

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Xarxes de corresponsabilitat
socioeducativa

JORDI LONGÁS I MIREIA CIVÍS
(AUTORS)

JORDI RIERA
(DIRECTOR)



8 Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu

Jordi Longás i Mireia Civís

EMERGÈNCIA D'UN NOU PARADIGMA EN EDUCACIÓ

D'un temps ençà, el canvi exponencial en què estem immersos és ben evident en cadascuna de les nostres esferes vitals. Com a mestres o educadors, com a pares o bé com a ciutadans d'aquest món veiem i vivim com dia a dia tot es transforma. No hi ha dubte, els esdeveniments són sorprenents, els canvis són vertiginosos i la consciència que això és així ja s'ha instal·lat en el nostre enteniment. Vivim en un món de reptes i problemes complexos dominats per la incertesa. L'educació no se n'escapa i, no només això, sinó que hi ha de donar resposta tenint en compte la seva naturalesa proactiva, d'acompanyament al desenvolupament de les persones i de voluntat transformadora. Saber que la societat evoluciona cap a una complexitat creixent, sovint vinculada a majors cotes de desigualtat (de Castro, 2001), posa de manifest la necessitat de repensar l'educació i el seu compromís social. En la modernitat líquida, caracteritzada metafòricament pels conceptes de fluïdesa, flexibilitat i adaptació (Bauman, 1999), naveguen malament les organitzacions rígides i les estructures pesants, i això l'educació ho ha de tenir ben present.

Fa anys que José Antonio Marina va popularitzar la dita africana «per educar un infant fa falta tota la tribu». La seva invitació a col·laborar també comportava un avís davant la saturació d'un sistema educatiu

—i afegiríem d'un sistema social i potser model d'Estat— desbordat per l'augment quantitatiu i qualitatiu de les demandes. Cada vegada ha esdevingut més evident que els desafiaments de l'educació, el de l'excel·lència però també el de l'equitat, no són exclusivitat de l'escola, a més del fet que sobrepassen la seva capacitat. Sovint hem sentit a dir de l'escola, que com a conquesta social per universalitzar l'educació va arribar amb la industrialització, però que essencialment ha canviat molt poc des del segle XIX fins al nostre temps. En aquell moment de feines mecàniques, el model educatiu que representava l'escola s'hi ajustava bé, però l'educació també dona resposta a les expectatives del segle XXI?

La necessitat de canvi profund —molts fins i tot parlen de transformació— es va expressar de forma explícita fa una o dues dècades. Segurament el primer símptoma el trobem en el neguit per incorporar noves tecnologies, recordant llunyanament la instal·lació als instituts de les primeres aules d'informàtica i una mica més a prop els debats entorn de l'1 per 1 (un ordinador per alumne). Possiblement va ser la primera manifestació tangible d'aquest canvi que calia realitzar. Tanmateix, es va atribuir a la tecnologia la responsabilitat del canvi social i, alhora, s'esperava de la seva incorporació a l'escola l'efecte màgic del canvi pedagògic. Ara sabem que això no ha estat així. La tecnologia per si mateixa és més neutra del que suposàvem i, segons l'anàlisi de nombrosos intel·lectuals, des de finals del segle XX el canvi va més enllà de la revolució tecnològica per ser considerat un veritable canvi d'època i cosmovisions. Assistim a una profunda transformació cultural que es reflecteix en l'esfera dels valors personals i socials, l'estructura familiar, l'organització i les formes del treball, la concepció dels Estats i les relacions internacionals, les formes de comunicació, els desafiaments globals, les expectatives individuals i col·lectives, i que, en definitiva, impregna totes les dimensions de la vida i la societat. Aquest gran canvi s'expressa a l'escola en forma de noves demandes i nous conflictes que desafien la cultura docent clàssica i qüestionen tant el propi rol professional docent com la funció mateix de la institució escolar.

Davant l'acceleració i radicalitat dels canvis en les formes de viure i aprendre, s'ha fet absolutament necessària la reflexió epistemològica per preguntar-nos des de quins fonaments i principis orientem avui l'educació. Educació que no hem de confondre amb escolarització, educació en majúscules entesa com aquella acció que molts agents (escolars i no escolars) desenvolupen per contribuir al desenvolupament de les persones, especialment infants i joves. La pregunta que ens formulem és què ha de fonamentar i estructurar en el futur l'educació i el que cada vegada coneixem més com a «acció socioeducativa».

Així, entendre el repte que formulem en aquest capítol demana revisar alguns enfocaments que intenten explicar com és la nostra societat globalitzada, revisen la Teoria del Coneixement i, conseqüentment, projecten desafiaments importants als plantejaments educatius. En síntesi, parlem de les bases de l'epistemologia de la complexitat, del paradigma ecològic i, per què no, dels models i estructures xarxa com a, possiblement, la forma més conseqüent d'organitzar l'acció en una realitat social líquida.

La sistematització del pensament complex (Luhmann, 1996; Morin, 1994) a més de convidar a una profunda reflexió entorn de quina educació és pertinent en el segle XXI, també ha inspirat la Teoria de la Direcció. Johansen (2007), cercant la supervivència de les organitzacions en el medi social, ha definit l'entorn actual amb l'acrònim VICA (VUCA en anglès) per referir les seves quatre característiques fonamentals: volatilitat (o acceleració del canvi), incertesa (dubtes entorn què cal fer i poca claredat per anticipar el futur), complexitat (principalment en referència a la multiplicitat d'actors) i ambigüïtat (inexistència de respostes bones, predefinides, ja que aquesta qualitat només es confirma a posteriori). Inevitablement, les conseqüències per a les persones que han de liderar l'educació en els diferents nivells són incòmodes, perquè la realitat VICA qüestiona permanentment allò après, i obliga a mirar diferent i a actuar de forma no preestablerta. Tal com afirma Morin (2011), davant la incertesa i el desconcert de la realitat social cal defugir l'ambició del pensament

simple de control i domini de la realitat, exercitant aquell pensament capaç de tractar, dialogar i negociar amb la realitat. El lideratge d'organitzacions i sistemes ha de renunciar a traçar grans directrius. Més aviat necessita centrar els seus esforços en la integració de tots els actors, discutint i ordenant visions, per arribar a acords vàlids i possibles malgrat que necessàriament seran de caràcter provisional.

Tot i que la Teoria General de Sistemes (Bertalanffy, 1969) fa algunes dècades que va obrir la porta a entendre les organitzacions i la societat mateix com a realitats vives, fruit de les relacions dinàmiques d'interdependència, seguim observant que el concepte d'«ecosistema social» que se'n deriva no sempre ha penetrat en els models d'organització i gestió educativa. Sembla que encara avui els dissenys curriculars que separen el coneixement en matèries o l'organització mateix dels serveis públics en departaments específics romanen aliens als abordatges intertransdisciplinaris i a considerar seriosament les seves connexions sistèmiques. La fragmentació excessiva i l'escassa cultura de col·laboració, en part conseqüència del model d'especialització disciplinar, expliquen moltes insuficiències a l'hora de resoldre tant les necessitats de les persones com els grans reptes mundials de desenvolupament, sostenibilitat o justícia. En l'àmbit més local, diferents experts vinculen aquest desajust epistemològic amb el col·lapse que experimenten molts serveis, inclosos l'educatiu (Waissbluth, 2008; Longo, 2008; Ubieto 2009).

Els postulats de l'anomenat «paradigma ecològic» (Capra, 1998) han fet evolucionar aquests plantejaments i han construït una comprensió del món sistèmica, holística i ecològica que estableix les bases per a una acció socioeducativa renovada. El món es percep com un tot integrat i no com una suma mecànica i algebraica de les seves parts. La comprensió complexa, caòtica i difusa de l'educació no pot acceptar un univers simplificat que redueixi l'acció educativa a alguns agents o espais. Capra planteja que la totalitat és el que és primordial i que no hi ha parts. Les propietats del que anomenem «parts» es comprenen mitjançant la

dinàmica del tot, de forma que les parts són un patró d'una xarxa de relacions interconnectades. D'aquesta manera, la imatge d'estructura transita cap a la imatge de la xarxa i el paradigma s'orienta cap als processos. No existeixen les estructures fonamentals, donat que el dinamisme, la fluctuació, l'oscil·lació i el moviment són les característiques immanents a tota la xarxa de relacions. Podríem dir que es depassen els límits de la concepció racionalista, economicista i productora per accedir a nivells més profunds i transcendents que s'emmarquen en una concepció més global de la vida. Així, s'emfatitzen els principis i valors de sostenibilitat, interconnexió, cooperació, espiritualitat, intuïció, originalitat, creativitat, conservació, responsabilitat social, síntesi, associació, experiència de vida, no linealitat i qualitat. I s'afirma que no és possible conèixer la realitat de manera definitiva, completa i absoluta, i per això tots els descobriments, teories i conceptes són aproximats i limitats.

