació cal que els diversos agents implicats assumeixin les seves responsabilitats.

El treball integrat no ha de servir tant per compensar els dèficits de responsabilització d'algun agent educatiu com per reforçar-ne la implicació.

Existeixen *dinàmiques centrífugues i difuses* pel que fa a les responsabilitats, que consisteixen a externalitzar la complexitat educativa o, més ben dit, a externalitzar en altres agents la responsabilitat sobre la gestió d'aquesta complexitat.

família, com per fomentar la recerca de solucions col·lectives que permetin optimitzar la implicació de la família en l'àmbit educatiu. Precisament, els dèficits de responsabilització dificulten l'abordatge global i integral dels reptes educatius i, per tant, no es poden donar per descomptats.

En aquest sentit, convé destacar diverses *dinàmiques centrífugues* i *difuses* pel que fa a les responsabilitats. Aquestes dinàmiques consisteixen a externalitzar la complexitat educativa o, més ben dit, a externalitzar en altres agents la responsabilitat sobre la gestió d'aquesta complexitat. En determinats casos, per exemple, l'Administració pública mostra una certa tendència a subcontractar la gestió de determinats problemes que a priori li pertoca afrontar.

En aquest marc, el treball integrat pot ser mal interpretat com a forma de derivació de problemàtiques, com a oportunitat de defugir les responsabilitats pròpies, com a espai on delegar aquestes responsabilitats en altres agents. Compartir o col·lectivitzar la necessitat de respondre a determinats assumptes pot afavorir una certa dissolució de les responsabilitats individuals, sobretot en el cas d'agents que vulguin eludir aquells deures més complexos d'abordar.

La saturació dels serveis públics i d'altres agents i la insuficiència de recursos per abordar amb garanties les responsabilitats pròpies, o la indefinició de les responsabilitats individuals sobre els assumptes individuals i col·lectius, afavoreixen aquestes dinàmiques de funcionament.

En canvi, com ja s'ha comentat anteriorment, la perspectiva des de la qual parlem aquí de *treball integrat* significa preferentment aproximació compartida als problemes comuns i exercici compartit de la responsabilitat.

Consciència de comunitat

Les *comunitats* són grups socials caracteritzats pel fet d'establir vincles basats en la reciprocitat i en el compromís global dels membres que en formen part, més enllà de determinats rols aïllats o perifèrics, i concebuts com a finalitats o valors en si mateixos, no solament com a mitjà o instrument a partir del qual obtenir altres finalitats.⁵ Les relacions comunitàries mobilitzen els individus i els agents socials més enllà dels interessos individuals estrictes o de la conveniència o utilitat de la relació en si mateixa.

D'aquesta manera, els territoris que són percebuts com a *comunitats* pels seus membres compten amb la seva coresponsabilitat i implicació col·lectiva amb relació a fets que afecten els espais públics i la vida comunitària. "Existeix la convicció que per gaudir d'una convivència cívica satisfactòria, no es tracta tant de comptar amb una autoritat forta i sobirana, com que tothom se senti coresponsable del que passa a la comunitat".⁶ I l'educació forma part d'aquests assumptes que, com a béns comuns, han de ser preservats pels agents que integren el territori. Quan la consciència de comunitat hi és present, la gestió col·lectiva dels processos educatius és clarament afavorida.

Precisament, i en contraposició a les relacions comunitàries, la nostra societat sembla caracteritzar-se cada cop més per un predomini progressiu de les relacions associatives o instrumentals, que consisteixen en compromisos parcials que responen a finalitats i interessos particulars, no necessàriament col·lectius. L'absència de referents col·lectius contribueix a fragmentar i a dissoldre la dimensió social de la nostra experiència i, conseqüentment, no afavo-

Les relacions comunitàries mobilitzen els agents socials més enllà dels interessos individuals estrictes.

Els territoris que són percebuts com a *comunitats* pels seus membres compten amb la seva coresponsabilitat i implicació col·lectiva.

El treball integrat pot ser concebut com a oportunitat per al desenvolupament de la consciència comunitària dels agents que conformen el territori.

reix l'abordatge col·lectiu de determinats assumptes o l'articulació de projectes compartits.

En aquest context, el treball integrat pot ser concebut com a oportunitat per al desenvolupament de la consciència comunitària dels agents que conformen el territori. És a dir, si dèiem que la consciència comunitària afavoreix l'articulació del treball integrat, aquest treball també pot servir per promoure la consciència comunitària quan no existeixi ni l'(auto)concepció de formar part d'un mateix territori ni d'una mateixa comunitat.⁷

Construcció de referents compartits i gestió de la diversitat

El treball integrat requereix, dels agents socioeducatius implicats, la construcció de marcs simbòlics i pràctics comuns i compartits, amb els quals sentir-se mútuament identificats i cohesionats.

El treball integrat requereix, dels agents socioeducatius implicats, la construcció de marcs simbòlics i pràctics comuns i compartits, amb els quals sentir-se mútuament identificats i cohesionats. Sense percepcions compartides sobre la realitat educativa i comunitària, difícilment podran desenvolupar-se projectes conjunts que optimitzin l'educació en la comunitat. Per aquest motiu, i especialment en les fases inicials del procés, és important configurar espais on els agents puguin construir consensos (diagnòsis compartides, etc.), que aniran conformant el substrat sobre el qual definir estratègies conjuntes.

En algunes ocasions, la necessitat de construir visions compartides comporta el risc de generar consensos artificials o punts de trobada massa allunyats de la realitat de cadascun dels agents, fet que desincentivaria a mitjà termini la seva implicació. I en altres ocasions, aquesta necessitat podria portar a excloure del procés aquells agents amb els quals el

consens és més difícil d'assolir. Des d'aquesta perspectiva, les dinàmiques concèntriques poden resultar excloents, i especialment si determinats referents es consideren innegociables i constituents apriorístics del procés. Precisament, l'error rau a determinar *què caldrà compartir i qui serà capaç de compartir-ho* abans que el procés s'iniciï. Evitar aquesta lògica és precisament la clau per generar referents compartits sense destruir la diversitat de perspectives, o per aconseguir consensos coherents amb la diversitat d'interessos particulars.

Les dinàmiques concèntriques poden resultar excloents, i especialment si determinats referents es consideren innegociables i constituents apriorístics del procés.

Reconeixement i coneixement mutu entre els agents socioeducatius

Totes les parts s'han d'acceptar i reconèixer-se mútuament com a interlocutors vàlids en l'àmbit educatiu i legitimats en el marc del projecte compartit. Només des del reconeixement mutu s'assigna un rol a l'altre i es tenen en compte les seves necessitats, perspectives i aportacions. En canvi, quan aquest reconeixement no existeix, apareixen relacions de desconfiança que dificulten extraordinàriament el desenvolupament del treball integrat. El desconeixement i la no valorització de la diversitat de realitats socioeducatives (amb relació als projectes educatius, al perfil del personal educador, a les característiques de l'agent, etc.) en són les causes principals.

El coneixement entre els diversos agents que conformen l'àmbit educatiu d'un territori és fonamental per superar prejudicis que sovint minen la confiança mútua i interfereixen en l'articulació de projectes compartits. Alhora, el coneixement mutu porta a descobrir àmbits d'intersecció amb altres

Totes les parts s'han d'acceptar i reconèixer-se mútuament com a interlocutors vàlids en l'àmbit educatiu i legitimats en el marc del projecte compartit.

El coneixement entre els diversos agents és fonamental per superar prejudicis que sovint minen la confiança mútua.

agents (interessos comuns, objectius comuns, etc.) que són potencialment àmbits d'interacció i de treball integrat, i promou l'intercanvi d'experiències necessari per a la millora i innovació de les propostes educatives presents. Finalment, el coneixement entre agents contribueix a amplificar la informació que en té el conjunt de la societat civil, amb efectes directes sobre la demanda d'activitats educatives i sobre la igualtat d'oportunitats en l'accés a l'oferta (des del mateix moment que existeixen desigualtats estructurals en l'accés a la informació).

La vinculació de l'agent al territori o l'articulació de sistemes d'informació en l'àmbit educatiu afavoreixen el coneixement mutu.

La vinculació de l'agent al territori o l'articulació de sistemes d'informació en l'àmbit educatiu afavoreix el coneixement mutu. De fet, l'intercanvi d'informació que mantenen els agents socioeducatius es produeix habitualment en el si de les xarxes formals locals o a través de les relacions informals que mantenen entre ells. En el primer cas, l'intercanvi no sempre és freqüent, ja que està supeditat als ritmes de treball de les xarxes, i la informació no sempre està actualitzada, alhora que en queden exclosos aquells agents que no hi participen activament, o que pateixen les conseqüències de les delimitacions institucionals o territorials. En el segon cas, la informació pot deformar-se i no arribar als destinataris desitjats, o bé depèn massa de circumstàncies i conjuntures canviants. La informalitat acostuma a ser efectiva des del punt de vista de la immediatesa i rapidesa de la propagació, però l'estructuració característica d'una relació formal preserva, a priori, la qualitat de la informació transmesa i la seva direccionalitat. Aquesta és imprescindible a l'hora de garantir que la informació arriba a aquells agents socioeducatius —i grups socials— més “incomunicats” —generalment, els de més gran precarietat—,

menys vinculats al territori, amb dinàmiques menys participatives i més mancats de proactivitat en la recerca d'informació. En general, els dèficits de coneixement mutu s'accentuen entre els agents que no ocupen espais estratègics o una posició de centralitat sociopolítica en el territori (vinculació, lideratge, participació activa, etc.). Cal optimitzar i construir, si manquen, canals formals i informals d'informació que es complementin.

Sobre la vinculació al territori ja se'n parlarà més endavant. Els sistemes d'informació, haurien de caracteritzar-se, d'una banda, per la involucració i coordinació dels diversos agents locals, des d'un compromís global de promoció de l'àmbit educatiu, i, de l'altra, per la planificació estratègica, que diversifiqui els mitjans, els continguts i les intensitats en funció tant de les necessitats d'informació com de les oportunitats d'accés que hi tenen els diferents agents implicats (i grups socials); que informi no només massivament en un moment determinat (com ja succeeix sovint per a publicitar les festes majors), sinó de forma continuada i selectiva, que sigui proactiu, sense esperar demandes explícites, etc.

Dèficits de coneixement mutu s'accentuen entre els agents que no ocupen espais estratègics o una posició de centralitat sociopolítica en el territori.

Orientació de la cultura organitzacional al treball integrat

La cultura organitzacional correspon al conjunt de valors, creences, coneixements, suposicions i normes acceptats pels membres de l'organització i que governen les seves pràctiques en el desenvolupament de la seva activitat. En aquest sentit, cadascun dels agents socioeducatius té la seva pròpia cultura organitzacional.

D'una banda, convé tenir present que la cultura governa el comportament dels membres que conformen l'agent socioeducatiu. D'aquesta forma, la coherència de la cultura organitzacional amb el treball integrat, i la incorporació dels seus principis bàsics com a referents normatius, faciliten el desenvolupament de projectes compartits.

L'organització rígida dels recursos, la burocratització i estandardització dels procediments o la parcel·lació de les competències no afavoreix la implicació dels agents en experiències de treball integrat.

L'organització rígida dels recursos, la burocratització i estandardització dels procediments o la parcel·lació de les competències (per posar alguns exemples) no afavoreix la implicació de l'agent i dels seus membres en experiències de treball integrat.⁸ En canvi, una certa flexibilitat en els plantejaments i en les estructures podria produir l'efecte contrari.

D'altra banda, la importància de la cultura organitzacional es posa de manifest quan els agents socioeducatius, amb les seves diferències culturals respectives, intenten construir espais de cooperació i de treball compartit. Per exemple, el treball integrat entre serveis públics i associacions suposa relacionar cultures burocràtiques —en les quals es valoren les regles formals, els procediments, les jerarquies i les accions estandarditzades, amb tasques i responsabilitats generalment més clarament definides— i cultures més dinàmiques i creatives —on acostuma a prevaler l'experimentació, la innovació i les reaccions ràpides als canvis de l'entorn.

Les discontinuïtats culturals poden generar incomprensions i desajustos relatius a les concepcions, als ritmes i a les maneres de funcionar entre els agents.

Les discontinuïtats culturals poden generar incomprensions i desajustos relatius a les concepcions, als ritmes i a les maneres de funcionar entre els agents que hi participen, i a llarg termini, si no se'n fa una gestió adequada, poden desincentivar la participació. La gestió de la diversitat cultural entre els agents socioeducatius en el si del treball integrat ha de consistir a trobar mètodes de treball en què

totes les cultures organitzacionals s'hi puguin sentir còmodes —o puguin adaptar-s'hi—, focalitzant la interacció en el valor que el projecte compartit té per cada agent.

Superació de les dinàmiques de segmentació i fragmentació dels espais educatius

L'àmbit educatiu està subjecte a nombroses *dinàmiques de segmentació* que es converteixen en barreres estructurals per a la relació. Les diferències públic-privat, laic-confessional, educació formal-educació no formal, instruccional-lúdic, voluntarista-professionalitzat, generalista-especialitzat, infantil-juvenil-adult-persona gran, etc. conformen els eixos entorn dels quals s'estructuren les relacions i divisions en l'àmbit educatiu. En l'àmbit educatiu, les “relacions interculturals” no sempre són freqüents, ni acostumen a existir xarxes formals i espais de coordinació que tinguin en compte la diversitat d'agents presents.

La mercantilització del temps educatiu, formal i no formal, afavoreix l'increment de la competència entre els agents socioeducatius implicats a l'hora d'obtenir els recursos econòmics (subvencions, etc.) i atraure els recursos socials (infants i educadors, especialment) que han de garantir el desenvolupament adequat de l'activitat. Aquesta competència pels recursos també està present entre els ciutadans. La selecció distintiva que la família fa de l'escola o la instrumentalització⁹ que fa del temps educatiu no formal en són algunes de les conseqüències.

En un context competitiu, alguns agents socioeducatius mostren una certa necessitat de distinció i

L'àmbit educatiu està subjecte a nombroses *dinàmiques de segmentació, de distinció i d'especialització* que es converteixen en barreres estructurals per a la relació.

diferenciació respecte de la resta, com a estratègia de supervivència. I, naturalment, aquestes *dinàmiques de distinció* no afavoreixen el treball integrat ni el desenvolupament de projectes compartits.

D'altra banda, els més grans requeriments de qualitat i la pressió creixent de la societat sobre l'àmbit educatiu generen *dinàmiques d'especialització* dels professionals i dels agents que hi intervenen, així com la parcel·lació de les responsabilitats i competències que cadascú ha d'exercir. La divisió del treball educatiu tampoc no afavoreix la recerca d'àmbits d'acció compartida.

Precisament, la contribució del treball integrat ha de consistir a aconseguir superar les barreres i divisions existents en les relacions entre els agents. D'aquesta manera, el que d'entrada és un problema, pot acabar convertint-se en una oportunitat per superar la fragmentació creixent dels espais educatius.

Superació de l'autoreferencialitat i foment de l'autonomia d'acció

Les lògiques de funcionament centrades en l'agent, i no en el territori o en la col·lectivitat d'agents, no afavoreixen el treball integrat.

El corporativisme sectari, el proteccionisme de les propostes pròpies, les creences sobre l'autoritat educativa pròpia o sobre l'exclusivitat d'actuació en determinats àmbits o l'autosuficiència professional i institucional o bé les pors sobre una possible desprofessionalització, són alguns dels factors que fomenten l'*autoreferencialitat* dels agents socioeducatius i que, conseqüentment, perjudiquen l'articulació de projectes compartits. Les lògiques de funcionament centrades en l'agent, i no en el territori o en la col·lectivitat d'agents, no afavoreixen el treball integrat.¹⁰

La voluntat de preservar la parcel·la de poder o l'espai d'autonomia propis tampoc no afavoreix la implicació en projectes compartits. En ocasions, el treball integrat pot ser percebut com una amenaça per a l'autonomia o la coherència professional i institucional, en el sentit que existeixen preses de decisions col·lectives que poden afectar les circumstàncies particulars de cadascú sense que es tingui el control del procés.

Cal fer atenció a no confondre l'autosuficiència mostrada per alguns professionals amb la necessitat de garantir una certa i necessària autonomia d'acció. L'autonomia està relacionada amb la capacitat de prendre decisions en allò que afecta el funcionament de l'activitat de l'agent, mentre que l'heteronomia implica estar subjecte a regulacions externes. Es parla d'autonomia/heteronomia respecte als continguts —*què*— i l'organització —*com*— de la pròpia activitat i sobre la gestió dels recursos per dur-la a terme —*amb quins recursos*.¹¹

Hi ha diferències considerables entre els diversos agents quant als nivells d'autonomia de què disposen sobre la seva activitat. Per exemple, els agents socioeducatius relacionats directament o indirecta amb l'educació formal (els centres escolars i els serveis públics que els donen suport) estan sotmesos a una regulació externa considerable (legislació educativa, control de l'Administració pública, etc.), tant en els aspectes curriculars com organitzatius i econòmics. En canvi, l'àmbit de l'educació no formal està poc o gens regulat i els agents socioeducatius que hi intervenen (entitats de lleure, associacions de mares i pares (AMPA), associacions esportives, etc.) disposen de marges d'autonomia importants a l'hora de definir les seves propostes educatives i la manera

Cal atenció a no confondre l'autosuficiència mostrada per alguns professionals amb la necessitat de garantir una certa i necessària autonomia d'acció.

La diversitat existent quant als nivells d'autonomia entre els agents socioeducatius pot imposar desajustos en els ritmes i les formes en què es desenvolupa el treball integrat.

com es duen a terme. Això esdevé clau a l'hora de fomentar la identificació interna dels membres respecte als projectes d'actuació de l'agent, l'adequació d'aquests projectes als interessos i a les demandes dels usuaris, etc. Les limitacions principals es deuen a la precarietat dels recursos, ja que genera dependències econòmiques externes, especialment amb l'Administració pública, que es poden traduir en una certa pèrdua de control sobre l'activitat.¹²

La diversitat existent quant als nivells d'autonomia entre els agents socioeducatius pot imposar, conseqüentment, desajustos en els ritmes i les formes en què es desenvolupa el treball integrat i, alhora, desequilibris entre *què podria aportar cadascú*, *què es pot demanar a cadascú* i *què aporta finalment cadascú* en el procés. La lentitud per generar canvis o les aportacions no suficients a aquests canvis (en funció del potencial de cadascú) són factors que poden fer fracassar les experiències de treball integrat.

El nivell d'autonomia/heteronomia condiciona els ritmes i les formes amb què un agent és capaç de respondre a les necessitats de l'entorn (amb respostes ràpides o lentes, amb respostes contextualitzades o estandarditzades) i d'integrar-se amb altres agents en el procés d'adaptació mútua característic del treball integrat. En certa mesura, el treball integrat comporta consensuar col·lectivament aspectes relacionats amb determinats àmbits d'intersecció entre els diferents agents que hi participen. Si hom ja té un poder més aviat limitat per transformar l'àmbit d'actuació propi, difícilment podrà sotmetre'l a la presa de decisions col·lectiva.

En aquest sentit, una autonomia curricular més gran dels centres escolars podria afavorir la vinculació de les activitats educatives formals al territori i

la participació del conjunt de la comunitat educativa en l'elaboració i execució dels projectes educatius i estratègics de centre, sense perdre de vista l'objectiu de garantir la qualitat de l'educació. Una autonomia organitzativa més gran podria adequar la dotació de perfils, l'estructuració dels professionals o l'organització del treball dels centres escolars sobre la base de les necessitats de l'entorn i amb la perspectiva del treball integrat. Finalment, una autonomia econòmica més gran permetria redistribuir els recursos segons els projectes educatius dels centres i les necessitats presents en cadascun dels territoris on s'ubiquen, així com orientar les dotacions a les prioritats establertes per la comunitat educativa (recursos humans, materials...), si calgués amb l'obtenció i gestió de recursos externs. Es tractaria, en definitiva, de donar a cada centre (situat en un marc territorial específic) l'oportunitat de respondre de manera diferenciada a les realitats socioeducatives peculiars del seu entorn (a realitats diferents, respostes diferents), condició fonamental davant el treball integrat.

L'increment dels marges d'autonomia dels agents socioeducatius, però, passa també necessàriament per optimitzar els mecanismes de participació del conjunt de la comunitat educativa en les decisions que afecten el mateix agent, la formació dels professionals en el desenvolupament del treball integrat, els mecanismes de control i d'avaluació de la gestió i del funcionament de l'agent, etc.¹³

L'increment dels marges d'autonomia dels agents socioeducatius passa necessàriament per optimitzar els mecanismes de participació del conjunt de la comunitat educativa en les decisions que afecten el mateix agent.

Vertebració dels agents socioeducatius

La necessitat d'incrementar l'autonomia d'acció dels diversos agents educatius, especialment dels cen-

La necessitat d'incrementar l'autonomia d'acció dels diversos agents educatius, especialment dels centres escolars i dels serveis socioeducatius públics, no ha de comportar, però, l'augment de l'atomització d'aquest àmbit.

tres escolars i dels serveis socioeducatius públics, no ha de comportar, però, l'augment de l'atomització d'aquest àmbit. Precisament, un procés de descentralització de la presa de decisions *de dalt a baix* (de l'Administració central a l'Administració local, de l'Administració educativa als centres educatius, etc.) ha de facilitar les relacions dels agents educatius que se situen *a baix*.

No obstant això, l'autonomia d'acció no garanteix aquesta vertebració. De fet, els àmbits socioeducatius amb més gran autonomia d'acció, amb menys cobertura o supeditació respecte a instàncies superiors, sovint es caracteritzen també per una certa atomització. És el cas, per exemple, del teixit associatiu de molts territoris o, en particular, del sector de l'educació no formal. Per exemple, mentre l'àmbit educatiu formal sovint està vertebrat internament (entre centres escolars), i no tant externament (entre centres escolars i altres agents educatius del territori), l'àmbit no formal no sempre té ni tan sols aquesta vertebració interna. És més, l'àmbit de l'educació no formal es caracteritza per una amalgama d'entitats i serveis que sovint no disposen dels espais de coordinació i relació que afavoreixin l'optimització de la seva acció. La fragilitat estructural del sector provoca disfuncions relacionades amb la identificació de duplicitats, amb el malbaratament de recursos, etc.¹⁴

Encara que l'atomització s'expliqui sobretot per l'impacte de la fragilitat organitzativa (precarietat de recursos, voluntarisme, etc.), convé tenir present que l'autonomia d'acció facilita —a més de dinàmiques d'innovació poc freqüents en altres àmbits educatius— una diversificació creixent de les activitats i dels agents, que pot arribar a fer-ne

més complexa la vertebració interna. I, òbviament, la promoció del treball integrat en el si d'una estructura d'agents socioeducatius atomitzada esdevé més difícil.

Vinculació dels agents socioeducatius al territori

La relació entre els agents socioeducatius i el seu territori es fa evident des del moment que resulta inevitable la influència recíproca entre ambdós àmbits: d'una banda, tots els agents proporcionen oportunitats socioeducatives als infants i joves del territori i incideixen positivament sobre la seva qualitat de vida i, de l'altra, aquest territori expressa determinades demandes i aporta recursos per al desenvolupament de les activitats (subvencions, equipaments, etc.). La relació es produeix en totes dues direccions, no tan sols dels agents cap al territori, i la intensitat i qualitat d'aquesta relació condicionarà tant el desenvolupament dels diversos àmbits educatius com el desenvolupament local. De fet, actuant conjuntament i coordinada, agents socioeducatius i territori assolixen respectivament nivells de desenvolupament més grans que si actuessin de forma separada.¹⁵

Per tant, les institucions locals i els agents socioeducatius han de prendre consciència que la implementació d'estratègies de vinculació potencia i reforça el paper dels uns i dels altres. Aquesta presa de consciència és especialment pertinent perquè les vinculacions “no emergeixen soles”, sinó que requereixen voluntats i plantejaments analítics i estratègics específics.

Algunes de les estratègies més freqüents que els agents utilitzen per vincular-se al territori són:

Les vinculacions “no emergeixen soles”, sinó que requereixen voluntats i plantejaments analítics i estratègics específics.

- **Organització d'activitats obertes al territori.**

Els agents que es conceben com a serveis comunitaris acostumen a organitzar activitats dirigides a la comunitat local. En canvi, altres agents, amb dinàmiques organitzatives més endogàmiques o receloses de l'entorn, acostumen a desenvolupar activitats socioeducatives que arriben exclusivament als seus "clients directes".

- **Participació en xarxes locals formals.** Els plans comunitaris, els consells de participació sectorials i territorials, etc. són espais de relació i coordinació útils a l'hora de fomentar, si no sempre iniciatives de treball integrat, almenys el coneixement mutu entre els diversos agents que conformen un àmbit d'actuació o territorial. La percepció del nivell d'utilitat de la participació o de la professionalització de l'agent, entre molts altres factors, condiciona l'articulació d'aquest tipus d'estratègia de vinculació.

- **Participació en l'organització de festes i actes del territori.** Els agents educatius acostumen a participar directament o indirecta en l'organització i implementació d'actes festius en el territori, especialment si es manté una coordinació més o menys estable amb algun dels agents socials i culturals clau del territori.

- **Intervenció en la planificació i avaluació de polítiques socioeducatives.** Aquest fet està molt condicionat per la proximitat de cada agent respecte a l'autoritat o els grups de pressió o per la seva implicació en les xarxes locals formals de presa de decisions polítiques sobre l'àmbit socioeducatiu, com és el cas del consell escolar. Sovint, els agents més fràgils, menys institucionalitzats i amb menys capital social, en queden exclosos i el seu poder d'influència i la seva capacitat d'adequar les polítiques socioedu-

catives locals a les seves necessitats quotidianes es veuen restringits.

- **Adequació de l'oferta educativa a les necessitats del territori.** L'oferta s'adequa a les necessitats del territori quan és accessible a determinats grups socials, quan se'n vinculen els continguts a la realitat local, etc.

- **Ús dels equipaments i serveis públics.** Les relacions de caràcter infraestructural que mantenen els agents socioeducatius es produeixen generalment amb l'Administració pública, tant per a la gestió d'espais i equipaments culturals i esportius de titularitat pública com per a l'ús que en fan les entitats. La copresència en una mateixa instal·lació obliga sovint a mantenir relacions formals entre agents usufructuaris, i entre ells i l'agent gestor, especialment per garantir la coordinació òptima dels espais i temps de les activitats que s'hi fan. A més, aquestes relacions infraestructurals generen un cert compromís envers la dinamització sociocultural de l'equipament, sigui a través de la implicació i participació en les activitats organitzades per altres, sigui a través de l'organització d'activitats pròpies. Aquestes sinergies, desenvolupades espontàniament des de la formalitat, són l'origen de nombroses relacions projectives, molt positives per al futur conjunt.

- **Ús que fan agents externs dels recursos infraestructurals propis.** Els agents d'educació no formal, o bé disposen de recursos infraestructurals precaris, o bé no en tenen en propietat, sinó que els tenen cedits per l'Administració pública o per altres agents que els donen suport. Això fa que les oportunitats d'utilització i el poder de decisió sobre l'ús extern siguin limitades. Per la seva banda, l'aprofitament dels espais escolars acostuma a ser molt desigual. L'exis-

tència de relacions de confiança entre el claustre de professors i agents externs, la voluntat i predisposició de l'equip directiu, l'existència de demandes específiques externes i les limitacions horàries o la responsabilitat sobre el cost d'obertura del centre són factors que condicionen la permeabilitat i la recerca de solucions pràctiques a les necessitats existents. És relativament senzill que d'aquesta reflexió se'n desprengui un discurs que tendeixi a traslladar tota la responsabilitat al centre. Així, només tendiríem a incrementar les seves competències funcionals, sense la certesa que puguin ser realment assumides. De fet, i sobretot, l'obertura del centre més enllà de l'horari lectiu (per exemple, en caps de setmana) exigeix una inversió més gran de l'Administració en recursos econòmics i humans, per tal que els uns en puguin fer ús i els altres puguin garantir el manteniment dels espais i la cura de les persones que l'utilitzen.

Totes aquestes són estratègies que no passen necessàriament pel treball integrat, però que en poden ser facilitadores: la relació dels agents amb el seu entorn, el territori, és una condició necessària per al desenvolupament de projectes compartits.

La vinculació dels agents al territori està relacionada amb la capacitat d'adaptació a l'entorn i d'obertura respecte a noves perspectives i plantejaments procedents de l'exterior.

Permeabilitat amb l'entorn

La vinculació dels agents al territori està relacionada amb la capacitat d'adaptació a l'entorn i d'obertura respecte a noves perspectives i plantejaments procedents de l'exterior. La permeabilitat de cada agent socioeducatiu, que es veu influenciada per la concepció que té de l'entorn i de si mateix, condiciona la seva postura respecte al treball integrat.

D'una banda, la impermeabilitat estaria relacionada amb percepcions de l'entorn com a amenaça i amb percepcions de si mateix com a fragilitat a preservar. Els agents que intenten conservar determinades essències davant de les diferències imposades per l'entorn, o que conceben la influència d'aquestes diferències com a irreconciliable i destructiva, tendeixen a mantenir *posicions defensives* respecte al treball integrat i a actuar aïlladament. En canvi, les *posicions constructives* estarien presents entre els agents socioeducatius més permeables, que conceben l'entorn com a oportunitat i la pròpia realitat interna com a fortalesa a alimentar i a construir contínuament, que no tenen por al canvi i a les influències externes.

Les relacions defensives també estan molt condicionades per la complexitat de la realitat socioeducativa (desigualtat, diversitat, dependència, etc.), i la forma com és gestionada pels agents educatius. En aquest sentit, algunes estratègies de relació amb la complexitat condicionen negativament la possible articulació del treball integrat.

D'una banda, la complexitat interna (per exemple, l'acollida de la població d'origen immigrat als centres escolars i a les entitats) pot orientar els agents educatius cap a la innovació i cap a la recerca d'aliances externes específiques, circumscrites a aquest àmbit de complexitat. No obstant això, ens trobaríem davant de modalitats de treball integrat molt orientades a la resolució de determinats problemes, i sovint la saturació i la sensació de fragilitat originades per la presència d'aquests problemes esdevenen un motiu per al tancament de l'agent respecte a altres possibilitats de relació.

D'altra banda, la complexitat externa (per exemple, la precarietat socioeconòmica del territori), i la

Les posicions constructives estarien presents entre els agents socioeducatius que conceben l'entorn com a oportunitat i la pròpia realitat interna com a fortalesa a alimentar i a construir contínuament, que no tenen por al canvi i a les influències externes.

sensació d'aïllament o solitud amb relació a aquesta complexitat, pot orientar els agents educatius cap a la reclusió, o cap a la formulació de respostes hostils envers els agents externs, amb concepcions de l'entorn com a font de problemes i noves complexitats. Són casos en els quals els agents opten per gestionar la realitat socioeducativa interna, sense responsabilitzar-se de l'externa, com si ambdós àmbits es poguessin separar i aïllar nítidament per evitar la “contaminació mútua”.

Igualtat d'oportunitats educatives

Els estudis sociològics realitzats sobre el sistema educatiu reglat i no reglat a Catalunya demostren com l'educació contribueix a reproduir l'estratificació social present en altres àmbits vitals. D'una banda, existeixen diferències/desigualtats entre els diversos grups socials quant a l'accés i l'aprofitament dels recursos educatius. I de l'altra, existeixen diferències/desigualtats entre agents socioeducatius quant a l'assumpció de la responsabilitat social respecte de la producció i gestió d'aquestes desigualtats socioeducatives. En aquest sentit, convé tenir present que les desigualtats socioeducatives no emergeixen soles o per motius absolutament aliens al fet educatiu, sinó que els mateixos agents generen —i reforcen—, amb les seves pràctiques, determinades dinàmiques discriminatòries.

La irracionalitat del “treball desintegrat” —no operatiu, no caracteritzat per la coresponsabilitat sobre determinats assumptes col·lectius— es posa de manifest des del moment que la “desintegració” pot comportar una complexitat més gran a l'hora de

La “desintegració” pot comportar una complexitat més gran a l'hora de fer front (de manera individual) a la realitat socioeducativa que cal gestionar.

fer front (de manera individual) a la realitat socioeducativa que cal gestionar. En altres paraules, si els agents es comprometen col·lectivament a reduir les desigualtats socioeducatives, es redueixen alhora moltes de les dificultats que aquests agents troben en les seves pròpies i respectives experiències quotidianes. És un bon exemple per constatar com els avantatges individuals d'una acció de treball integrat basada en interessos col·lectius poden resultar superiors als avantatges individuals obtinguts de la suma d'accions individualitzades.

A més, l'assumpció desigual de la responsabilitat social afavoreix en darrer terme la segmentació dels espais educatius i l'estigmatització d'aquells agents més responsables socialment i que gestionen una complexitat socioeducativa més gran. Això és el que succeeix, per exemple, en territoris on hi ha agents d'educació formal i no formal que s'han convertit en (quasi)específics per a infants i joves d'origen immigrant o de situacions socioeconòmiques desfavorides, malgrat que en l'origen eren genèrics.

La perspectiva del treball integrat passa per promoure la responsabilitat social dels agents socioeducatius, la qual cosa comporta estar obert al mateix temps a requeriments externs més grans, ser sensible a les demandes socials creixents de l'entorn, comprometre's en la defensa col·lectiva de la igualtat educativa i, si s'escau, arribar a assumir com a propis alguns interessos marginals que no sempre queden abordats per l'acció individual del conjunt d'agents socioeducatius. De fet, als agents socioeducatius, se'ls exigeix polítiques d'igualtat d'oportunitats, polítiques d'atenció a la diversitat, polítiques de conciliació de la vida laboral, familiar i educativa, etc. i que, a més, la qualitat de la seva acció educativa no

La perspectiva del treball integrat passa per promoure la responsabilitat social dels agents socioeducatius, la qual cosa comporta estar obert a requeriments externs més grans, comprometre's en la defensa col·lectiva de la igualtat educativa.

se'n ressenteixi. Davant d'aquest context de pressió creixent per als agents, i per no ser ingenus, convé considerar la necessitat d'adequar els recursos a les responsabilitats assumides o exigides. L'increment de la responsabilitat ha de correspondre's amb uns recursos humans i econòmics adequats per gestionar-la i ha d'anar acompanyada també del reconeixement corresponent de la tasca que s'ha de fer. Quan aquesta combinació de responsabilitats, recursos i reconeixement no està resolta, la qualitat de la intervenció queda afectada negativament i, en conseqüència, s'entra en un cercle de reproducció de la desigualtat i de la segmentació socials.