En aquest paradigma emergent destaca la importància de la informació, la seva producció i la gestió del seu flux, com a gran contingut social i que gràcies a les tecnologies de la informació i la comunicació impulsen la globalització i la denominada «era internet» o «societat del coneixement». La societat xarxa, tan ben radiografiada per Castells (2006), ens informa principalment de la importància de la connectivitat i les connexions i incorpora tant el repte d'una nova alfabetització com el de la governança mateix segons la nova estructura social. En aquesta societat hiperconnectada, el capital social dels individus i de les comunitats, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions, esdevé cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, l'accés a una bona educació i el progrés.

Finalment, en part dipositari d'aquest nou paradigma, destaquem les aportacions rellevants de Maturana com a exponent principal de les línies d'investigació que acosten la biologia, la psicologia i la pedagogia. Per a l'autor (Maturana, 1999 i 2003), la ment és el resultat d'un procés configuratiu que sorgeix en la relació entre els éssers humans i l'entorn configurant, de la mateixa manera que el caminar sorgeix des d'un

moviment de les cames en relació amb el sòl o com un desplaçament del cos. Aquesta «construcció» de la ment es fa de forma continuada, en l'esdevenir d'un ésser humà i el fluir de la seva biopraxi quotidiana, constituint en la interacció l'estructura neuropsíquica de cada persona i la configuració psicosocial i sociocultural pròpies. Aquesta forma de veure la ment, que integra molts postulats del socioconstructivisme, suposa entendre l'aprenentatge i l'educació com un acte continuat de configuració i reconfiguració de l'experiència de la persona, determinada per ella mateixa en la seva xarxa de connexions. El docent no ensenya, és l'estudiant qui aprèn, qui s'autoforma en la interacció lingüística amb els altres. Per això l'acció educativa consisteix principalment a proposar, provocar, potenciar, orientar, estimular, pertorbar...

Aquestes aportacions, que no es podrien fonamentar sense els avenços de la neurobiologia, ens duen a pensar que entre el funcionament del cervell humà amb l'establiment de circuits neuronal i la societat xarxa, incloses les xarxes socials, hi ha més que un simple paral·lelisme. El nombre de nodes, la riquesa de les connexions, la fluïdesa i quantitat d'informació que circula, la multifuncionalitat dels nodes o la flexibilitat de l'estructura, per esmentar algunes propietats, tant expliquen la capacitat cognitiva i la intel·ligència humana com serveixen per analitzar les xarxes informàtiques o les xarxes de coneixement. Cada vegada som més a prop d'entendre el que alguns teòrics de la complexitat defineixen com a intel·ligència col·lectiva, fins ara més aplicable a sistemes organitzacionals ben definits (empreses, equips de treball...) que a grans col·lectius socials (ciutats, pobles, comunitats...).

En síntesi, disposem d'un nou marc epistemològic que supera una cosmovisió dualista i mecanicista per avançar vers una comprensió més holística i complexa del món. Un món que no es regeix per veritats absolutes, que demana dosis altes de flexibilitat i aportació crítica, enemic de la simplificació i el control sobre la realitat, àvid de creativitat, cooperació i interconnexions. Un món configurat i entès com a ecosistema i xarxa, que ha de vetllar pels seus nodes i relacions, en el

qual la persona es construeix des de la interacció amb l'entorn. I, conseqüentment, les concepcions entorn de l'educació, l'aprenentatge o el sistema educatiu estan empeses a adoptar els conceptes emergents de complexitat, globalitat, transdisciplinarietat, dinamisme, fluctuació, cooperació, negociació, procés, connectivitat, xarxa... en substitució d'altres encara molt presents com ara estructura, disciplines, control, causalitat, resultats, competitivitat, individualisme o estratificació, que progressivament esdevindran caducs.

Avui resulta de gran interès i substantivament innovador plantejar el procés educacional de forma multidimensional i extensiva: a l'escola i fora de l'escola, en tot moment i al llarg de tota la vida. De manera que quan parlem de sistema educatiu i dels objectius que persegueix no hauríem de fixar-nos exclusivament en el sistema escolar, sinó en tots aquells agents que desenvolupen una acció educadora dins i fora de l'escola, també des dels diversos sistemes del benestar (social, de salut, cultural...). És, doncs, en aquest sentit que el títol del capítol planteja nous reptes per a la governança del *sistema educatiu*.

CORRESPONSABILITAT EDUCATIVA: UN CAMÍ PER RECÓRRER AMB ACCENT COMUNITARI

Pensar l'educació des de la complexitat demana situar-la de forma crítica i creativa segons les característiques i els desafiaments del nou escenari. Malgrat que la rutina del pensament o l'equívoca sensació de seguretat ens porti a cercar solucions simplifcades, davant el repte educatiu hem de tendir a buscar respostes complexes (Longo, 2008; Ubieto, 2009). Per tant, resulta necessari reflexionar entorn de què entenem per aquest tipus de respostes.

D'una banda, la transformació vertiginosa de la societat i el fenomen de la globalització (Ramonet, 2002; Castells, 2006) confegeixen reptes educatius multidimensionals. En són exemples la immigració, la crisi

dels refugiats, l'ús de les noves tecnologies, la contínua transformació de mercat de treball o l'escalfament del planeta. Cadascun d'aquests fenòmens propis del moment que vivim té unes derivades educatives evidents que tenen a veure amb el fet de donar resposta a la diversitat creixent a les aules, d'acollir l'alumnat nouvingut, de garantir el dret a l'educació de les persones refugiades, de gestionar la matrícula viva a les escoles, d'educar per la multiculturalitat si no ho podem fer per la interculturalitat, de donar estratègies per gestionar l'accés a la informació que ens faciliten les TIC, de construir la identitat més enllà de l'utilitarisme de les professions, o de fomentar la cura de l'entorn i l'educació mediambiental.

D'altra banda, el caràcter líquid de la societat també es manifesta en una delegació o oscil·lació de responsabilitats en educació (Elzo, 2004; Altarejos, 2002), sovint fruit de la desorientació que genera el moment actual. Hi ha aspectes de l'educació en valors, en hàbits o en actituds que abans eren plenament assumides per la família i que a dia d'avui queden repartits o difusos entre l'escola, altres agents educatius i un munt d'actors socials. Però a la vegada que es dona aquesta delegació de responsabilitats, s'hi afegeixen noves demandes educatives quan, per exemple, parlem d'educar per la igualtat de gènere o per a un ús responsable i segur dels dispositius mòbils, o de treballar la socialització des de la presencialitat com a alternativa al sentiment segregador de pertinença que generen les xarxes socials. Delegació de funcions i increment de noves demandes també expliquen l'augment de la complexitat del que avui és educar.

En el nucli de tot plegat, encertadament o erròniament, se situa l'escola. Però si, tal com hem dit, resulta disfuncional plantejar respostes simples als reptes complexos, hem de qüestionar si focalitzar en l'escola la resposta al repte educatiu del segle XXI no és una simplificació que l'aboca al fracàs. Pensem que sí. L'escola «bústia de suggeriments» o «contenedor», a la qual se li demana de tot i que fa de tot o ho intenta, no pot donar resposta en solitari. Segurament perquè

la confusió entre educació i escolarització, superada abastament en el discurs teòric, no ho està en la pràctica. Sovint l'escola avança sola, des d'una creença falsa d'autosuficiència o des de la solitud que li genera l'excés de demanda i delegació, amb una certa desconfiança envers un entorn que no l'ajuda i li exigeix massa (Usategui i del Valle, 2007). Un bon exemple és l'efecte que generen les proves PISA i altres proves semblants en l'opinió pública, que miren de dret a l'escola sense imaginar tan sols que les oportunitats educatives més enllà de l'escola o les competències parentals poden ser més determinants en l'èxit escolar.

Ara bé, resulta que l'univers educatiu està format per molts i diversos agents que treballen en el sistema educatiu i en l'àmbit de l'educació social, a més de considerar la influència educativa d'altres agents de salut, serveis socials, culturals, empreses, mitjans de comunicació, etc. Malgrat que l'educació reglada sigui la que condueix a la certificació, les altres instàncies educatives, de forma intencional o difusa, tenen una especificitat i una influència educativa clares. Avui no resulta comprensible ni socialment eficient deixar els reptes educatius en mans d'un sol agent. Definits com a complexos i multidimensionals convoquen, com a mínim, a l'exercici sistemàtic de la interdisciplinarietat i la interprofessionalitat. Esmentar alguns exemples de desafiaments actuals al sistema educatiu ens permet visualitzar-ho: assolir l'èxit educatiu dels infants amb independència de la seva condició socioeconòmica, garantir una bona transició entre escola i vida adulta, assegurar una cohesió social sostenible, o promocionar hàbits de vida saludables en la nostra població són reptes multidimensionals que afecten de ple l'escola, però que no poden obtenir una resposta acceptable sense un treball conjunt, interdisciplinari i interprofessional. Cadascun d'aquests reptes ho són per a l'escola, la família, el centre de salut, la regidoria de joventut, serveis socials o l'associació de veïns. Cadascun d'aquests reptes interpel·la a tots i a cadascun dels agents de la comunitat perquè cadascun d'aquests reptes és comunitari.

Així, la interpretació i comprensió comunitària pot ser la clau per construir l'esmentada resposta complexa (Subirats i Albaigés, 2006; Vilar, 2008; Díaz-Gibson, Civís, Cortada i Carrillo, 2015). La comunitat incorpora els diferents agents que viuen, conviuen i interaccionen en un territori concret i, per tant, la comunitat esdevé reflex de la naturalesa del repte que cal afrontar. La cohesió social, la salut mental, els hàbits de vida, el clima escolar o la inserció laboral tenen aquesta dimensió. La complexitat intrínseca de cadascun dels fenòmens esmentats fa que no els puguem reduir a una sola acció o agent, i ens ajuda a entendre que la naturalesa complexa dels reptes té a veure amb el seu caràcter comunitari i que les respostes han de ser comunitàries perquè puguin atendre aquesta complexitat.

Ens agrada el concepte «comunitat», malgrat sigui polèmic i de forma més neutra molts autors prefereixin parlar de «territori» o «món local». En qualsevol cas, en aquesta esfera de proximitat (Plana, 2007) i quotidianitat, en la qual succeeix la vida i es configura la identitat de la majoria de persones, hi ha presents molts agents educatius o potencialment educatius que habitualment no es consideren com a tals. A més de l'escola, els centres de lleure i les entitats d'infants i joves amb especificitats educatives clares, caldria esmentar, sense ser exhaustius, altres entitats, serveis i empreses socials, culturals i esportives, així com la policia municipal, els mercats, els centres de salut o el teixit empresarial que també generen o poden generar accions educatives. Plantegem, doncs, obrir la mirada amb la perspectiva comunitària perquè possibilita donar visibilitat i reconèixer tots aquells agents que de manera més o menys directa tenen capacitat per generar accions educatives de diferent impacte i, en conseqüència, poden implicar-se directament en la resolució dels reptes educatius actuals i, no menys atractiu, en la construcció d'entorns ampliat d'aprenentatge. Aquesta perspectiva és la que dona lloc a reivindicar per al nostre temps el principi de corresponsabilitat educativa, entès com el compromís de tots els actors socials, des de la seva especificitat i possibilitats, per contribuir a l'èxit de l'educació des del principi d'equitat.

En aquest sentit, la mirada comunitària permet donar un pas qualitativament diferent i molt valuós respecte de les connexions escola-territori més freqüents (per exemple, les col·laboracions amb ajuntaments o museus per fer visites culturals). La corresponsabilitat educativa ens obre al repte d'aconseguir que aquells agents que no tenen ni vocació ni consciència educativa puguin arribar a considerar que tenen alguna cosa a dir o a fer. De fet, si la comunitat està constituïda pel 1r, 2n, 3r i fins i tot 4t sector (Gómez-Serra, 2000), serà interessant comptar amb tots ells a l'hora d'articular l'acció socioeducativa i comunitària. I això vol dir comptar amb els serveis i ens del sector públic (govern local, supramunicipal i autonòmic); comptar amb els actors del sector privat al qual tradicionalment no considerem tant comunitari, i que implica els comerços, banca i empreses del territori; comptar amb el sector tradicionalment considerat comunitari (entitats del territori, ONG, associacions...) i quan les condicions del territori ho permetin aquells actors no inclosos en els altres i que poden ser els col·lectius més invisibles en parlar de l'acció comunitària, començant pels infants i joves mateixos i continuant per altres col·lectius.

Proposem, doncs, la posada en escena del màxim d'actors per fer efectiva la corresponsabilitat educativa, indispensable en el marc educatiu actual. Quelcom que implica ser-hi, sentir-se compromès i treballar conjuntament. Es tracta de cercar respostes integrals i integrades, evitant que en una societat interconnectada l'educació es construeixi des de la hiperfragmentació (Díaz-Gibson, Civís, Longás i Riera, 2017). En la mesura que es teixeixen vincles i s'articulen les relacions entre els actors educatius s'avança en la construcció de respostes educatives complexes que s'albiren com a més efectives. La condició principal per recórrer aquest camí és la confiança mútua: descobrir i reconèixer l'altre, posar en valor la seva funció insubstituïble per tirar endavant el propòsit educatiu que és «meu» i de fet és nostre. Reconèixer la interdependència positiva i compartir un propòsit entre els diferents agents són les claus per fer possible la corresponsabilitat.

XARXES SOCIOEDUCATIVES AVUI

En l'àmbit professional de l'acció socioeducativa ha anat emergint progressivament el concepte «xarxa» com a expressió del nou paradigma educatiu construït entorn els principis de la transdisciplinarietat, la corresponsabilitat educativa, la interinstitucionalitat i, en definitiva, la col·laboració entre actors per promoure una acció socioeducativa integral. Aquesta finalitat, que en certa manera porta implícita l'acció en clau local, l'estímul a la participació i el desenvolupament comunitari, diferencia la idea o ús de la «xarxa» del que serien específicament les xarxes sectorials, les xarxes de professionals o les agrupacions de centres, per exemple.

L'anàlisi d'experiències internacionals i nacionals de xarxes socioeducatives i projectes educatius d'arrel comunitària, sorgides en les darreres tres dècades i que referim a continuació, ens permet confirmar la seva evolució i consolidació notable. Allà on funcionen es mostren sempre com a estructures complexes i amb uns tempos de creixement i consolidació lents que s'expliquen per una suma de raons: *a*) la pròpia complexitat del treball en xarxa, *b*) la dificultat d'implementar una cultura de treball connectat en el marc d'unes lògiques i estructures encara estanques, i *c*) per la pròpia naturalesa complexa dels reptes que s'aborden.

En el panorama internacional trobem diferents investigacions que confirmen els èxits assolits per projectes d'aquesta naturalesa, com és el cas de la millora de l'èxit escolar en diverses comunitats d'Anglaterra i els Estats Units (Carpenter *et al.*, 2010; Renée i McAlister, 2011), l'increment de la capacitat d'innovació del sector públic a Dinamarca (Sørensen i Torfing, 2010), l'optimització de recursos socioeducatius comunitaris i l'increment de l'eficiència organitzativa a comunitats d'Austràlia i Catalunya (Keast i Brown, 2002; Díaz-Gibson *et al.*, 2017), o la millora de la inclusió socioeducativa en contextos vulnerables entorn de les xarxes territorials del programa CaixaProinfància a Espanya (Longás, Riera i Civís, 2016).

En tot cas, i tal com afirmàvem en un treball anterior (Díaz-Gibson *et al.*, 2017), són molts els estudis arreu que plantegen la necessitat de reformar el sistema educatiu sobre la base d'aquest tipus de propostes i subratllen la importància dels projectes educatius comunitaris (PEC) com a xarxes de col·laboració dirigides a donar resposta als reptes educatius i socials emergents. Aquests treballs argumenten que la sistematització de les relacions entre professionals educatius i socials de la comunitat, l'articulació formal del projecte entorn d'objectius comuns, i la col·laboració sostinguda entre organitzacions educatives estableixen les bases perquè aquestes iniciatives siguin efectives. Alguns d'aquests estudis estan realitzats als Països Baixos (Moolenaar *et al.*, 2009), a Portugal (Lima, 2007), al Regne Unit (Durrant i Holden, 2006; Earl i Katz, 2007), als Estats Units (Daly i Finnigan, 2009), a Austràlia (Hollingsworth, 2004) o al sud-est d'Àsia (Hallinger, 1998), entre d'altres.