Destinació i optimització de recursos

Nombroses experiències de treball integrat fracassen pel fet de no disposar dels recursos humans, infraestructurals i, sobretot, econòmics que facin possible la implementació efectiva de les actuacions acordades.

Nombroses experiències de treball integrat fracassen pel fet de no disposar dels recursos humans, infraestructurals i, sobretot, econòmics que facin possible la implementació efectiva de les actuacions acordades, l'assoliment dels objectius plantejats i, en definitiva, la cobertura de les expectatives construïdes pels diversos agents. L'Administració pública corresponent ha de prendre consciència que difícilment es poden instaurar metodologies de treball noves per transformar la realitat socioeducativa d'un territori determinat sense una dotació de recursos més gran. De fet, la mateixa connectivitat i la seva promoció ja representen un cost, sobretot si es vol connectar aquells agents que es caracteritzen per una certa escassetat i precarietat de recursos.

Ara bé, en la filosofia mateixa del treball integrat hi ha també la convicció que els recursos existents es poden optimitzar, especialment si són compartits

entre agents, a través d'estratègies d'economia d'escala. L'absència de projectes comuns duplica sovint els esforços econòmics necessaris per a l'execució de les activitats. L'estratègia de reclamar una dotació de recursos més gran ha d'anar acompanyada, doncs, d'estratègies focalitzades en l'exploració de formes de maximització dels recursos disponibles i de més grans quotes de responsabilitat sobre la feina que cal fer.

L'optimització dels recursos disponibles en l'àmbit educatiu ha d'anar acompanyada dels aspectes següents: en primer lloc, la democratització de la presa de decisions sobre l'ús dels recursos econòmics públics, especialment entre els agents socioeducatius; en segon lloc, la racionalització dels procediments d'accés als fons econòmics públics, amb la reducció dels processos burocràtics que, molts cops, endarrereixen les iniciatives i desanimen les propostes creatives pels costos de gestió; en tercer lloc, la valoració que fa l'Administració pública dels projectes fonamentats en el treball integrat entre diversos agents, per exemple a través de determinades clàusules en les bases de les subvencions; i, finalment, la millora dels mecanismes que permetin retre comptes públicament de l'aprofitament dels recursos destinats.

Professionalització i estabilitat dels projectes educatius

Un dels factors que més condicionen el desenvolupament del treball integrat fa referència a les estratègies i pràctiques dels mateixos agents socioeducatius en la gestió dels recursos humans.

En l'actualitat, els discursos dominants promouen la professionalització com a garantia per a l'assoliment del repte de la qualitat educativa, específicament en l'àmbit no formal, que actualment és de caràcter més voluntarista. La rellevància social adquirida per l'àmbit educatiu més enllà de l'horari lectiu, els requeriments de més qualitat, etc., han comportat un augment de les responsabilitats i de les exigències educatives i administratives dels agents que hi intervenen, i que difícilment poden satisfer-se sense la intervenció de professionals.

Ara bé, l'àmbit de l'educació no formal es construeix quotidianament amb la participació d'una quantitat important de voluntaris i amb nivells desiguals de formalització de les tasques. Per tant, la professionalització, encara que pugui ser una necessitat real, no és una via plausible o observable per a molts agents, sigui per les característiques de l'activitat, sigui per la capacitat de generar recursos, sigui pel substrat ètic que els defineix. Immersos en un context de certa crisi del sector i de burocratització creixent, els agents de caràcter voluntarista troben dificultats importants a l'hora de desenvolupar la seva activitat.¹⁶

El treball integrat i els agents que més defineixen les seves condicions estructurals han de ser sensibles a la diversitat de models de gestió presents en l'àmbit educatiu.

Des d'aquesta perspectiva, el treball integrat i els agents que més defineixen les seves condicions estructurals (on, quan, per què i amb qui coordinar-se) han de ser sensibles a la diversitat de models de gestió presents en l'àmbit educatiu. De fet, convé donar el suport necessari per tal que els agents caracteritzats pel voluntarisme del seu personal i pels conseqüents problemes de disponibilitat de temps, optimització dels recursos, etc., puguin integrar-se amb normalitat en el treball integrat. Cal tenir present que les dimensions de l'estructura organitzativa i la divisió del treball existent condiciona la soste-

nibilitat de la gestió (a més personal voluntari i a més distribució de tasques, més assumible es fa el voluntariat).

D'altra banda, la professionalització de l'àmbit educatiu no formal es produeix en un marc laboral de forta precarietat, la qual cosa no afavoreix l'òptima gestió i implementació dels projectes educatius. Aquesta precarietat es manifesta amb una elevada temporalitat de la contractació, amb retribucions baixes, amb dificultats per accedir a la formació contínua i permanent, etc. Això reforça, entre altres, una important inestabilitat dels equips gestors i formadors, rotació que també és present entre el personal voluntari, i manté els notables dèficits formatius d'aquests voluntaris, la qual cosa dificulta la coherència, la qualitat i l'estabilitat de l'acció educativa i, òbviament també la continuïtat del treball integrat.

Institucionalització i valorització del treball integrat

La institucionalització del treball integrat està relacionada amb el procés mitjançant el qual la metodologia d'intervenció en l'àmbit educatiu aquí descrita cristal·litza socialment i s'incorpora en la pràctica quotidiana dels agents educatius. En aquest sentit, i com ja avançàvem, el reconeixement professional i administratiu del treball integrat facilitaria aquesta tasca.¹⁷

De fet, en l'actualitat el treball integrat representa una opció voluntària i voluntarista dels professionals que s'hi vulguin adherir. Sovint, entre les atribucions assignades als professionals que intervenen en l'àmbit educatiu no s'hi contempla ni el temps ni les tasques de relació de l'agent amb el seu entorn social.

El reconeixement professional i administratiu del treball integrat facilitaria el seu desenvolupament.

L'estabilitat de les experiències de treball integrat és molt important a l'hora de consolidar determinades dinàmiques d'actuació.

Per a molts professionals, el treball integrat es caracteritza per una certa concepció de subsidiarietat respecte a altres àmbits.

Així doncs, no es tracta tant de forçar l'obligatorietat de determinats continguts professionals com de promoure'n els espais per a fer-los possibles.

De vegades, el treball integrat no es regula formalment perquè es dóna per descomptat. I en aquest cas el problema rau en els seus dèficits d'institucionalització i en la immaduresa de les experiències de relació existents. L'estabilitat de les experiències de treball integrat és molt important a l'hora de consolidar determinades dinàmiques d'actuació. L'estabilitat temporal de les xarxes de treball integrat acaba generant tradicions i consolidant formes d'actuació assumides com a normals i naturals pels diversos agents implicats.

L'estabilitat també facilita que s'obtinguin i es visibilitzin els resultats. La visibilització dels resultats dóna sentit i memòria històrica reeixida al treball integrat i consolida processos de confiança mútua entre els agents, que són clau per assolir el seu reconeixement i la seva valorització social i professional.

D'altra banda, per a molts professionals, el treball integrat es caracteritza per una certa concepció de subsidiarietat respecte a altres àmbits i formes de treball, en el sentit que és un afegitó per si es disposa del temps suficient i/o per fer aquelles coses que el treball ordinari —i principal— no pot fer. El treball integrat no pretén substituir altres formes de procedir, en el cas que aquestes fallin, sinó que és un model d'actuació clarament diferenciat, ni complementari ni supeditat als possibles mals resultats d'aquestes altres formes de fer.

Relacions democràtiques entre agents socioeducatius

La concepció de subsidiarietat d'uns àmbits respecte a altres contribueix a jerarquitzar els agents socioeducatius en funció de la seva suposada importància. Per exemple, algunes famílies o centres escolars conceben l'educació no formal com a recursos de custòdia i entreteniment, merament assistencials, i no valoren la seva veritable aportació educativa. Socialment es tendeix a valorar més el temps educatiu formal —escolar— que no pas els temps educatius informals —familiar, TV, etc.— o no formals.¹⁸ Totes aquestes concepcions comporten el risc de situar determinats agents en la centralitat del treball integrat i la resta en posicions més perifèriques.

Més enllà de determinades concepcions de caràcter simbòlic, les relacions de desigualtat també estan reforçades per determinades diferències associades als recursos disponibles (humans, econòmics, etc.), la qual cosa alimenta dependències unidireccionals entre els agents. Per exemple, la dependència econòmica de molts agents socioeducatius respecte a les subvencions de l'Administració pública —o altres agents subvencionadors— desemboca sovint en servilismes i en relacions de poder desiguals.

Les relacions de poder són inherents a la realitat socioeducativa, des del moment que el rol que interpreta cadascun dels agents és legítimament diferent, i els interessos particulars implicats són molt sovint contraposats. No obstant això, per legítimes que siguin, les relacions de desigualtat entre els agents educatius no haurien de derivar en modalitats de treball integrat poc democràtiques i parcials, molt centrades en els interessos i en la resolució dels

Les relacions de desigualtat entre els agents educatius no haurien de derivar en modalitats de treball integrat poc democràtiques i parcials, molt centrades en els interessos i en la resolució dels problemes de determinats agents.

problemes de determinats agents —generalment les escoles i l'Administració pública. Qui treballa per a qui? Qui té l'última paraula? El treball integrat no només serveix per afrontar els dèficits de l'escola (projectes compartits de suport a l'èxit escolar, programes d'acollida per a l'alumnat nouvingut, etc.) o les preocupacions de l'Administració (problemes de convivència ciutadana, etc.), sinó per abordar aquells aspectes que consensuïn de manera democràtica el conjunt dels agents de l'àmbit educatiu implicats en el procés.

Optimització de les xarxes funcionals i qualitat de la participació

El desenvolupament del treball integrat en l'àmbit educatiu no ha de comportar la duplicació d'estructures territorials, sinó que ha d'incorporar-se, sempre que sigui possible, a les xarxes comunitàries ja existents.

El desenvolupament del treball integrat en l'àmbit educatiu no ha de comportar la duplicació d'estructures territorials, sinó que ha d'incorporar-se, sempre que sigui possible, a les xarxes comunitàries ja existents, com si es tractés d'un projecte. D'aquesta manera, s'enriqueix la funcionalitat d'aquestes xarxes i es consolida el capital social del territori, sense incrementar-ne innecessàriament la complexitat ni els requeriments de participació. De fet, la saturació dels espais i dels protagonistes de la participació en alguns territoris pot arribar a fomentar un cert cansament dels agents i a desincentivar-ne la implicació —sobretot si els resultats de la participació no s'ajusten a les expectatives.

Cal optimitzar el caràcter integrador dels espais d'interlocució.

L'optimització de les xarxes existents passa per valorar la seva adequació a les necessitats del treball integrat que es pretén desenvolupar. Per un costat, cal optimitzar el caràcter integrador dels espais d'interlocució, amb l'adaptació —o nova creació, si

s'escau— de xarxes que facin possible la participació de la diversitat d'agents implicats, que no sempre es produeix. Des d'aquesta perspectiva, un dels elements fonamentals és la *inclusivitat* d'aquests espais i, en conseqüència, la seva *representativitat*, condicionades per les oportunitats que tenen, els diversos agents, de ser-hi representats, sigui a través de mecanismes directes o indirectes. En el cas dels agents que no tenen aquesta possibilitat, cal promoure mesures que trenquin les situacions d'exclusió (buscar solucions per als condicionants estructurals que dificulten la participació —dèficits de recursos, no disponibilitat de temps, etc.—, foment de la figura de l'*agent representant* que aglutini la representació dels seus interessos, etc.).

Per un altre costat, cal optimitzar el *caràcter formulador* dels espais d'interlocució. Des d'aquesta perspectiva, és clau l'autonomia dels espais respecte a la definició del treball integrat que es vol desenvolupar —amb marges suficients de decisió per als agents participants—, així com el nivell d'adhesió —i consens— respecte a les decisions adoptades (legitimació de les decisions). Amb aquesta finalitat, convé fomentar un accés complet dels agents a la informació i una organització del procés de deliberació horitzontal, amb vies directes i democràtiques que facilitin l'expressió lliure de la diversitat de perspectives.¹⁹

I finalment, cal fomentar el *caràcter transformador* dels espais d'interlocució. Des d'aquesta perspectiva, resulta fonamental promoure l'operativitat dels espais, en el sentit que propiciïn la coordinació i la implementació d'accions de manera compartida entre els agents participants, així com l'impacte efectiu d'aquestes accions sobre la qualitat i el desenvolupament.

Cal optimitzar el caràcter formulador dels espais d'interlocució.

Cal fomentar el caràcter transformador dels espais d'interlocució.

lupament de l'àmbit educatiu. A mitjà termini, els espais que “només” són llocs de trobada de caràcter simbòlic, que no són capaços de transformar l'entorn, acaben per dissoldre's. Així doncs, disposar de mitjans econòmics, humans i temporals i el fet que se'n derivin efectes són elements imprescindibles per a desenvolupar el procés participatiu i el treball integrat.

Gestió del procés d'adhesió dels agents

El treball integrat serà més fàcilment reeixit i socialment legitimat si parteix dels agents del territori i si compta amb la seva convicció i implicació activa.

En els projectes de treball integrat tothom és necessari però ningú no és imprescindible.

Els diferents nivells d'implicació sumen i representen una aportació positiva per al procés.

El treball integrat serà més fàcilment reeixit i socialment legitimat si parteix dels agents del territori i si compta amb la seva convicció i implicació activa. L'adhesió dels agents condiona, entre altres qüestions, les possibilitats de transformació que tindrà el treball integrat sobre l'àmbit educatiu. Això implica la necessitat de definir estratègies proactives de foment de la participació, que controlin les interferències existents i incideixin en les dificultats d'atracció dels agents que no hi participen.

No obstant això, les característiques de la participació poden variar entre els diversos agents. De fet, en els projectes de treball integrat tothom és necessari però ningú no és imprescindible, i tampoc no és imprescindible que els diversos agents tinguin nivells elevats d'implicació. Mentre alguns agents s'ocupin de dinamitzar els projectes i n'assegurin la continuïtat, els diferents nivells d'implicació sumen i representen una aportació positiva per al procés. Quan la implicació constant i directa no és possible o necessària, és important garantir l'*activabilitat*, la disposició a mobilitzar-se quan les circumstàncies del projecte ho requereixin (per prendre decisions,

per compartir recursos, etc.). Així doncs, la fortalesa del treball integrat es podria valorar pel suport dels agents activats i també dels agents activables.²⁰

L'àmbit educatiu en particular, i el territori en general, disposa de diversos líders que tenen la capacitat de generar iniciatives i aglutinar-hi complicitats al voltant. Precisament, la implicació dels líders educatius locals en el treball integrat és important perquè, entre altres qüestions, multiplica les possibilitats d'adhesió de la resta d'agents al procés. És més, sense l'adhesió d'aquells agents que conformen la centralitat de la xarxa educativa local, difícilment es pot aconseguir la implicació dels agents que se situen més a la perifèria.

No obstant això, no s'ha d'oblidar que els líders tenen un component sectorial i que, per tant, la seva implicació no facilita necessàriament la participació del conjunt heterogeni i dispers dels agents locals. Existeixen agents que per la seva escassa vinculació amb el territori queden fora de la influència dels líders locals, com succeeix amb moltes AMPA, la qual cosa no els permet inserir-se ni aprofitar les sinergies de dinamització que generen els mateixos líders. En aquest sentit, l'Administració local hauria de jugar un paper decisiu a l'hora de promoure i garantir la participació del conjunt d'agents locals.

D'altra banda, el lideratge es consolida per la confluència d'un o diversos dels factors següents: la professionalització de l'estructura, que fomenta la competència, la responsabilitat i el temps dels membres per dur a terme iniciatives; la vinculació al territori, que amplia el capital social de l'agent i aproxima la seva activitat a les demandes i necessitats de l'entorn; la tradició històrica de l'agent, que afavoreix que sigui un punt de referència en el territori i legiti-

La implicació dels líders educatius locals en el treball integrat és important perquè multiplica les possibilitats d'adhesió de la resta d'agents al procés.

Existeixen agents que per la seva escassa vinculació amb el territori queden fora de la influència dels líders locals.

ma socialment el seu rol de líder; la proactivitat del treball, que reforça el seu dinamisme d'acció i una actitud propositiva constant; la disponibilitat i estabilitat de recursos humans, econòmics, materials i infraestructurals, que aporta permanència i solidesa a les seves propostes i amplia les seves oportunitats d'actuació; etc. Per tant, la implicació dels líders en el treball integrat també és positiva en el sentit que aquestes característiques estructurals donen qualitat i estabilitat al procés.

Convé evitar les dinàmiques d'instrumentalització i les dinàmiques d'apropiació exclusiva del procés.

Insistir en la necessitat d'aconseguir implicar els líders locals no significa que el treball integrat hagi de tenir una autoritat formal, o que la seva presència sigui més important que la de la resta. Precisament, convé evitar les *dinàmiques d'instrumentalització*, que consisteixen a orientar el treball integrat cap a la satisfacció de finalitats particulars no consensuades pel conjunt d'agents implicats, així com les *dinàmiques d'apropiació exclusiva del procés*, quan un o diversos agents es consideren més legitimats que els altres per decidir sobre el desenvolupament del procés i exclouen la resta de la presa de decisions. Una cosa és atorgar legitimitat social al treball integrat i incrementar el potencial d'adhesió necessari perquè fructifiqui, i l'altra és que hi hagi agents més legitimats que altres o més imprescindibles que altres.

Implicació de l'Administració pública

El repte de la coresponsabilitat també passa per una més gran implicació de les institucions públiques amb relació a l'àmbit educatiu.²¹ En ocasions, es té la sensació que la promoció de la coresponsabilitat de determinades administracions i serveis públics

consisteix principalment a externalitzar la gestió de problemàtiques a altres agents, més que no pas a compartir objectius i esforços. El treball integrat no representa un espai de transferència de determinades competències, sinó un espai d'implicació col·lectiva, també de l'Administració pública.

En qualsevol cas, l'Administració pública, especialment la local, té assignat un paper (no exclusiu) de lideratge polític respecte a la promoció activa del treball integrat mitjançant estratègies destinades a donar suport a aquests projectes compartits.

Ara bé, no s'ha de confondre el lideratge polític amb la "clientelització política" del treball integrat, ni el fet de fomentar una més gran implicació de l'Administració pública amb l'intervencionisme. L'intervencionisme genera dependències, fomenta relacions de reclamació persistent de recursos, incrementa la burocratització i regulació de la resta d'agents, etc. En darrer terme, són elements que acaben desincentivant la participació i ofegant les experiències de treball integrat.

Precisament, l'intervencionisme estaria relacionat amb el control de les xarxes i dels espais de connexió, així com de la presa de decisions sobre els continguts al voltant dels quals ha de girar el treball integrat. Convé vigilar que la dependència de molts projectes de treball integrat respecte del suport econòmic de l'Administració pública —així com la dependència ja existent a títol particular entre alguns agents i les subvencions públiques— no reforci l'intervencionisme i la dependència.

És convenient que la més gran implicació de l'Administració pública vagi acompanyada d'un procés de negociació i reflexió amb la resta d'agents sobre els criteris que han d'estructurar aquesta relació: com

El treball integrat no representa un espai de transferència de determinades competències, sinó un espai d'implicació col·lectiva, també de l'Administració pública.

Ara bé, no s'ha de confondre el lideratge polític amb la "clientelització política" del treball integrat, ni el fet de fomentar una més gran implicació de l'Administració pública amb l'intervencionisme.

s'estableix la coresponsabilitat sense incrementar la burocratització i les rigideses, sense generar dependències que condicionin l'estabilitat de l'actuació i sense malmetre el grau d'autonomia i dinamisme que caracteritza els agents implicats directament en l'acció educativa.

Gestió de les expectatives sobre el treball integrat

Algunes de les reticències dels agents socioeducatius s'expliquen per la percepció mateixa del treball integrat i de les seves conseqüències. En aquest sentit cal gestionar les percepcions que els agents construeixen sobre el treball integrat en el procés d'adhesió dels agents socioeducatius.

Les concepcions utilitaristes i particularistes que valoren el treball integrat en termes d'utilitat individual i de satisfacció immediata d'interessos, necessitats o expectatives particulars acostumen a sentenciar el procés abans que s'iniciï.

Les *concepcions utilitaristes i particularistes* que valoren el treball integrat en termes d'utilitat individual i de satisfacció immediata d'interessos, necessitats o expectatives particulars acostumen a sentenciar el procés abans que s'iniciï i desincentiven clarament la implicació. Això no significa que el treball integrat no serveixi per res ni que tothom en pugui treure resultats positius. De fet, com més respostes doni a les circumstàncies particulars de cada agent, major serà la seva implicació.

No obstant això, la pregunta "*i jo què hi guanyo, si m'implico?*" no representa un bon punt de partida. Com a premissa, el treball integrat s'hauria d'orientar prioritàriament als interessos definits com a col·lectius, i no a la solució de les circumstàncies particulars de cada agent. Si no, es reforça la percepció que els assumptes col·lectius són aliens a la responsabilitat individual de cada agent, la qual cosa facilita que el treball integrat sigui vist negativament,

en el sentit que contribueix a la generació de nous problemes, més que a la resolució dels problemes ja existents.

Definició de l'àmbit territorial del treball integrat

Qualsevol experiència de treball integrat té una dimensió geogràfica determinada, generalment delimitada o bé per les realitats que es volen transformar —segons els objectius plantejats—, o bé per l'abast de l'impacte que s'aconsegueix efectivament. L'entorn immediat d'un agent determinat, la intersecció dels àmbits d'influència de diversos agents, el barri, la zona educativa, el municipi, la comarca, etc. poden ser possibles àmbits de referència per al treball integrat.

Precisament, la delimitació dels agents socio-educatius que han de ser tinguts en compte en el desenvolupament del treball integrat estan determinats per l'àmbit territorial de referència, segons el tipus i el nivell d'incidència que hi exerceixen. Així, si pretenem transformar algun aspecte d'un territori determinat, haurem de tenir presents els agents relacionats directament o indirecta amb aquell aspecte del territori en qüestió.

D'altra banda, la delimitació del territori de referència per al treball integrat ha de prendre en consideració l'existència de diferents configuracions territorials. En primer lloc, cada agent té un o diversos *àmbits simbòlics de referència*, que es corresponen amb els territoris dels quals se senten part integrant i amb els quals s'identifiquen (*de quin territori ets?*). La superposició dels àmbits simbòlics dels diferents agents contribueix a dibuixar una representació ter-

Qualsevol experiència de treball integrat té una dimensió geogràfica determinada, generalment delimitada per les realitats que es volen transformar.

La delimitació del territori de referència per al treball integrat ha de prendre en consideració l'existència de diferents configuracions territorials.

ritorial determinada, amb entitat pròpia. Tal com ja s'ha comentat, el treball integrat es veu afavorit quan els agents implicats tenen consciència de comunitat i representació del territori (o d'aquell territori en qüestió).

La consciència de formar part d'un territori, o d'una comunitat —com dèiem abans—, és fonamental per entendre com els agents surten de les lògiques de funcionament endogàmiques i autoreferencials i consideren en el seu sistema organitzatiu els elements de l'entorn.

Cada agent té els seus àmbits simbòlics de referència, els seus àmbits relacionals de referència i els seus àmbits competencials de referència.

En segon lloc, cada agent té un o diversos *àmbits relacionals de referència*, en funció de les actuacions i vinculacions que s'estableixen en el desenvolupament de la seva activitat quotidiana (*en quin territori actues?*). La superposició dels àmbits funcionals i relacionals dels diferents agents es correspon amb les xarxes territorials. Des d'aquesta perspectiva, la vertebració del teixit socioeducatiu situa els límits de l'àmbit territorial de referència allà on les relacions de les xarxes socials perden força.

I en tercer lloc, també existeixen *àmbits competencials de referència*, condicionats a la (des)centralització de la presa de decisions i a la distribució institucional i administrativa de les responsabilitats. Aquests factors de caràcter racional i burocràtic també contribueixen a dibuixar determinades estructures territorials, especialment des de la perspectiva dels serveis públics. Precisament, una de les dificultats existents en el desenvolupament del treball integrat consisteix a no correlacionar àmbits competencials-territorials que afecten els serveis públics (educatius, socials, culturals, sanitaris, etc.).²²

En aquest sentit, la correlació entre els àmbits simbòlics, relacionals i competencials i l'àmbit terri-

torial de referència afavoreix el desenvolupament del treball integrat. Quan l'àmbit territorial de referència supera aquests límits, el treball integrat contribueix a generar estructures que amb el temps poden resultar poc operatives i poc cohesionades internament. De vegades, el treball integrat també pot contribuir a crear noves configuracions territorials funcionals, encara que haurà d'invertir en el foment d'identitats, relacions, etc.

De fet, la territorialització del treball integrat —tant emergent com ja existent— ha de prendre en consideració la (des)centralització de la presa de decisions i de les capacitats d'actuació, de forma que els territoris puguin funcionar com a unitats més o menys autònomes i operatives —com a mínim, per assolir els objectius proposats a través del treball integrat.

Transversalitat en l'Administració pública

En algunes ocasions, el treball integrat és concebut per l'Administració pública com a eina a partir de la qual articular relacions i projectes comuns amb el sector privat (lucratiu i no lucratiu), i com a forma de coresponsabilitzar-lo en la gestió de determinats fets socials. En canvi, no sempre va acompanyat de transformacions en les relacions i estructures de funcionament intern en el si de la mateixa Administració pública. Així com podem parlar, per exemple, d'estructures de treball integrat entre agents públics i privats com la forma millor d'abordar determinades demandes socials, també ho hauríem de poder fer entre departaments d'una Administració pública determinada (*relacions intraadministratives*), o entre

Per incorporar el treball integrat en les lògiques internes d'actuació de l'Administració, cal fomentar primerament que els diversos serveis públics comparteixin determinats objectius, que prenguin conjuntament les decisions i que reorganitzin de manera més eficient els seus recursos.

serveis públics de diferents administracions (*relacions interadministratives*).

Per incorporar el treball integrat en les lògiques internes d'actuació de l'Administració, cal fomentar primerament que els diversos serveis públics comparteixin determinats objectius, que prenguin conjuntament les decisions i que reorganitzin de manera més eficient els seus recursos. “La transversalitat fa referència a una manera d'abordar horitzontalment temes que per la seva naturalesa escapen la divisió compartimental de l'Administració pública o que impliquen simultàniament diverses dimensions.”²³

D'una banda, la parcel·lació de responsabilitats i competències pròpia de l'Administració pública no sempre és adequada a l'hora de gestionar una realitat socioeducativa cada cop més plural i polifacètica, que reclama ser abordada a partir de plantejaments integrals, transversals. I d'altra banda, el caràcter burocràtic d'aquesta parcel·lació no afavoreix l'establiment de relacions flexibles, àgils i operatives amb la resta d'agents educatius.

Participació de les famílies

La diversificació de les estructures familiars, la incorporació progressiva de la dona al mercat de treball regularitzat, les disfuncionalitats dels temps laboral, escolar i familiar o la diversitat sociocultural creixent, entre molts altres fenòmens, han modificat el marc socioeducatiu en què els infants i joves construeixen la seva experiència quotidiana. Aquestes transformacions socials obliguen a una nova comprensió i redefinició col·lectiva, tant de les noves realitats fa-

miliars com dels dispositius que s'ocupen d'atendre les seves necessitats.

No obstant això, el desenvolupament del treball integrat mai no pot servir per a la recerca d'estratègies de substitució de la funció educativa de la família —o de compensació davant la seva absència—, ja que la família mai no pot ser substituïda, ni per la intensitat ni per la qualitat de la identificació afectiva que manté l'infant amb l'agent socialitzador. Al contrari, el treball integrat ha de reconèixer la centralitat de la família com a agent educatiu, la qual cosa comporta evitar la delegació com a estratègia familiar d'intervenció i fomentar la participació de la família com a prioritat d'actuació. I “això passa especialment per ampliar la capacitat de reconèixer estructures de família diferents i estils de socialització heterogenis. Només si es reconeix aquesta diversitat es pot pensar la implicació de la comunitat en els afers educatius”.²⁴

A més, el treball integrat també ha de reconèixer la seva centralitat en el territori. En bona part, els agents locals, educatius i no estrictament educatius, tendeixen a orientar la seva activitat en funció de les demandes i necessitats de les famílies que poblen el territori. D'aquesta manera, la vinculació dels agents socioeducatius amb el territori, i la connexió del treball integrat amb la realitat social local, també pot passar per garantir la representació de les famílies en els espais de participació.²⁵

El treball integrat ha de reconèixer la centralitat de la família com a agent educatiu, la qual cosa comporta evitar la delegació com a estratègia familiar d'intervenció i fomentar la participació de la família com a prioritat d'actuació.

5. DINAMITZACIÓ DEL TREBALL INTEGRAT

Reprofessionalització

El treball integrat consisteix en un model d'intervenció socioeducativa diferent. No es tracta de fer el mateix de sempre i, a més, algunes altres coses, sinó de canviar la manera com es fan les coses habitualment, de fer les coses d'una altra manera.

Una part dels obstacles que troba el treball integrat s'explica pels professionals que operen en l'àmbit educatiu. D'una banda, no sempre hi ha la (pre)disposició necessària envers aquests nous plantejaments. I de l'altra, des de la mateixa activitat professional no sempre es coneixen o es troben les fórmules per a l'aplicació real i efectiva d'aquests nous models d'intervenció. Per tant, estem davant la necessitat de promoure *canvis cognoscitius* entre els professionals, per tal que incorporin en la seva mentalitat els principis bàsics del treball integrat, i també canvis de pràctiques en els seus *modus operandi*.

Els coneixements, les actituds i les habilitats necessàries per al treball integrat han d'integrar-se en la professionalitat dels agents socioeducatius. Des d'aquesta nova perspectiva, per exemple, la capacitat de posicionar-se adequadament com a agent en el territori o la capacitat de gestionar projectes compartits amb la resta d'agents esdevenen competències claus per al desenvolupament professional en l'àmbit educatiu. I això passa per revisar l'adequació de les propostes de formació de base i de formació contínua respecte a aquests nous requeriments professionals.

Existeix la necessitat de promoure canvis cognoscitius entre els professionals, per tal que incorporin en la seva mentalitat els principis bàsics del treball integrat.

Les estratègies de (re)professionalització han de tenir un impacte sobre el conjunt dels professionals. En ocasions, els agents educatius concentren en un professional la tasca del treball integrat: és aquell que s'ocupa, per exemple, de representar l'agent en les xarxes formals existents. La concentració del treball integrat en alguns professionals pot ser adequada si aquests actuen com a agents de canvi respecte a la resta de professionals. No obstant això, com ja hem comentat, el treball integrat comporta fer les coses d'una manera diferent i, en major o menor mesura, tots els professionals hi estan implicats. El mestre que organitza una classe sobre sostenibilitat amb una associació mediambiental del territori, el tècnic de salut que du a terme amb els casals de joves una campanya de sensibilització respecte el consum de drogues o el monitor d'esplai que fa activitats de difusió de la seva entitat conjuntament amb les AMPA dels centres escolars locals estan posant en pràctica experiències de treball integrat.

El treball integrat comporta fer les coses d'una manera diferent i, en major o menor mesura, tots els professionals hi estan implicats.

Generació de metodologies

Convé precisar que la (re)professionalització dels professionals ha d'anar acompanyada de la generació i consolidació de les metodologies de treball integrat. La seva implementació també troba obstacles relacionats amb la indefinició de models o amb la insuficiència de directrius clares en aquest sentit. Cal donar a conèixer les bones pràctiques existents, els factors que condicionen l'èxit de les experiències, etc.

Tot i així, no s'ha d'esperar dissenyar models únics i universals, ni tampoc tenir clarificades i as-

La implementació del treball integrat troba obstacles relacionats amb la indefinició de models o amb la insuficiència de directrius clares.

segurades les garanties d'èxit. Cal tenir en compte la contextualització dels models existents, en el sentit que siguin adequats per integrar els agents socioeducatius en un entorn determinat, i no necessàriament en altres.

Inversió en connectivitat

El desenvolupament del treball integrat està condicionat al coneixement mutu i a les relacions que s'estableixen entre els agents socioeducatius.

Tal com s'ha comentat, el desenvolupament del treball integrat està condicionat al coneixement mutu i a les relacions que s'estableixen entre els agents socioeducatius, en definitiva, al capital social del territori. "Es parla de *capital social* per referir-se a aquest conjunt de lligams, d'entitats, de vincles entre persones i grups que en un territori determinat generen relacions de reciprocitat, de confiança, d'implicació col·lectiva sobre els espais públics i sobre els problemes que genera la convivència."²⁶ Des d'aquesta perspectiva, la relació conforma el treball integrat en potència, el substrat necessari sobre el qual es podran construir posteriorment projectes compartits i integrats.

De fet, les relacions tenen un triple valor que convé considerar: informatiu, en el sentit que a través d'aquestes relacions es difon l'activitat pròpia o s'intercanvia coneixement sobre determinades pràctiques (com a font d'aprenentatge mutu); polític, en el sentit que el capital social aporta poder, acceptació i legitimació social, i determina la capacitat de lideratge dels agents en el territori; i finalment, projectiu, en el sentit que aquestes relacions afavoreixen i desemboquen en la gènesi d'activitats i de projectes, entre els agents interrelacionats, que donen resposta a determinades necessitats individuals i col·lectives.