Pel que fa al context català, s'han anat bastint projectes comunitaris basats en una idea genèrica del treball en xarxa. Seguint la seva aparició cronològica, destaquem com a experiències d'influència significativa en la incorporació del «treball en xarxa» a la cultura professional les següents: 1) iniciatives de treball integrat entorn de la transició escola-treball, educació infantil, treball amb famílies, etc. promogudes des de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i desenvolupades amb la implicació de nombrosos municipis (Longás, Cívís i Riera, 2008); 2) el disseny i desplegament de projectes educatius de ciutat des del 1995 en 60 municipis i 3) el desenvolupament dels plans educatius d'entorn per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (128 plans des de 2004).

D'altra banda, els darrers anys constatem que l'escola també aposta per superar el seu estancament i iniciar un procés de transformació que vol ser profund. Així, veiem com els centres educatius públics i concertats estan experimentant amb intensitat major un procés d'innovació individual i col·lectiu que desafia la idea tradicional d'escola i la seva

relació amb l'entorn comunitari. En els seus processos d'innovació resulta característica la implicació d'agents influents de la comunitat, així com la col·laboració entre aquests mateixos agents per afavorir els processos de canvi. Un referent d'aquesta dinàmica és el projecte Escola Nova 21, una iniciativa impulsada l'any 2015 per la Fundació Jaume Bofill, el Centre UNESCO de Catalunya, l'Obra Social de la Caixa i la Universitat Oberta de Catalunya, que ja ha rebut 481 adhesions de centres públics i concertats. Alhora, l'Administració també suma esforços en aquesta direcció amb projectes com la Xarxa d'escoles pel canvi, impulsada pel Consorci d'Educació de Barcelona, o, des de juliol de 2018, la iniciativa del Departament d'Ensenyament per reconèixer projectes d'innovació pedagògica de centres educatius. Altrament, trobem la Xarxa d'Instituts Innovadors, la Xarxa de Competències Bàsiques o les escoles Changemaker impulsades per la fundació Ashoka, entre d'altres, com a iniciatives semblants. Totes elles, posant l'escola com a node, tenen en comú que cerquen la transformació i la innovació de manera col·laborativa. No obstant, aquestes xarxes se centren en millorar els projectes de cada centre educatiu i s'articulen, de moment, com a xarxes homogènies on tots els nodes són institucions del mateix tipus. D'altra banda, diverses escoles estan engegant projectes innovadors com l'Horitzó 2020 de Jesuïtes Educació, el projecte Summem de l'Escola Pia, l'#Avuixdemà de FEDAC o altres experiències singulars com, per exemple, els projectes de l'escola Sadako de Barcelona, l'institut Montgròs de Sant Pere de Ribes o l'institut de Sils.

En aquest moment sensible de canvi, també destaca una altra iniciativa que vol impulsar dinàmiques relacionals i de treball en xarxa en el món educatiu. Es tracta de l'aliança «Educació 360. Educació a temps complet», llançada a inicis de 2018 per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i els Moviments de Renovació Pedagògica. La iniciativa va més enllà del model de xarxes homogènies (només centres educatius) i vol articular xarxes heterogènies, amb agents educatius diversos i una major potencialitat de construcció de coneixement pel que implica la complementarietat de la mirada, veu i acció dels seus

membres. La seva visió és ampliar els entorns educatius i d'aprenentatge per garantir millors oportunitats educatives per a tothom, oferint suport a un conjunt d'ajuntaments i experiències pilot.

A Catalunya, l'interès per la perspectiva comunitària en l'educació sembla confirmar-se si considerem els estudis que darrerament han impulsat diversos organismes per tal d'identificar-les i recollir-ne evidències. Seria el cas de l'estudi prospectiu sobre educació expandida impulsat pel Pla Estratègic Metropolità de Barcelona; el mapa de l'ensenyament postobligatori vinculat a pràctiques educatives comunitàries impulsat per l'Institut Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona; la construcció d'un ecosistema comunitari de polítiques socials impulsat per la Direcció de Serveis d'Acció Comunitària de l'Ajuntament de Barcelona; el Mapa de l'Educació Comunitària impulsat pel grup de l'ICE de l'Autònoma Educació, famílies i comunitat en col·laboració amb altres entitats; o els estudis sobre projectes educatius comunitaris consolidats i emergents encarregats al grup de recerca PSITIC per la Fundació Jaume Bofill. En aquest darrer treball, a partir de les més de 100 experiències identificades a Catalunya, es valorava l'efectivitat per fer front a reptes educatius complexos, així com la capacitat transformadora vers una educació centrada en les interaccions, la interdisciplinarietat i l'orientació a la millora contínua (Díaz-Gibson *et al.*, 2017).

Una anàlisi més detallada però no exhaustiva sobre la multiplicitat d'experiències de treball en xarxa a nivell local o de base comunitària, principalment en l'escenari català però considerant alguns referents ineludibles en el terreny internacional, ens permet detectar força diversitat segons les seves finalitats i abast. L'anàlisi, a la vegada que ens assenyalava algunes tendències, també mostra certa disparitat i dispersió que genera efectes no sempre desitjables en la mesura que poden sobreafegir complexitat a la complexitat. Presentem a continuació alguns exemples rellevants tot seguint una classificació estreta dels nostres estudis més recents (Díaz-Gibson *et al.*, 2017; Civís, Díaz-Gibson i Elizalde, 2017) que atén la seva orientació preferent entorn a dos

grans eixos: a) la millora de l'èxit educatiu i la inclusió socioeducativa; i b) la millora del benestar i el desenvolupament de la comunitat.

Quan parlem d'èxit *educatiu* i *inclusió socioeducativa* fem referència a aquells projectes que cerquen la millora educativa i, per tant, de la formació, instrucció, escolarització o educació en termes generals de diversos segments de població, tant en el marc de l'educació reglada i intencional com no. Identifiquem fins a set categories segons si s'adrecen o no a grups de població específics i en funció de la seva temàtica més generalista o focalitzada. Es tracta de: millora de l'èxit escolar; primera infància; transició escola-treball; art, cultura i ciència; parentalitat positiva; inclusió socioeducativa; innovació i/o reflexió educativa (taula 1).

Taula 1.

Experiències de treball en xarxa per a la millora de l'èxit educatiu i la inclusió socioeducativa

Tipologia	Finalitat	Experiència
Millora de l'èxit escolar	Projectes clarament orientats a garantir la igualtat d'oportunitats educatives a partir de l'acreditació d'estudis obligatoris.	<p><i>Extended Schools</i> (Regne Unit): escoles i serveis de la comunitat en xarxa per donar continuïtat al treball escolar un cop finalitzat l'horari lectiu.</p> <p><i>Comunitats d'aprenentatge</i>: model d'escola oberta a l'entorn, entesa com a escola que aprèn, amb un alt protagonisme d'infants, mestres, PAS, exalumnes, famílies i voluntaris. A Catalunya, desenvolupats sobretot amb suport del grup de recerca CREA.</p> <p><i>Plans educatius d'entorn</i>: cerca donar continuïtat i coherència a les accions educatives en les edats de 0 a 18 anys, vetllant pel seu èxit escolar i per la cohesió social en el territori. El nivell d'acció és municipal amb suport de la Generalitat de Catalunya.</p>

Tipologia	Finalitat	Experiència
Primera Infància	Projectes focalitzats en la franja de població de 0 a 6 anys per estimular l'èxit educatiu i la inclusió. Existeixen diverses iniciatives tot i que no tan esteses com les del punt anterior, en part perquè es tracta d'una franja que no genera «problemàtiques» de manera visible.	<p><i>Xarxa interprofessional d'atenció a la petita infància i les seves famílies</i> (districte de Sant Martí, Barcelona): cerca la implicació dels serveis que treballen amb els infants de 0 a 3 anys i les seves famílies per crear noves formes d'actuació consensuades.</p> <p><i>Comissió educació 0-6 (Vic)</i>: treball actiu per garantir la coherència i continuïtat en l'etapa educativa de 0 a 6 anys, aprofundint en el coneixement de les realitats i necessitats en l'educació dels infants, cercant l'èxit en la transició entre etapes i reforçant el valor educatiu d'aquesta etapa dins la ciutat.</p>
Transició escola-treball	Acompanyament de joves que finalitzen l'ESO amb rendiment escolar baix i, sovint, situació de vulnerabilitat. El seu moment vital demana un acompanyament molt proper en la transició entre ensenyament obligatori i món laboral.	<p><i>Xarxa de transició al treball de l'Anoia Sud</i>: un dels exemples de creació d'un espai d'interlocució i cooperació dels diferents agents locals implicats en la formació i ocupació a partir de la posada en diàleg de les àrees educativa i de promoció econòmica dels ajuntaments.</p> <p><i>Consells locals de formació professional</i>: Barcelona és capdavantera en l'experiència que consisteix a crear un òrgan consultiu de consens i participació per establir línies de cooperació entre el sistema educatiu i el sistema productiu, tot gestionant un pla territorial per a la transició a la vida activa i un pla territorial per a la formació professional, amb voluntat d'integració de totes les plataformes existents.</p> <p>Igualment, hi ha multitud d'experiències d'abast completament local com el Dispositiu TET del projecte en xarxa Sant Vicenç X l'Educació (Sant Vicenç dels Horts), el Programa de Transició Escola-Treball, d'Olesa de Montserrat, Laboralia, a Manresa, o el projecte d'acompanyament Ser jove després de l'ESO, de Terrassa.</p>

Tipologia	Finalitat	Experiència
Art, cultura i ciència	<p>Experiències de col·laboració entre entitats i institucions del món de les arts, la cultura o la ciència i el món escolar per millorar l'èxit i/o ampliar les oportunitats educatives. Són iniciatives més recents en el temps, que els darrers anys estan arrelant amb força.</p>	<p><i>Art i Escola</i> (Osona): promoció del valor de la presència de l'art a l'escola i ofereix suport als docents per desenvolupar projectes transversals i mostrar i difondre els treballs que es realitzen. Crea una xarxa de col·laboracions entre diferents entitats de l'àmbit de les arts i l'educació i potencia la compartició de recursos, metodologies i mecanismes d'avaluació, mitjançant la relació entre pràctiques artístiques contemporànies i pedagogia.</p> <p><i>Riborquestra</i> (Barcelona): inspirada en experiències internacionals reconegudes del Brasil, Nicaragua o la Gran Bretanya, treballa perquè mitjançant l'aprenentatge dels instruments orquestrals i la vinculació amb el seu territori s'incideixi en el creixement personal dels infants i joves, i es contribueixi a l'apoderament de la seva comunitat. Parteix d'un model metodològic innovador i inclou que esdevé un clar exemple de democratització de la pràctica artística.</p> <p><i>Escoles Magnet</i> o <i>Escoles Tàndem</i>: directament inspirades en les <i>Magnet Schools</i> (EUA) que vinculen un centre educatiu amb poc reconeixement o alta complexitat amb algun museu o institució científica o cultural de referència del país. Destaquen l'Escola Ramon Llull, aliada amb el TNC; l'Escola Montserrat amb l'Institut de Recerca Biomèdica de Barcelona, o l'Institut Moisès Broggi amb el MACBA.</p>

Tipologia	Finalitat	Experiència
Parentalitat positiva	<p>Desenvolupament de les competències parentals.</p> <p>Principalment s'orienta a pares i mares d'infants de 0 a 6 o de 6 a 12 anys.</p>	<p><i>Harlem Children's Zone</i> (EUA): dirigit a reduir l'anomenat <i>achievement gap</i> (diferència de rendiment) que es dona entre blancs i negres en aquest barri de Nova York, i que ha inspirat altres programes que van en aquesta línia als EUA. El programa proveeix de serveis socials, de salut i educatius d'una manera integrada, i disposa de programes rellevants de parentalitat.</p> <p><i>Xarxa Clau Catalunya 2015-2020: famílies per a l'èxit educatiu</i>: projecte nascut arran de la demanda social de mares i pares amb fills i filles escolaritzats en centres educatius públics. La FAPAC posa a l'abast de les AMPA i de les famílies recursos metodològics i organitzatius en relació amb àmbits com ara la criança positiva, la comunicació o l'aprenentatge a casa.</p> <p><i>Projecte Enxaneta</i> (Vic) o <i>Tallers d'estudi assistit per a famílies</i> (Salt): espais de formació i acompanyament per tal que pares i mares puguin donar suport directe als seus fills en el seu itinerari escolar, a través de les tasques escolars, reforçant el vincle que s'estableix entre ells i facilitant un espai d'aprenentatge col·laboratiu entre famílies.</p>

Tipologia	Finalitat	Experiència
<p>Inclusió social i educativa</p>	<p>Projectes centrats en la millora de la inclusió social i educativa. És una línia tradicionalment impulsada per projectes comunitaris i/o col·laboratius, que troba antecedents a Catalunya en els Plans Comunitaris i Plans d'Inclusió.</p>	<p><i>Zones d'Education Prioritaire</i> (França), <i>Area-Based Partnership</i> (Irlanda), <i>Education Zones</i> (Austràlia), <i>Promise Neighbourhoods</i> (EUA): projectes que prioritzen l'acció col·laborativa en zones amb carències i les delimiten com a prioritàries a l'hora d'establir polítiques educatives. Aquestes s'adrecen a enfortir les relacions escola-família, escola-comunitat, i agents educatius del territori, connectant les activitats escolars i extraescolars a través del treball conjunt. Esdevenen un model de governança educativa basat en el treball en xarxa territorial o de proximitat. El <i>Pla Municipal d'Atenció a les Persones</i> de Badia del Vallès o el <i>PEB Mina</i> de Sant Adrià del Besòs serien casos reeixits d'abast molt local que en part repliquen les experiències internacionals referides.</p> <p><i>Interxarxes</i> (Horta-Guinardó, Barcelona): xarxa interprofessional que aborda els casos més complexos d'infants i joves en situació de risc social al districte per tal d'oferir-los una atenció millor a partir de la col·laboració entre les diverses institucions implicades en infància i adolescència. Una de les experiències pioneres de treball en xarxa a Catalunya. D'altra banda, la <i>XAFIR</i> seria una xarxa similar al Raval, que també ha conreat molts èxits.</p> <p><i>CaixaProinfància</i> i <i>Projecte Invulnerables</i>: d'aplicació en diversos municipis catalans, articula una acció social i educativa integral i en xarxa focalitzada en l'infant, i la seva família, en situació de vulnerabilitat per causa de la pobresa.</p> <p><i>Prometeus</i> (Raval, Barcelona): projecte que busca transformar la tendència del barri i treballa per tal que el màxim nombre de joves tinguin l'oportunitat d'accedir i cursar amb èxit els estudis universitaris. El projecte parteix d'una fase de comunicació amb alumnes i famílies, continua establint mecanismes d'acompanyament per part de les universitats implicades i finalitza amb una fase de retorn al barri per part dels joves.</p>

Tipologia	Finalitat	Experiència
Innovació i/o reflexió educativa	Experiències educatives que avancen en diverses direccions i que sense estar vinculades a població vulnerable han emergit a partir de l'aliança d'alguns agents per donar resposta a necessitats de suport a l'escola i millora educativa al territori.	<p><i>Xarxa 0-18</i> (Horta-Guinardó, Barcelona): lloc de trobada de tots els membres de la comunitat educativa pública del districte per millorar la participació i el debat sobre les qüestions que afecten l'educació i els centres educatius, així com coordinar diferents accions que la comunitat educativa realitza.</p> <p><i>Xarxa d'Innovació Educativa</i> (Viladecans): xarxa articulada per millorar l'èxit educatiu estímulant la innovació i la creativitat a l'aula mitjançant l'impuls de la tecnologia aplicada a l'educació i a les xarxes socials. Facilita eines pedagògiques als docents i potencia l'intercanvi d'experiències entre docents, famílies i empreses de la ciutat.</p> <p><i>Xarxa d'escoles pel canvi</i> (Barcelona): impulsada pel Consorci d'Educació de Barcelona juntament amb Escola Nova 21, la Universitat Autònoma de Barcelona i Rosa Sensat, promou la creació de 19 xarxes territorials integrades per 152 centres públics i concertats.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa als projectes més centrats en la *millora del benestar* i el *desenvolupament de la comunitat* recollim experiències (taula 2) que posen més l'èmfasi en la cohesió, dinamització i benestar de la comunitat mateixa, sense negar amb això que siguin també processos d'aprenentatge. L'accent en el benestar el trobem en els temes entorn de la salut, l'oci i el lleure educatiu; la dimensió comunitària en els temes de participació que comporten una implicació i compromís amb la pròpia comunitat.