Per tant, el desenvolupament del treball integrat passa per la promoció de la connectivitat.

Els **agents de connectivitat** s'ocupen de promoure les relacions entre els agents socioeducatius i la seva implicació en experiències de treball integrat. Entre aquests agents, cal destacar:

- **Professionals.** Les relacions dels agents depenen, en part, de l'actitud individual de cadascun dels seus membres envers els altres (individus, grups i agents), i es multipliquen col·lectivament i en el si de l'agent quan els diversos individus comparteixen capitals socials i xarxes relacionals. Per tant, convé insistir en la necessitat de reprofessonalitzar i de disposar positivament els propis professionals envers els plantejaments que proposa el treball integrat.

- **Dinamitzadors del treball integrat.** Les relacions no sempre emergeixen per generació espontània, sinó que requereixen voluntats i accions específiques orientades a aquesta finalitat. La figura del *dinamitzador* s'ocupa d'intensificar les relacions entre els agents i de teixir xarxes, de recollir demandes formulades i de transformar-les en propostes de treball conjunt per solucionar-les, de coordinar els agents per a l'execució de projectes específics i estables en el territori, de fomentar la participació de la diversitat d'agents a les xarxes formals existents al territori, etc.

- **Representants sectorials o territorials.** Finalment, les relacions de tots amb tots no sempre són possibles, sigui perquè els espais de trobada es convertirien en inoperatius, sigui perquè no tots els agents tenen la capacitat d'assumir els costos de la connectivitat (generalment, per recursos humans i econòmics insuficients, com en el cas de les AMPA).

Els agents de connectivitat s'ocupen de promoure les relacions entre els agents socioeducatius i la seva implicació en experiències de treball integrat.

La figura del *representant* permet concentrar en determinats espais d'interlocució la representació de determinats interessos sectorials —segons la tipologia d'agent, l'àmbit educatiu, etc.— o territorials. En qualsevol cas, la *representació*, si es produeix, ha de partir de la voluntat de ser representats dels agents, així com dels canals de comunicació necessaris per tal que aquests agents puguin participar (a través del *representant*) en les discussions i decisions que s'hi produeixen en tot moment.

Les estructures de connectivitat corresponen als espais de relació i interlocució entre els diversos agents socioeducatius.

Les **estructures de connectivitat** corresponen als espais de relació i interlocució entre els diversos agents socioeducatius. En altres apartats ja es comenta la importància d'optimitzar aquests espais. Aquí, simplement convé enumerar-los:

- **Espais d'agent orientats a la gestió interna**, en els quals es prenen decisions sobre el funcionament de l'activitat pròpia dels agents. El Consell Escolar de Centre o l'Assemblea d'entitat són exemples d'espais que poden estimular el canvi respecte a la disposició dels components de l'agent envers el treball integrat.
- **Espais entre agents orientats a la projecció**, pròpiament de treball integrat, en el sentit que serveixen per coordinar l'acció col·lectiva de diversos agents socioeducatius sobre determinats assumptes comuns. La Comissió Social de Centre o els plans comunitaris poden ser-ne exemples.
- **Espais entre agents orientats a la relació**. Privilegien el coneixement mutu o la recerca de consensos sobre la gènesi de projectes concrets. Aquí podríem distingir les **xarxes sectorials**, com ara les coordinadores o taules sectorials d'entitats, el Consell Escolar Municipal, etc., i les **xarxes intersectorials territo-**

rials, com ara les coordinadores territorials d'entitats, els fòrums educatius locals, etc.²⁷

Els *projectes de connectivitat*, que corresponen pròpiament a experiències de treball integrat, en el sentit que de la seva implementació se'n deriven conseqüències sobre la interrelació dels agents socioeducatius i sobre l'aproximació compartida a determinats fets socials. Entre aquests projectes, cal destacar:

- **Projectes d'agent orientats a la vinculació amb el territori**, que consisteixen en la definició i implementació d'actuacions relacionades amb la posició de l'agent al territori, com per exemple els plans d'entorn de centre.

- **Projectes d'agent orientats a la planificació educativa**, que contenen les estratègies relacionades amb l'activitat educativa pròpia de l'agent, com ara els projectes educatius de centre escolar o d'entitat o els plans d'acollida de la població immigrada. Aquests projectes poden tenir més o menys participació dels diversos agents de la comunitat educativa i poden estar més o menys orientats al treball integrat.

- **Projectes entre agents orientats a la relació**, generalment per consensuar perspectives i decidir estratègies comunes en el si de les xarxes sectorials i territorials comentades anteriorment. Els projectes educatius de ciutat o els plans educatius d'entorn en són alguns exemples. Sovint, aquests projectes acaben per convertir-se, amb el temps, en projectes orientats a l'acció.

- **Projectes entre agents orientats a l'acció**, generalment per dur a terme programes d'actuació con-

Els projectes de connectivitat corresponen pròpiament a experiències de treball integrat, en el sentit que de la seva implementació se'n deriven conseqüències sobre la interrelació dels agents socioeducatius i sobre l'aproximació compartida a determinats fets socials.

juntament. Aquests projectes poden ser **genèrics**, si es proposen desenvolupar globalment l'educació o algun àmbit educatiu en un territori determinat —projectes locals de dinamització de l'educació no formal, programes d'igualtat d'oportunitats en l'educació, etc.—, o **específics**, si focalitzen en accions molt concretes relacionades directament amb els agents implicats. Aquests darrers, o bé se centren en elements substantius, relacionats amb determinats continguts educatius, o bé se centren en elements operatius, relacionats amb la implementació de les propostes educatives. La realització conjunta d'activitats, els projectes compartits d'educació intercultural, els itineraris escolars, els programes d'accessibilitat, els projectes relacionats amb els itineraris educatius (promoció escolar, transferència d'usuaris d'educació no formal entre agents, etc.), les accions de compartir recursos que responen a determinades demandes comunes, etc. són aplicacions específiques de treball integrat.

Les dinàmiques de connectivitat corresponen a les pràctiques i processos que afavoreixen la relació entre agents i que consoliden les bases per al desenvolupament del treball integrat.

I finalment, les *dinàmiques de connectivitat*, que corresponen a les pràctiques i processos que afavoreixen la relació entre agents i que consoliden les bases per al desenvolupament del treball integrat. Precisament, aquest document s'ha ocupat de repassar les principals pràctiques que afavoreixen l'articulació d'aquest treball: la responsabilització dels agents, la construcció consensuada de referents compartits entre ells, la transversalització de l'Administració pública, etc. La gestió d'aquestes pràctiques representa l'objectiu d'aquells agents que vulguin promoure intervencions col·lectives i conjuntes a la realitat socioeducativa.

ANNEX

**EL TREBALL INTEGRAT DES DE LA
PERSPECTIVA DELS AGENTS EDUCATIUS**

EDUCACIÓ I COMUNITAT

Ramon Casares i Atanasi Céspedes

1. L'educació com a procés més enllà de la instrucció

Històricament, la concepció de l'educació ha estat associada molt directament a la instrucció.

Actualment, en els processos educatius es valoritzen les actituds i capacitats cognoscitives, afectives i relacionals, a més dels sabers estrictament intel·lectuals (històricament associats a la instrucció acadèmica-escolar).

Històricament, la concepció de l'educació ha estat associada molt directament a la instrucció, i durant molts segles s'havia referit quasi exclusivament a la formació acadèmica de les elits i a l'adoctrinament religiós del conjunt de la població. L'acadèmia (i l'escola) era considerada l'espai educatiu per excel·lència. Fins fa ben poc, els conceptes d'educació i ensenyament han estat pràcticament superposats.

El desenvolupament de la societat del coneixement, entre molts altres factors, ha contribuït a valoritzar en els processos educatius les actituds i capacitats cognoscitives, afectives i relacionals, a més dels sabers estrictament intel·lectuals (històricament associats a la instrucció acadèmica-escolar). En un context social on la producció d'informació s'incrementa exponencialment i els canvis se succeeixen de manera accelerada, es fan més necessàries les habilitats que permeten gestionar el coneixement i fer front a noves maneres d'actuar i de viure. I davant aquest repte, l'escola esdevé menys exclusiva, i la concepció d'educació abasta altres espais (a més de l'escolar).

En els últims anys, s'han constituït nombrosos espais de reflexió i debat orientats a repensar el paper de l'educació a principis del tercer mil·lenni. Un dels més coneguts, la comissió internacional d'experts en educació convocada per la UNESCO, i que va

desembocar en l'informe Delors,²⁸ ens proposa una concepció d'educació més enllà de la instrucció, amb quatre pilars bàsics:

- *Aprendre a conèixer. Tenint en compte els ràpids canvis derivats dels avenços de la ciència i les noves formes de l'activitat econòmica i social, convé compaginar una cultura general suficientment àmplia amb la possibilitat d'estudiar a fons un reduït nombre de matèries. Aquesta cultura general serveix de pasaport per a una educació permanent; cal aprendre a aprendre.*
- *Aprendre a fer, amb la finalitat no tan sols d'assolir una qualificació professional sinó, més generalment, una competència que capaciti l'individu per fer front a una gran diversitat de situacions i a treballar en equip.*
- *Aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres, desenvolupar la comprensió en l'altre i la percepció de les formes d'interdependència —realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes— i respectar els valors del pluralisme, la comprensió mútua i la pau.*
- *Aprendre a ser, per tal que es desenvolupi millor la personalitat pròpia i s'estigui en condicions de viure amb una capacitat d'autonomia, de judici i de responsabilitat personal creixents.*

Des d'aquesta perspectiva, l'educació ocupa un espai diferenciat de la instrucció —en qualsevol tècnica, art o procés concret del coneixement— i té un paper central en el desenvolupament singular i creatiu de cada ésser humà concret. Consisteix en un procés orientat al desenvolupament integral de la persona, de la seva autoestima, de la seva seguretat

L'educació consisteix en un procés orientat al desenvolupament integral de la persona.

L'escola és un espai privilegiat, construït amb una intencionalitat educativa manifesta, però no és ni molt menys l'única institució en la qual recau aquesta tasca.

emocional, de la seva capacitat reflexiva i crítica, de les seves motivacions, de la seva capacitat per comunicar-se amb els altres, etc. Aquests elements dinàmics es configuren de forma permanent en les diferents activitats i relacions que la persona va construint al llarg de la seva història personal. És, per tant, en els sistemes concrets d'activitat i de comunicació on l'ésser humà es construeix com a subjecte, s'educa.

L'escola és un espai privilegiat, construït amb una intencionalitat educativa manifesta, però no és ni molt menys l'única institució en la qual recau aquesta tasca. La família, el grup d'iguals, el barri, els veïns, l'espai públic, el joc, els mitjans de comunicació, etc. desenvolupen un rol cabdal dins del conjunt concret de relacions quotidianes en què el subjecte està immers: tots ells són agents educatius.

2. Educar per viure i conviure

L'educació consisteix a transmetre i aprehendre sabers, pautes i normes socials propis de la col·lectivitat on cadascú es desenvolupa.

Viure i conviure implica dos nivells, un més individual —el vivencial— i un altre de més col·lectiu —el convivencial—, dues cares de la mateixa moneda. D'una banda, com a procés individual, l'educació té com a finalitat el desenvolupament de la personalitat de cada subjecte. De l'altra, com a procés de socialització i enculturació, l'educació consisteix a transmetre i aprehendre sabers, pautes i normes socials propis de la col·lectivitat on cadascú es desenvolupa. La seva transmissió és fonamental per comprendre la convivència social i la reproducció de la col·lectivitat mateixa. Individu i comunitat, doncs, emergeixen i es construeixen a partir de processos eminentment educatius.

De fet, el treball integrat està íntimament relacionat amb l'educació. L'educació, com qualsevol experiència quotidiana de treball en xarxa o de desenvolupament comunitari, té com a objectiu estratègic potenciar l'autonomia, la responsabilitat i la implicació de la persona (o de qualsevol altre agent) en el seu procés d'autodeterminació i de construcció social i comunitària. I, a més, requereix la interacció amb l'altre per desenvolupar actituds i valors com la confiança o el respecte envers els altres. L'educació, com el treball integrat, té una clara naturalesa relacional.

L'educació, com el treball integrat, té una clara naturalesa relacional.

Per enfortir l'educació i construir dinàmiques de treball integrat en un clima de confiança cal fomentar el desenvolupament d'una cultura relacional, inclusiva i tolerant, que sigui capaç d'aprofitar el conflicte per créixer i avançar. Les relacions es conformen a partir de la manera com una persona es veu a si mateixa i com creu ser percebuda per l'altre. Aquest és un procés dinàmic, coconstruït pels participants, que tenen la responsabilitat i la capacitat per transformar-lo i adequar-lo en benefici de tots.

“El subjecte va configurant la seva subjectivitat sobre la base d'allò que necessita per individualitzar la seva expressió i assolir els seus objectius. El mitjà no participatiu [...] no estimula el desenvolupament de la personalitat sinó que el bloqueja, i indueix passivitat, conformisme, reproducció i inseguretat. La creació d'una atmosfera social participativa passa per la formació d'ambients institucionals també participatius a la família, a les escoles, al centre laboral i a tot tipus d'organització i institució de cada societat concreta.”²⁹

3. Potencialitats i límits de l'educació escolar

Autonomia, responsabilitat, reconeixement i respecte són valors que s'endevinen centrals per a l'articulació d'una ciutadania en una societat en procés de canvi. Noves i velles formes de desigualtat, superposades a noves i velles formes de dominació, han conferit a l'educació un nou paper als ulls dels agents —moviments socials, administracions, grups polítics— que mantenen una perspectiva crítica i una voluntat de transformació social. L'esvaïment dels grans projectes alliberadors, vinculats a moviments socials i polítics molt potents que ajornaven al “dia després” la transformació de les formes de vida i de les relacions entre les persones, han replantejat el problema del “sentit” de l'acció. Si el futur no conté certeses, o si les úniques certeses són les que es desprenen de les regles de la societat actual, el terreny sobre el qual es pot construir la participació de la ciutadania resta reduït a la mera reactivitat, al palliatiu del mal viure que genera la dinàmica social actual.

Avui els processos participatius s'edifiquen amb persones enutjades, amb persones insatisfetes... perquè el mateix procés de participació sigui efectiu, ha de tenir un component d'educació o d'autoeducació, promovent en les persones la capacitat de canvi.

Aquí és on el paral·lisme entre el procés educatiu i el procés de participació s'ha imposat. Avui els processos participatius s'edifiquen amb persones enutjades, amb persones insatisfetes, profundament maltractades... Però, en algun sentit, perquè el mateix procés de participació sigui efectiu, ha de tenir un component d'educació o d'autoeducació, ha d'incloure les persones de forma activa en el seu desenvolupament personal, promovent-ne la capacitat de canvi, cosa que retroalimenta actituds actives i participatives.

Aquesta manera de veure inclou, doncs, una novetat. En el passat el concepte de *presa de consciència* estava profundament lligat a la noció metafísica

d'alienació, d'un ens no conformat al seu propi ésser. En aquesta noció, la transformació es produïa sigui per una experiència sense mediacions —espontània—, sigui per la il·luminació produïda “des de fora” per una elit o avantguarda imbuïda de coneixement. La novetat és *l'autonomia del subjecte* —del subjecte individual i del subjecte col·lectiu, entès com a agregació d'individus amb capacitat participativa—, presa segurament de l'articulació conceptual dels processos d'ensenyament-aprenentatge del constructivisme pedagògic del segle xx.

El trasllat d'aquesta novetat, que fa que l'educació i l'aprenentatge siguin processos que neixen “dins del subjecte” —en educació infantil, processos “puerocentrats”—, que liquiden el concepte de *tabula rasa* o d'un poal que es va omplint des de fora, permet parlar d'una educació enfocada al desenvolupament de la capacitat conscient (al coneixement, a la reflexió i a la crítica) i de la capacitat expressiva (a la imaginació, a la creació). Però, alhora, es tracta també d'una educació amb un vessant moral, orientada al desenvolupament emocional i afectiu (a l'autoestima, i a una interacció plena amb els altres) i al volitiu (a la projecció cap enfora i cap al futur, cap al canvi). I es tracta, finalment, d'una proposta alternativa d'individuació. No pas de la supressió mateixa de l'individu sinó de la comprensió que l'individu —ell mateix— és, en certa manera, un constructe social i que podem agregar, a l'*Homo aeconomicus*, un *Homo aeducandus* (Jerome Bruner) sense qüestionar la seva llibertat.

Una de les característiques de la nostra societat és una certa anomia. No és solament el triomf de l'individualisme en un marc de llibertat individual, sinó sobretot la superposició d'algunes identitats i

L'educació promou la projecció de l'individu cap enfora i cap al futur, cap al canvi.

L'afebliment de la identitat "de classe" ha conferit més importància a certes identitats. La comunitat propera, especialment el barri, n'és una.

pertinences, i la desaparició d'unes altres. L'afebliment de la identitat "de classe" —aquell conjunt de condicions de vida i de valors compartits que es podia associar a la classe treballadora—, de la condició treballadora i de les seves organitzacions, ha conferit més importància a certes identitats. La comunitat propera, especialment el barri, amb la seva dimensió territorial, n'és una. Els vells barris dormitori, enfront de, per exemple, els antics pobles agregats a la trama urbana, poden desenvolupar aquesta identitat? Les respostes no són concloents. Però hi ha, almenys, un punt de partida: alguns grups socials i alguns serveis —l'educació escolar per exemple— tenen una dimensió territorial. És possible acordar una perspectiva de treball comuna —i comunitària— entre tots aquests agents? Es poden trencar les inèrcies? I, és més, té sentit fer-ho?

Hi ha qui condemna l'escola perquè es limita a tenir un paper merament instructiu, mentre que hi ha hagut qui l'ha considerada l'única terra ferma sobre la qual construir plans educatius d'àmbit comunitari.

És en aquest context que s'explica la incomoditat davant de la identificació entre educació i escola i els intents de transcendir-la. Com hem dit fins ara, l'educació ha eixamplat inevitablement els seus límits conceptuals, però també l'escola ha esdevingut una institució en crisi. Certament, el diagnòstic sobre els resultats d'aquesta crisi no és unànime. Hi ha qui amb pocs embuts condemna l'escola perquè es limita a tenir un paper merament instructiu, mentre que, alhora hi ha hagut qui l'ha considerada l'única terra ferma sobre la qual construir plans educatius d'àmbit comunitari.

Cal comptar amb les escoles a l'hora d'enfocar un plantejament educatiu de caràcter comunitari?

En tant que institució educativa, l'escola presenta uns límits: té molt sovint un enfocament estrictament reproductiu i concerneix estrictament les generacions més joves. Quan la cultura escolar s'abeura en

les tradicions pitjors de l'autoritarisme i de l'academicisme memorístic, es reforça el distanciament entre l'escola i els referents culturals de l'alumnat. Les discontinuïtats també apareixen quan la cultura dels professionals se situa (molt sovint) lluny tant de l'univers de valors com de les dinàmiques socials que busquen establir un nexa entre comunitat propera i ciutadania. En molts territoris aquesta discontinuïtat s'agreuja perquè en l'àmbit familiar tampoc no estan presents els referents de la tradició acadèmica. En aquest context de desencontre, de xoc fins i tot, el fracàs escolar, que és alhora fracàs acadèmic i fracàs dels aprenentatges escolars, pot fer de l'escola una institució marginadora.

Això no obstant, l'escola posseeix una potència educativa. És, avui, l'única institució educativa intencional de caràcter universal regulada políticament. Inevitablement constitueix un àmbit segregat. Però aquesta segregació és imprescindible per crear contextos d'ensenyament-aprenentatge en els quals no solament és necessària l'autonomia de l'aprenent, sinó que cal que els professionals tinguin una actitud activa. L'escola és una institució educativa singular: està regulada i reuneix persones de diferents generacions davant de preguntes i objectius comuns relacionats amb allò que considerem coneixement socialment significatiu.

Com l'educació mateixa, l'escola és una realitat bifront: reproduïx l'ordre, però alhora conté un projecte de futur. Aquests són els límits i les potencialitats de l'escola.

Una característica específica de l'escola és que pot ser al mateix temps un element d'un sistema —el sistema escolar— i una institució del territori. El sistema escolar tendeix a uniformitzar la xarxa men-

Les discontinuïtats entre escola i comunitat apareixen quan la cultura dels professionals se situa lluny tant de l'univers de valors com de les dinàmiques socials que busquen establir un nexa entre comunitat propera i ciutadania. Aquesta discontinuïtat també s'agreuja quan en l'àmbit familiar tampoc no estan presents els referents de la tradició acadèmica.

Una excessiva uniformitat del sistema escolar fa de l'escola una mera sucursal sense personalitat, allunyada de l'entorn.

Seria desitjable que l'escola esdevingués una veritable institució, amb capacitat de contribuir a la transformació de l'entorn educatiu més enllà de la seva mera existència.

tre que els centres escolars tendeixen a l'adaptació a l'entorn. Una excessiva uniformitat fa de l'escola una mera sucursal sense personalitat, allunyada de l'entorn. L'adaptació sense més a entorns amb greus mancances educatives empobreix els centres escolars i en fa guetos.

Aquesta tensió interna dels centres escolars n'explica la diferent tipologia. Ara bé, vista des de fora, des de les necessitats educatives del territori, seria desitjable que l'escola esdevingués una veritable institució, amb autonomia i personalitat pròpies, i amb capacitat de contribuir a la transformació de l'entorn educatiu més enllà de la seva mera existència. És possible aquest plantejament?

Cal tenir en compte que una part de l'escola és en bona mesura una institució d'arrel laica concebuda per articular l'educació a partir de l'eix —o l'excusa— de la transmissió dels coneixements científics i humanístics de la tradició acadèmica occidental. Aquest model, d'arrel il·lustrada i d'ànima positivista, no es presta a massa festejos amb les identitats particulars —encara que aquestes siguin una metàfora de la ciutadania, com ara la comunitat propera—, ni és gaire receptiu envers una concepció de l'educació que vagi més enllà de l'àmbit escolar, perquè neix d'una tradició on la identitat proposada era una ciutadania abstracta, sense determinacions.

El model d'educació escolar pressuposava un continu cultural que només existeix en determinades capes socials. Aquesta és la trampa que cal desactivar. En una època d'identitats complexes, amb ciutadanies complexes, les continuïtats no es poden donar per descomptades. Cal articular-les. Això pot fer-se amb aquest model escolar?

Hi ha interessos merament escolars que empenyen a cercar en un enriquiment educatiu de l'entorn, en el suport educatiu a les famílies, en la col·laboració amb altres serveis i agents educatius, una manera d'incrementar la qualitat de la mateixa educació escolar. Potser cal saber estirar aquest fil —des de dins i des de fora dels centres— per incorporar les escoles a plans educatius territorials. Tanmateix, cal advertir que l'experiència diu que l'èxit no sempre és garantit.

4. La intersecció entre escola i entorn

La intersecció entre escola i entorn podria ser una d'aquelles fórmules sense substància que prometen més que no pas diuen. D'una manera molt determinada, els centres escolars públics i especialment els privats sempre han definit una relació amb l'entorn. El que avui es posa sobre la taula és la possibilitat de posar en marxa projectes educatius integrats en els quals les escoles participin com un element més. Atès que acceptem una visió de l'educació que passa en l'espai i en el temps l'àmbit escolar, té poc sentit discutir quin grau de primacia han de tenir les institucions escolars en aquests projectes. Podem definir, això sí, alguns límits. Sense la participació escolar qualsevol projecte educatiu d'àmbit territorial té un pes específic limitat. Això no vol dir que no es puguin plantejar projectes educatius sense la participació de les escoles. Ara bé, tard o d'hora cal fer un esforç per donar dimensió escolar a un projecte educatiu integrat. Hi ha un segon límit: un projecte educatiu territorial no és l'ampliació d'un projecte educatiu escolar. La comunitat basada en el territori no és una extensió de la "comunitat escolar". Entre

Sense la participació escolar qualsevol projecte educatiu d'àmbit territorial té un pes específic limitat.

Un projecte educatiu territorial no és l'ampliació d'un projecte educatiu escolar. La comunitat basada en el territori no és una extensió de la "comunitat escolar".

Alguns aspectes del fracàs escolar, de l'acollida d'immigrants o de la transició escola-treball-escola, per exemple, poden millorar substancialment amb formes d'educació compartida en determinats entorns.

Un barri on es fa patent l'esforç per lluitar contra les desigualtats té més oportunitats d'èxit que un territori desarticulat.

aquests límits, els models i els motius per a l'articulació de plans són molt amplis.

L'intercanvi d'experiències és força més productiu que la cristallització de metodologies o de models. Les realitats sobre les quals es treballa, ara com ara, són prou diverses i també prou tènues com per no tancar-les dins d'un model. Això no obstant, sembla important anar aclarint problemàtiques educatives que responen positivament a plantejaments comunitaris. Per exemple, alguns aspectes del fracàs escolar o de la transició escola-treball-escola poden millorar substancialment amb formes d'educació compartida en determinats entorns. O bé el suport educatiu en l'àmbit familiar: allí on no arriba el capital social familiar, es poden concentrar esforços i recursos per aproximar-se a una igualtat d'oportunitats menys retòrica. El mateix es pot afirmar pel que fa a l'acollida i integració d'immigrants. Com també es poden obtenir millores de plantejaments educatius relacionats amb la convivència, l'ús dels espais i serveis comuns, etc.

Potser no són convenients els models, tanmateix hi ha quelcom que aquests objectius concrets dibuixen: el que s'endevina és un àmbit de codecisió, de participació, un desplaçament de les decisions educatives. Entre els individus, les famílies, els professionals i les administracions, la comunitat propera podria articular esforços educatius. I aquesta articulació, al mateix temps, pot constituir identitats. Com dèiem al començament, hi ha una analogia palesa entre els processos participatius i els processos d'ensenyament-aprenentatge. Un barri on es fa patent l'esforç per lluitar contra el fracàs escolar, un lloc on es combat la marginació, té més oportunitats d'èxit que un territori desarticulat. I l'èxit és un argument més eficaç que el fracàs per a reforçar identitats.

5. Problemes de sentit

L'entusiasme no ens hauria de fer perdre de vista els perills que amenacen el “sentit” d'aquestes propostes.

Ens trobem, en primer lloc, amb problemes de legitimitació. Un projecte —i menys encara una comunitat— no neix com una simple emanació de la voluntat d'aquest o d'aquell agent. I si no és així, com neix sense estar amenaçat d'una mort prematura?

En aquest sentit potser és interessant defugir la temptació d'un plantejament excessivament holístic: ni tot és educació, ni tot es resol amb educació. No tot es resol amb “coneixement” i “respecte”. També hi ha un espai per als plantejaments agonístics. La lluita col·lectiva, la mobilització, el poder, també tenen el seu paper fundacional i legitimador.

Altrament, com ja hem dit, hi ha moltes “educacions”. Totes les idees “d'educació”, en una societat plural, són igualment valuoses? I si no ho són —que no ho són, almenys des d'una perspectiva democràtica—, com “negociar” propostes educatives alliberadores, crítiques, i alhora plurals? La noció d'una educació limitada a determinats “aprenentatges”, a “objectius”, a coneixements socialment necessaris, a lluites i plans concrets, dibuixa un procés obert, en el qual es pot participar des de móns ideològics i interessos força diversos. Ara bé, això té sentit des de la fe en una antropologia i en una educació humanistes. Però davant de certes realitats —les relacions entre sexes que tan mala vida donen a les dones, sense anar més lluny— el substrat comú sembla encara força feble.

Certament, no sabem encara si ens trobem davant d'un simple moviment defensiu, d'una reacció da-

vant de la desarticulació de moviments i polítiques clàssiques, d'un recer enmig del batibull d'una societat reduïda a mercat, o estem davant d'una mena de proposta de metapolítica.

Tots aquests interrogants inviten a la prudència. La contenció, el realisme, no estan renyits amb l'ambició. És de justícia donar suport a allò que ja existeix. Potser és poc, encara, però sembla ja prou interessant.

Una forma de suport és la comunicació, la voluntat d'intercanviar experiències, d'estendre-les. I també de fer-ne de noves, d'experimentar, de valorar, de fer balanços i finalment i sempre, de discutir. Al capdavall aquesta és la base —si es vol socràtica— de tota educació. O autoeducació que, tal com hem dit, ve a ser el mateix.

L'escola ha perdut la funció exclusiva de transmetre coneixements però ha incrementat el seu paper en les funcions educatives següents: socialitzar, acompanyar en el creixement personal i afectiu, estructurar el pensament i construir la consciència moral i cívica dels alumnes.

EL TREBALL INTEGRAT DES DE LA PERSPECTIVA DELS CENTRES EDUCATIUS

Emili Muñoz i Albert Quintana

1. Introducció

Efectivament, l'escola ha perdut la funció exclusiva de transmetre coneixements i informacions però ha incrementat el seu paper, o la delegació que la societat li fa, en les funcions educatives següents: socialitzar, acompanyar en el creixement personal i afectiu, estructurar el pensament i construir la consciència moral i cívica dels alumnes.

D'aquestes funcions, se'n deriven diversos reptes, com ara:

• **Socialitzar:** atès que ni la família, ni el treball, ni l'Església, ni el poble socialitzen, ja ho farà l'escola. Aquest no és el repte que ha d'assumir l'escola, sinó el de retornar a la societat la demanda del seu compromís amb la socialització. Com? L'escola pot:

a) articular l'organització del temps escolar amb el temps no escolar i amb les associacions que s'hi dediquen —esplais, clubs esportius, casals de joves, centres cívics, associacions de veïns... —;

b) integrar la relació escolar amb les famílies dins de plans locals de suport, formació i atenció a les famílies per a l'educació dels fills;

c) generar programes integrats escola-territori d'acolliment i socialització dels infants i famílies novingudes amb participació del conjunt de famílies del territori.

• **Acompanyar en el creixement personal i afectiu:** el temps laboral i el temps de lleure dels pares i les mares deixa poc temps, sovint molt insuficient, per a l'acompanyament en la formació de la personalitat i el suport afectiu. La tutoria personal de l'adult-professor ha esdevingut clau i indispensable tant per a la formació personal com per a l'aprenentatge curricular. Tampoc, però, en aquest camp, l'escola no ho pot suplir tot. Què pot fer i com? En aquest cas, és clau l'articulació de la tutoria escolar amb els pares, amb els tutors socials —monitors d'esplai, entrenadors esportius, tutors d'aprenentatge professional...— i amb els plans locals de suport familiar. També s'inclou en aquest camp d'interacció la relació amb els serveis psicosociopedagògics en els casos d'especial necessitat.

L'escola ha de retornar a la societat la demanda del seu compromís amb l'educació dels infants l'escola no ho pot suplir tot.

- **Estructurar el pensament:** la invasió d'informació, d'ofertes comercials i d'activitats de tot tipus són oportunitats formatives i també estímuls per formar “idiotes actius i informats” —persones sense criteri propi, ni autonomia, ni capacitat de discernir ni, en el fons, de pensar. L'escola és certament un marc privilegiat per ordenar el cúmul d'estímuls dins d'un projecte personal de creixement i de coneixement. Amb el temari curricular i el llibre de text, però, no es garanteix l'assoliment del repte. Com? La clau torna a ser la interacció entre l'aprenentatge escolar i l'experiència personal i social de l'alumnat i, per tant, la constitució d'aquesta experiència com a objecte d'estudi, debat i crítica.

- **Construir la consciència moral i cívica:** és una evidència l'insistent reclam social a l'escola perquè doti els infants i els joves de la moralitat i el civisme que poques institucions transmeten de manera sistemàtica. Que ho faci l'escola està bé, però no en exclusiva: ni ho ha de fer ni se'n pot sortir sola. Què pot fer i com? Novament, ens hem de remetre a l'articulació de l'escola amb plans més globals de suport a la família, però també a la integració de la seva acció amb entitats cíviques, ONG, voluntariat, integració en xarxes de cooperació directa o virtual...

Al mateix temps, les maneres d'ensenyar i aprendre “tradicionals” ja no funcionen de manera efectiva ni generalitzada en els alumnes actuals, en cap dels seus dos vessants: *l'aprenentatge directe* ha desaparegut —transmissió per la pràctica i contacte amb l'experiència dels adults—, i la *transmissió acadèmicoescolar*, a més de ser rebutjada pels infants i, sobretot, pels joves del segle XXI, no produeix aprenentatges consistents ni estables.

De fet, la crisi de les formes tradicionals d'ensenyar i aprendre convida al repte de la renovació pedagògica. Tot apunta que les formes més eficaces d'ensenyar i aprendre són una mena de síntesi entre els dos pols següents: l'aprenentatge directe, actiu i experiencial, i l'aprenentatge ordenat i sistematitzat. D'altra banda, la "cultura-entorn" dels nens i joves —cultura mediàtica/audiovisual, pensament zàping, activisme...— atien encara més els mètodes d'ensenyar i aprendre basats en *el fer, el participar, el dialogar i l'experimentar*. La funcionalitat dels aprenentatges, la necessitat que el món entri dins les aules, etc. són més plantejaments que s'afegeixen a la renovació de les formes d'ensenyar. La gran contradicció és que l'escola, pressionada per tantes i noves demandes, tendeix a tancar-se més dins de les aules i en els mètodes de la transmissió unidireccional d'informació.

Finalment, a l'escola se li demana que respongui al repte d'acollir i gestionar la diversitat alhora que garanteix la igualtat d'oportunitats de tot l'alumnat. Les dinàmiques de segmentació i exclusió social van clarament en detriment dels processos d'aprenentatge dels infants i joves i de la vinculació de les seves famílies. La necessitat de generar processos inclusius i interculturals, que garanteixin un marc de convivència amb la societat que els envolta, demanen, més que mai, la implicació dels centres educatius en aquest treball integrat amb el seu entorn.

Així doncs, en el món escolar ens trobem amb unes necessitats que provenen de les demandes socials i dels canvis en les formes d'aprendre. Per respondre-hi, apareix amb una gran potencialitat la línia d'innovació del treball integrat entre l'escola i la comunitat social. La interacció escola-comuni-

L'escola, pressionada per tantes i noves demandes, tendeix a tancar-se més dins de les aules i en els mètodes de la transmissió unidireccional d'informació.

Les dinàmiques de segmentació i exclusió social van clarament en detriment dels processos d'aprenentatge dels infants i joves i de la vinculació de les seves famílies.

tat s'identifica quan es produeixen accions de col·laboració i/o cooperació activa entre escola i agents comunitaris amb finalitats explícitament educatives de l'alumnat. Es tracta, d'alguna manera, de retornar a la societat la seva responsabilitat en l'educació dels infants i joves per compartir-la de manera explícita i organitzada amb la institució escolar.

2. Condicionants del treball educatiu integrat

El treball integrat des dels centres amb el seu territori està condicionat per una sèrie de factors que o bé faciliten aquesta acció integrada o bé la dificulten.

Un factor facilitador del treball integrat és l'impuls o el lideratge d'un grup de professorat amb capacitat de comandament.

Als centres, un factor facilitador del treball integrat és l'impuls o el lideratge d'un grup de professorat amb capacitat de comandament, sobretot si s'hi inclou la direcció del centre. També ho afavoreix la cultura organitzativa i el clima del centre, sempre que s'hagin construït al llarg del temps als contextos externs de manera oberta. Aquest cas es dona, sobretot, en centres de primària i en centres de secundària de tradició de formació professional (FP).

El currículum escolar enciclopedista i la pressió selectiva sobre l'escola serien factors inhibidors de la relació amb l'entorn.

En canvi, el currículum escolar enciclopedista i la pressió selectiva sobre l'escola serien factors inhibidors de la relació amb l'entorn, ja que dificulten dedicar temps i recursos a projectes d'aprenentatge compartits amb la comunitat.

La cultura i l'organització escolar dominants en el sistema presenten alguns trets clarament desfavorables per al treball integrat, com ara:

a) les dinàmiques escolars internes, que són molt absorbents;

b) l'escola com a única referència educativa (sovint) per al professorat i la seva poca vinculació amb el territori;

c) la centralització de la relació exterior (sovint) a través del director o la directora;

d) la visió utilitarista de la relació amb l'entorn, més orientada a derivar que a compartir;

e) la insuficiència d'espais i temps per relacionar-se i reflexionar amb els agents de l'entorn;

f) la tendència a escolaritzar el territori, més que a deixar entrar l'entorn a l'escola;

g) les dinàmiques proteccionistes de l'escola.

Les normatives, l'organització i els estímuls de l'Administració educativa són factors condicionants que acostumen a ser decisius. La compartimentació de serveis i dels professionals de suport als centres, les normatives rígides en l'organització escolar i en l'horari del professorat, la dotació estandarditzada de recursos sense atendre les necessitats dels projectes singulars, entre altres factors, desincentiven el treball integrat. Com en el paràgraf anterior, les seves antinòmies l'afavoreixen.

En l'exterior dels centres, un factor facilitador és l'existència d'una comunitat organitzada —començant pels pares i les mares—, que fa demandes o presenta propostes de cooperació al centre escolar. La dinàmica de la comunitat i l'Administració locals és clau per a la interacció escola-comunitat. Els centres no poden ser els principals dinamitzadors ni organitzadors de la comunitat-territori. La seva integració en xarxes integrades depèn en bona mesura que hi hagi mediadors o articuladors en les organitzacions socials i, sobretot, de l'Administració local. El centre pot ser un nus de la xarxa, però no pot teixir-la.

Les normatives, l'organització i els estímuls de l'Administració educativa són factors condicionants que acostumen a ser decisius.

Els centres no poden ser els principals dinamitzadors ni organitzadors de la comunitat-territori. El centre pot ser un nus de la xarxa, però no pot teixir-la.

Els agents principals amb qui l'escola pot establir experiències de treball integrat són les famílies, les entitats d'educació no formal, les entitats cíviques, els agents socials i del món econòmic, els serveis personals municipals i serveis educatius de l'Administració pública, etc.

Els agents principals amb qui l'escola pot establir xarxa i experiències de treball integrat al voltant de l'educació escolar són:

- **Famílies.** La participació de les famílies en les AMPA dels centres, les experiències basades en compartir projectes i cooperar en determinades accions educatives, etc., permet anar construint els fonaments d'una veritable comunitat educativa, que resulta fonamental per al treball integrat.

- **Entitats d'educació no formal.** L'articulació de l'escola amb aquestes entitats pot ser útil per oferir activitats complementàries a l'alumnat de manera tutoritzada i per traspassar-se mútuament informació de les necessitats i els progressos educatius dels infants i joves, en el marc de projectes educatius amb reptes compartits.

- **Entitats cíviques.** A través de la participació de l'escola en projectes de millora de la comunitat i, viceversa, amb la implicació de les entitats en activitats en els centres escolars.

- **Agents socials i del món econòmic.** Mitjançant la cooperació en la formació laboral i professional i en la transició de l'escola al treball. Alhora, poden aportar elements de la realitat de l'entorn a les dinàmiques dels centres.

- **Serveis personals municipals i serveis educatius de l'Administració pública.** La coordinació entre els diversos serveis —una bona mesura seria la seva dependència d'una única administració— i entre els serveis i l'escola és cabdal per garantir la cohesió escolar i social i la promoció educativa, sobretot de l'alumnat amb dificultats.

3. Elements estructurals per al treball integrat

En l'apartat anterior, s'han comentat alguns dels elements que poden contribuir a estructurar el treball integrat. En primer lloc, els centres necessiten disposar d'autonomia i flexibilitat organitzativa (sense oblidar la inversió i autonomia financera), així com de recursos horaris del professorat per destinar-los a les tasques de construcció i execució de projectes compartits.

En segon lloc, convé promoure la creació i la participació dels centres en estructures de coordinació amb agents externs. La gran majoria d'estructures de coordinació són de caràcter intern. Cal promoure la creació de càrrecs de coordinació amb agents externs, establir comissions de treball, amb fórmules i formats que facilitin actuacions en comú, i garantir les dedicacions horàries que promoguin l'articulació del centre amb la comunitat. És aconsellable crear estructures de coordinació per projectes *ad hoc* (amb participació mixta dels docents i els agents dels serveis externs i/o de les entitats socials, laborals i de l'Administració local), abans que organismes amplis i estables que, si no són operatius, poden generar frustració, fins i tot dins de plans territorials d'abast general.

Agents de les administracions local i autonòmica —Inspecció, tècnics d'educació...— haurien d'assumir funcions en l'articulació dels organismes de coordinació i en la dinamització dels projectes compartits.

En tercer lloc, cal adaptar les estructures ja existents als requeriments del treball integrat. Les tutories tenen un paper important, però massa vegades es tracta d'una acció individualitzada. Per això caldria

En primer lloc, els centres necessiten disposar d'autonomia i flexibilitat organitzativa.

En segon lloc, convé promoure la creació i la participació dels centres en estructures de coordinació amb agents externs.

En tercer lloc, cal adaptar les estructures ja existents als requeriments del treball integrat.

articular l'acció tutorial interior amb els agents externs que ofereixen recursos i accions d'orientació: serveis educatius, serveis locals d'orientació laboral, consells de la formació professional, etc.

Les estructures de coordinació d'equip (cicle / coordinadors de cicle de primària i equips de docents / comissió de la diversitat a secundària), combinades amb l'acció de l'equip directiu, poden facilitar una visió de globalitat i una incidència en el projecte de centre i en la seva articulació amb els agents externs.

Els claustres haurien de recuperar la seva funció de reflexió i d'orientació de l'acció educativa del centre i d'elaboració compartida de projectes d'integració amb l'entorn. La relació amb l'exterior sovint es vehicula a través del director o directora, que és en qui recau la representació del centre, i de vegades també a través dels serveis educatius (Equips d'Assessorament Psicopedagògic -EAP-, professionals del Pla per a la Llengua i La Cohesió Social -LIC-, etc.). Així es garantiria una major implicació del conjunt del professorat del centre.

4. A mode de conclusió

Alguns dels àmbits educatius en què l'acció integrada de l'escola amb la comunitat social i les administracions pot aportar resultats més rellevants són:

- Suport a les famílies, perquè assumeixin la seva responsabilitat educativa i tinguin temps i recursos per exercir-la.
- Treball per a l'equitat social en l'accés als recursos educatius, per afavorir les oportunitats de

Alguns dels àmbits educatius on desenvolupar el treball integrat són: suport a les famílies i treball per a l'equitat social en l'accés als recursos educatius.

promoció personal i comunitària: suport a l'alumnat amb risc de marginació, atenció a les situacions de perill de guetització, reforç escolar en horari no lectiu, etc.

- Treball per a la cohesió social: escolarització d'alumnat amb necessitats educatives específiques, acollida d'alumnat i famílies nouvingudes, educació intercultural, etc.

- Promoció de la socialització de l'alumnat: educació cívica, promoció de l'associacionisme fora de l'horari escolar, activitats de lleure creatiu, etc.

- Educació per al treball: relació del currículum escolar amb el món laboral i productiu, plans de transició escola-treball, organització de les pràctiques a l'empresa, etc.

- Desenvolupament pràctic i actiu del currículum escolar: coneixement de l'entorn, treball per projectes de recerca, activitats de col·laboració amb projectes socials i cívics, educació en els temes transversals d'educació per a la salut, educació afectiva i sexual, educació per a la ciutadania activa, educació per a la igualtat de gènere, etc.

Per fer viable el treball integrat, s'apunten també les següents línies d'actuació relacionades amb els àmbits de la formació, la dinàmica dels centres i la disponibilitat de recursos:

a) Fer aflorar la consciència de la limitació de l'escola, combinada amb la necessitat de compartir l'acció socioeducativa amb altres agents.

b) Reforçar els elements - agents dinamitzadors en el territori, amb la implicació i suport del binomi Generalitat (Departament d'Educació) i Ajuntament (Administració local).

Treball per a la cohesió social, promoció de la socialització de l'alumnat, educació per al treball, desenvolupament pràctic i actiu del currículum escolar, etc.

Per fer viable el treball integrat cal reforçar els agents dinamitzadors en el territori, i en els centres escolars, potenciar la reflexió i la coordinació en equip i treballar la relació amb els agents que interactuen a l'escola (família, etc.).

c) En els centres escolars, potenciar la reflexió i la coordinació en equip (coordinadors de cicle-nivell amb els equips directius, etc.), que permeti obtenir una visió més global i unes actuacions més integrades en el conjunt del centre.

d) Reforçar la tasca de les tutories de seguiment i orientació personal (model de tutories personalitzades). Convé valorar, però, la conveniència de tutories “transversals” en el conjunt de la comunitat, que permetin fer un seguiment més integrat i que no creïn tanta variabilitat de referents adults. Existeix la possibilitat de realitzar entrevistes i plans de suport a les famílies de forma compartida.

e) Treballar la relació escola-entorn per programes. Cal iniciar el treball de relació a través d'accions concretes que permetin assolir els objectius plantejats i la possibilitat d'anar-los ampliant per esdevenir un veritable pla comunitari. Els programes podrien basar-se en el foment de la relació-implicació de les famílies a través de les AMPA, el suport a les famílies, l'acollida i seguiment als nous nens, el reforç escolar, l'articulació temps lectiu i no lectiu, etc.

f) En aquest treball de programes, anar constituint una coordinació en equips estables d'agents de diverses institucions o entitats, amb l'objectiu principal d'aprendre a treballar junts i de definir estratègies conjuntes. Seria convenient dissenyar protocols que defineixin espais i marcs horaris de trobada i treball, així com reforçar la possibilitat d'establir equips comunitaris de tècnics i entitats referents del territori.

g) Dissenyar el treball escola-territori per zones educatives, i alhora intentar superar les actuacions estrictament centre a centre, fent que el marc de referència sigui un territori que abarqui diversos centres. En la línia de definir objectius comuns, cal compartir

projectes educatius, participar d'una política d'escolarització consensuada, reforçar els itineraris educatius i la coordinació primària-secundària, etc. Això permetria tenir més present la comunitat i el territori en els projectes educatius i facilitaria l'acció coordinada de la diversitat de centres i la resta d'agents que actuen en el territori amb el treball integrat.

h) En la mesura que s'avanci en aquesta direcció, integrar els centres educatius en la dinàmica dels plans i projectes comunitaris, que vinculen tot el teixit associatiu de l'entorn en un treball en xarxa, i fomenten la participació i la coresponsabilitat col·lectiva.

En la dinàmica d'implicar els centres educatius en el treball integrat amb l'entorn, valorem que és una bona oportunitat la iniciativa dels plans educatius d'entorn que ha impulsat el Departament d'Educació. És la primera vegada que el Departament d'Educació es planteja la continuïtat educativa més enllà dels centres, i pot donar un marc estable de referència per tal que els centres impulsin les accions coordinades amb el seu entorn. Per a desenvolupar aquests plans educatius d'entorn pot ser convenient tenir en compte alguns dels aspectes que es recullen en aquestes pàgines: reforçar les estructures de coordinació de la comunitat educativa, invertir en espais i temps per connectar-se amb els agents externs, participar en un pla d'igualtat en l'àmbit comunitari i partir de les iniciatives consensuades en el mateix àmbit territorial, evitar la institucionalització excessiva, etc.

LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN EL TREBALL INTEGRAT

Gerard Ferrer, Bernat Albaigés i Margarida Massot

1. Introducció

La definició d'un marc sociològic explicatiu que orienti la comprensió de les funcions actuals de la família obliga a considerar el canvi, la diversificació i la complexitat de les formes actuals de convivència i relació. Davant la tradicional forma d'articulació familiar, augmenta la presència de nous estils familiars que redistribueixen les responsabilitats en el marc de les seves funcions socialitzadores. L'aparició i el manteniment d'aquests nous estils familiars es poden explicar per diverses raons, d'entre les quals podem parlar de la presència massiva de les dones al mercat laboral, de l'augment del nombre de famílies d'origen immigrat o de la "normalització" i "complementarietat" de les situacions de pluriocupació i de precarització.

Aquests nous estils familiars han derivat en situacions diverses que situen l'infant en relació amb el seu entorn educatiu, tant en el seu vessant escolar com en el seu vessant menys formalitzat, l'espai domèstic. En qualsevol dels casos, l'infant fa front a situacions generades fonamentalment per les dificultats dels adults per conciliar els temps familiars i laborals, situacions en què apareixen els que s'anomenen *nens i nenes de la clau* —infants que quan arriben a casa estan sols i disposen de recursos d'entreteniment fonamentalment passius (televisió, internet, jocs...)— i els *nens i nenes de la superagenda* —amb l'horari ple d'activitats extraescolars de tot tipus: idiomes, música, patinatge... En aquest con-

L'infant fa front a situacions generades fonamentalment per les dificultats dels adults per conciliar els temps familiars i laborals. Apareixen els que s'anomenen *nens i nenes de la clau* i els *nens i nenes de la superagenda*.

text és on podem passar a valorar el rol de la família en els processos educatius que tenen lloc més enllà de l'escola.

De fet, actualment el rol de la família en l'aprenentatge dels nens i les nenes no es defineix en funció de la necessària relació de continuïtat entre els diferents àmbits educatius (llar, escola, esplai...). En el context educatiu formal, el rol de la família es limita en molts casos al d'*usuària d'un servei públic d'educació* amb el qual sovint es manté una relació de consultoria, moltes vegades en funció dels *mals resultats* acadèmics o del *mal comportament* del nen o de la nena a l'aula i a l'escola. D'altra banda, i tal com s'assenyalarà més endavant, en el context educatiu no formal les famílies sovint tendeixen a delegar l'educació dels infants en els diferents agents de l'entorn.

És evident que aquesta percepció basada fonamentalment en la concepció d'usuari-client d'un servei educatiu no facilita la interacció entre la família, l'escola i els agents educatius no formals des d'una visió més complexa del tema. Contràriament, aquesta mateixa percepció ens porta a defensar que l'educació és una responsabilitat compartida i que per tant cal que l'assumeixi tota la comunitat —família, educadors, tècnics, experts, polítics. Atenent a la perspectiva de l'educació com a projecte compartit, es fa necessari considerar la importància d'un augment qualitatiu i quantitatiu de la participació de les famílies en els diversos espais educatius. Així, la participació no només s'entendrà com a mitjà instrumental de generació d'accions conjuntes, sinó també com a mitjà —igualment instrumental— de creació de sentit i significat compartit.³⁰

La resposta a tots aquests reptes és el que atorga sentit a aquest capítol sobre famílies i treball

Es fa necessari considerar la importància d'un augment qualitatiu i quantitatiu de la participació de les famílies en els diversos espais educatius, no només com a mitjà instrumental de generació d'accions conjuntes, sinó també com a mitjà de creació de sentit i significat compartit.

integrat: en primer lloc, ens plantegem identificar aquells elements que condicionen —inhibeixen o faciliten— la participació de les famílies en el treball integrat. Entenem que això facilitarà la comprensió del rol que adopta o hauria d'adoptar la família en el marc del treball integrat. En segon lloc, assenyalem les estructures de coordinació existents, que actualment proven de respondre als reptes ja esmentats. I finalment, proposem mesures que reactivin estructures ja existents, i suggerim possibles noves estructures per fomentar un marc real de treball integrat entre famílies, escola i comunitat.

2. Condicionants per a la participació de les famílies en el treball integrat

La comprensió dels estils i les pràctiques de participació de les famílies en l'àmbit educatiu és realment complexa, precisament per la multiplicitat de condicionants que hi intervenen. Els eixos següents ens poden ajudar a entendre una mica més alguns dels factors que condicionen la relació de les famílies amb la resta d'agents educatius i la seva participació en experiències de treball integrat.

La socialització dels infants i joves es caracteritza actualment per la participació d'una diversitat creixent d'agents i per la consegüent diversificació de models educatius. L'absència de models compartits pot desembocar en la desorientació.

- **Diversificació dels agents i dels models educatius.** La socialització dels infants i joves es caracteritza actualment per la participació d'una diversitat creixent d'agents (família, escola, televisió, internet, grup d'iguals, etc.) i per la consegüent diversificació de models educatius que hi ha en joc. Sense entrar a valorar la idoneïtat o no d'aquesta situació, convé esmentar que l'absència de models compartits pot desembocar en la desorientació³¹ d'alguns agents

que, com les famílies, no sempre saben com desenvolupar les seves responsabilitats educatives en un context socioeducatiu cada vegada més complex. De vegades, els diversos models educatius existents poden entrar en conflicte i derivar en desconfiança mútua dels agents implicats, circumstàncies que no afavoreixen la seva integració en projectes comuns.

- **Identificació de la família amb l'escola.** Òbviament, la valoració (i apropiació) que la família fa de l'escola condiona la manera com aquesta hi interactua. Quan es produeix una certa concordança dels valors i les normes propis de les cultures escolar i familiar (*identificació expressiva*), la família aprecia la utilitat de l'escola com a instrument de mobilitat social dels seus fills i les seves filles (*identificació instrumental*), de manera que la relació es caracteritza per l'*adhesió*.³² Aquesta orientació favorable vers la institució escolar representa una condició necessària per a la participació de les famílies, encara que no suficient.

En canvi, la no identificació amb l'escola, ni amb la seva cultura ni amb les seves finalitats, sí que representaria una condició suficient per a la no participació. Aquest distanciament es tradueix en indiferència vers el funcionament de l'escola i, de vegades, fins i tot en resistència, a través de la contraposició de valors alternatius (cultures “contraescolars”³³), que poden arribar a “boicotejar” els mateixos espais de relació i participació.

Si bé totes les classes socials valoren l'educació, el capital cultural esdevé un factor clau per comprendre aquesta orientació. Les *teories de la reproducció social* apunten que l'escola actua com a mecanisme de reproducció cultural dels grups socials dominants, a través de la transmissió de valors, actituds i normes

Òbviament, la valoració (i apropiació) que la família fa de l'escola condiona la manera com aquesta hi interactua.

congruents amb els seus referents.³⁴ Per a la resta de grups socials, la distància cultural existent reforçaria una percepció de la institució escolar com a aliena a l'experiència de les famílies. Aquestes teories ens ajuden a entendre la importància de la vinculació dels centres escolars al territori. Hi ha el risc que les escoles més descontextualitzades o allunyades de la seva realitat social —interna i externa— siguin percebudes com a menys properes, per la qual cosa les famílies que en fan ús se sentin menys atretes a participar i a implicar-se en el seu funcionament.

Existeixen alguns discursos dominants que conceben l'aprenentatge escolar com una activitat tècnica pròpia d'experts, la responsabilitat de la qual recau en l'Administració i en els professionals que hi treballen, no en les famílies.

- **Concepció de l'educació (formal i no formal).** La participació també està condicionada per la concepció que les famílies tenen de l'educació formal i no formal, així com dels agents que actuen en aquests àmbits. Respecte a l'educació formal, existeixen alguns discursos dominants entre mares, pares i professorat que conceben l'aprenentatge escolar com una activitat tècnica pròpia d'experts, la responsabilitat de la qual recau en l'Administració —en l'escola pública— i en els professionals que hi treballen —en l'escola pública i privada—, no en les famílies, que no hi tindrien gaire a dir. Amb aquesta concepció, les famílies confien —i deleguen— part de l'educació dels fills i filles en els agents educatius (suposadament, amb el conseqüent estalvi de temps i energies), alhora que els agents educatius eviten interferències de les famílies en el desenvolupament de la seva tasca (amb el conseqüent estalvi de temps i energies). No obstant això, aquest és un equilibri que no dóna als progenitors un rol significatiu en l'àmbit educatiu formal i no formal, que no afavoreix la interlocució entre les famílies i la resta d'agents educatius (ni la percepció dels altres com a interlocutors) i que no aprofita el treball integrat (des d'una concepció

integral de l'educació) per a l'optimització dels processos educatius dels infants i joves.

I respecte a l'educació no formal, alguns dels discursos que inhibirien la participació estarien relacionats sobretot amb valoracions de caràcter *assistencialista*, les que atribuirien a aquest àmbit educatiu una funció merament subsidiària davant de les dificultats de les famílies d'ocupar-se dels fills i les filles en el temps no lectiu. Aquesta concepció genera una relació basada en la delegació de la funció d'atenció a l'infant (com a dret adquirit a través del pagament de quotes o simplement com a usuari d'un servei públic), i no en la participació activa en el seu desenvolupament (com a deure). La *indiferència* o la *resistència* envers les propostes d'educació no formal, fruit del desconeixement o de la desconfiança del seu valor educatiu, de la inexistència de necessitats socials amb relació a la cura dels fills i les filles (per disponibilitat de temps d'algun dels seus progenitors) o de l'existència d'alternatives més valorades o més sostenibles (com deixar-los a càrrec dels avis o germans grans) són concepcions que tampoc no estimularien aquesta implicació.

La participació s'explicaria principalment per una concepció *comunitària* de l'educació, que entén que els diversos agents que hi intervenen en són coresponsables i han d'estar compromesos quotidianament amb la seva gestió i optimització. D'aquesta manera, la funció educativa no quedaria delegada exclusivament a l'escola o als agents d'educació no formal, sinó que requeriria la implicació directa de les famílies, conjuntament amb la resta d'integrants de la comunitat educativa, com a condició necessària per al bon funcionament.

Aquí convindria afegir que la presència de determinades circumstàncies socials, econòmiques i

Alguns dels discursos que inhibeixen la participació en l'educació no formal estan relacionats sobretot amb valoracions de caràcter *assistencialista*, que atribueixen a aquest àmbit educatiu una funció merament subsidiària davant de les dificultats de les famílies d'ocupar-se dels fills i les filles en el temps no lectiu.

culturals de les famílies, o de determinades condicions estructurals de l'educació formal i no formal (relacionades amb els recursos de les AMPA, amb l'accessibilitat de l'oferta, etc.), pot provocar, per exemple, que famílies disposades a participar no ho puguin fer per problemes econòmics, o que famílies resistents (o poc participatives) promoguin l'oferta per necessitat i per problemes de conciliació.

Precisament, la participació no sempre respon a concepcions purament comunitàries de l'educació (*"entre tots, garantim l'educació"*). Seria el cas, per exemple, de les famílies que s'impliquen activament a l'escola com a forma de distinció, o amb la finalitat de generar propostes educatives distintives per als seus fills i les seves filles, contraposades a les d'altres grups socials. Aquestes són concepcions que poden afavorir la participació de les famílies, però que ho faran de manera parcial (no totes les famílies, no tots els agents educatius) i sense propiciar un veritable treball integrat: obrir la participació a tota la comunitat educativa podria suposar una amenaça a aquesta distinció.

- **Nivell de coneixement dels recursos educatius.** La delegació de la funció educativa pot basar-se en la confiança de la família en els agents educatius que n'assumeixen o en tenen la responsabilitat, com ja s'ha comentat anteriorment, o també al simple desconeixement que les famílies tenen de les normes que regeixen el funcionament d'aquests agents i dels marges i espais d'implicació de què disposen. El desconeixement no ajuda a canalitzar demandes i necessitats, si hi són, ni tampoc a buscar solucions col·lectives als problemes existents, que es desconeixen. Si, a més, no es pren consciència de la contribució que poden fer les famílies

La delegació de la funció educativa pot ser deguda també al desconeixement que les famílies tenen de les normes que regeixen el funcionament dels agents educatius i dels marges i espais d'implicació de què disposen.

al funcionament dels projectes educatius, ni de les maneres que tenen de contribuir-hi eficaçment, la participació no es percep com a necessària ni pertinent.

La informació, com a capital social, acostuma a ser més escassa en aquells grups socials menys “integrats”, més “incomunicats”. Per la seva situació social, sovint són els grups que presenten més necessitats i que podrien formular més demandes respecte de l'àmbit educatiu. Precisament per aquest motiu cal fomentar i garantir la integració d'aquestes famílies en les dinàmiques de participació dels agents educatius.

• **Diferències/desigualtats socials en l'ús dels recursos educatius.** La investigació socioeducativa posa de manifest que alguns grups socials s'apropien més i millor de determinats recursos educatius que altres. Les desigualtats en l'accés a aquests recursos —en funció del sexe, l'origen, la classe social, etc.— condicionen indirectament les oportunitats d'implicació de les famílies i segmenten els espais de participació —segons l'adscripció social dels infants i joves. Si existeixen barreres socials que segreguen els infants i joves en els recursos educatius en funció de la classe social, l'origen, etc., difícilment trobarem espais reals de participació familiar interclassistes, interculturals, etc.

Per posar un exemple, les condicions d'accessibilitat de l'oferta educativa existent provoquen que les oportunitats dels fills i les filles de famílies en una situació de precarietat socioeconòmica siguin, o bé el no accés (i conseqüentment, l'exclusió indirecta de la família d'aquell àmbit educatiu), o bé la participació en una oferta molt determinada, generalment de caràcter assistencial (exclusió selectiva de les

Si existeixen barreres socials que segreguen els infants i joves en els recursos educatius en funció de la classe social, l'origen, etc., difícilment trobarem espais reals de participació familiar interclassistes, interculturals, etc.

Cal garantir que els espais de participació de les famílies siguin integradors, que no reproduïxin les desigualtats socials i de gènere presents en altres àmbits.

famílies amb relació a determinats continguts, temps i espais de participació).

Si existeixen desigualtats en l'accés als recursos educatius que incideixen indirectament sobre la participació, també n'existeixen en l'accés de les famílies als espais de participació. Per posar un exemple, és el cas de moltes famílies d'origen immigrat, que poden trobar barreres idiomàtiques i culturals relacionades amb l'absència de referents en els països d'origen, amb les dificultats de comprensió de la llengua vehicular emprada en els espais de participació, amb el desconeixement de les possibilitats de participació com a resultat de processos migratoris recents al territori, etc. En definitiva, i en qualsevol cas, cal garantir que els espais de participació de les famílies siguin integradors, que no reproduïxin les desigualtats socials presents en altres àmbits.

- **Divisió del treball per gènere.** En l'àmbit educatiu formal i no formal, cal constatar la considerable feminització de la participació familiar, amb la presència de moltes mares amb treballs a temps parcial o "desocupades/inactives", que compaginen el seu treball productiu i/o reproductiu amb les tasques derivades de la seva implicació (gestió de l'AMPA, etc.). La inhibició gairebé total dels pares en la relació família-escola-educació no formal, vinculada a models familiars clarament patriarcals o segmentats, poc igualitaris, afebleix les oportunitats relacionals de la família, ja que la mare no sempre pot assumir el pes d'una doble i triple jornada laboral (treball productiu-treball reproductiu-treball a l'AMPA).

- **Conciliació de la vida laboral i familiar i clientelisme entre les famílies i la resta d'agents educatius.** Les estratègies de conciliació de la vida laboral i familiar estan dirigides a fer compatibles les obligacions

relatives al treball productiu i les obligacions de cura i socialització familiar.³⁵ La discontinuïtat dels temps laborals i familiars (i dels temps laborals i escolars) obliga els progenitors a adoptar estratègies que en minimitzin l'impacte, basades fonamentalment en la delegació de l'educació dels seus fills i les seves filles en els agents educatius formals i no formals. Mentre algunes famílies deleguen la responsabilitat de la cura de l'infant en familiars (com a alternativa més econòmica als problemes de conciliació), cançons, etc., altres opten per compensar la discontinuïtat amb l'ús intensiu i extensiu de l'educació no formal (fet que produeix en alguns infants una certa saturació d'activitats educatives en el temps de lleure, sovint caracteritzades pel caràcter instructiu i per la continuïtat respecte a l'activitat escolar).³⁶

Pel que fa als problemes de conciliació, i en el context d'aquesta reflexió, convé destacar-ne dos aspectes significatius. En primer lloc, que els temps laborals limiten sovint les possibilitats de participació. Un dels principals obstacles per a la participació de les famílies fa referència a la impossibilitat de combinar els requeriments que comporta aquesta participació (assistència a reunions, organització d'activitats, etc.) i les obligacions laborals (especialment si cada cop més tots dos progenitors treballen en horaris més inversemblants). Conciliar la vida laboral dels progenitors amb la seva participació en l'àmbit educatiu ha de ser un objectiu sempre present.

I, en segon lloc, els problemes de conciliació reforcen en l'imaginari de moltes famílies l'escola com a institució educativa de referència, com a centre d'atenció integral de l'infant, més enllà de la seva funció social de transmissió de valors, normes i coneixements a través de l'escolarització. Moltes fa-

Els temps laborals limiten sovint les possibilitats de participació de les famílies.

Els problemes de conciliació reforcen en l'imaginari de moltes famílies l'escola com a institució educativa de referència.

La delegació alimenta relacions clientelars entre família i escola, basades en una diferenciació molt clara de funcions i responsabilitats i en una interacció regida per la cultura de la incidència o de la queixa.

mílies entenen que l'assistencialisme de l'escola és la forma més senzilla i més garantida per a la bona atenció als fills i les filles mentre els progenitors treballen. Aquesta concepció reforça la delegació i defuig la responsabilització —i implicació— de les famílies en el temps no escolar de l'infant.

De fet, la delegació alimenta relacions clientelars entre família i escola, basades en una diferenciació molt clara de funcions i responsabilitats (uns “*paguen per rebre*” i els altres “*cobren per donar*”) i en una interacció regida per la *cultura de la incidència o de la queixa*.

D'una banda, la separació de funcions posa distància entre la família i l'escola, la qual cosa fa que la participació es vehiculi a través de procediments que preservin aquesta distància. Per exemple, les dades estadístiques constaten que en l'actualitat les AMPA cada cop tenen més afiliats que paguen les quotes corresponents, però menys pares i mares que hi participen activament.³⁷

D'altra banda, la cultura de la queixa provoca que les relacions client-proveïdor prenguin significació quan el servei funciona malament (per comunicar els mals resultats dels alumnes a les famílies, per mostrar el desacord de la família respecte a alguna decisió presa per l'escola, etc.); si la percepció és positiva, llavors no cal queixar-se, no cal establir mecanismes de comunicació. I quan la comunicació se circumscriu únicament a la transmissió de fets negatius, la relació mateixa s'acaba desvirtuant (“*el meu nen va bé, no m'han hagut d'avisar mai*”, “*jo no hi vaig perquè sempre em diuen el mateix*”, etc.), i es desvirtua també la participació.

- **Estratègies dels agents educatius per al foment de la participació.** El clientelisme es reproduïx en

totes dues direccions, de les famílies cap a l'escola, però també de l'escola cap a les famílies. Sovint, des de l'escola els dèficits de participació s'expliquen per la manca de voluntat d'implicació de les famílies, o per la seva incapacitat d'organitzar-se i de dinamitzar determinades iniciatives educatives. Però no sempre es dóna el suport institucional necessari a l'AMPA des de l'escola ni es fomenta activament la participació de les famílies. Així, es reproduïx la relació clientelar, es dilueix la implicació de les famílies i, finalment, s'acompleixen les expectatives d'escàs interès per la participació.

L'escàs foment de la participació de les famílies de molts centres escolars es pot explicar per dèficits quant a la formació específica dels mestres en matèria de treball i col·laboració amb pares, mares i altres familiars, però també pot respondre a interessos estratègics (conscients o no). La participació de les famílies incorpora noves necessitats i demandes, que transformen determinats elements que configuren l'escola (nous usos, nous serveis, etc.). El tancament de l'escola a la participació de les famílies podria respondre a l'intent d'evitar la incorporació de canvis, que en facin més complexa la gestió. Defugir la relació amb les famílies que tenen una situació socioeducativa més complexa (mals resultats de l'infant, problemes d'integració, etc.) permetria, segons aquest plantejament, evitar —o simplificar— la gestió d'aquesta complexitat.