Taula 2.
Experiències de treball en xarxa per a la millora del benestar
i el desenvolupament de la comunitat

Tipologia	Finalitat	Experiència
Salut	Projectes que cerquen la col·laboració comunitària o del sector educatiu per promoure la salut mitjançant la prevenció o la millora d'hàbits saludables. No és un àmbit en què identifiquem molts projectes, potser per l'escassa tradició de salut comunitària.	<p><i>Salut i Escola</i> (Barcelona): neix el 2004 amb el propòsit de potenciar la coordinació dels centres docents, els serveis educatius i els serveis sanitaris en accions de promoció de la salut i d'atenció a l'alumnat a través d'accions a l'escola, com la promoció de la salut, la prevenció de situacions de risc, la detecció precoç dels problemes de salut i la millora de l'accessibilitat dels adolescents als programes de salut i serveis sanitaris.</p> <p><i>Relacionar la Vida</i> (Sant Boi de Llobregat): projecte que connecta alumnes d'escoles del municipi i persones adultes diagnosticades amb trastorns mentals per millorar la integració i les competències socials.</p>
Lleure educatiu	Iniciatives de base comunitària que cerquen l'enfortiment educatiu o la inclusió social mitjançant la potenciació de les activitats de lleure a partir de la col·laboració entre agents comunitaris.	<p><i>Oci en el barri</i> (l'Hospitalet de Llobregat): vol trencar amb les barreres físiques, socials, culturals i econòmiques que existeixen al barri. Els educadors socials plantegen dinàmiques i jocs per a joves i infants que fan ús de l'espai públic, mirant d'enriquir el temps d'oci a les places, parcs i carrers, i la participació activa en la transformació dels espais públics en espais educatius.</p> <p><i>Baobab</i> (Barcelona): vetlla per garantir el dret al lleure i activitats de vacances per a infants en barris on aquestes necessitats no estan cobertes a través d'una oferta de lleure de base comunitària durant tot l'any, enfortint també així el teixit social del barri.</p>

Lleure educatiu		<p><i>Juguem?</i> (Salt): ofereix suport socioeducatiu a infants, joves i a les seves famílies a través d'activitats de caire lúdic, cultural i esportiu. S'adreça a població que per la seva situació socioeconòmica resta al marge de l'oferta educativa fora de l'escola. Treballa en tres eixos bàsics: lleure educatiu, participació i detecció precoç de conductes de risc.</p>
Participació infantil i juvenil	<p>Projectes per promoure la participació i l'apoderament infantil i juvenil, un dret sovint menystingut per no considerar aquests segments d'edat com a competents per prendre decisions en l'esfera pública.</p>	<p><i>Ciutats amigues de la infància</i>: proposta que promou l'UNICEF per avançar en la defensa i el reconeixement dels drets de la infància, amb gran èmfasi en la participació. A Catalunya, entre d'altres, destaca l'experiència de Mollerussa.</p> <p><i>Kabua</i>: projecte adreçat a adolescents (12-18 anys) que es desenvolupa des d'una plataforma web que organitza continguts i una sèrie d'aplicacions mòbils que tenen per finalitat l'aprenentatge i l'apoderament dels joves en diversos temes rellevants (pobresa, racisme, igualtat social, diversitat, inclusió, etc.) per ajudar-los a esdevenir agents transformadors de la seva realitat mitjançant l'activisme social i el pensament crític.</p> <p><i>Esfere Jove</i> (Fundació Marianao, Sant Boi de Llobregat): totes les accions de la Fundació cerquen el desenvolupament comunitari i, concretament, aquest projecte té tres eixos de treball (el viver de projectes, la participació als instituts i el curs de dinamitzadors) per potenciar el desenvolupament de projectes de grups de joves orientats a transformar i millorar el seu entorn més proper.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Aquest recull d'experiències d'enfocament comunitari i/o col·laboratiu mostra una gran diversitat en funció de qui els promou, el «contingut» o focus més o menys específic o sectorial, l'abast, la població

a qui s'adreça, el grau d'estandarització o els actors implicats. Amb tot, es tracta de projectes amb molts punts en comú en la seva concepció de treball en xarxa (processos d'organització, gestió i presa de decisions) i que en la seva evolució al llarg del temps han tendit a créixer sobre la base de l'obertura dels focus d'interès. En certa manera s'observa una progressiva incorporació de la complexitat. Així, emergeixen experiències comunitàries vinculades al lleure, a la salut, a la parentalitat positiva, una orientació cada cop més centrada en la família, i la tendència a considerar la participació i l'apoderament infantil i juvenil (Civís *et al.*, 2017). En definitiva, som davant de projectes que mitjançant l'acció col·laborativa impulsen la innovació en l'educació o amb l'educació des d'una dimensió territorial i comunitària. Les conseqüències directes són l'augment del capital social dels professionals i actors que hi intervenen, així com de la comunitat mateixa, i la generació de nous sabers o coneixement entorn de l'acció socioeducativa. Més enllà de la finalitat de cadascun dels projectes, les connexions que s'activen i es teixeixen apoderen la comunitat i els seus actors per assolir reptes successius. Alhora, els processos basats en augmentar connexions, fer-les més denses i aconseguir que siguin de qualitat generen sinergies positives, augmenten el potencial inclusiu i afegixen valor més enllà dels objectius planificats (Castiñeira, 2011; Daly, 2010; Longo, 2008; Mandell i Keast, 2009).

Altrament, trobem dificultats o resistències que afecten la seva efectivitat o en limiten la potencialitat com a sistema de govern: *a*) la fragmentació i jerarquia mateixes del sistema educatiu, una realitat molt present als centres educatius que fomenta cultures de treball individualista i aporta poc suport a les pràctiques innovadores que cerquen la interconnexió entre agents; *b*) la manca de lideratges educatius distribuïts i en xarxa que facin créixer els projectes afavorint la connexió entre actors, l'intercanvi i l'aprenentatge; i *c*) l'avaluació escassa i la falta de metodologia adient per mostrar evidències dels processos específics generats, com ara la col·laboració, la innovació i la generació de capital social, o per mesurar els resultats d'impacte

obtinguts. No podem oblidar que, de moment, el model xarxa esdevé contracultural per a molts actors implicats.

Per concloure sobre els Projectes Educatius Comunitaris a Catalunya, i d'acord amb l'estudi esmentat (Civís *et al.*, 2017), podem afirmar que:

- Aquests projectes, des de diferents modalitats formals, continuen la seva expansió i progressió, són de caràcter transversal, abracen una gran diversitat d'àmbits, espais físics i temporals, actors i activitats, tendeixen a plantejar una acció a 360 graus i mostren una efectivitat notable.
- El lideratge en xarxa continua sent un actiu fonamental per al seu desenvolupament i efectivitat, actuant com a eix que uneix la gran diversitat dels actors entorn d'una idea de transformació o canvi.
- L'escola cada cop més assumeix un rol destacat en aquests projectes, i els dota d'amplitud de mires, major participació i d'estabilitat.
- Tanmateix, continuen sent projectes que actuen a contracorrent, perquè cerquen connectar professionals, organitzacions i voluntaris, entre d'altres, amb la dificultat que aquests actors formen part de sistemes desconnectats de facto. Sovint són projectes amb un finançament insuficient, per la qual cosa en minva la sostenibilitat i les possibilitats de creixement.

UNA NOVA PROPOSTA DE GOVERNANÇA SOCIOEDUCATIVA

La qüestió que plantejem és la conveniència i possibilitat de transferir i consolidar el model xarxa com a fórmula organitzativa general, intencionada, per articular la corresponsabilitat educativa en el terreny local. Tal com hem vist en l'anàlisi d'experiències innovadores, fins ara la connexió escola-comunitat i la recerca de sinergies entre els actors principals d'un territori s'ha donat majoritàriament en contextos de crisi econòmica i escassetat de recursos. La necessitat de respondre

a la complexa trama de l'exclusió ha fet avançar les formes d'entendre la governança de les polítiques públiques davant les limitacions d'organitzar l'acció socioeducativa de forma jeràrquica i sectorial. Recentment, el món de l'educació ha descobert en la col·laboració entre professionals de diferents organitzacions i actors de la comunitat una estratègia d'innovació viable i efectiva (UNESCO, 2015). Encara més, tal com planteja l'organització australiana Collaboration for Impact, a dia d'avui no hi ha cap política, departament governamental, organització o programa que de manera individual pugui afrontar amb eficàcia els cada cop més complexos problemes o reptes socials. Com a conseqüència, les organitzacions, entitats o departaments es veuen cada vegada més forçades a abandonar les seves agendes particulars per construir una agenda col·lectiva que alineï els seus propòsits i ajudi a compartir esforços.