• **Disponibilitat i qualitat dels espais de participació familiar.** La implicació de les famílies en el desenvolupament de l'educació formal i no formal sovint és deficient perquè no sempre existeixen els espais necessaris on puguin participar —i si existeixen, no sempre són adequats a l'hora d'estimular la participació. D'una banda, els òrgans de participació

La participació de les famílies incorpora noves necessitats i demandes, que transformen determinats elements que configuren l'escola. El tancament de l'escola a la participació podria respondre a l'intent d'evitar la incorporació de canvis, que en facin més complexa la gestió.

dels agents educatius (consells escolars, assemblees d'entitat, etc.) són de caràcter consultiu —o per ser més fidels a la realitat, de caràcter informatiu en una sola direcció—, i no sempre ofereixen a les famílies possibilitats reals d'incidir en la presa de decisions sobre el funcionament del mateix agent. I de l'altra, i quan sí que existeix la capacitat d'incidència, com és el cas de les AMPA amb relació a la promoció de l'educació no formal, no sempre existeixen les condicions estructurals adients per a la participació. Per posar alguns exemples, l'elevada rotació dels membres de l'AMPA, la precarietat dels seus recursos materials (infraestructurals, econòmics, etc.) o la seva gestió voluntarista, que els pares i les mares no sempre poden assumir de forma regular i compromesa, són factors que no afavoreixen l'organització de les famílies ni conviden a implicar-se en l'àmbit educatiu.

3. Elements estructurals per al treball integrat

Teixir xarxa entre família, escola i agents educatius no formals vol dir preveure tant les estructures de participació —existents i possibles— com els factors estructurals clau que lògicament les condicionen.

- **Estructures de participació existents.** Actualment, a l'escola, la funció de la família sovint queda limitada al marc d'acció des de les AMPA i dels consells escolars. És clar que la regulació de la participació en els consells escolars i, sobretot, en les AMPA permet complir amb els mínims requerits des de la perspectiva legal. És impensable imaginar una escola on aquests criteris no es compleixin, però tot i que és absolutament necessari, no és suficient.

La cultura escolar establerta fa que les decisions importants —les decisions— es prenguin en espais reservats gairebé exclusivament als mestres i que la participació dels pares i les mares quedi relegada a l'organització de festes i activitats extraescolars. Aquesta inèrcia costa de canviar, entre altres coses perquè encara no es qüestiona.

• **Condicionants estructurals de les AMPA.** L'activitat de les AMPA està condicionada per una sèrie de factors estructurals, la caracterització dels quals en determinarà pràcticament l'eficàcia com a òrgans de decisió en el centre escolar. S'entén per tant que el foment i la promoció d'aquests mateixos factors afavoriran la consolidació de les AMPA com a estructures de participació significativa i les integraran en el marc del treball en xarxa. Entre aquests factors, podem esmentar els següents:

– Nivell d'estabilitat de l'AMPA i dels seus membres, o existència de projectes educatius estables.

– Grau de dependència de l'AMPA respecte al voluntarisme dels membres i nivell de professionalització de la seva activitat (per exemple, activitats extraescolars).

– Suport i dinamització que dóna el mateix centre escolar. Nivell d'acord entre escola i AMPA sobre el projecte educatiu del centre.

– Vinculació de les AMPA al territori: participació en les xarxes locals, relacions amb altres AMPA o entitats locals, etc.

– Limitacions horàries com a resultat de l'ús de les infraestructures escolars (conflicte sobre la responsabilitat de l'obertura dels centres).

– Nivell de coneixement sobre la gestió d'activitats (demanda de subvencions, disseny del

La cultura escolar establerta fa que la participació dels pares i les mares quedi relegada a l'organització de festes i activitats extraescolars.

L'activitat de les AMPA està condicionada per una sèrie de factors estructurals que determinen la seva eficàcia com a òrgans de decisió en el centre escolar.

pressupost, disseny de l'oferta, recursos existents en el territori, coordinació amb altres AMPA, etc.).

- Disponibilitat de recursos materials (infraestructures, recursos econòmics, etc.), del centre i de l'AMPA (quotes).

- Incorporació de les activitats d'educació no formal en el projecte educatiu de centre.

- Grau de coordinació entre AMPA i centre escolar.

Des de la perspectiva del treball integrat s'haurà de vetllar perquè aquesta participació no respongui només a criteris de representativitat, sinó que s'estengui a totes les famílies.

- **Participació.** Els factors estructurals esmentats incideixen d'una forma determinant en els processos de participació de les famílies. A més dels factors estructurals, des de la perspectiva del treball integrat s'haurà de vetllar perquè aquesta participació no respongui només a criteris de representativitat, sinó que s'estengui a totes les famílies. Com s'ha comentat en l'apartat anterior, són diversos els elements que condicionen la participació de les famílies. Tenint en compte tots aquests elements és important avançar cap a models organitzatius d'escola que facilitin la democratització de les estructures escolars per baix, per tal d'evitar qualsevol intent de privatitzar l'escola pública i els seus diversos òrgans de decisió.

Cal entendre que l'escola també és de les famílies, fet que exigeix obrir i convertir el centre escolar en un centre social on la trobada no estigui necessàriament vinculada amb l'aprenentatge dels infants.

Per evitar aquesta *privatització*, són diversos els elements que cal considerar i promocionar. En primer lloc, entendre que l'escola també és de les famílies, fet que exigeix obrir i convertir el centre escolar en un centre social on la trobada no estigui necessàriament vinculada amb l'aprenentatge dels infants. En aquest sentit, un major o menor grau de pertinença dels pares, mares i altres familiars a l'escola dependrà de com els mestres i familiars que ja hi participen entenguin la seva entrada a l'escola. Aquesta forma d'entendre la participació de les

famílies, procurant que se sentin d'acollides, valorades i necessàries, serà determinant per tal que la participació sigui honesta, voluntària i sostenible —no puntual— en el temps.

- **Pensar noves estructures de participació.** Les estratègies amb què es pot fomentar i promoure i la participació de les famílies als centres escolars són diverses. Atenent a diferents experiències desenvolupades en diversos contextos escolars, es poden dur a terme estratègies i accions que fomentin la participació dels pares i de les mares i encoratgin el seu compromís amb un desenvolupament i funcionament òptim de l'escola. Una d'aquestes estratègies és, sens dubte, la creació i/o obertura d'espais on aquestes persones passin a compartir el protagonisme dels mestres en l'educació dels seus fills i les seves filles dins d'un àmbit moltes vegades restringit als professionals: l'àmbit de l'escola. Aquests espais poden ser variats, poden anar des d'espais pròpiament lúdics —com el pati, la ludoteca o les excursions—, a espais més formatius, com ara la biblioteca o les mateixes aules. Són estratègies que van adreçades a aconseguir formes d'implicació i participació social per generar dinàmiques necessàries per a l'establiment de vincles i per a l'enfortiment de la cohesió, elements imprescindibles per endegar projectes compartits.

- **Una altra escola és possible.** Si l'educació és una responsabilitat compartida, la gestió de l'educació també ho ha de ser. Com ja s'ha comentat, cal obrir les portes dels centres, però sobretot cal obrir les portes de l'escola a fi i efecte que s'airegin instal·lacions i mentalitats. Ens cal una cultura compartida sobre una escola més democràtica, basada en la coresponsabilitat i en la cogestió. Aquesta nova

Cal obrir les portes de l'escola a fi i efecte que s'airegin instal·lacions i mentalitats. Ens cal una cultura compartida sobre una escola més democràtica, basada en la coresponsabilitat i en la cogestió.

Hi ha experiències educatives que entenen que els espais de participació per a les famílies han de ser múltiples, i que han d'incloure tant els espais de decisió com els espais pròpiament d'aprenentatge, com ara les aules o la biblioteca de l'escola.

cultura ens cal a tots —professors i familiars, gestors i experts. És per això que, a més de fomentar, incrementar i millorar la participació en els estaments on ja es contempla per llei —l'AMPA, el Consell Escolar, el Consell Escolar Municipal—, també s'ha d'introduir en aquells llocs on sovint encara no existeix o hi és de manera testimonial i incipient. Hi ha experiències educatives que entenen que els espais de participació per a les famílies han de ser múltiples, i que han d'incloure tant els espais de decisió com els espais pròpiament d'aprenentatge, com ara les aules o la biblioteca de l'escola. Entre altres experiències educatives interessants, trobem la xarxa d'experiències de les *comunitats d'aprenentatge* (CA), i en aquest àmbit, experiències concretes com la CA de la Zona Escolar Rural del Moianès³⁸ o la CA del CEIP Tanit de Santa Coloma de Gramenet.

4. A mode de conclusió

Fins aquí s'han vist els nous estils familiars i com condicionen les funcions actuals de la família amb relació a l'aprenentatge dels fills i les filles. S'han aportat les idees i els arguments suficients per veure que cal afrontar els reptes que s'han generat en funció d'aquests canvis. L'escola i la família tenen quelcom més en comú que la gestió dels espais i de les activitats extraescolars, per això cal trobar els elements que facilitin una nova manera d'entendre, de conceptualitzar, l'educació com el que és: *una responsabilitat compartida entre els diferents agents educatius*.

No podem deixar més a la inèrcia del dia a dia la pràctica social, cada vegada més estesa, d'entendre

la interacció família-escola basada, en bona part, en relacions clientelars en les quals uns *paguen per rebre* i els altres *cobren per donar*. Cal trobar un *model compartit de treball i de col·laboració mútua, integrat i integrador, que permeti afrontar i superar amb èxit els diferents nivells de desigualtats i barreres socials que dificulten la participació de les famílies i la millora de les oportunitats d'aprenentatge*.

Des d'aquesta perspectiva, apuntem tot seguit algunes propostes que entenem que tenen en comú una mateixa idea de fons: *afavorir i estimular l'aprenentatge dels nens i les nenes des d'un model educatiu de qualitat per a tothom, vinculat al territori i cogestionat per tots els agents educatius*.

Els diferents models d'escola inclusiva, com ara les comunitats d'aprenentatge, tenen en compte i posen en marxa canvis organitzatius i estratègies per a la millora de la participació. Vegem-ne algunes:

- Jornades de portes obertes, per al coneixement dels centres i l'acollida de les famílies novingudes, dutes a terme per les famílies i els diferents agents educatius del centre i el territori.

- El plenari, on tota la comunitat educativa es manifesta, debat i aporta les propostes i vies de solució als problemes que es presenten.

- Comissions mixtes de treball entre el professorat, les famílies, el voluntariat i altres agents educatius, com a alternativa a l'estratègia estandarditzada de claustre i consell escolar.

- Projectes de formació adreçats a tota la comunitat per crear una cultura compartida i afrontar més bé els reptes que es van plantejar.

- Espais per a la tertúlia entre famílies i entre les famílies i els professionals del centre.

Cal trobar un model compartit de treball i de col·laboració mútua, que permeti afrontar i superar amb èxit els diferents nivells de desigualtats i barreres socials que dificulten la participació de les famílies i la millora de les oportunitats d'aprenentatge.

- Xarxa d'intercanvi de coneixements, per generar oportunitats d'aprenentatge entre totes les famílies.
- Metodologies d'aprenentatge que tinguin en compte la participació i la coresponsabilització de les famílies i altres voluntaris a l'aula (grups interactius, activitats de lectura tutoritzada a la biblioteca...).
- Treball per projectes educatius, que demana la vinculació i implicació de més d'una tipologia d'agents educatius.
- Mediació, per buscar i aportar solucions a problemes i conflictes generats en el si del centre escolar.
- Festes i sortides organitzades amb col·laboració i implicació de les famílies.

ELS SERVEIS A LES PERSONES I EL TREBALL INTEGRAT

Rafel López i Josep Cambray

1. Introducció

Si ens centrem en els recursos i serveis d'atenció a les persones, en general, i abans d'entrar en matèria, hem de tenir en compte diverses qüestions:

- a) Són serveis generalistes, que no són exclusius per a les escoles i, per tant, per a la població escolar.
- b) Són serveis que depenen de diferents administracions, institucions i/o organitzacions, que tenen i/o poden tenir objectius i finalitats diferents i, fins i tot, divergents.

c) Són serveis que tenen estructures jeràrquiques i de presa de decisions diferents.

d) Són serveis que, en moltes ocasions, tenen una certa variabilitat de finalitats i de població atesa i, per tant, no tenen gairebé mai una estabilitat en els aspectes organitzatius i de funcionament, com pot tenir l'escola.

Aquestes i altres qüestions fan que els serveis d'atenció a les persones no sempre donin resposta a les necessitats de manera integrada. A més, sovint l'àmbit escolar ocupa una posició de centralitat, la qual cosa fa que la resta de recursos i serveis estiguin condicionats per la seva estructuració, organització i el seu funcionament. En moltes ocasions, l'esforç d'integració prové només d'una part, i el treball conjunt esdevé fràgil (no es parteix d'una situació igualitària, bàsica per desenvolupar un bon treball integrat).

Si ens centrem en els recursos i serveis que desenvolupen la seva tasca amb els mateixos usuaris/clients que els centres escolars, podríem destacar quatre grans àmbits:

a) L'àmbit social:

– *Equips de Serveis Socials d'Atenció Primària (SSAP)*: la relació bàsica d'aquests serveis amb els centres escolars la desenvolupen els educadors socials. Es treballa més en l'atenció concreta de situacions d'alumnes amb dificultats de relació, de comportament, etc. que en projectes coordinats i compartits entre ambdós agents (SSAP-escola). L'experiència diu que són els SSAP els qui donen servei i s'adapten a les escoles, alhora que a les escoles es parla encara molt dels “nens i les nenes de serveis

Sovint l'àmbit escolar ocupa una posició de centralitat, la qual cosa fa que la resta de recursos i serveis estiguin condicionats per la seva estructuració, organització i el seu funcionament.

socials”, com si s’evités la responsabilitat d’algunes situacions conflictives.

– *Centres oberts*: són recursos socioeducatius dirigits a infants i adolescents amb dificultats. En molt pocs casos s’estableixen relacions directes amb els centres escolars o amb els tutors per abordar conjuntament les situacions, tot i tenir en compte que els infants transcorren diverses hores diàries en aquests serveis fent deures o adquirint hàbits de treball i conducta. Després de la família i l’escola, per a determinats infants, aquest és el servei que més hores els atén, qüestió que cal tenir en compte.

b) L’àmbit educatiu instructiu:

– *Equips d’Assessorament Psicopedagògic (EAP), professionals del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC), Centres de Recursos Pedagògics (CRP) i Centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA)*: són serveis molt centrats en donar més suport als professionals dels centres escolars que a l’alumnat. La limitació de mitjans humans i econòmics fa que des d’aquests serveis no es pugui treballar amb profunditat les situacions personals dels alumnes i, de vegades, ni tan sols la situació general del centre. En la majoria de casos no es passa d’un treball de diagnòstic i orientació a un veritable treball de tractament i/o seguiment, qüestió que es deixa en mans dels mestres i progenitors, que amb més o menys criteri prenen les mesures per abordar els problemes.

– *Escoles d’educació artística o altres agents amb ofertes d’educació no formal de caràcter instructiu*: tenen la seva lògica de funcionament pròpia. Ensenyen el que creuen que s’ha de fer (si no ve regulat

per decret) i no tenen pràcticament cap contacte amb els centres escolars per coordinar programacions, tipus d'ensenyaments, etc. Semblen escoles que “viuen d'esquena” a les altres i que en ocasions entren en relacions de competència.

c) L'àmbit educatiu cultural, esportiu i de lleure:

– *Entitats d'educació no formal de caràcter cultural i de lleure*: malgrat que la seva incidència, en hores d'atenció als infants i adolescents, és molt inferior a la de l'escola, hi ha un aspecte que no es té gaire en compte: generalment promouen un tipus d'activitats triades pels mateixos infants i adolescents. Aquesta qüestió, encara que sembli banal, és força important, ja que hi ha fidelitat i entusiasme, i respon, en la majoria dels casos, als interessos personals dels usuaris. Potser són els serveis que tenen més dificultat per a treballar de manera coordinada amb les escoles: funcionen en horaris diferents, hi ha voluntariat d'assistència, no es valora degudament la tasca educativa que desenvolupen, etc.

– *Entitats d'educació no formal de caràcter esportiu*: es podria dir poc més que en el cas de les entitats culturals i de lleure. Potser convé remarcar que encara avui l'esport se centra molt en la competició i poc en la pràctica de l'esport com a alternativa de lleure, de formació personal. Continua essent preocupant el fet que sovint el tipus d'intervenció dels entrenadors i dels pares en aquest àmbit topa amb els valors que volen transmetre altres serveis i l'escola. Una de les qüestions que cal destacar d'aquests serveis és que aconseguen més implicació de les famílies que les mateixes escoles, encara que no se'n sàpiga treure rendiment.

d) L'àmbit de salut:

– *Centres d'atenció primària (CAP)*: podem remetre la seva intervenció a les campanyes de revisions mèdiques i vacunacions que pertoquen, o a les actuacions de profilaxi quan hi ha alguna malaltia determinada. En general, són sistemes, que tot i que també depenen de l'Administració autonòmica, sovint no realitzen cap tipus de treball coordinat, ni preventiu.

– *Projectes de prevenció en aspectes de salut i consum*: aquestes iniciatives provenen majoritàriament dels ajuntaments i es desenvolupen més per l'interès general del municipi que per l'interès dels professionals de l'àmbit escolar. Tot i així, cada vegada s'estan articulant més iniciatives conjuntes (regidories de salut, CAP, etc.). Les escoles veuen més el servei que es dóna, però no tenen interès per involucrar-s'hi activament.

Aquests serveis no donen resposta a totes les necessitats existents, però molts estan en evolució constant per intentar adaptar-se a les demandes que reben. Essent crítics, podríem dir que aquests serveis, en general, són més àgils a l'hora d'adaptar-se a les noves realitats que els mateixos centres escolars. L'aparell de l'Administració educativa és lent, per la qual cosa li és més fàcil anar incorporant nous professionals o serveis dins dels centres escolars, en comptes d'establir polítiques clares de treball integrat amb altres departaments i administracions.

2. Condicionants per al treball integrat

Hem vist la llarga llista de recursos existents i, malgrat tot, ens queda la sensació que no n'hi ha prou, que els nostres barris i pobles tenen al descobert nombroses necessitats educatives. Per què tenim aquesta sensació des dels serveis?

El cert és que potser les necessitats estan cobertes, però no sempre es coneixen els recursos disponibles en el territori. Aquest és un dels principals problemes: els serveis neixen per la iniciativa d'un agent que, davant d'una mancança o necessitat determinades, engega una oferta concreta que permeti cobrir-la, sense saber, en general, què es feia ja en aquest àmbit. Sovint no és que hi hagi necessitats "no cobertes" (que també n'hi ha), sinó que hi ha mancances que tenen una doble o triple resposta i, en canvi, no sabem, o no podem saber, què és el que ens queda per fer.

Parlem de serveis i recursos que giren al voltant de l'escola (dins o fora) i que treballen amb el mateix públic objectiu, els infants i joves dels centres, però que desenvolupen pràctiques diferents i obeeixen també a objectius i lògiques de treball clarament diferenciades. No és el mateix la tasca que realitza l'agent de treball comunitari, que desenvolupa una tasca de cohesió social al barri i als espais públics, que la de l'educador del centre obert, més orientada a la transmissió de normes de comportament i d'habilitats personals i socials als infants.

Per tant, les actuacions que afavoreixin el coneixement relatiu als serveis i recursos existents al territori haurien d'anar acompanyades de la creació d'estructures que donessin suport a la seva integració i coordinació, tenint en compte aquestes diferències

Sovint no és que hi hagi necessitats "no cobertes" (que també n'hi ha), sinó que hi ha mancances que tenen una doble o triple resposta i, en canvi, no sabem, o no podem saber, què és el que ens queda per fer.

en els objectius i en les maneres de procedir. No obstant això, respecte a l'existència d'estructures de treball integrat, el problema bàsic rau en:

El fet que existeixin serveis de diferents administracions, amb interessos diferents, provoca problemes relacionats amb l'assumpció del lideratge.

No existeix una política clara respecte als infants, adolescents i joves del nostre país, que tingui en compte tots els vessants (educatiu, cultural, de salut, social i, fins i tot, econòmic).

a) El fet que existeixin serveis de diferents administracions, amb interessos diferents, provoca problemes relacionats amb l'assumpció del lideratge. Es troba a faltar, de vegades, un pal de paller que centri l'atenció i la cura dels infants i joves. Malgrat que la família i l'escola han exercit històricament aquesta funció, actualment ni una ni l'altra no sembla que estiguin disposades a assumir-ne el lideratge —ni hi ha cap altre servei que ho pugui fer. Aquí rau la importància de plantejar el treball integrat com a dret per als usuaris i com a deure per a les administracions i organitzacions responsables de l'àmbit educatiu.

b) No existeix una política clara respecte als infants, adolescents i joves del nostre país, que en tingui en compte tots els vessants (educatiu, cultural, de salut, social i, fins i tot, econòmic). Això afavoreix que cada servei “vagi a la seva”, sense la necessitat de prendre en consideració què fan la resta de serveis.

c) I finalment, tal com s'ha dit anteriorment, en la majoria de casos, es desconeixen els recursos i serveis existents, i si es coneixen, no se sap la feina que fan. Aquest dèficit sovint va acompanyat de poca flexibilitat a l'hora de voler conèixer l'altre. Els professionals tenen un horari de feina que no volen transgredir, i uns hàbits de treball que no sempre volen pactar amb l'altra part. Per treballar coordinadament, l'esforç ha de ser conjunt, no només d'una part.

3. Elements estructurals per al treball integrat

Una de les qüestions fonamentals consisteix a crear oportunitats de coneixement mutu. En aquest sentit, per exemple, es valora com a positiu que els professionals tinguin hores alliberades de dedicació per explorar el medi i els recursos i serveis de l'entorn on realitzen la seva activitat. Anys enrere, aquesta necessitat no era tan evident, ja que per diversos motius era més freqüent que els professionals coneguessin els serveis del seu territori més immediat.

I, ahora, cal promoure oportunitats de relació i coordinació. En un territori determinat i ben acotat en l'espai, amb uns límits clars, pot ser més fàcil establir certes pautes de coordinació entre els diferents agents que intervenen en el camp de l'educació. Alguns exemples d'experiències concretes són les taules d'infància, amb entitats, escoles i administracions, les comissions socials, amb escoles i educadors socials d'atenció primària, o les comissions d'infància d'alguns projectes comunitaris, entre altres.

No obstant això, moltes d'aquestes estructures de coordinació no són completes, ja que o bé no hi estan representats tots els agents o bé resulta molt difícil engegar cap proposta d'acció concertada en el si de les mateixes estructures. Hi ha un ampli univers d'accions possibles a realitzar, i en no poques ocasions les coordinacions acaben derivant "només" en l'organització conjunta d'algun acte festiu al territori (xocolatada per la festa major, participació conjunta a la rua del carnaval, etc.). Amb aquestes paraules no es pretén negar la idoneïtat d'aquestes accions, sinó constatar la complexitat a l'hora d'articular veritables projectes integrats amb continuïtat en el temps. De fet, convé no ignorar que sovint aquests actes repre-

Una de les qüestions fonamentals consisteix a crear oportunitats de coneixement mutu. Es valora com a positiu que els professionals tinguin hores alliberades de dedicació per explorar els recursos i serveis de l'entorn on realitzen la seva activitat.

Quan s'aconsegueix constituir comissions estables de treball integrat, la dificultat consisteix a mantenir activa i dinamitzada aquesta estructura.

Les institucions que financien els projectes d'atenció a la infància tenen grans dificultats per determinar quins han de rebre més o menys recursos.

senten l'inici probable de futures coordinacions en altres projectes: en altres paraules, podríem dir que el barri que organitza un acte festiu unitari ja ha fet un pas més en la direcció correcta.

Quan s'aconsegueix constituir experiències de treball integrat, com ara les comissions d'infància que s'han convertit en plataformes de treball estables entre els serveis educatius, socials, de salut, de seguretat, culturals, etc., la dificultat consisteix a mantenir activa i dinamitzada aquesta estructura. Els períodes electorals, la diversificació d'administracions participants, els canvis de professionals, etc. fan que moltes d'aquestes experiències s'aturin amb el pas del temps.

I aleshores es torna al context original, governat per dinàmiques de funcionament endogàmiques: com es deia una mica més amunt, recursos que neixen d'una demanda detectada per un col·lectiu o agent determinat, que s'organitza en servei sense posar-se en relació amb els altres. I això que inicialment pot semblar positiu, ja que genera força serveis dirigits als infants i joves del barri o de l'entorn més immediat, a la llarga pot ocasionar problemes diversos, especialment pel que fa a l'optimització dels recursos. Cal tenir present que els recursos que han de fer possible que aquests serveis funcionin són limitats, i el que es dedica per a un servei ja no es té per a un altre.

De fet, les administracions públiques, les entitats d'acció social i les institucions que els donen suport (fundacions, caixes, etc.) han de fer veritables esforços per determinar quins dels projectes d'atenció a la infància han de rebre més o menys recursos. Definir fins on arriba el suport a un projecte, i que d'això en depengui la seva viabilitat, representa un gran repte,

tant per a qui dóna el suport com per a qui el rep, i més si es té en compte que, invariablement, aquest procés es repeteix any rere any.

Davant d'un escenari de relacions endogàmiques, no es pot fer altra cosa que engegar un procés que ajudi a canviar-ne una mica el decorat. Cal endegar un projecte de treball integrat comunitari que ajudi a entendre millor l'entorn i el que hi trobem a dins. Tampoc no cal fer grans projectes, sinó senzillament emprar les eines que tenim a l'abast per conèixer millor el que fem i, cosa que és més important, el que no fem. I per engegar aquest procés, a parer nostre, convé:

1. Conèixer les necessitats formatives i d'atenció social dels infants i joves de l'entorn.
2. Conèixer els serveis i recursos adreçats als infants i joves que ja tenim a l'abast.
3. Posar en marxa una taula de treball de coordinació territorial que identifiqui els serveis i els recursos, que conegui els problemes i faci propostes de solució.
4. Incloure la taula de coordinació territorial en el marc de treball d'un projecte d'abast comunitari.
5. Determinar que el projecte comunitari compti amb la participació d'agents del sector privat i de les administracions.
6. Acotar el treball comunitari en un temps determinat, per assegurar que durant aquest temps s'assoliran els objectius previstos, i determinar i assegurar el finançament per tot aquest període.

Aquesta és una proposta que té en compte el paper important que els projectes d'abast comunitari poden fer per resoldre algunes de les dificultats

Cal endegar un projecte de treball integrat comunitari que ajudi a entendre millor l'entorn i el que hi trobem a dins: senzillament es tracta d'emprar les eines que tenim a l'abast per conèixer millor el que fem i, cosa que és més important, el que no fem.

apuntades. Cal, però, assegurar que tothom participa en aquest procés, que no ens deixem ningú, especialment l'escola, ja que, en general, sol situar-se bastant al marge d'aquests processos. Trencar aquestes barreres entre l'escola i el seu entorn garantirà, en bona mesura, l'èxit del treball integrat.

4. A mode de conclusió

Els paràgrafs anteriors plantegen algunes de les dificultats a l'hora d'estructurar un treball integrat en l'àmbit educatiu. L'escenari dels agents socioeducatius es caracteritza pels aspectes següents:

- a) Diferents agents educatius amb objectius i pràctiques diferents.
- b) Gran quantitat de recursos a l'abast de les persones.
- c) Sensació d'amenaça sobre el correcte procés educatiu de l'infant i adolescent.
- d) Desconeixement de la feina de l'altre, desco-neixement de si totes les necessitats queden cobertes amb l'oferta de serveis disponible.
- e) Doble i/o triple resposta a una mateixa neces-sitat.
- f) Taules de coordinació incompletes i amb un abast d'intervenció universal.
- g) Dificultat a l'hora de distingir quins recursos són més necessaris.
- h) Inseguretat en la viabilitat dels projectes que depenen del suport institucional i/o privat.

Malgrat els canvis mínims que es van produint, l'escola és un servei que perdura en el temps i que té

unes lògiques de funcionament clarament definides i pautades. A excepció d'algun servei públic (CAP, etc.), la resta de recursos no respon a maneres de procedir tan rígides. Aquí caldria sumar-hi les diferències en els objectius, en les filosofies de fons, etc.

Això ens deixa un panorama desigual: mentre que uns serveis veuen el treball integrat com una manera de fer més creativa, més a mitjà i llarg termini, amb més rendibilitat social i menys sacrifici individual, altres el veuen com una feina afegida, que els comporta canvis personals i organitzatius excessius. Totes aquestes diferències fan complicada l'articulació del treball integrat.

Tot i així, podem dir que:

a) si entenem el *treball integrat* com una manera de fer diferent, com una metodologia que respecta la filosofia i els objectius de cada tipologia de recurs i servei, que comporta guanys per a tots i cadascun dels serveis i que, a partir d'experiències concretes, fa palès el valor afegit que aporta;

b) si existeix un lideratge clar, un gran pacte de totes les administracions i organitzacions que hi intervenen, que adequi amb flexibilitat els serveis i els professionals a la metodologia plantejada, i superi els canvis que es donen lligats exclusivament a motius electorals;

c) si hi ha voluntat de conèixer l'altre, de saber què fa i per què ho fa, així com voluntat de modificar els recursos i serveis propis;

d) si l'Administració més propera al territori s'implica en la promoció d'aquests objectius i d'aquestes metodologies de treball entre els agents del territori, tenim una porta oberta per plantejar-nos-ho i perquè s'ho plantegin.

Cal entendre el treball integrat com una metodologia que respecta la filosofia i els objectius de cada tipologia de recurs i servei, que comporta guanys per a tots i cadascun dels serveis i que aporta valor afegit.

PODERS PÚBLICS I AGENTS SOCIALS. COMPARTINT RESPONSABILITATS EN EDUCACIÓ

Trini Milán i Joan Subirats

Cal i caldrà un nou protagonisme i una nova coresponsabilitat dels municipis i del conjunt d'institucions i forces polítiques i socials presents als diferents territoris, amb relació a la nova agenda educativa.

Aquest document parteix de la convicció que, davant la situació de metamorfosi generalitzada que viuen les nostres societats, cal un renovat paper de l'educació que permeti reforçar la recerca constant de cohesió social. I assumeix també la idea que, en aquesta dinàmica, cal i caldrà un nou protagonisme i una nova coresponsabilitat dels municipis i del conjunt d'institucions i forces polítiques i socials presents als diferents territoris, amb relació a la nova agenda educativa. Aquesta agenda creix en dimensió i gruix social com a conseqüència de l'època de canvi que travessem, que va generant noves demandes i pressions a l'entorn d'una educació que s'estén cap a totes les edats i cap a tots els àmbits, i que és cada cop més decisiva per garantir la participació ciutadana i la cohesió i inclusió socials. Després d'una petita anàlisi d'antecedents i de la situació de canvi, el document s'endinsa en una proposta perfectament discutible de descentralització del sistema educatiu, amb un quadre (vegeu quadre 1) sobre la distribució de competències.

1. El canvi polític

La política educativa que havia anat seguint el govern de la Generalitat de Catalunya des dels anys vuitanta, partia de les bases estatals que n'havien definit els trets essencials, i s'havia anat implementant a Catalunya mitjançant una forta presència d'agents no

públics (presència notable de centres religiosos i de centres d'iniciativa privada) i des d'una centralització considerable de la capacitat de decisió, a mans dels serveis educatius centrals de la Generalitat. El paper dels municipis en aquest escenari ha estat formalment sempre residual i perifèric.³⁹

Si bé això potser era comprensible en una fase de recuperació de dèficits històrics i de prioritat de l'ensenyament en català, a mesura que passaven els anys aquesta marginació dels governs locals i dels actors socials presents al territori va ser menys i menys justificada. El biaix ideològic, la rigidesa i l'homogeneïtat amb què predominantment es va anar treballant des del Departament d'Ensenyament va generar una manca significativa de capacitat d'adaptació a circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat de població immigrada, desestructuració familiar, degradació de barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i serveis personals en general, necessitats de generar activitats posteducatives, etc.). Alhora, aquesta centralització lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres va provocar un efecte de desresponsabilització sobre la marxa d'un sistema que, de fet, no acceptava espais d'autonomia i no generava confiança.

Al llarg de tots aquests anys podem assegurar que, amb poques excepcions, no han existit "autoritats educatives" o institucions, sobre el territori, que s'ocupessin de concretar les exigències de qualitat, que s'ocupessin del funcionament general de l'educació obligatòria i de la seva articulació amb la resta d'activitats educatives i serveis transversals —que eren i són importants i significatius per la bona marxa

El paper dels municipis en la política educativa des dels anys vuitanta ha estat formalment sempre residual i perifèric.

de la trajectòria educativa. Moltes vegades han estat els mateixos professionals, la part més activa dels membres de les comunitats educatives i les seves instàncies de renovació i relació els qui han realitzat l'esforç d'anar posant al dia idees i projectes de canvi.

Després de les eleccions del 16 de novembre del 2003, s'obrien les portes d'un canvi també en matèria educativa. En el document signat pels dirigents del PSC, ERC i IC-V al Saló del Tinell el 14 de desembre del 2003, anomenat Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, es manifesta el següent:

“és urgent dur a terme la reforma de l'organització territorial de Catalunya i procedir a la desconcentració i descentralització de competències i recursos a favor dels governs locals [...]. Aquestes són les mesures principals del Govern: traspasar als ajuntaments determinades competències en matèria d'educació.”

En el mateix document, es parla d'oficines municipals d'escolarització, de gestió de la planificació educativa, d'avaluació de necessitats d'escolarització, de creació de nous concerts educatius, o d'itineraris entre primària i secundària, i tot això fent referència a un Pacte Nacional per l'Educació i una nova llei en la matèria. Es busca:

“un canvi de rumb en la política educativa del nostre país [...], un nou impuls de confiança i qualitat al nostre sistema educatiu, que garanteixi, en l'àmbit de la societat del benestar i de la igualtat d'oportunitats, uns objectius mínims comuns a tota la ciutadania, que permetin la participació efectiva i democràtica i una formació adequada als reptes que tenim plantejats com a societat”

2. El canvi social i l'educació

Catalunya ha canviat molt en aquests darrers vint-i-cinc anys, canvis que podríem concretar en les esferes productiva, social i familiar. En totes aquestes esferes, les dinàmiques de canvi han estat marcades per la inestabilitat creixent de situacions i de condicions de vida i de treball. No és estrany que molts parlin de “societat del risc” per descriure què està passant i, també, la manera com molta gent ho percep.

D'altra banda, aquestes transformacions incorporen fortíssimes exigències de canvi cultural, amb la incorporació massiva de l'ús de noves tecnologies i de rols socials de les persones i les institucions. Per tots aquests elements, no ens pot sorprendre que davant d'aquesta situació, l'educació se'ns hagi presentat com una mena de gran recurs que pot permetre superar o aguantar millor aquesta dinàmica d'inestabilitat constant. La formació apareix com a inversió personal de seguretat i de garantia de futur.

D'altra banda, aquesta renovada tensió que recau en l'educació genera nous perills de desigualtat i exclusió social d'aquells sectors amb més dificultats i menys recursos de tota mena. Podríem dir, sense exagerar, que està en perill el modern paper de l'educació com a palanca d'igualació social. Com s'ha posat en relleu en recerques recents, un 70% dels alumnes que des de l'any 1997 van cursar programes de garantia social (l'equivalent a no disposar de la titulació bàsica de l'ESO) provenen d'entorns socioculturals baixos, mentre que només el 15% del total d'aquests nois i noies eren integrants d'entorns socioculturals de nivell mitjà i alt.⁴⁰

Aquest és un problema que no només afecta la política educativa ni, evidentment, tampoc existeix

Davant la inestabilitat creixent de situacions i de condicions de vida i de treball, la formació apareix com a inversió personal de seguretat i de garantia de futur.

Podríem dir, sense exagerar, que està en perill el modern paper de l'educació com a palanca d'igualació social.

només a Catalunya. Els canvis en profunditat en la manera de viure que acabem de descriure han afectat també les polítiques de benestar tradicionals construïdes a tot Europa principalment d'ençà dels anys cinquanta. En els darrers anys hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que posava l'accent bàsicament en l'accés universal als serveis, a concepcions que, partint d'aquest accés, es preocupen de la qualitat de les respostes, centrant-les en la capacitat d'atendre de manera no rígida demandes heterogènies i específiques. D'altra banda, cal dissenyar aquestes polítiques socials en un context en què el pluralisme social més gran i les noves concepcions en les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors públics i no públics, tant en la formulació d'aquestes polítiques com en la seva posada en pràctica. Tot plegat revaloritza el paper dels governs locals a l'hora d'atendre aquestes demandes.

La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i augmenta la pressió social a què estan sotmesos els diferents agents educatius, en convertir-se, com ja hem avançat, en un element central de la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar. Per tant, la descentralització educativa a Catalunya no pot plantejar-se només com un tema de debat entre institucions i nivells de govern, per veure qui s'ocupa de què. El tema que preocupa la gent, el tema que interessarà als catalans i les catalanes, és com millorem la qualitat del sistema educatiu a Catalunya, com preparem millor les generacions futures per sortir-se'n dels grans reptes plantejats, i des d'una perspectiva progressista, com ho fem

La descentralització educativa a Catalunya no pot plantejar-se només com un tema de debat entre institucions i nivells de govern, per veure qui s'ocupa de què.

per mantenir, a més, els lligams i la cohesió social i comunitària, dins d'una perspectiva laica que no barregi l'èmfasi necessari en els valors i els elements no materials de formació amb la confessionalitat religiosa estricta.

És en aquest context on pensem que cal situar l'acord que va generar l'inici de la nova etapa de govern a Catalunya i el debat sobre la descentralització educativa al país. El que creiem que ens diu l'acord de govern és que hem de tenir més clar el projecte de país que volem, el projecte educatiu que s'hi adiu, i hem de concretar des d'on servirem millor aquest projecte. I pel que ens assenyala l'acord polític esmentat, que nosaltres compartim, aquest *locus* és un àmbit territorial que ha de poder recollir la diversitat social de cada lloc i buscar i gestionar de manera flexible les respostes adequades dins del marc estratègic comú. La dinàmica ja iniciada fa temps respecte a l'elaboració dels projectes educatius de ciutat (PEC),⁴⁴ primer a la ciutat de Barcelona i després de manera creixent a diferents municipis, va precisament en aquesta línia: combina educació reglada i no reglada, espais educatius formals i formació continuada en una estratègia educativa de caire participatiu que afavoreix la implicació ciutadana i la dels governs locals. I així s'ha confirmat darrerament a Gènova, amb l'aprovació de la nova Carta de Ciutats Educadores, en què es diu:

“S'afirma doncs el dret a la ciutat educadora, que s'ha d'entendre com una extensió efectiva del dret fonamental a l'educació. S'ha de produir una veritable fusió, en l'etapa educativa formal i en la vida adulta, dels recursos i la potència formativa de la ciutat [...], tot això, accentua la responsabilitat dels governs locals en el sentit de des-

La dinàmica ja iniciada fa temps amb els projectes educatius de ciutat va precisament en aquesta línia: combina educació reglada i no reglada, espais educatius formals i formació continuada en una estratègia educativa de caire participatiu que afavoreix la implicació ciutadana i la dels governs locals.

envolupar totes les potencialitats educatives que aculli la ciutat, tot incorporant al seu projecte polític tots els principis de la ciutat educadora.”

(Carta de Ciutats Educadores, Gènova, novembre 2004.)

3. Què fer?

No es tracta de “pensar de nou el sistema”, sinó de treballar dins el marc normatiu actual amb una perspectiva nova.

Vivim, per tant, un moment especial. I és en aquest marc on hem d’inscriure les nostres reflexions sobre el paper del món local en l’àmbit educatiu. No es tracta doncs de “pensar de nou el sistema”, sinó de treballar dins el marc normatiu actual amb una perspectiva nova.

El sistema educatiu no universitari (de 0 a 18 anys) a Catalunya té, com sabem, una estructura basada en la combinació d’ensenyaments de règim general (estructurats per edats), ensenyaments de règim especial (estructurats per temàtiques), i amb una clara distinció entre el que es considera educació infantil (dos cicles), bàsica-obligatòria (educació primària, i secundària obligatòria), programes de garantia social, i educació postobligatòria (batxillerat i formació professional de grau mitjà). Al marge d’aquests elements essencials, el sistema assumeix també responsabilitats en matèria de serveis educatius i noves necessitats que van apareixent. En tots aquests àmbits, cal anar diferenciant les competències de les diferents esferes de govern i d’altres agents que participen en aquestes funcions i aquests serveis.⁴²

En aquests moments, la Generalitat manté una hegemonia molt significativa pel que fa al conjunt d’elements del sistema educatiu català, dins del marc bàsic definit per la normativa aprovada a les Corts i implementada pel Govern i l’Administració central.

Els governs locals tenen competències formals que podríem qualificar de marginals. La Llei Orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) i la Llei de bases de règim local atorgaren als municipis competències en la programació general de l'ensenyament i en la creació, la construcció i el manteniment dels centres públics: això els autoritza a intervenir en els òrgans de gestió dels centres públics i a participar en la vigilància de l'escolaritat obligatòria. Al marge d'això, els governs locals també poden intervenir i intervenen en activitats complementàries i extraescolars, en la relació entre la programació dels centres i el seu entorn socioeconòmic, en els programes de garantia social, en la formació del professorat i en el terreny de l'educació infantil i dels ensenyaments especials.

En molts casos, i sobretot quan els ajuntaments han volgut i han pogut tenir una presència més activa en matèria educativa, l'activitat municipal s'ha estès, sobretot en l'educació infantil, els ensenyaments especials i l'educació continuada i d'adults, així com també en aspectes complementaris com ara la connexió educació-empresa, la connexió educació-entorn local, la connexió educació formal-no formal, els processos d'integració dels nouvinguts, el tractament específic del fracàs escolar, l'articulació dels centres educatius i els serveis municipals, etc.

Al marge d'aquests aspectes generals, també és cert que alguns governs locals han mantingut centres propis, i en alguns casos, com el de la ciutat de Barcelona, això ha comportat la creació d'un Consorci d'Educació,⁴³ ara finalment en marxa amb la recent aprovació de la normativa i del primer Pla Director, amb la presència de la Generalitat i l'Ajuntament de Barcelona.

Ens centrarem a veure el paper del món local i dels agents socials en els temes substantius i operatius de la política educativa catalana.

Dins l'“estela” de l'acord de govern, creiem que seria convenient seguir el procés de descentralització, partint de la hipòtesi que els aspectes més conceptuals i bàsics de la política educativa hauran de seguir residint en les àmplies capacitats normatives i competencials ja en mans del Govern i l'Administració central, i el Govern i l'Administració autonòmica. Per tant, ens centrarem a veure el paper del món local i dels agents socials en els temes substantius i operatius de la política educativa catalana.

Distingim aquests àmbits principals:

1. Aspectes substantius: continguts, planificació i programació; pressupostos i recursos; creació de centres; mapes escolars; aspectes d'ordenació acadèmica; avaluació del sistema.

2. Aspectes operatius i de gestió: construcció, manteniment de centres; equilibri escola pública-concertada; definició de zones de matriculació; vinculació de centres de primària i secundària; processos de preinscripció, matriculació i assignació de nous nens; necessitat de plantilles professionals; perfils de professorat; selecció de personal;⁴⁴ nomenament d'equips de direcció; avaluació del professorat; control d'escolaritat obligatòria; horaris dels centres escolars i règim d'obertura; connexió entre els centres escolars i l'entorn; programes de pràctiques en empreses; serveis i personal en el territori: inspecció, CRP, EAP, LIC, CREDA...; serveis de menjador i transport escolar.

3. Nous serveis i àmbits d'innovació: activitats a l'entorn de l'horari escolar i en horari de migdia; lleure postescolar; col·laboració en espais de l'àmbit familiar; activitats específiques per a nous nens; tecnologies de la informació i comunicació (TIC)...

D'altra banda, caldrà distingir entre les competències que haurien de mantenir-se en mans de la Generalitat, aquelles altres que poden ser exercides pels ajuntaments i, finalment, aquelles que haurien de residir en àmbits territorials específics de grandària adequada per evitar la "llunyania" de l'Administració de la Generalitat i per evitar també la poca capacitat operativa de la gran majoria de municipis catalans a causa de la seva grandària i dels pocs recursos materials i humans de què disposen. En darrer lloc, hauríem de tenir en compte també aquells casos en què certes competències i funcions podrien fer-se tant des del mateix centre educatiu com d'acord amb altres agents i actors socials presents en el sistema educatiu català. Distingirem, doncs, cinc possibles marcs institucionals i operatius en què podria recolzar la distribució de competències i la descentralització del sistema, sense deixar de fer referència, quan calgui, als mateixos centres i altres actors. Aquests cinc marcs institucionals possibles són:

a) La **Generalitat** i els seus serveis territorials (a partir d'una redefinició dels seus àmbits territorials, i d'una clara ampliació de l'autonomia de què disposen, amb la desconcentració corresponent del sistema, que eviti encavalcaments i problemes d'hipertròfia administrativa).

b) Les **zones educatives**⁴⁵ (enteses com a marcs territorials específics que puguin aglutinar i fer de referent principal dels diferents centres d'educació infantil, primària, secundària, educació especial, d'adults i formació professional, i altres equipaments culturals i educatius en sentit ampli, en un àmbit territorial determinat, i on s'apleguin els representants de la Generalitat; les autoritats locals; les famíli-

Caldrà distingir entre les competències que haurien de mantenir-se en mans de la Generalitat, aquelles altres que poden ser exercides pels ajuntaments i, finalment, aquelles que haurien de residir en àmbits territorials específics.

es mitjançant un consell escolar intercentres, i els agents socials del territori).

c) Els **ajuntaments** (en la seva configuració actual, i amb el suport que reben dels consells comarcals en certs temes).

d) Els **centres escolars** (des de la perspectiva no de la confusió entre autonomia i aïllament o desvinculació, sinó per potenciar precisament la seva articulació diferencial i específica amb la política educativa del territori on s'insereixin i amb la resta d'agents educatius del país, i per assegurar-ne la responsabilitat sobre les funcions que realitzen en el seu marc territorial).

e) Els **consells educatius territorials o consells escolars intercentres**, que agrupin la representació i la participació de les famílies, els estudiants i altres agents interessats en la realitat educativa del territori, per facilitar la capacitat de gestió, fer possible la incorporació d'altres actors, trencar la dicotomia actual entre les famílies amb fills escolaritzats en centres públics i centres privats, facilitar els itineraris entre cicles, donar sentit a l'autonomia dels centres en situar-se dins d'una responsabilització del territori, i facilitar la creació de xarxes i la coordinació dels serveis complementaris.

Aquestes línies de reflexió i proposta han de ser interpretades com una contribució més a la millora del sistema educatiu català en moments especialment significatius des del punt de vista polític i social.

Quadre 1.

Descripció de la proposta de distribució de competències i funcions de política educativa entre els diferents actors del sistema educatiu a Catalunya

1. Aspectes substantius

Generalitat: aspectes centrals del sistema (direcció política, regulació, planificació i pressupostos, redistribució, inspecció qualitativa, i serveis educatius de suport transversals).

Zones educatives (ZE): espai de trobada, debat, negociació i consens entre Generalitat, municipis i agents socials (veure especificitats en la resta d'actors).

Governos locals: rol complementari; atenció a especificitats territorials; dret de consulta en òrgans de planificació compartida (a través de la Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis), i en temes que afectin específicament els territoris i els centres finançats amb fons públics (mitjançant la presència del municipis en les ZE i en taules de planificació), com ara la creació i l'avaluació de centres, els mapes escolars, l'escolarització (oficines municipals d'escolarització, OME), i aspectes relacionats amb ensenyaments especials i serveis complementaris.

Centres escolars: en aspectes substantius, els centres hi serien presents a través dels representants dels seus col·lectius respectius (mestres, personal no docent, familiars, alumnes) i mitjançant l'articulació dels consells escolars.

Consells escolars i consells educatius territorials (CET): els consells escolars intervindrien en aquest camp mitjançant els consells escolars intercentres (de cada territori o ZE) i a través del Consell Escolar de Catalunya.

2. Aspectes operatius i de gestió

Aquest és probablement el terreny on els ajuntaments i les zones educatives poden tenir una intervenció més clara. Els elements que cal considerar són:

- accés al sistema
- règim de concerts
- manteniment, horaris i règim d'obertura dels centres
- equips de direcció
- descripció i règim del personal docent
- serveis territorials i educatius de suport de la Generalitat
- serveis complementaris

I en cada un examinar les especificitats amb relació al tipus d'ensenyament de què parlem: infantil, primària, secundària i postobligatòria, si es tracta d'ensenyaments de règim general o de règim especial, i segons les característiques

diferencials de les zones pel que fa a l'estructura socioeconòmica, les empreses, el teixit institucional, etc.

- *Accés al sistema educatiu:*

Generalitat: regulació general, control i inspecció, avaluació.

ZE: control i acompanyament a l'escolarització (a través dels municipis i l'articulació de serveis municipals i territorials). Operativa d'admissió alumnes, determinació de zones de matriculació (OME), continuïtats intercycles, equilibris pública-concertada...

Governos locals: presència a les ZE i reforçament del seu protagonisme, en especial en el creixement de cycle infantil (lligam amb àrees de serveis locals, per facilitar el servei integral a la família; conciliació llar-treball).

Centres escolars: coordinació entre equips de direcció de centres per facilitar l'adequació de necessitats i recursos.

Consells escolars i CET: presència dels centres escolars en les ZE i en els diferents organismes que s'estableixin per aspectes concrets.

- *Règim de concerts:*

Generalitat: definició de la política general, revisió i actualització de la situació present

ZE: capacitat d'expressar opinió de manera formal, vehiculant si s'escau les posicions dels municipis i consells interescolars i altres representants o agents socials.

Governos locals: vegeu ZE.

Centres escolars: capacitat d'elevant proposades als governos locals i supralocals a través dels consells intercentres i l'Administració.

Consells escolars i CET: vegeu ZE.

- *Manteniment i règim d'obertura i horaris dels centres*

Generalitat: el calendari i els horaris es defineixen de manera general per tot Catalunya i per tots els cycles. Els estàndards que han de complir els centres escolars són també definits per la Generalitat.

ZE: definició de prioritats de manteniment dels centres en el territori; proposta de modificació d'horaris atenent a especificitats dels cycles i del territori; capacitat de decisió sobre el règim d'obertura dels centres fora dels horaris lectius, d'acord amb els municipis i els consells escolars dels centres afectats.

Governos locals: responsabilitat sobre el manteniment dels centres i obertura fora d'horaris lectius (vegeu ZE).

Centres escolars: capacitat de proposta i dret d'audiència sobre el manteniment dels centres, canvi d'horaris i obertura fora d'horaris lectius.

Consells escolars i CET: dret de proposta i audiència sobre prioritats de manteniment, horaris i règim d'obertura dels centres.

- *Equips de direcció*

Generalitat: estatut, règim general de nomenament, funcions i renovació dels equips directius.

ZE: capacitat de ser escoltades en el procés de nomenament; capacitat d'establir marcs de coordinació entre equips directius intercycles i dins d'un mateix cicle; capacitat d'articular i promoure la coordinació entre equips directius i altres serveis de la Generalitat i dels municipis presents al territori; per facilitar, tot plegat, la responsabilitat compartida dels centres i el territori en les problemàtiques educatives i socials.

Governos locals: intervenció a través de les ZE.

Centres escolars: decisió sobre equips directius a partir dels criteris establerts i de les exigències de coordinació i responsabilitat de la ZE.

Consells escolars i CET: presència a través de les ZE.

- *Adscripció i règim del personal docent i d'administració*

Generalitat: gestió de la política de personal vigent a tot l'Estat (cossos, opcions...).

ZE: capacitat de proposta en l'establiment de plantilles, definició de perfils del professorat necessari amb relació als projectes de centre i del territori; participació en la selecció del professorat interí i del personal no docent; en el cas que s'aconseguís que l'adscripció d'una plaça de professor es vinculí a una ZE i no a un centre específic, capacitat de gestionar la mobilitat interna de professors; participació en l'avaluació del professorat, amb indicadors específics de caràcter territorial.

Governos locals: participació a través de les ZE; participació de les autoritats locals en concursos d'adscripció a plaça-centre/plaça-ZE, pel que fa a l'escola pública; possibilitat de participació en acords amb escoles privades.

Centres escolars: participació a través de les ZE i els equips directius.

Consells escolars i CET: participació a través de les ZE.

- *Serveis territorials i educatius de suport de la Generalitat*

Generalitat: direcció orgànica dels serveis educatius propis de la Generalitat (Inspecció, CRP, EAP, LIC, CREDA), presents en cada territori, a través dels Serveis Territorials de la Conselleria; serveis que haurien d'acomodar la seva delimitació a les ZE, agrupant-ne diverses en funció de criteris poblacionals i territorials i dotant-les de molta més capacitat operativa i de gestió per complementar les funcions de les ZE, exercint vies de coordinació horitzontal (entre municipis i ZE) i vertical (entre territoris i Generalitat) per evitar desequilibris i disfuncions.

ZE: col·laboració amb el director de Serveis Territorials en la coordinació i gestió dels serveis esmentats, que es proposa que tinguin dependència funcional de les ZE. En el cas de la inspecció caldria distingir aquelles funcions més estratègiques i qualitatives, no delegables a les ZE, de les més ordinàries, que podrien passar a dependre funcionalment de les ZE.

Governos locals: participació a través de les ZE, i capacitat de coordinació de serveis propis amb els serveis de la Generalitat ja esmentats que actuen a cada municipi.

Centres escolars: participació dels equips directius a través de les ZE, que asseguressin un seguiment millor de les activitats dels serveis amb les necessitats dels centres.

Consells escolars i CET: participació a través de les ZE.

- *Serveis complementaris*

Generalitat: planificació i regulació de serveis complementaris (transport escolar, menjadors...), per garantir-ne l'eficàcia i el compliment dels protocols de servei adequats, al marge de les modalitats de gestió.

ZE: participació en la planificació dels serveis; capacitat d'articulació dels serveis de menjadors i serveis de lleure, colònies i esplaís.

Governos locals: participació a través de les ZE; instruments d'ajuda a famílies amb pocs recursos per accedir a serveis complementaris; coordinació d'activitats municipals de lleure amb activitats del sistema educatiu.

Centres escolars: participació dels equips directius a través de les ZE, que assegurin nivells de qualitat adequats i connexions adequades d'aquests serveis amb projectes educatius de centre.

Consells escolars i CET: participació a través de les ZE, i potenciació de la coordinació AMPA-Aules de Formació d'Adults (AFA) en millores dels serveis complementaris

3. Nous serveis i àmbits d'innovació

- *Activitats educatives no reglades i relacions escola-entorn*

Generalitat: regulació general.

ZE: promoció i coordinació d'activitats educatives en sentit ampli, amb presència i col·laboració dels governos locals, dels agents de les comunitats educatives i de la resta d'agents socials; capacitat d'articulació dels diferents serveis existents (LIC, CRP, EAP, CREDA, Institut Municipal d'Educació —IME—) en una lògica d'integració; connexió amb els PEC ja existents a la ZE; promoció dels contactes amb Europa i les seves experiències educatives d'innovació i intercanvi.

Governos locals: articulació de les activitats educatives amb les escolars; utilització d'infraestructures educatives per a altres activitats ciutadanes; PEC; participació a través de les ZE en la coordinació supralocal.

Centres escolars: presència d'equips directius de centre a través de les ZE i els PEC.

Consells escolars i CET: participació a través de les ZE i els PEC.

- *Programes d'acollida als nousvinguts*

Generalitat: articulació territorial a través dels serveis educatius i plans d'entorn.

ZE: capacitat d'articulació dels diferents serveis existents (LIC, CRP, EAP, CRE-DA, IME) en una lògica d'integració; capacitat de presència i de participació en la decisió sobre plans d'entorn i desplegament de LIC en l'àmbit de la ZE; coordinació amb serveis locals i entitats socials actives en el camp dels immigrants presents en el territori de la ZE; connexió dels plans comunitaris d'acollida amb les escoles.

Governos locals: capacitat d'intervenció a través de les ZE, les OME i la presència directa en els plans d'entorn; coordinació dels serveis locals, els serveis educatius de la Generalitat i altres iniciatives socials presents al municipi; articulació plans d'entorn-PEC.

Centres escolars: presència dels equips directius a través de les ZE; participació en plans d'entorn; participació directa a través del tutor de centre.

Consells escolars i CET: presència a través dels centres i les ZE; participació en l'acollida i distribució de l'alumnat estranger en centres de les ZE.

- *Programes de relació escola-treball, escola-ciutat i difusió de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)*

Generalitat: programació i regulació d'activitats professionalitzadores d'alumnes de segon cicle d'ESO; iniciatives generals per a la difusió i inclusió de les TIC en el currículum.

ZE: articulació d'iniciatives de la Generalitat i iniciatives del món local en l'àmbit escola-treball; coordinació d'ofertes d'empreses i demandes del món educatiu; col·laboració en el disseny de crèdits i activitats professionalitzadores.

Governos locals: gestió de les activitats específiques destinades a resoldre problemes específics de la franja d'edat de 14 a 16 anys i de programes de garantia social; articulació a través de les ZE de les activitats locals amb les territorials; aprofitament de les dotacions tècniques de TIC de les escoles per a usos ciutadans i de formació contínua.

Centres escolars: presència dels equips directius a través de les ZE en aquest àmbit; experiències específiques que es vol impulsar.

Consells escolars i CET: capacitat de col·laborar en les dinàmiques interacció escola-món del treball i escola-TIC, a través de les ZE i amb iniciatives directes.

- *Adaptació curricular i innovació pedagògica*

Generalitat: dins de les seves competències, controlar la consistència i coherència general del sistema educatiu a Catalunya.

ZE: capacitat de generar dinàmiques experimentals d'adaptació curricular i d'innovació pedagògica en el seu territori.

EL TREBALL INTEGRAT DES DE LA PERSPECTIVA DELS AGENTS D'EDUCACIÓ NO FORMAL

Ismael Palacín i Maria Padrós

1. Introducció

Els agents d'educació no formal sovint aporten continuïtats a les múltiples transicions i trajectòries personals i educatives que han de fer les persones.

L'educació busca lloc en una societat amb pocs espais col·lectius. En unes societats en què les antigues dinàmiques comunitàries ja no permeten resoldre moltes de les funcions de pertinença, vinculació social i consens, els agents d'educació no formal sovint aporten continuïtats a les múltiples transicions i trajectòries personals i educatives que han de fer les persones. Aquesta " propietat educativa " dels entorns comunitaris ha sofert un procés de desertització en les darreres dècades: podem dir que la societat s'ha individualitzat i privatitzat en molts dels seus espais públics i en la qualitat, quantitat i facilitat d'accés a les experiències col·lectives que aporten un valor educatiu. En aquestes experiències d'educació comunitària (informals o no formals) moltes persones trobaven capacitats educatives i d'aprenentatge quan l'educació formal tenia un abast més restringit.

Les noves competències clau necessiten experiències d'educació no formal al llarg de la vida. Els recursos d'educació no formal constitueixen elements imprescindibles en una societat on l'educació, en si mateixa, és més important que mai. L'actual societat de la informació i el coneixement ha expandit l'educació a totes les esferes i a totes les edats, amb noves pautes d'ús d'espais, temps i metodologies educatives, amb més interdisciplinarietat i transversalitat. El capital educatiu es valora al llarg

de tota la vida, complementàriament a la resta d'activitats vitals de les persones. Aquesta concepció de l'educació no queda restringida a les titulacions, sinó que requereix disposar d'un repertori exigent de competències complexes: seleccionar i processar informació, treballar en equip, aprendre a aprendre, tenir iniciativa per formular i resoldre problemes, dominar diversos idiomes, integrar les TIC en totes les tasques... La formació inicial i reglada ja no és suficient per respondre a totes les necessitats educatives de les persones. Els àmbits d'educació no formal han estat tradicionalment entorns que han valorat algunes d'aquestes competències clau, més que l'àmbit escolar.

Les fronteres que havien delimitat els àmbits de l'educació formal, no formal i informal s'han modificat significativament, amb l'aparició de noves formes d'aprenentatge dins de la mateixa institució escolar que tradicionalment eren pròpies de l'àmbit no formal o informal, amb la irrupció dels recursos d'Internet, que es podrien classificar en més d'un d'aquests àmbits, i amb el caràcter gairebé-curricular que estan prenent moltes activitats extraescolars en què participen majoritàriament els alumnes. Amb aquesta diversificació, també trobem unes formes de participació, intensitat i aprofitament d'aquests recursos molt desiguals.

L'aprofitament de l'educació no formal també està condicionat per les desigualtats socials. La promesa d'adaptabilitat i accessibilitat social de l'educació no formal no està exempta de reproduir les desigualtats. El capital cultural previ que tenen les persones permet obtenir un rendiment i un ús més selectiu de l'educació no formal. Les persones amb un gran capital social —amb xarxes personals riques en recursos

La formació inicial i reglada ja no és suficient per respondre a totes les necessitats educatives de les persones.

Les fronteres que havien delimitat els àmbits de l'educació formal, no formal i informal s'han modificat significativament.

Els agents de l'educació no formal també poden constituir un element de desigualtat social.

i oportunitats, diversificades i capaces de superar l'àmbit familiar, territorial i laboral— també tenen l'accés més fàcil a recursos educatius informals i no formals. En canvi, s'empobreixen les oportunitats educatives informals i no formals de molts altres ciutadans. Es reproduïx d'alguna manera el fenomen “qui més té, rep més” i “qui menys té, accedeix a menys oportunitats”.

Per tant, els agents de l'educació no formal també poden constituir un element de desigualtat social ja que l'accedir-hi està determinat per la disponibilitat formal, però també per la capacitat cultural d'aprofitar-los, la consciència de la seva necessitat i en alguns casos, els recursos econòmics.

Els agents d'educació no formal aporten densitat i qualitat a les xarxes comunitàries. S'ha emfatitzat molt el potencial d'aquests agents per oferir igualtat d'oportunitats. En els entorns socials amb menys oportunitats d'educació reglada, xarxes de relacions amb menys capital social i cultural, i trajectòries formatives i laborals de baixa qualificació, poden constituir un important element d'igualtat d'oportunitats, ja que aporten densitat i qualitat a les xarxes comunitàries. La presència d'una bona quantitat i qualitat d'agents d'educació no formal crea xarxes denses on circular i promoure's socialment, aporta eixos de suport a les transicions vitals, laborals i culturals i, en definitiva, és un dels millors suports per reduir els costos socials que sovint tenen les transformacions econòmiques i culturals que es donen més acceleradament en les nostres societats.

2. Condicionants per al treball integrat

Existeixen diferents factors que poden **inhibir el desenvolupament del treball integrat** des de la perspectiva dels agents d'educació no formal. En aquest sentit, hem de ressaltar la gran heterogeneïtat del sector, que constitueix al mateix temps la seva força i la seva feblesa. La seva gran singularitat, condicionada pels objectius, les activitats, les persones destinatàries, els professionals, la dependència, les metodologies, la trajectòria ideològica, etc., sense la qual es perdria gran part de les seves propietats, complica la integració d'aquests agents en un treball conjunt.

Els agents de l'educació no formal no s'han incorporat a les polítiques públiques. Si ens preguntem pels factors inhibidors del treball integrat, cal tenir en compte les dificultats que troben molts d'aquests agents per a consolidar-se, oferir una continuïtat de serveis i, fins i tot, subsistir. Ens trobem, per tant, amb una mena de problema previ al treball integrat, amb uns agents caracteritzats per la precarietat de recursos econòmics, la manca de reconeixement de la seva funció i uns recursos humans amb poca estabilitat. Les entitats i els agents d'educació no formal tenen realment serioses dificultats organitzatives derivades de combinar la necessitat de flexibilitat i dinamisme amb la precarietat de recursos i el no reconeixement com a part d'una política pública. Això provoca una tensió endogàmica en alguns agents, massa preocupats pels seus aspectes organitzatius bàsics com per desenvolupar una missió orientada al treball integrat.

Sovint l'educació no formal encara està associada a unes concepcions compensatòries de les disfuncions socials i les incapacitats dels agents formals. El

Les entitats i els agents d'educació no formal tenen realment serioses dificultats organitzatives derivades de combinar la necessitat de flexibilitat i dinamisme amb la precarietat de recursos i el no reconeixement com a part d'una política pública.

sector públic no ha assumit un compromís polític veritable en aquest àmbit, ni s'ha incorporat l'educació no formal a les polítiques públiques pressupostàriament, encara que progressivament, a mesura que els encàrrecs de l'escola esdevenen inflacionistes i es constata que no es pot dipositar en les famílies la responsabilitat exclusiva de l'educació, es creen expectatives adreçades a l'educació no formal. En aquestes qüestions, però, el nostre país arrossega un fort dèficit de partida: a Catalunya no existeix una veritable política de joventut, l'educació de persones adultes ofereix una cobertura restringida i la cultura de qualitat —en un sentit ampli— és accessible només a qui té les eines culturals i econòmiques per aprofitar-la. Les administracions tenen por que la demanda de necessitats d'educació no formal esdevingui inflacionista i, malgrat que donen suport a una variada gamma d'iniciatives, aquest suport rarament es transforma en plans i serveis reconeguts, amb cobertura suficient i dotats de pressupost.

Les administracions no tenen encara cultura del parteneriat que els permeti establir aliances complexes i profitoses amb la diversitat d'agents d'educació existents.

Manca una cultura de treball compartit entre Administració i agents d'educació no formal. Cal tenir en compte també que les administracions no tenen encara cultura del parteneriat (alternativa a les pràctiques del clientelisme o la subcontractació de serveis) que els permeti establir aliances complexes i profitoses amb la diversitat d'agents d'educació existents. Per aquest motiu, trobem tensions i decepcions en moltes de les relacions entre agents d'educació no formal i les administracions: les subvencions de l'Administració sovint no serveixen per constituir una política pública perquè estan concebudes com "ajudes" als agents no formals i l'Administració sovint diferencia entre el que són els seus recursos (finançats, proveïts o dirigits exclusivament

amb els recursos i el personal propis) i els recursos mal anomenats “privats” (amb finançament no exclusivament públic, gestionats per entitats d’iniciativa social o de forma concertada) com si conjuntament no tinguessin capacitat de constituir una política d’educació. Al mateix temps, les diferències relacionades amb els horaris dels uns i els altres (laborals i extralaborals), amb els contextos d’actuació respectius (professionals i de voluntariat), etc. també representen obstacles per a la creació d’una cultura comuna de treball compartit.

Encara existeix una concepció compensatòria de l’educació no formal. Aquestes relacions inestables i febles comporten perills diferents que afecten a la capacitat dels agents no formals de crear treball integrat. Hi ha un sector important dels agents no formals que ha sorgit amb una filosofia transformadora i promocionadora, però alguns agents arrossegueu restes de les dinàmiques de tradició assistencialista que havien caracteritzat una part important del sector. En segon lloc, continua havent-hi el perill d’associar la baixa institucionalització i les dificultats organitzatives amb una identitat de baixa qualitat i amb una concepció purament compensatòria de la seva funció social.

Les xarxes d’educació no formal poden quedar segmentades en funció de les classes socials. Progressivament, apareix el risc de crear una xarxa segregada segons el segment social a qui s’adreça l’educació no formal. És molt accentuada la privatització de l’educació no formal destinada a la classe mitjana, que ha adquirit capacitat de compra d’aquests serveis. En consonància, s’ha generat una oferta significativa davant d’aquesta demanda solvent. En aquest sector, més que en altres, es corre el

Continua havent-hi el perill d’associar la baixa institucionalització i les dificultats organitzatives amb una identitat de baixa qualitat i amb una concepció compensatòria de la seva funció social.