A Catalunya, els projectes educatius d'àmbit local o comunitaris, els projectes educatius de ciutat i els plans educatius d'entorn han estat artefactes d'innovació amb impacte real i alt valor teoricopràctic. Tanmateix, hem de reconèixer que no han aconseguit desplegar-se plenament com a alternativa al model de gestió del sistema educatiu. En gran part han estat estratègies agregades o superposades al funcionament ordinari, sovint plans de contingència, i han topat amb les dificultats conceptuals i estructurals que arrossega la gestió tradicional de la política pública. En aquest sentit, interessaria posar en valor les recomanacions plantejades per l'OCDE per aconseguir respostes adaptades i sostenibles davant la complexitat dels reptes socials (Snyder, 2013): *a*) implicació de totes les parts en els diferents nivells de les estructures de govern i administració dels serveis, *b*) enfortiment del coneixement i col·laboració «lateral» entre escoles i municipalitat, i *c*) transformació de les intervencions polítiques per flexibilitzar els processos de reforma/innovació.

Si analitzem el rol que desenvolupa l'escola en aquest nou marc veiem que és poc rellevant amb l'excepció d'algunes experiències identificades.

De fet, les xarxes per a la innovació educativa que agrupen més centres educatius responen a plantejaments força endogàmics. Els centres cerquen el seu enfortiment fent aliances amb altres centres educatius, esdevenint, d'aquesta manera, xarxes sectorials força homogènies. En efecte, posen la mirada en la renovació metodològica, però el focus segueix molt centrat en els alumnes i el currículum. Aquest treball en xarxa, sens dubte molt valuós i efectiu, no és el que nosaltres identifiquem com a innovació social i model nou de governança. No volem, amb aquesta afirmació, desacreditar aquest tipus d'iniciativa, sinó més aviat destacar que difícilment poden sorgir espontàniament o des de la base alternatives innovadores de gestió del nivell macro. L'organització del sistema educatiu, que per ara està sobretot centrat en l'escola, està massa allunyada de per si dels altres sistemes (salut, social, ocupació, etc.) i no resta gaire obert a plantejaments de base més comunitària i local.

Es constata que els models actuals de gestió de les polítiques públiques liderades per les Administracions arreu del món es mostren refractàries a la transversalitat, per més que s'emprin esforços per millorar la coordinació interdepartamental. Aquesta limitació s'haurà de superar en el futur d'acord amb els canvis paradigmàtics als quals ens hem referit. No deixa de ser paradoxal que en el marc del model de provisió escolar tradicional, encara hegemònic en tot el món, la recerca evidencia que alguns dels factors més determinants de l'èxit/fracàs escolar són externs a l'escola. El capital cultural i social de les famílies, les oportunitats d'educació més enllà de l'escola, el desenvolupament de competències parentals o l'existència d'un bon teixit comunitari hi tenen una correlació clara (Carrillo, Cívís, Andrés, Longás i Riera, 2018; Díaz-Gibson, Longás, Prats, Ojando i Riera, 2018). En conseqüència, connectar els actors de la comunitat educativa, desenvolupar estratègies d'horitzontalitat i «transversalitzar» els projectes comporta un doble efecte del tot desitjable. En primer lloc, posar a «dialogar» centre, barri i ciutat permet ampliar i/o enriquir els entorns d'aprenentatge. Major densitat, diversitat i qualitat de les oportunitats significa major i millor aprenentatge. En segon lloc,

ampliar l'educació a 360 graus, sense límits temporals ni espacials, i amb possibilitats d'accés per a tothom afavoreix la inclusió educativa i permet capitalitzar el valor educatiu de l'entorn per a un desenvolupament millor de tots els infants.

Un aprenentatge global generat arran de les darreres crisis econòmiques i mediambientals ha estat constatar que els recursos públics semblen insuficients per mantenir el benestar de la població. Diversos factors sociodemogràfics i econòmics fan que l'estat del benestar estigui greument ferit. Com a alternativa que no vol renunciar als propòsits d'aquest model social, alguns prestigiosos grups com l'Institute for Public Policy Research (IPPR) del Regne Unit aporten una sòlida reflexió entorn del que podem anomenar «societat del benestar» o «estat relacional». Proposen revisar el rol de l'Estat a partir de la idea de comunitat, cercant models de col·laboració entre els sectors públic, privat i la iniciativa social. S'aixeca la visió de l'Estat a través d'experiències dels diferents agents, de forma que les relacions humanes (confiança i capital social) arribin a influir en les decisions de l'Estat sense que les perverteixin. Es considera que on ara més pot avançar-se és en l'àmbit local, de proximitat, de forma que el seu desenvolupament en aquesta direcció obri la porta a una articulació diferent de les polítiques de benestar, de forma que l'agenda global estigui clarament influïda per l'agenda local (IPPR and Social Regeneration Consultants, 2010). Els criteris que guien el progrés d'aquest model són: confiança, capacitat de la comunitat, honestedat, transparència, realisme en els proveïdors de serveis, participació, inclusió per escoltar i prendre decisions, flexibilitat, respecte al coneixement i la història local, comunicació constant, i retroalimentació adequada dels processos.

Tot fa pensar que aferrar-se als antics models de gestió per atendre les necessitats d'alfabetització que necessita l'època de la hipercomplexitat és una falsa garantia. Els posicionaments merament legalistes, administratius o tecnocràtics són insuficients, perquè la qüestió plantejada no és com assegurar la provisió d'un servei sinó com cada

comunitat construeix un entorn educatiu i d'aprenentatge real, estimulant i inclusiu. La innovació que requereix la governança educativa, per tant, del sistema educatiu, ha d'aventurar-se a explorar nous models per resoldre com l'escola està en la comunitat i la comunitat en l'escola, com es desenvolupa la col·laboració i corresponsabilitat educativa en un territori, i com s'aconsegueixen sistemes socials que esdevinguin entorns educatius. El desafiament és vincular fites socials imprescindibles per a una societat avançada en el segle XXI (currículum pertinent i autèntic, connectivitat, participació dels actors i construcció de capital social) amb una opció decidida per articular sistemes socials més eficients, sostenibles i saludables.

IDEES PER AVANÇAR A CATALUNYA

Tant els arguments presentats en tot el capítol com l'emergència, encara utòpica, d'aquest nou model d'estat relacional, ens duu a proposar per al nostre país la necessitat de descentralitzar al màxim el sistema educatiu i de promoure la seva connexió amb altres actors també implicats en el fet socioeducatiu. De fet caldria que la descentralització fos una nova condició política que afectés tots els sistemes d'atenció a les persones, en els seus nivells meso i macro, i que significués també un cert pacte en el temps per permetre la seva consolidació. Descentralitzar el poder en l'àmbit local significa transferir responsabilitats i decisions a les àrees locals on les persones que hi viuen s'identifiquen. I no fer-ho per generar processos de recentralització a petita escala, sinó per donar més capacitat de govern als municipis o, segons la mida, a les agrupacions de municipis, a la vegada que s'incorporen veritables estructures de participació dels actors locals i la ciutadania. En aquest camí, cal tenir referents o models globals, però també admetre una gran flexibilitat per afavorir processos d'adaptació a cada context a partir de la implicació i col·laboració sinèrgica dels actors i del creixement de capacitats de la comunitat. Un segon aspecte important que faria viable aquest enfocament és disposar d'un marc estratègic compartit. En l'àmbit general

aquest marc ha d'apostar per una teoria del canvi comuna, que bé podria ser la que es deriva del valor de l'educació en 360° per la qual, encara tímidament, s'orienten diversos projectes d'àmbit local. Aquest marc estratègic, necessàriament, ha d'aterrar en la política de cada població segons un acord marc que cerqui la contextualització, partint de l'anàlisi compartida de necessitats, per articular plans d'acció que incloguin els actors locals.

En aquest sentit, creiem que la finestra oberta per la LEC a la descentralització, l'autonomia de centres i el protagonisme de l'Administració local en l'organització del sistema inicia un camí veritablement innovador que caldria recórrer. Cal, però, evitar que les regulacions administratives de menor rang vagin en sentit oposat, incorporant decisions contradictòries a l'esperit de la llei. La nostra invitació a seguir aquest camí és, sobretot, per connectar tots els actors educatius del territori en termes generals i, de manera més específica, per obrir i connectar l'escola al territori. Per tant, no es tracta d'aprofitar un major apoderament local per construir illes a cada poble o comarca, on cada escola o agrupacions d'escoles es comportin com petits sistemes educatius autònoms; sinó de com s'organitzen a cada territori veritables xarxes de cooperació que integren tots els actors (escola, serveis socials, salut, entitats d'educació social, entitats esportives i culturals, etc.) des d'una perspectiva multi-nivell per treballar entorn de les necessitats i respostes socioeducatives. Extrapolant el que diu Gordó (2010), més enllà d'entendre el centre educatiu com a illa, la societat xarxa ofereix l'alternativa del node formant part d'una estructura de major abast: la xarxa educativa. A la vegada, aquest procés hauria d'integrar-se amb d'altres que funcionen en paral·lel, tot compartint una orientació comunitària semblant. Com a exemple recent, esdevé absurd des de la quotidianitat dels actors i destinataris construir taules paral·leles per a la dinamització dels plans d'entorn i alhora per a la millora de l'atenció a la infància i adolescència.