Es corre el risc que la xarxa pública d'educació no formal estigui dirigida exclusivament als sectors socials més vulnerables i que, per tant, desapareguin els espais d'educació no formal amb valor integrador.

risc que la xarxa pública d'educació no formal estigui dirigida exclusivament als sectors socials més vulnerables (en gran mesura ja és així) i que, per tant, desapareguin els espais d'educació no formal amb valor integrador.

La pèrdua de referents comunitaris no afavoreix la vertebració del sector. De fet, es pot constatar una pèrdua del valor afegit transformador, participatiu i cívic de moltes iniciatives d'educació no formal que havien gaudit d'una visió ciutadana, en la mesura que es redueixen alguns programes d'educació no formal a simples prestacions de serveis per a l'Administració en detriment dels seus valors i les seves qualitats comunitaris.

Els agents d'educació no formal no només estan poc contemplats en les polítiques públiques, sinó que el teixit d'aquests agents està poc articulat. Aquesta descoordinació entre els agents afegeix una dificultat a les relacions amb l'àmbit de l'educació formal, que es veu obligada a una interlocució amb diferents agents i propostes que no pot assumir. Els plans comunitaris, els PEC i altres plans que han emergit aquests darrers anys poden representar una via per articular aquest sector i la seva capacitat de coordinació amb els altres.

La descoordinació entre els agents d'educació no formal i les diferències en les cultures organitzacionals i professionals dificulten les relacions entre l'educació formal i no formal.

Les diferents cultures organitzatives i professionals dificulten la col·laboració. Hi ha altres elements que incideixen en les dificultats de relació entre l'escola i l'educació no formal. Especialment, podem destacar les diferències en les cultures organitzacionals i professionals entre el sector de l'educació formal i no formal. Les dificultats per trobar-se s'han justificat, sovint, amb acusacions i reticències mútues. Els centres de lleure percebien que els mestres, per exemple, desvaloritzaven la contribució i la fun-

ció educativa que podien aportar aquests centres, i aquests darrers han construït al mateix temps una crítica frontal al model escolar. Però en molts casos els ha costat entendre que hi ha hagut canvis importants, que l'educació formal ha incorporat elements propis de la no formal i que s'està produint una disposició a la col·laboració creixent.

En ocasions, però, **el treball integrat es veu reforçat per la incidència de factors facilitadors**, com els que exposem a continuació.

La disponibilitat i capillaritat social constitueixen els punts forts d'aquests agents. No tot són dificultats: els agents d'educació no formal disposen d'una sèrie de factors que els aporten la capacitat de ser autèntics motors del treball integrat.

Una de les principals aportacions dels agents d'educació no formal és la seva capacitat de flexibilitat, territorialitat i capillaritat. Molts agents no formals garanteixen un accés més gran a l'educació, no només per la seva més gran proximitat als col·lectius i a les persones i gràcies a la possibilitat que tenen d'incloure una dimensió comunitària i territorial més gran, sinó per la disposició a adaptar-se a circumstàncies culturals i familiars diverses. Les tradicions i rutines estan menys establertes, el grau d'institucionalització és més baix, els processos són menys burocràtics i, més enllà d'això, la seva pròpia missió i supervivència com a recurs depèn de mantenir aquesta capacitat d'adaptació i canvi. Sovint mostra un potencial de generar demandes de promoció educativa, social i altres demandes culturals en persones que d'altra manera no es donarien.

Els agents estan més preparats per al treball integrat... o gairebé... Malgrat la descoordinació que hem dit abans i les reticències amb relació a l'educa-

Molts agents no formals garanteixen un accés més gran a l'educació, no només per la seva proximitat i dimensió comunitària sinó per la disposició a adaptar-se a circumstàncies culturals i familiars diverses.

Tradicionalment el sector no formal ha estat més “sociable” i actiu a l’hora de fomentar aliances i interdependències amb altres agents del territori.

Ara ens trobem amb una major disposició de les escoles vers el treball compartit però paradoxalment, els mateixos agents d’educació no formal no sempre estan disponibles per respondre a aquesta nova disposició.

ció formal, podem dir que tradicionalment el sector no formal ha estat més “sociable” i actiu a l’hora de fomentar aliances i interdependències amb altres agents del territori. Les aliances eren imprescindibles per desenvolupar la missió pròpia, mentre que bona part de l’educació formal havia viscut amb la il·lusió de l’autarquia.

Ara ens trobem amb una major disposició de les escoles vers el treball compartit. Potser perquè s’ha constatat que l’aprenentatge no depèn només del que succeeix dins les aules, sinó en gran mesura de les relacions entre el que passa a dins i el que passa a fora. L’escola, de fet, ha incorporat molts dels valors i les metodologies que abans eren patrimoni dels agents no formals. Paradoxalment, els mateixos agents d’educació no formal no sempre estan disponibles per respondre a aquesta nova disposició: en part perquè no estan rebent el suport ni els recursos necessaris, però també perquè no sempre han sabut anticipar el nou context i els rols que poden tenir-hi l’Administració i els centres reglats. Alguns viuen com una renúncia els esforços per fer convergir els seus objectius amb els que poden fer possible l’èxit i la integració escolar i se senten insegurs fora dels espais que abans havien considerat com a propis.

Revaloritzar el valor públic i educatiu de nous espais socials és una altra aportació dels agents d’educació no formal. La seva flexibilitat per aportar un nou valor a institucions i espais que d’altra manera tindrien poc potencial de socialització i no estarien considerats com a educatius. Tenen capacitat per convertir en espais de més valor educatiu el carrer, les biblioteques, els llocs informals de trobada, les ràdios de barri, els equipaments esportius i comunitaris... fent que assumeixin noves funcions relaciona-

des amb la cohesió i l'educació sense perdre la seva funció original. Tot això fomenta que les persones s'apropiïn d'aquests espais, potencia el seu significat i els pot convertir en nous llocs on desenvolupar els interessos i generar demandes culturals i educatives.

Si les polítiques educatives estan fragmentades, els operadors poden ser transversals. La transversalitat i la interdepartamentalitat formen part de les qüestions que les administracions públiques es plantegen des de fa un temps. Les necessitats educatives dels ciutadans són integrades, però les polítiques i els sistemes d'organització de l'Administració fragmenten la gestió d'aquestes polítiques (salut, joventut, formació contínua professional, formació bàsica, serveis socials, ocupació, medi ambient, etc.). Per molt que es millori en la transversalitat de les polítiques, podem preveure que això té uns límits, els propis de les organitzacions burocratitzades. Una aportació de les entitats i els operadors d'educació no formal és precisament la seva capacitat de negociar programes amb diferents departaments i oferir un servei que integri diferents polítiques en l'àmbit comunitari. De fet, la majoria de les entitats socials més desenvolupades tenen convenis amb múltiples direccions generals i conselleries. La possibilitat de desenvolupar projectes educatius que combinin diferents eixos d'inclusió (salut, educació, participació, cultura, noves tecnologies...) multiplica l'impacte i el poder educatiu d'aquestes propostes.

Finalment, cal subratllar la capacitat de reclutar perfils professionals polivalents i diversificats, la qual cosa aporta una capacitat diferencial de treballar i innovar en contextos flexibles com els que hem descrit.

Una aportació dels operadors d'educació no formal és precisament la seva capacitat de negociar programes amb diferents departaments i oferir un servei que integri diferents polítiques en l'àmbit comunitari.

El treball conjunt i integrat s'ha de basar en la capacitat de compartir objectius, consensuar línies de treball i crear noves visions de futur.

3. Elements estructurals per al treball integrat

Caldrà procurar que les relacions superin la mera complementarietat. “Arribo on tu no arribes” ha estat el lema dels agents no formals durant molt de temps per representar la seva forma de col·laborar. Aquest primer pas ja té un valor en si mateix, però no deixa de ser una parcel·lació de les responsabilitats. El treball conjunt i integrat s'ha de basar en la capacitat de compartir objectius, consensuar línies de treball i crear noves visions de futur.

Algunes estructures existents que ens semblen interessants. A tall d'exemple podem mencionar:

- Comissions socials i de convivència a les escoles i els instituts (que coordinen accions de prevenció i seguiment de casos de risc).

- Activitats d'escolarització compartida en què alguns agents de l'educació no formal del territori aporten els seus equipaments, professionals i la seva experiència al servei de la diversificació curricular del centre, de l'atenció especialitzada a certes dificultats i del vincle entre l'escola i certs elements crítics del seu entorn.

- Voluntariat ciutadà dins les aules ordinàries, com en les comunitats d'aprenentatge, en què es poden potenciar aules inclusives que puguin atendre millor l'heterogeneïtat, sense haver de recórrer a respostes segregadores per a la diversitat.

- Dinamització d'AMPA amb la col·laboració d'entitats: així, converteixen les associacions de mares i pares en focus de dinamització cultural, de formació i les capaciten com a agents d'educació no formal en si mateixes.

- Col·laboracions de tallers als centres. Un exemple recent és el taller de ganxet d'un grup d'àvies

d'un casal de gent gran per a nois d'un IES, que reforça la vinculació d'aquests alumnes a l'institut, i fa que la població de gent gran del barri tingui un millor coneixement de les comunitats novinguades.

– Convenis de col·laboració entre instituts, centres de formació d'adults, entitats que treballen la orientació i inserció sociolaboral i altres iniciatives que permeten integrar serveis, professionals i coneixements a les trajectòries d'aprenentatge dels alumnes.

Compartir la formació permanent pot fomentar la interdisciplinarietat. Una estructura que encara no és prou interdisciplinària i que podria ser una bona eina d'integració del formal i el no formal és la formació permanent. Amb una formació territorialitzada i compartida, adreçada als professionals i col·laboradors de diferents àmbits conjuntament que actuen en una mateixa zona (per exemple, un curs amb professorat d'escola i institut, voluntariat i professional de casals, centres de música o d'esport, biblioteques...) podria incloure tant la temàtica d'educació i comunitat, i a més, hauria de poder ser un espai de trobada, intercanvi i reflexió amb professionals i agents dels diferents àmbits.

Convé buscar la interprofessionalitat en comissions locals de treball. Una altra estructura que en alguns casos existeix, però que cal reforçar més en el sentit de fomentar la interprofessionalitat, són les comissions locals de treball en qüestions concretes d'àmbit local. Algunes qüestions que demanen un treball integrat, i respecte a les quals els agents no formals poden tenir molt a dir-hi, són:

Una formació territorialitzada i compartida, adreçada als professionals i col·laboradors de diferents àmbits conjuntament que actuen en una mateixa zona hauria de poder ser un espai de trobada, intercanvi i reflexió.

Els agents d'educació no formal tenen pendent de fer convergir els seus objectius i recursos vers l'escola reconeixent-li el seu paper de pal de paller en el territori, crear interessos comuns i aconseguir una escola amb una forta identitat però amb fronteres més difuses amb el seu entorn.

– Treballar amb les famílies en col·laboració amb agents que hi tenen una relació propera i des d'àmbits socials, formatius o veïnals.

– La promoció de l'èxit escolar, una prioritat per a la prevenció de l'exclusió social que està relacionada amb molts factors extraescolars que requereixen un treball veritablement integrat.

– L'aprenentatge intensiu de llengües per als nouvinguts, la promoció de l'aprenentatge de les llengües dels diferents col·lectius i els usos socials de la llengua d'acollida requereix molts recursos, més enllà de l'horari lectiu.

– L'acollida de l'alumnat nouvingut és un factor clau per a la incorporació escolar dels nois i les noies, però també facilitar l'acomodació de la família i millorar la qualitat del seu aprofitament escolar precoç.

– El laberint de la convivència en totes les seves dimensions: la multiculturalitat, les relacions de gènere igualitàries, la mediació en els conflictes entre iguals...

– Les difícils transicions laborals i formatives dels joves menys qualificats, que no segueixen els itineraris estàndards i es troben amb múltiples ruptures i discontinuïtats, en un escenari d'expectatives insegures després d'una formació obligatòria.

El lideratge d'una escola amb una missió clara però amb fronteres difuses. Amb relació a la infància, els agents d'educació no formal tenen pendent de fer convergir els seus objectius i recursos vers l'escola (que és la institució social amb un potencial transformador més gran) sense renunciar a les seves missió i idiosincràsia pròpies, reconeixent-li el seu paper de pal de paller en el territori, crear interessos comuns

i aconseguir una escola amb una forta identitat però amb fronteres més difuses amb el seu entorn.

Un bon exemple de com traslladar aquesta visió a la realitat la trobem en la concepció que proposen els plans d'entorn endegats pel Departament d'Educació dins el Pla per la Llengua i la Cohesió Social. Aquests plans ofereixen un marc que legitima els objectius de col·laboració entre agents, compatible amb les estructures escolars i orientat a aconseguir que l'escola generi un "camp magnètic" amb els recursos del seu voltant per tal que aquests recursos s'orientin cap a la col·laboració. Amb aquesta proposta se supera el debat sobre els tipus de col·laboracions. Sense dubte, el seu desplegament serà complex, perquè suposa canviar la manera d'entendre les col·laboracions puntuals i les simples coordinacions que es donaven fins ara. Implica demanar als centres escolars un paper actiu i de lideratge sobre els recursos del seu entorn comunitari. I arriba en un moment propici, en què molts centres ja viuen la necessitat de sistematitzar aquest treball compartit a partir de les necessitats que els ha suposat l'arribada d'alumnes immigrants i la incorporació de molts àmbits nous al currículum escolar (relacionats amb concepcions més avançades i ambicioses de la salut, les relacions de gènere, la mediació...).

El repte serà també aconseguir que no es quedi en una simple col·laboració entre les administracions locals i la Conselleria, sinó que es concreti en estructures àgils, ben contextualitzades en cada centre i que puguin demostrar la seva utilitat real per als alumnes.

Els plans educatius d'entorn ofereixen un marc que legitima els objectius de col·laboració entre agents, compatible amb les estructures escolars i orientat a aconseguir que l'escola generi un "camp magnètic" amb els recursos del seu voltant.

4. A mode de conclusió

Una gestió estratègica de les prioritats permetria combinar les iniciatives puntuals amb les d'àmplia cobertura.

- **Incorporar l'educació no formal a les polítiques públiques.** Si bé les necessitats superen sempre els recursos, una gestió estratègica de les prioritats permetria combinar les iniciatives puntuals amb les d'àmplia cobertura. Malgrat tot, hem de reconèixer que en els propers anys, com que l'educació formal no entra en el camp dels drets socials reconeguts (com l'educació i la sanitat), encara que s'incrementin els pressupostos seguirà existint una tensió entre grau de cobertura i qualitat.

Una política d'educació no formal no s'aconseguirà fins que no es contempli aquesta educació dins les planificacions de territori (de la mateixa manera que es realitzen els plans d'equipaments) i fins que els agents no siguin capaços d'actuar de forma consorciada amb el lideratge de l'Administració local.

Les noves formes de reconeixement de l'educació no formal han de procurar que no se'n relaxi la capacitat d'adaptació contínua, de creació de noves respostes en els nous contextos i l'esperit crític i transformador.

- **Buscar el reconeixement i la integració mantenint la iniciativa i el dinamisme.** L'educació no formal necessita conservar una alta capacitat de transformació i flexibilitat per mantenir els valors que pot aportar. Les noves formes de reconeixement han de procurar que no se'n relaxi la capacitat d'adaptació contínua, de creació de noves respostes en els nous contextos i l'esperit crític i transformador.

Cal ampliar l'oferta i oferir la màxima qualitat als sectors que més ho necessiten.

- **Garantir una alta qualitat i accessibilitat de l'oferta.** Com hem dit al principi, actualment l'educació no formal és un àmbit decisiu en la contribució a una millora de les oportunitats educatives i culturals. Això implica no només ampliar l'oferta sinó oferir la màxima qualitat als sectors que més ho necessiten, per tal de garantir la mateixa qualitat d'educació no formal per a tothom. Aquest principi sembla d'entrada força acceptable però és difícil de dur a la pràcti-

ca, tant per la manca de recursos com també per una qüestió de mentalitat de les persones i els agents que formen part d'aquest àmbit ampli i heterogeni.

- **Assumir que l'educació no formal també és cultura.** Aquesta visió suggereix que cal pensar quina cultura oferim als nens i les nenes i a totes les persones participants. Els grups socials privilegiats tenen a l'abast els productes culturals i coneixements de qualitat i rellevants (des de la música clàssica fins al programari lliure) mentre que per a grups desfavorits, segueix costant superar un cert rebuig a acostar el lleure i l'educació no formal a qualsevol aspecte que s'associï a formal, acadèmic o cultural. El lleure i l'educació no formal amb col·lectius amb més desavantatges ha anat molt lligat a un currículum de la felicitat que fomenta itineraris educatius exclusors. Però, en la mesura que representen en molts casos una oportunitat per tenir espais educatius més atractius que l'escola obligatòria, la qualitat passa per aprofitar aquesta oportunitat a tots els nivells.

- **“Molta roba i poc sabó”.** Els agents educatius (formals i no formals) tenen sempre més demandes i responsabilitats de les que poden assumir amb els seus recursos. Demostrar que el treball integrat és útil i rendible és el desafiament principal de les iniciatives que vinculin educació i comunitat. No sempre és cert que amb el treball conjunt s'obtenen més resultats que amb la suma de treballs per separat. Si volem generar expectatives positives i disponibilitat de treball compartit en els agents cal centrar-se en les iniciatives que afecten en major mesura a la capacitat d'integració, als resultats acadèmics i a la convivència i qualitat educativa dels centres, els alumnes i les seves famílies. Les iniciatives no han d'aparèixer com un “luxo educatiu” o com a “idees valuoses” si

Per a grups desfavorits, segueix costant superar un cert rebuig a acostar el lleure i l'educació no formal a qualsevol aspecte que s'associï a formal, acadèmic o cultural.

Demostrar que el treball integrat és útil i rendible és el desafiament principal de les iniciatives que vinculin educació i comunitat.

volem que els esforços siguin sostenibles. En últim terme, es tracta de convèncer els implicats basant-nos en bons resultats.

ELS AGENTS EDUCATIUS DEL TERRITORI I EL TREBALL INTEGRAT

Albert Soler i Rosa Maicas

1. Introducció

Del compromís de tots i totes en el fet educatiu:
“Per educar un infant és necessari tot un poble,
tota una ciutat” (proverbi africà).

Als anys setanta i vuitanta, per a molts mestres, l'escola havia de ser el centre estratègic, l'eix de transformació de la societat. Aquests mestres entenien que l'escola era la institució que havia de generar els canvis més importants: la formació de persones lliures i actives que havien de protagonitzar un canvi real, que els portaria a la societat justa i feliç que anhelaven. Impregnats de rauxa i d'utopia i en un context sociopolític molt concret, aquests mestres empraven en la seva feina mètodes nous i trenraven amb vells currículums academicistes. Obrien les portes de l'escola i trepitjaven amb el seu alumnat les ciutats. Trobaven en la realitat propera del seu entorn, dels pobles i les ciutats, els recursos educatius que omplien els continguts dels programes. I cercaven la complicitat en el nou projecte de les famílies i dels agents del territori. No estaven sols. Les associacions de veïns, els esplais, algunes AMPA

molt actives i també alguns ajuntaments assumien i compartien la mateixa il·lusió i la mateixa utopia.

Les necessitats més bàsiques que calia atendre i el somni que compartien els impulsava a una dinàmica extraordinàriament creativa. A l'escola hi entrava tot i es feien moltes coses. Havien de fer una escola viva i activa. A voltes, potser es generava un cert activisme que no responia a objectius definits prèviament, i sense la reflexió que hauria estat necessària, ni tampoc el seu procés d'avaluació corresponent. Mestres, pares i mares i entitats del territori compartien un projecte, en alguns casos "la lluita" per aconseguir de les administracions noves instal·lacions. A la queixa, uns i altres, hi sumaven una actitud crítica i creativa, i sobretot compartien. L'escola, se la sentien seva.

Cal dir però que aquest dibuix no pot ser ni genèric ni absolut. En cap cas no es repetia arreu. En alguns barris, pobles i ciutats encara massa escoles restaven ancorades en estructures tradicionals obsoletes.

A la dècada dels vuitanta, l'escola es va començar a estructurar i a organitzar democràticament. Es va obrir a una participació, la dels consells escolars, més oficial i reglamentada, una participació regulada per llei. Es va construir la Reforma i va aparèixer un llenguatge i uns conceptes nous: la nova Llei regulava la revolució somniada (o una part del somni).

La família, com a agent educatiu, inicia aleshores un procés de desconcert i de dubtes. En aquest àmbit, es qüestionen els valors tradicionals i comencen a aparèixer els progenitors-amics, pares i mares que de cap manera no volen ser un instrument de representació dels seus fills. I alguns pares i mares fan una delegació de la tasca educativa vers l'escola. D'aquesta

L'educació del segle XXI demana una coresponsabilització col·lectiva. La necessitat d'aquesta implicació exigeix un projecte compartit i una definició d'objectius i de propostes.

manera, la pressió exterior sobre l'escola creix. Les exigències i demandes de la societat augmenten i cada vegada són més complexes i diverses. L'escola és com una olla de pressió, una olla que bull de neguits i d'exigències. I es comencen a sentir les veus de queixa i d'insatisfacció dels i les mestres. A l'escola se li demana de tot. Se li demana massa. Tothom hi troba la solució efectiva al seu problema concret: *“Si a l'escola, als nens i les nenes els ensenyessin tal o qual cosa, això no passaria”*. I l'escola es replega i aixeca muralles.

A la dècada dels noranta, s'obre un procés interessant de reflexió sobre el paper de la ciutat com a protagonista del fet educatiu. La Carta de les Ciutats Educadores, la Ciutat del Nens de Tonucci i el Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona, tornen a fer una mirada al fet educatiu des d'una perspectiva global.

L'educació del segle XXI demana una coresponsabilització col·lectiva. La necessitat d'aquesta implicació exigeix un projecte compartit i una definició d'objectius i de propostes. I comencem a parlar també de comunitats d'aprenentatge, i de pensament dialògic. Tots eduquem, tots som responsables. No podem deixar l'escola i els mestres sols.

2. La implicació dels agents del territori en l'àmbit educatiu

De com uns senten el fet educatiu com una responsabilitat compartida i d'altres no.

De què depèn que aquests agents s'impliquin o no? Implicar-se vol dir adquirir un compromís, “mullar-se”, com a acte voluntari. Una entitat manifesta la

voluntat de ser activa i assumir una responsabilitat social. Aquesta implicació serà major o menor en funció de tres factors:

- a) La seva vinculació i identificació amb el territori.
- b) La seva consciència i la seva responsabilitat educativa.
- c) La capacitat i els recursos propis per poder desenvolupar la seva funció educadora.

La vinculació al territori. Algunes entitats culturals i esportives, centres educatius de tot tipus i també escoles, no s'identifiquen ni estableixen cap vincle amb cap territori. Algunes, perquè ni tan sols no s'ho han plantejat, no hi han pensat. Estan en aquest barri, en aquest territori, com podien estar en un altre. La seva ubicació respon a aspectes econòmics, logístics, etc. Altres, perquè justament no volen ser identificats amb aquell territori. En el territori hi són, s'hi situen, però no en formen part. En molts casos i per raons comercials, aquesta identificació podria ser contraproductiu. D'exemples d'entitats, empreses i centres educatius d'aquest tipus, en podem trobar a gairebé tot arreu.

Les entitats que, en canvi, es volen vincular i identificar amb el territori, ho fan per diverses raons:

1. Per un compromís de millora i de transformació d'aquest territori. Volen enfortir un sentiment identitari, de pertinença.
2. Per ocupar un espai en l'oferta cultural, esportiva, comercial del mateix territori. El complement del nom, al qual afegixen el seu propi, els dona notorietat.

Les entitats que es volen vincular i identificar amb el territori, ho fan per un compromís de millora i de transformació, per ocupar un espai en l'oferta cultural, esportiva, comercial, o bé per donar un suport puntual als actes públics que se celebren i obtenir-ne un reconeixement publicitari.

3. Per donar un suport puntual als actes públics que se celebren en el barri, i obtenir-ne un reconeixement publicitari. Aquesta participació els permet ser considerats i identificats pels altres com un més en aquell territori.

Aquestes, naturalment, són motivacions inicials que poden variar d'intensitat o de nivell. Una entitat que cercava un espai comercial pot acabar essent en aquell territori un element d'identitat fonamental. O bé en sentit contrari. El que convé remarcar és que en funció d'aquesta vinculació, el seu compromís amb el projecte educatiu compartit serà major o menor.

La responsabilitat i consciència de l'agent en la seva funció educativa. Dependrà del seu compromís i de la voluntat d'exercir aquesta funció. Podem distingir-ne tres tipus:

Hi ha agents que assumeixen plenament la seva funció educativa, d'altres que inclouen en la seva activitat processos educatius, però entenen que aquesta no és la seva funció principal; per últim, els que no contemplen en cap cas la seva funció educadora.

1. Els que l'assumeixen plenament i poden definir-ne els objectius que es proposen.

2. Els que inclouen en la seva activitat processos educatius, però entenen que aquesta no és la seva funció principal i que, per tant, es consideren complementaris. El fet educatiu per a ells és secundari, sovint perquè tampoc no hi ha hagut cap reflexió en aquest sentit.

3. Els que no contemplen en cap cas la seva funció educadora i, per tant, no tenen cap consciència de la seva responsabilitat.

En aquesta reflexió, encara que no considerats com a agents, hi trobem espais amb una influència educadora extraordinària sobre el territori, com són els espais públics de relació —espais que ofereixen una oferta d'oci i lleure i que permeten una interacció

important dels grups d'iguals: els bars, els casals d'avis i àvies, els cibercafès, les boleres, etc.— i els espais urbans lliures del territori —les places, els parcs, els carrers—, espais que poden afavorir les relacions, l'ús compartit, i també generar inseguretat i exclusió, convertint-se en espais d'ús privat d'uns col·lectius determinats.

Els recursos i les capacitats. Una entitat pot sentir-se identificada plenament amb el seu territori i assumir amb voluntat i responsabilitat la seva funció educativa. Però aquesta entitat ha de tenir a més la competència, la capacitat i els instruments necessaris per fer-ho bé, per respondre adequadament als objectius que ella mateixa es proposi. Cal, per tant, un mínim de coneixements i de recursos. Quins són aquests recursos?

Una entitat pot assumir amb voluntat i responsabilitat la seva funció educativa, però ha de tenir a més la competència, la capacitat i els instruments necessaris per fer-ho bé.

1) La formació dels monitors, dels tècnics, d'aquelles persones que intervenen en els processos de transmissió de coneixements i de valors.

2) La definició del projecte educatiu propi, un projecte que obliga a respondre, a definir els objectius que es persegueixen i els mètodes i les activitats que s'han de desenvolupar.

3) Els mecanismes de suport i l'estructura de xarxa amb els altres agents del territori, que permetin la participació en el projecte comú.

4) El pla de comunicació, que permeti explicar als altres què es vol fer i com es vol fer-ho.

Moltes entitats poden explicar la seva forta implantació en un territori perquè han desenvolupat amb serietat aquests objectius, perquè han definit un projecte i han tingut cura de formar els seus formadors. Altres encara no saben per què van fracassar.

sar. Una primera anàlisi els portaria a entendre que potser mai no havien tingut en compte la necessitat de pensar en aquests aspectes, i la resposta la trobarien probablement en aquesta mancança.

En tots els casos la implicació demana una actitud de servei a un projecte comú, a compartir el territori i a transformar-lo. A somniari.

3. El foment de la participació

Del mot *junts*. De les aliances dels agents i de la conjugació dels verbs *ser* i *fer* i de la primera persona del plural.

Per participar, per prendre part en una cosa, el primer que cal és el conjunt, la cosa. En el cas que ens ocupa, el projecte comú. A voltes, es reclama una participació sense definir amb claredat: on hem de ser? Per què hi hem de ser? Què s'espera de nosaltres? Què hi podem aportar?

En un projecte comú, és tan important el contingut i el resultat final com el procés, el camí que hem de fer per aconseguir-lo.

En un projecte comú, el projecte educatiu d'un barri, per exemple, és tan important el contingut i el resultat final com el procés, el camí que hem de fer per aconseguir-lo. La participació en tots i cadascun dels processos és molt valuosa. Els agents del territori, junts, han de diagnosticar, reflexionar i prendre les decisions per transformar, i per executar, junts també, les propostes. Fer un diagnòstic compartit és essencial per assolir la desitjada coresponsabilització. Ho hem de fer junts, necessàriament junts.

Així podem tenir una major coordinació i també una major responsabilitat de cada agent. L'entitat, l'agent, fa una mirada cap a l'exterior i alhora es veu obligat a fer una reflexió interna. Cada entitat

s'ha de formular la qüestió següent: i nosaltres què fem? Aquesta anàlisi interior recolzarà el seu paper i la seva funció en el territori, i li donarà i li generarà noves oportunitats.

4. L'aportació dels agents

Del que fan els uns i els altres i del valor afegit que té el territori, que té la sort de tenir molts uns i molts altres.

D'un espai on és possible donar i rebre.

Podríem distingir i/o classificar diversos tipus d'aportacions en funció de:

1) Quin col·lectiu o col·lectius la reben. Unes propostes poden anar dirigides a tots i els ciutadans i totes les ciutadanes del territori, a un grup d'edat determinat, a un col·lectiu professional concret, etc.

2) La qualitat de la proposta i dels resultats i efectes que s'aconsegueixen.

3) La seva articulació i coordinació amb els agents del territori i el seu efecte multiplicador.

En aquest projecte compartit, en la suma de les aportacions de tots els agents, en aquest treball d'interacció i aquest procés dialògic, podem construir en el territori una comunitat de comunitats d'aprenentatges, on l'escola no és l'únic eix transformador, on tots i totes tenim aquesta capacitat i aquesta responsabilitat, on la suma i la complicitat d'un projecte comú ens fa eficaços i competents.

Cada entitat, cada agent, contribueix a oferir un espai, una oferta, on poder créixer i desenvolupar-se com a persona, on poder crear junts una xarxa que

Podem construir en el territori una comunitat de comunitats d'aprenentatges, on l'escola no és l'únic eix transformador, on tots i totes tenim aquesta capacitat i aquesta responsabilitat, on la suma i la complicitat d'un projecte comú ens fa eficaços i competents.

ens doni seguretat i possibilitats de viure plenament, oportunitats d'aprendre i ensenyar a les persones i de les persones, projectes i propostes de les quals un pot sentir-se totalment protagonista.

Aquí caldria valorar l'extraordinària influència i impacte que tenen sobre el territori alguns agents supralocals, que no hi viuen ni hi tenen res a veure, però que cada dia entren a cada llar i s'hi instal·len com a agents poderosos. L'anàlisi de la responsabilitat dels mitjans de comunicació mereixeria un tractament específic. En molts casos, els valors i les propostes que ens arriben són totalment contradictoris amb la feina que els agents poden fer en el territori.

Cal ser actius i crítics, ensenyar a veure, a mirar, a conèixer i reconèixer el paper dels mitjans. Però cal pensar també a combatre'l. Hem de construir nous mitjans. No ens quedem instal·lats en la queixa i la denúncia. Hem de treballar per utilitzar-los. Els mitjans poden ser i han de ser una eina educativa magnífica i potent. En aquest sentit, les televisions locals han d'assumir més enllà de la seva funció informativa i d'entreteniment, la seva funció decididament educadora. Poden ser un instrument d'articulació dels nostres projectes educatius de ciutat magnífic.

Les televisions locals han d'assumir la seva funció decididament educadora.

5. El potencial educatiu del barri

De la sort de tenir circumstàncies favorables, i que les circumstàncies ens portin a situacions d'igualtat, i no que perpetuïn o legitimin les situacions de desigualtat.

Els barris han viscut i viuen processos de transformació importants. Els barris han canviat urbanísticament i ha canviat el seu paisatge humà. Les hores

dels nens jugant al carrer s'han convertit en hores d'activitats extraescolars. I s'han omplert d'informàtica i anglès. I de més televisió, potser.

I han aparegut nous barris, barris que en alguns casos són simplement agrupacions de cases, que en diuen unifamiliars, una al costat de l'altra, com a exaltació de l'individualisme.

Un barri ofereix oportunitats educatives si existeixen agents implicats i conscients. Si la majoria dels seus habitants senten el barri com l'espai compartit, de tots. Si creuen que els carrers i les places que trepitgen són seus i no de l'Ajuntament. Si estan convençuts que ells poden millorar-lo i que, en aquesta millora, el fet educatiu és cabdal. Si s'ofereixen els uns als altres. Si en el barri tenim la sort de tenir "circumstàncies favorables" i si jo contribueixo a crear-les.

Molts autors posen l'accent en la importància de l'entorn en el desenvolupament personal. Cal mantenir en aquests entorns una actitud viva de transformació. Hem de construir-lo permanentment per millorar el paisatge urbà i, especialment, per fer entorns rics en coneixements, aprenentatges, entorns creatius i dinàmics, on les persones siguin protagonistes.

I que les administracions hi contribueixin i vetllin perquè no es perpetuïn "circumstàncies" exclusives. Hem de cercar models transformadors. L'educació és un element clau i molt atractiu per dinamitzar el territori. El diagnòstic compartit de la realitat ens permetrà situar molts dels punts candents sobre la taula i iniciar el treball cap a l'acció educativa conjunta.

Hem d'enderrocar algunes muralles, i vèncer molts escepticismes. I arremangar-nos. I dir que ningú no podrà fer-ho millor que nosaltres.

Un barri ofereix oportunitats educatives si existeixen agents implicats i conscients.

Hem de construir entorns rics en coneixements, entorns creatius i dinàmics, on les persones siguin protagonistes.

Hem d'enderrocar algunes muralles, i vèncer molts escepticismes. I arremangar-nos.

I potser, plantejar-se la conveniència d'elaborar un projecte educatiu de barri o de ciutat, o un pla de desenvolupament comunitari, per assumir el compromís col·lectiu dels agents educatius del territori.

I somniar.

I fer el somni realitat a través d'un procés de transformació col·lectiva. A través de la participació.

IMPLICACIÓ DE LA COMUNITAT I EDUCACIÓ

Salvador Avià

1. El territori no és sempre una realitat compartida

No sempre és evident que els diversos agents d'un territori s'hi trobin realment *implicats* ni tinguin cap intenció d'estar-hi.

Equipaments, associacions de veïns (AAVV), empreses, entitats, etc. són un conjunt d'agents força heterogenis als quals, en aplegar-los, els *forcem* a tenir alguna cosa en comú. De fet, això en comú no és altra cosa que el que els "tècnics" anomenem *el territori*. I em sembla ben trobat el verb *forçar* perquè no sempre és evident que els diversos agents d'un territori s'hi trobin realment *implicats* ni tinguin cap intenció d'estar-hi —almenys si considerem el territori o la comunitat *com un tot*. Sovint, el territori és una realitat més virtual (al cap d'administradors, tècnics i algun líder associatiu) que no pas real.

Quan ens plantejem qui té potencial educatiu en un *territori*, sovint serem capaços de confegir un llistat impressionant d'associacions, entitats, empreses, comerços, serveis, etc., més enllà de les mateixes entitats directament o indirecta educatives (escoles, serveis municipals, equipaments, serveis de salut...). Els qui treballem en dinamització comu-

nitària o en educació podem tenir la capacitat d'entreveure les potencialitats educadores de cadascun d'aquests agents. Però hem de recordar que, abans de res, aquests agents s'han de sentir *implicats al territori*.

A més, la *implicació* serà diversa segons si és un comerç, una associació, una entitat esportiva, un gimnàs, un bar, una empresa, etc. Aquí ens ronda sempre una pregunta clau: què hi guanyaran si s'hi impliquen?. No som als anys setanta i l'entusiasme per l'acció comunitària ha desaparegut pràcticament arreu. No podem actuar com si les persones d'una comunitat estiguessin arraulides esperant disciplinadament l'oportunitat de participar que nosaltres els durem. No va així. En principi, en una comunitat pràcticament ningú no vol participar en res si no és estrictament necessari — i això vol dir, si no passa res de greu, la festa major, la cavalcada de Reis, la falla, o allò que fa vint anys que es fa i ningú no gosa tallar... Si passa alguna cosa més greu, ja ens trobem amb temes de seguretat ciutadana, immigració i altres “perills”.

No podem actuar com si les persones d'una comunitat estiguessin arraulides esperant disciplinadament l'oportunitat de participar que nosaltres els durem.

2. La implicació real i el mite del barri participatiu

Per descomptat, sempre (?) trobarem un petit reducte de militància que mostrarà un entusiasme absolut per la promoció del territori, que aparentment no entrarà en aquesta lògica (diguem-ne) “mercantilista” del *guanyar-hi*. Una altra cosa, i no de poca importància, és que aquests “militants”, a l'hora de la veritat, apareguin o ho facin amb una constància suficient per crear alguna cosa consistent. Els esforços a partir del treball voluntari sovint tenen els fonaments de sorra.

L'alta taxa de participació que ens havíem cregut pertany més al món del mite que al de la realitat.

Recordem que el món associatiu i també el supra-associatiu està travessat per les lluites de poder, de prestigi personalista, d'interessos.

Certament hi haurà barris on aquesta preocupació serà (aparentment) supèrflua: hi ha una gran animació comunitària, coordinadores, “mogudes”, un fort orgull de barri... Caldrà tanmateix examinar què hi ha realment rere aquest “compromís de barri” i sovint, tot desbrossant, hi trobarem molta menys riquesa del que semblava i un nombre de persones realment implicades escandalosament baix.⁴⁶ En el millor dels casos, un cert nombre de possible “mà d'obra”, col·laboradors entusiastes en cas d'un acte o una festa d'un dia, però als quals no es pot demanar un compromís gaire més sostingut, que és precisament el que necessitem. L'alta taxa de participació que ens havíem cregut pertany més al món del mite que al de la realitat.

I ens preguntem, amb una certa decepció i parafrasejant un honorable polític: qui ens l'ha inflat, aquest suflé? Probablement les mateixes ganes de fer coses i de ser una realitat, l'autopropaganda, l'avançar-se amb ganes als resultats, el voler adquirir un rol important de cara a l'Administració... Tanmateix, si volem treballar seriosament, ja podem oblidar-nos dels autoenganys i mirar de ser curosos i fins i tot cruels amb la nostra anàlisi.

Recordem, d'altra banda, que el món associatiu i també el supra-associatiu està travessat per les lluites de poder, de prestigi personalista, d'interessos. Això significa que sovint els personatges més militants de la comunitat poden amagar darrere seu efectes no volguts (per nosaltres), com ara una clara inhibició de la participació d'altres, un fort sectarisme, una manca total d'esperit democràtic o un intent de control dels processos. La pregunta, que amb insultant cinisme solen fer els ajuntaments als veïns de les AAVV: ”però vosaltres, a qui representeu?”, no

està exempta d'interès i mereix més d'una reflexió amarga. Ara bé, aquests “militants”, que sens dubte també aporten un munt de coses positives, seran els nostres primers *aliats*. Caldrà vigilar molt atentament que els processos no n'esdevinguin ostatges.

3. Els límits dels agents

Més enllà d'aquest reducte, molt sovint caldrà guanyar *un a un* cada possible agent. I hem de ser conscients d'entrada dels seus límits. Les associacions sovint no tindran clara la seva pertinença al territori més enllà d'un cert “xovinisme de barri” que sol esgotar-se en si mateix i un parell d'activitats festives l'any (no ens n'estranyem, les escoles fan exactament el mateix!). La gent va sovint a les associacions tan sols a fer una activitat concreta, a relacionar-se, a passar el temps, o a exercir poder... (atenció, aquests últims seran també els primers a apuntar-se a les dinàmiques comunitàries, sigui a favor o en contra, però en tot cas fent-se'n protagonistes!). En general, no pretenen ni millorar el barri, ni participar, ni educar, ni ser educats. I recordem encara que el nivell de gent associada sol ser molt baix i que, en general, el moviment associatiu sol ser *feble*.

Pel que fa als comerços, certament poden veure algun profit al fet d'integrar-se en dinàmiques comunitàries en algun moment determinat i els pot interessar implicar-s'hi, així com a alguna empresa (tot i que això dependrà de moltes circumstàncies, com la situació en el territori, el sector d'activitat, la procedència dels seus treballadors, la possibilitat de beneficiar-se de treballadors en pràctiques, la projecció comercial, l'interès per l'esponsorització...). Cal-

Molt sovint caldrà guanyar un a un cada possible agent. I hem de ser conscients d'entrada dels seus límits.

drà fer-los entendre aquest possible profit i sobretot, no fer-los gastar gaire temps i donar-los-ho tot ben clar i preparat.

4. Primer, comunitat (desenvolupament comunitari)

En tots els casos però, *abans de mirar de parlar d'educació, cal parlar de comunitat, de ciutat, de territori*. I com hem comentat, més enllà d'un mapa i un nom diferenciador, sovint això no vol dir gran cosa per a la majoria d'agents (ni de ciutadans). Perquè, de fet, què és el que intentem? Doncs fonamentar la implicació en la tasca de dur a terme millores en el territori, és a dir, treballar per al *desenvolupament comunitari*.

La suma de les activitats sectorials en un territori (les activitats esportives, culturals, comercials, escolars...) no tenen per què crear forçosament *desenvolupament comunitari*. Poden crear “*vidilla*” de barri, una certa imatge que es pot assumir i projectar, autoestima, col·laboracions puntuals o fins i tot estables, un bonic catàleg d'associacions per fer que l'alcalde presumeixi de vitalitat ciutadana (alhora que intenta que aquesta “vitalitat” li sigui electoralment favorable i no prengui consistència crítica...), etc.

Això no és poc, però no és prou: no ens enganyem, no podem parlar de processos comunitaris reals fins que no parlem de *transformar la realitat*, és a dir, de crear al territori unes condicions reals per a l'*òptim desenvolupament individual (i col·lectiu)*. Aquí cal més que la coordinació dels agents, que el treball en xarxa... Aquí cal una voluntat política, un dir “volem transformar”, uns objectius comuns. Aquesta és la clau del desenvolupament comunitari, amb l'afegitó

No podem parlar de processos comunitaris reals fins que no parlem de *transformar la realitat*, és a dir, de crear al territori unes condicions reals per a l'*òptim desenvolupament individual (i col·lectiu)*.

que aquesta transformació ha de ser liderada pels propis ciutadans i ciutadanes. La comunitat ha de fer un esforç per identificar les seves mancances (diagnòstic compartit) i consensuar les seves prioritats. A partir d'aquest esforç es cerquen accions per millorar la situació.

Aquesta transformació ha de ser liderada pels propis ciutadans i ciutadanes.

5. Fent territori a partir de l'educació

L'educació és essencialment *transformació*. Una educació com la que es proposa des de l'esquerra necessàriament treballa per al desenvolupament òptim de tots i cadascun dels individus. I perquè això sigui real, calen transformacions importants. No crec sincerament que puguem parlar de treball educatiu en el territori sense aquest rerefons de *transformació* que implica el treball de desenvolupament comunitari.⁴⁷

No podem parlar de treball educatiu en el territori sense aquest rerefons de *transformació* que implica el treball de desenvolupament comunitari.

Però, aleshores, si hem dit anteriorment que abans de parlar d'educació hem de parlar de territori, què passa quan no hi ha un treball previ d'*implicació* al territori? O quan la implicació existeix però és feble? Podrem treballar sobre aquest territori com a educador? Girant la truita, jo penso que sí, que s'hi pot treballar, ja que precisament *sempre podem utilitzar el tema educatiu per iniciar la implicació dels agents del territori en el desenvolupament comunitari*.

De fet, si fem un *diagnòstic compartit* en un barri serà molt difícil que, directament o indirecta, no trobem l'aspecte educatiu entre les prioritats ciutadanes i tècniques. La majoria dels adults estan preocupats per algun aspecte dels que hi fa referència: els adolescents "maeducats" i "predelinqüents" que es passen hores al carrer; els joves que no troben feina; el descontent i la incertesa per l'educació dels fills i

les filles; el paper de l'escola; els "gamberros" que comparteixen aula amb els seus fills aplicats i els fan baixar el nivell; els pares que no eduquen bé els fills; les agressions a les escoles; la droga; la manca d'oferta de places i activitats per a la petita infància, extraescolars o a l'estiu... Els tècnics, educadors, pediatres... estan preocupats per tot això i un munt més de problemes greus (o gravíssims, segons el territori) que només poden afrontar-se des del treball comunitari i amb el fet educatiu com a eix. L'única pega serà aconseguir que l'alcalde i els regidors siguin capaços de veure-ho de la mateixa manera, i que ho reflecteixin no en paraules sinó en el pressupost.

El diagnòstic compartit és un estri central que ens permetrà situar molts dels punts candents sobre la taula i iniciar el treball cap a l'acció educativa conjunta.

Sense cap mena de dubte, *el diagnòstic compartit* és un estri central que ens permetrà situar molts dels punts candents sobre la taula i iniciar el treball cap a l'acció educativa conjunta. Des del diagnòstic compartit que du al treball educatiu comunitari, podem començar a donar resposta a la pregunta següent: i jo, què hi guanyo?

Quan les respostes són "garantir una educació no de segona per als nostres fills i, per tant, més oportunitats", "els serveis que són necessaris", "un entorn més segur, menys agressions, més civisme", "més protagonisme", "més poder real per fer arribar l'opinió als qui manen i provocar canvis" —*transformacions*—... (i aquestes respostes es poden donar des del treball comunitari), la qüestió de la implicació comença a canviar, a obrir-se. Això mateix succeeix sempre que el procés comunitari, sigui quin sigui, representi un *empoderament* real de la comunitat, prou real i sòlid per no trencar-se en mil bocins quan les propostes de la comunitat topin amb la negativa de l'Administració o les dificultats de la mateixa realitat i la lentitud dels processos.

En el fons, i malgrat algunes incoherències socials greus, el tema de la infància és important i sensible per a la comunitat, fins i tot el de l'adolescència i la joventut (encara que els governs de qualsevol color o nivell mostrin una sorprenent incapacitat crònica de veure-ho). Mobilitza perquè afecta emotivament i potser perquè la percepció que el futur d'aquella comunitat passa pels "jovenets" és ben present. I com que infància-adolescència-joventut són conceptes tradicionalment lligats a l'educació, se'ns facilita molt el fet que l'educació ens pot mobilitzar un territori.

Les associacions veuran amb més facilitat què poden aportar, perquè se'ls ajudarà a entendre el que ja estan fent, i a valoritzar-ho i fer-ho socialment rellevant. Fins i tot poden arribar a fer propostes noves.

Els comerços tindran la possibilitat de participar ni que sigui de manera puntual o parcial, en "mogudes" comunitàries importants (a tall d'exemple, la implicació de comerciants als municipis amb Ciutat dels Infants on s'han creat "rutes segures" per tal que els infants puguin anar sols de casa a l'escola). Algunes empreses poden trobar un bon viver de nous treballadors en la col·laboració amb els projectes d'inserció laboral, o bons espais de projecció social (si això els interessa) a través de l'esponsorització o la col·laboració amb actes públics i projectes.

L'escola, cada cop més àvida de recursos externs, sens dubte sabrà trobar oportunitats interessants en aquesta ciutat educadora que se li obre just a la porta.⁴⁸ Potser fins i tot podrem aconseguir la torna, que l'escola s'obri cap enfora.

Altres possibilitats es van fent reals: el treball des de l'esport, el treball intergeneracional, amb el CAP, amb salut mental...

6. Tothom hi pot guanyar

Per tant, ens trobarem ja en una situació on “tothom hi pot guanyar” i les implicacions sobre el territori es podran fer reals. Podrem començar a construir territori i construir educació: *territori educatiu, ciutat educadora*. Els processos participatius (lents, lentíssims) que engeguem des d’aquesta perspectiva ens permetran:

- identificar les necessitats educatives reals del territori (les que han trobat els tècnics, les que han trobat els ciutadans i les ciutadanes): fer un diagnòstic compartit;
- proposar vies d’actuació comunitàries a aquestes necessitats, implicar les institucions i els agents del territori i fer-ne el seguiment;
- identificar les potencialitats educadores del territori (bàsicament a partir del mateix procés participatiu) i fer-les efectives;⁴⁹ i
- implicar agents del territori no estrictament educatius en dinàmiques educadores i transversals.

Com a estratègia de treball per convertir un territori en ciutat educadora proposem el treball comunitari i participatiu.

Així doncs, com a estratègia de treball per convertir un territori en ciutat educadora proposem *el treball comunitari i participatiu*. Ara bé, per agilitzar i fonamentar els processos (en realitat, per fer-los possibles), ens *caldran estructures de coordinació potents i professionals*. Des de la meua perspectiva, l’ideal consisteix a tenir:

- Un Pla de Dinamització Comunitària (PDC), amb un dinamitzador o una dinamitzadora.
- Una forta implicació de l’Ajuntament.

Diguem que l'Ajuntament fàcilment pot tenir *mas-sa* interès a controlar els processos participatius a favor seu i que el PDC no sol tenir els recursos suficients per implementar sòlidament els processos. Una *aliança* entre les dues institucions pot servir per fonamentar i recolzar correctament el procés, alhora que s'eviten els fantasmes tant de la ineficàcia com de la desvirtuació i la manipulació. Si a més tinguéssim la sort d'incloure una associació de veïns no sectària o un inspector i inspectora d'educació que comprengui el treball comunitari realment, obtindríem unes condicions força bones per iniciar un procés de per si terriblement difícil.

Com veiem, també, durant tot el text estem parlant des de la perspectiva d'uns agents que són els que inicien i catalitzen el procés: els dinamitzadors comunitaris, tècnics municipals o d'altres administracions encarregats de fer un projecte educatiu de ciutat o de barri. Sense ells, el procés és impossible. Han d'assegurar la continuïtat entre agents molt heterogenis i una ciutadania amb implicació dispar. Tenen també un rol importantíssim: fer encaixar les aportacions i els ritmes diferents de tècnics i ciutadania. Ara, aquests agents també poden incidir negativament en el procés: un excés de protagonisme, de personalisme, de messianisme, pot ser molt negatiu. El procés participatiu pertany a la ciutat, no als dinamitzadors. I no sempre és així.

Els dinamitzadors comunitaris han d'assegurar la continuïtat entre agents molt heterogenis i una ciutadania amb implicació dispar.

7. Conclusions

Com hem vist, el procés comunitari és complex i ple de problemes i limitacions. És fràgil i trencadís, topa fàcilment amb el fracàs i la decepció, la contradicció

de les administracions que el promouen però que després no estan disposades a acceptar-ne l'autonomia o els resultats. Està centrat en les persones i en una gran part en les voluntats, i això sempre ho fa tot complicat i difícil.

El treball per a una comunitat educativa no pot anar deslligat del treball per al desenvolupament comunitari, que, com l'educació mateixa, és un procés transformador. Hem vist fins i tot que el pot iniciar i que podem aprofitar la sensibilitat social cap a la infància per afavorir el procés educatiu i fer que tot-hom hi guanyi implicant-se al territori. El diagnòstic compartit és central en aquest procés.

Ara bé, cal assegurar estructures de coordinació sòlides i evitar les temptacions de l'administració municipal per controlar el procés. Una aliança entre l'Ajuntament i el PDC o en el seu defecte una altra instància de desenvolupament comunitari (ampliable a altres agents) pot ser un bon punt de partida per assegurar que tot vagi com cal.

Cal assegurar estructures de coordinació sòlides i evitar les temptacions de l'administració municipal per controlar el procés.

NOTES

1. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'E. Muñoz i A. Quintana, "El treball integrat des de la perspectiva dels centres educatius" a l'Annex.

2. Conceptes adaptats de les tesis de S. Covey.

3. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'A. Soler i R. Maicas, "Els agents educatius del territori i el treball integrat" a l'Annex.

4. Diputació de Barcelona (2004). Ponència "Quina educació per a quines ciutats?". Congrés de Ciutats Educadores. Gènova, novembre del 2004. Document no publicat.

5. J. Taberner (1999). *Sociología y educación*. Madrid: Tecnos.

6. J. Subirats (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives professionals*. Col·lecció Polítiques, 37. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

7. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de S. Avià, "Implicació de la comunitat i educació" a l'Annex.

8. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'E. Muñoz i A. Quintana, "El treball integrat des de la perspectiva dels centres educatius", i el capítol de R. López i J. Cambray, "Serveis a les persones i el treball integrat", tots dos a l'Annex.

9. Moltes famílies valoren l'educació no formal en termes de rendiment present i d'inversió de futur per a l'infant ("què sap fer?"; "això li servirà per..."; etc.), com a bagatge que va acumulant per a la seva promoció social. Això fa que determinades ofertes, com per exemple l'anglès o la informàtica, apreciades en el mercat de treball, estiguin més valorades i demandades que altres propostes basades en "intangibles" (valors, actituds, etc.). De fet, sovint es confon l'adquisició d'aprenentatges selectius i distintius amb un millor aprofitament educatiu del temps de lleure o amb una proposta educativa de més qualitat.

10. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'E. Muñoz i A. Quintana, "El treball integrat des de la perspectiva dels centres educatius" a l'Annex.

11. Departament d'Educació (2005). *Pacte Nacional per a l'Educació. Oportunitat i compromís. Idees per al debat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

12. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'I. Palacín i M. Padrós, "El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal" a l'Annex.

13. Consell Escolar de Catalunya (2002). *Educació i nous reptes socials: aportacions a la Conferència Nacional d'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

14. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'I. Palacín i M. Padrós, "El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal" a l'Annex.

15. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'A. Soler i R. Maicas, "Els agents educatius del territori i el treball integrat" a l'Annex.

16. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'I. Palacín i M. Padrós, "El treball integrat des de la perspectiva dels agents d'educació no formal" a l'Annex.

17. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article d'E. Muñoz i A. Quintana, "El treball integrat des de la perspectiva dels centres educatius" a l'Annex.

18. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de R. Casares i A. Céspedes, "Educació i comunitat" a l'Annex.

19. E. Anduiza. i S. de Maya (2005). *Indicadors per a l'avaluació de la qualitat en la participació*. Col·lecció Finestra Oberta. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

20. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de S. Avià, "Implicació de la comunitat i educació" a l'Annex.

21. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de R. López i J. Cambay, "Els serveis a les persones i el treball integrat", i l'article de J. Subirats i T. Milán, "Poders públics i agents socials. Compartint responsabilitats en educació", tots dos a l'Annex.

22. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de J. Subirats i T. Milán, "Poders públics i agents socials. Compartint responsabilitats en educació" a l'Annex.

23. M. Nadal, R. Oliveres i M. A. Alegre (2001). *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

24. X. Bonal, M. Essomba i Ferrer, F. (coords.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Col·lecció Polítiques, 42. Barcelona: Ed. Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.

25. Per aprofundir en aquesta qüestió, convé consultar l'article de G. Ferrer, B. Albaigés i M. Massot, "La participació de les famílies en el treball integrat" a l'Annex.

26. J. Subirats (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives professionals*. Col·lecció Polítiques, 37. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

27. Els exemples posats per a cada tipologia d'*estructura de connectivitat* poden no correspondre's amb el paper que tenen realment en la pràctica. De fet, els espais orientats a la projecció i a la relació poden ser coincidents, o els espais dissenyats inicialment per a la projecció poden funcionar només com a espais de relació, i vice-versa.

28. J. Delors *et al.* (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

29. F. González Rey (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

30. La recerca en el camp socioeducatiu estableix valors de correlació entre el fracàs escolar i l'adscripció socioeconòmica de les famílies de l'alumnat. Aquesta associació, però, pot motivar discursos que vinculen la causa del fracàs escolar amb els processos de desestructuració familiar, la pèrdua d'autoritat i la manca d'interès dels progenitors vers l'educació dels fills i les filles. Lluny d'aquesta interpretació, aquesta mateixa recerca apunta a causes associades a la manca de sentit de pertinença dels pares vers l'escola i a la reïficació que fan aquests pares d'un espai que no han volgut o de què no han pogut apropiarse. Vegeu X. Bonal (dir.) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

31. S. Cardús (2000). *El desconcert de l'educació*, Barcelona: La Campana.

32. M. Fernández Enguita (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Piràmide.

33. P. Willis (1981) [1^a ed. 1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

34. P. Bourdieu (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* Madrid: Siglo XXI.

35. Erròniament, l'àmbit de l'educació no formal és concebut sovint com a recurs de les famílies per a la conciliació laboral i familiar, atès que assumeix l'atenció de l'infant quan els pares i/o mares no poden fer-ho. Convé assenyalar, però, que precisament per aquest motiu no resulta conciliador: no promou la compatibilitat entre la vida laboral i familiar, sinó que en qualsevol cas pretén minimitzar l'impacte d'una incompatibilitat que s'està convertint, en els temps actuals, en estructural. A més, com ja s'ha dit, aquests discursos fomenten concepcions i usos assistencialistes i subsidiaristes de l'educació no formal, entesa en ocasions com a substitutiva de l'acció socialitzadora de la família, quan aquesta mai no pot ser substituïda, ni per la intensitat ni per la qualitat de la identificació afectiva de l'infant amb l'agent socialitzador. Potser seria més convenient parlar de conciliació entre els temps laborals dels progenitors i els temps educatius dels infants, encara que això pot comportar un risc: fomentar l'adaptació dels temps educatius als temps laborals, tot obligant l'infant a consumir extensivament activitats "extraescolars", i no a la inversa. En qualsevol dels

casos, si entenem l'educació no formal com a recurs per a l'atenció de l'infant durant els temps laborals dels progenitors, hauríem d'articular estratègies de valorització educativa de l'oferta, que minimitzessin l'impacte de les concepcions merament assistencialistes de les famílies.

36. Aquí convindria afegir les famílies que, davant la discontinuïtat, no desenvolupen estratègies específiques de compensació, generalment per manca de recursos econòmics, per desconeixement o mancança d'alternatives, per absència de problematització, etc., la qual cosa pot derivar en atencions no adequades dels infants (infants petits que passen sols moltes hores, de vegades al carrer, sense la cura i l'atenció adequades d'un adult).

37. J. Palacios i S. Menéndez (2003). "Padres y madres en casa y en la escuela", a *Cuadernos de Pedagogía*, monogràfic núm. 326, p. 30-33.

38. J. Subirats (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives professionals*. Col·lecció Polítiques, 37. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

39. Malgrat que des de la recuperació de la democràcia municipal l'any 1979, els ajuntaments (uns més que altres) van anar assumint responsabilitats en temes com els psicopedagògics, la construcció d'escoles i altres.

40. X. Bonal, M. Essomba, Ferrer, F. (coords.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Ed. Mediterrània - Fundació Jaume Bofill, p. 14.

41. Vegeu AA.VV. (2004). "Pensar la ciutat", a *Temes d'Educació*, 12, Diputació de Barcelona.

42. En aquest document no analitzarem a fons la formació professional, la universitat, ni la formació d'adults que, precisament per la seva importància i significació en una concepció integral de l'educació, pensem que requereixen d'abordatges específics.

43. Recollint una llarga tradició anterior, amb precedents a la Mancomunitat i la II República.

44. Sense pretendre entrar en modificacions normatives de l'estatut de personal dels ensenyants.

45. Aquesta és una iniciativa que, amb diferents noms i delimitacions (districtes, institucions educatives, àrees educatives), ja està sent utilitzada en àmbits educatius (Inspecció, serveis educatius), en àmbits sanitaris i també en altres polítiques de la Generalitat i que, de fet, està present en el debat sobre l'organització territorial de Catalunya que està discutint-se en aquests moments al Govern, en una línia d'organització des de baix, que tingui el ple consentiment dels municipis.

46. Un exemple: Badia del Vallès, la ciutat del Principat amb més associacions per habitant, té un Pla de Desenvolupament Comunitari consolidat i amb un cert èxit.

La mitjana d'assistència a les assemblees (bimensuals) del Pla: 15 persones, nombre que és (correctament) avaluat com un èxit. Malgrat això, la direcció del Pla en el fons està en la dinamitzadora i, després de tres anys, els ciutadans estan molt lluny de tenir-ne el protagonisme (i en cap cas per un mal treball dels dinamitzadors). La majoria de les noranta entitats estan agrupades en una Federació d'Entitats Culturals considerada un model de cooperació interassociativa. A la pràctica, aquesta macroestructura és controlada únicament per dues (!) persones. Aquest cas no sols no és aïllat: n'hi ha de molt pitjors.

47. Entès d'una manera ampla: plans de dinamització comunitària pròpiament dits, plans d'entorn (que són dinamització comunitària), PEC, fins i tot plans locals de joventut, plans d'igualtat, agendes 21, o ciutats dels infants.

48. Aquí topem amb el perill que l'escola entengui el treball comunitari com un catàleg d'activitats escolars i no com un treball conjunt d'igual a igual per construir comunitat i continuïtat educativa. Els agents dinamitzadors han de treballar amb extremada cura aquest element.

49. No té res a veure que el tècnic municipal demani a laies per la Igualtat que facin un taller de costura bàsica a quart d'ESO amb que la mateixa activitat surti d'una proposta del grup d'educació del Pla Comunitari i que siguin les persones (voluntàries) d'aquest grup les que vagin a "enredar" les àvies en el projecte. La segona opció té molta més potència i consistència a curt i mitjà termini, i crea molta més *implicació*.

Collecció Finestra Oberta

1. Col·lectiu Ronda RCCL. *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*. 99 p. Març 1998.
2. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (1/3)*. 56 p. Maig 1998.
3. Fundació CIREM. Jaume Funes (coord.), Quim Casals, Oriol Homs, Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca i Jaume Trilla. *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. 88 p. Juny 1998.
4. Salvador Cardús amb la col·laboració de Lluís Tolosa. *La premsa diària a les Illes Balears, el País Valencià i Catalunya (1976-1996)*. 122 p. Març 1998.
5. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (2/3)*. 75 p. Octubre 1998.
6. Oriol Alsina i Roger Sunyer. *Informe sobre la Banca ètica a Europa*. 74 p. Novembre 1998.
7. M. José Montón i Montse Solerdecoll. *Experiències socioeducatives amb adolescents nouvinguts*. 46 p. Febrer 1999.
8. Carme Mayol i Eugènia Salvador. *Materials de lectura fàcil*. 85 p. Març 1999.
9. Francesc Deó, Marisa Abad, Encarna Larrey i Francesc Notó. *Un dia en la vida d'un nen. Un dia en la nostra vida*. 77 p. (Quadern del professor) i 105 p. (Quadern de l'alumne). Febrer 1999.
10. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (3)*. 67 p. Maig 1999.
11. Marta Casas i Núria Casas en col·laboració amb Cristina Cerdà, Anna Montells i David Picó. *Projecte d'educació musical de La Lluna Blava*. 121 p. Novembre 1999.
12. Grup d'Estudis sobre els Drets dels Immigrants de la Universitat de Barcelona. *Les proposicions de reforma de la Llei d'estrangeria*. 77 p. Setembre 1999.
13. Jaume Funes i Fina Rifà (coord.). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. 98 p. Febrer 2000.
14. Laura Giménez i Laia Pineda. *La recerca social en l'administració local: una via d'aprofundiment de la democràcia*. 72 p. Març 2000.

15. Moisès Amorós, Ferran Camps i Xavier Pastor. *Mediació comunitària i gestió alternativa de conflictes a Catalunya. Una guia per a la governabilitat*. 91 p. Abril 2000.

16. Miquel Casanovas i Alfons Formariz. *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. 62 p. Maig 2000.

17. ECOCONCERN. Robert Gonzàlez (coord.). *Processos participatius en la gestió d'espais naturals*. 94 p. Juny 2000.

18. Ana Escobar, Coro Luengo i M. José Pérez. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. 92 p. Desembre 2000.

19. Marta Comas (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. 210 p. Gener 2001.

20. Marta Comas i Jaume Funes. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. 107 p. Gener 2001.

21. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Fundació Jaume Bofill. *Informe sobre la consulta ciutadana per a la revisió del Pla General d'Ordenació Urbanística de Cardedeu*. 110 p. Febrer 2001.

22. Antoni Segura (coord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca. *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. 125 p. Juliol 2001.

23. Fundació FICAT. Irma Rognoni (coord.). *Menors del carrer: visió sociojurídica*. 139 p. Novembre 2001.

24. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: solidaritat internacional i antiracisme*. 124 p. Febrer 2002.

25. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Universitat del País Basc. *Xarxes crítiques a Catalunya i Euskadi: antimilitarisme i okupació*. 126 p. Febrer 2002.

26. Violeta Quiroga (relatora). *Atenció als menors immigrants: col·laboració Catalunya-Marroc*. 105 p. Març 2002.

27. Mònica Nadal, Rosa Oliveres i Miquel Àngel Alegre. *Les actuacions municipals a Catalunya en l'àmbit de la immigració*. 196 p. Març 2002.

28. Alfons Formariz, Miquel Casanovas i Clara Balaguer. *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. 120 p. Gener 2003.

29. Fundació Jaume Bofill. *Granollers participa! Quina ciutat vols?* Informe del procés. 110 p. Març 2003.
30. Alicia Gómez, Rosa Patino i Jaume Funes (col·laborador). «*Fugint del futur*»: *La reserca de la mirada adolescent utilitzant tècniques audiovisuals*. 64 p. Maig 2003.
31. Laia Jorba i Lluís Planes. *Els consells veïnals i sectorials de Sitges, una experiència d'Agenda 21*. 56 p. Maig 2003.
32. Francesc Carbonell i Albert Quintana (coords.). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori. Aportacions al debat sobre una futura llei d'educació a Catalunya*. 61 p. Juliol 2003.
33. Escenaris de Participació Ciutadana d'Ecoconcern. *Participació i immigració en contextos pluriculturals. La situació del Casc Antic de Barcelona*. 132 p. Setembre 2003.
34. Xavier Millán i Mawa N'Diaye (coords.). *Treball comunitari i interculturalitat: reflexions i experiències*. 128 p. Setembre 2003.
35. Esther Vivas. *Organitzacions, campanyes i moviments d'oposició al deute extern*. 96 p. Setembre 2003.
36. GREC Resolució de Conflictos. Noèlia Lafuente i Ferran Camps (coordinadors). *La gestió alternativa de conflictes en les organitzacions del tercer sector*. 103 p. Octubre 2003.
37. Maribel Garcia Gràcia (coordinadora). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. 131 p. Octubre 2003.
38. Marta Casas (coordinadora). *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. 139 p. Novembre 2003.
39. Raül Turmo. *Andel: el model escandinau d'accés a l'habitatge*. 74 p. Febrer 2004.
40. Maria Padrós, Anna Zafon, Jaume Funes i Josep M. Puig. «*Educar millor és possible*» *Un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell*. 113 p. Abril 2004.
41. Carme Mayugo, Xavi Pérez i Marta Ricart (coordinadors). *Joves, creació i comunitat*. 157 p. Setembre 2004.
42. Fundació Jaume Bofill. *La participació ciutadana a través de les noves tecnologies. Estratègies per a la utilització de Consensus*. 48 p. Octubre 2004.

43. Eva Anduiza i Sergi de Maya. *La qualitat en la participació: una proposta d'indicadors*. 73 p. Maig 2005.

44. Koen Peeters Grietens. *Entre Tenebres. Gitanos immigrants: els rrom de l'est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'educació*. 133 p. Juny 2005.

45. Joaquim Sempere, director; Roser Rodríguez i Jordi Torrents. *El paper dels experts en els moviments ambientalistes a Catalunya*. 179 p. Juny 2005.

46. Marta Bertran. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. 136 p. Novembre 2005.

47. Fundació Jaume Bofill. *Una proposta de pla de participació ciutadana: el cas de Molins de Rei*. 44 p. Desembre 2005.

48. Joan Subirats i Bernat Albaigés (coordinadors). *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. 179 p. Febrer 2006.