No dubtem que cal construir un nou model orgànic, però ha de ser flexible i ha de tenir la capacitat d'equilibrar les accions de dalt a baix,

per garantir els drets de tothom, amb les dinàmiques de baix a dalt que són a la base de la construcció comunitària i l'articulació del compromís ciutadà. Aquestes darreres, ben travades, poden ser més sostenibles i eficients. Per no donar passes al buit, les experiències valuoses que tenim a Catalunya podrien ser veritables pilots d'una nova governança local. És en aquest sentit que considerem que l'Administració té l'obligació de sostenir bons projectes comunitaris, donant-los aixopluc institucional i renunciant a la temptació del seu control. Els temps curts de la política, el ritme marcat pels cicles electorals i la lògica partidista esdevenen una amenaça contínua per a aquests processos que són llargs i molt plurals. Però els projectes locals i comunitaris consistents arrenquen d'analitzar les necessitats de forma compartida per acordar accions conjuntes. Això comporta que les polítiques no venen prescrites des de fora sinó que responen a un relat propi, construït des del territori com a teoria del canvi. Sembla evident que no respectar els coneixements generats a nivell local, amb el que suposa d'apoderament dels actors locals, és un immens malbaratament d'energia social. El bon exercici d'intel·ligència col·lectiva demana no envair els relats que emergeixen del territori, tot el contrari, requereix dialogar amb ells per construir de forma conjunta una ciutadania més ferma.

Més enllà de la discussió general que hem sostingut sobre la necessitat d'innovació en el model de governança, considerant també les bones experiències comentades que exploren aquests camins, volem proposar a continuació 10 línies d'actuació que, a manera de full de ruta, assenyalen vies operatives per avançar:

1. Elaborar **pactes integrals** en l'àmbit comarcal i local, de caràcter estratègic, que tinguin en compte l'educació dins i fora de l'escola assenyalant prioritats, la gestió de recursos i la temporització. Defensem el concepte integral perquè aquests processos haurien d'integrar àrees com Educació, Serveis Socials, Benestar i Família, Joves, Ocupació i Salut. Seria necessari definir un marc

estable per construir veritables xarxes de col·laboració, atenent els nivells *macro* i *micro* de la planificació i l'acció socioeducativa. A partir del territori, que podria definir-se com un sol municipi, agrupacions de municipis o zones d'acció educativa, i amb el colideratge del Departament d'Ensenyament s'hauria d'aprofundir en la relació de confiança i la promoció del treball en xarxa entre els actors referits. Aspectes com plantilles de professionals per zones reforçarien l'autonomia, l'estabilitat, el rendiment de comptes i compromís amb projectes educatius centrats en l'interès comú. Alguns projectes educatius de ciutat, poble o barri i alguns plans educatius d'entorn poden ser considerats «laboratoris» en aquest sentit, malgrat que caldria avançar en models de gestió local dels recursos, institucionals i professionals, que sense retrocedir en drets socials donessin més pes a l'interès col·lectiu que a l'individual.

2. Renovar el model de consell escolar municipal. A dia d'avui es tracta d'estructures organitzatives poc representatives del territori i sense capacitat operativa. Suggestim substituir-los per **consells educatius locals**, integrats pels actors que tenen incidència en el territori, amb capacitat per establir consensos i pactes locals, i amb la funció de vetllar pel disseny i l'execució dels plans educatius locals. Actualment en diferents ajuntaments es planteja aquesta qüestió i en algun cas es comença a parlar de «consells educatius municipals». Així mateix, i de forma quasi natural, han pres rellevància com a grups de discussió i contrast municipal algunes plataformes d'infància i adolescència més vitals i representatives.
3. Complementàriament, establir **mecanismes de participació real**, que integrin tots els grups d'interès (també els infants i adolescents), degudament articulats en la xarxa local i el consell educatiu local. Haurien de ser espais de coneixement mutu, construcció de confiança i debat democràtic, per facilitar l'establiment d'acords i la resolució de conflictes. Per a la seva efectivitat i sostenibilitat haurien de preveure un pla per donar-los a conèixer

i garantir-hi una accessibilitat real. En la història local podríem identificar entorn del desenvolupament de plans comunitaris i plans d'inclusió una rica diversitat d'experiències i recursos orientats a promoure la presa de decisions a partir de la participació ciutadana ordenada.

4. Definir **plans educatius locals** (de ciutat o de poble) que tant podrien ser una evolució més operativa i densa dels projectes educatius de ciutat com una evolució «3.0» dels plans educatius d'entorn. La proposta estimulante de les ciutats educadores necessita baixar al terreny concret i substancial de l'acció socioeducativa per no quedar-se només en allò que s'agrega, comunitàriament, a l'estructura de serveis que funciona segons els models tradicionals. Sense obviar el lideratge imprescindible de l'escola, serà necessari sortir dels dominis estrictes del Departament d'Ensenyament per constituir veritables expressions de la transversalitat.
5. Allà on existeixen, **racionalitzar les xarxes locals**, cercant la màxima connectivitat entre els projectes educatius de base comunitària i els projectes d'escoles que busquen la seva renovació. També intensificar el suport a les xarxes d'acció socioeducativa que ja estan funcionant, donant empenta al seu lideratge per potenciar l'acció multidimensional, l'apoderament dels actors i protagonistes, l'ampliació dels entorns d'aprenentatge més enllà de l'escola, i la construcció d'entorns d'oportunitat en l'àmbit comunitari i social. En alguns municipis hi incideixen múltiples constel·lacions de xarxes que cal repensar per dimensionar-les racionalment en un projecte local integrador de valor afegit, garantint d'una acció real.
6. Cuidar els **lideratges de les xarxes**, tant el que exerceixen els seus promotors com la distribució mateixa del lideratge que permet millorar l'eficiència i sostenibilitat d'aquesta organització de base comunitària. Optar per allò local no és apostar només pels polítics locals, que també hauran d'aprendre i molt sobre què vol dir xarxa, sinó també per altres lideratges legitimats en el territori i en altres nivells macro. Considerant els rols, les funcions i

les metodologies que sustenten l'èxit de les xarxes s'haurà de formar els promotors i actors clau, facilitar recursos i sostenir la seva acció. Que l'escola iniciï camins d'obertura i col·laboració en el territori, que els tècnics municipals dels serveis o àrees d'atenció a les persones, o que els tècnics i inspectors del Departament d'Ensenyament construeixin projectes locals, comunitaris, requereix més que la seva bona disponibilitat: un marc general i local que li doni impuls i la capacitació/accompanyament per fer camí amb seguretat.

7. Promoure la **cultura professional de la col·laboració**, on l'acostament, intercanvi i reconeixement entre sectors, àmbits i institucions suposi un enriquiment i aprenentatge. El nou enfocament de la governança local ha de tenir en compte que ni tothom en sap ni tothom ho vol. Per això, partint d'una bona col·laboració tecnopolítica, caldrà trobar sistemes de formar i incentivar els professionals en xarxa per al seu bon funcionament. Molt especialment és necessari organitzar els serveis i les estructures actuals de forma que el treball transversal i/o en xarxa sigui reconegut socialment i laboralment com una funció professional bàsica i no depengui del voluntarisme i les hores extres d'alguns professionals. En aquest sentit l'espai també és important, tant el físic com el virtual, i això implica que existeixin els llocs de trobada perquè la col·laboració es pugui donar.
8. Establir **sistemes per compartir informació** existent en diferents àmbits de l'Administració que permetin orientar i avaluar les polítiques socials i educatives que es desenvolupen en el terreny local. La informació que permet generar coneixement és allò que genuïnament circula per la xarxa i, en conseqüència, la seva disgregació en dificulta la sostenibilitat i el progrés. L'anàlisi compartida de les necessitats, la selecció de prioritats estratègiques o el rendiment de comptes mateix depenen directament de la qualitat de la informació que es recull i a la qual es té accés. Els estudis recents fets per l'Ajuntament de Barcelona creuant dades de padró, renda, salut i rendiment escolar segregades per barris

són pioners a l'Estat i un bon exemple del que cal fer per portar a terme adequadament les polítiques de proximitat.

9. Crear i mantenir **observatoris en l'àmbit local** que permetin el seguiment d'indicadors clau i prèviament establerts de l'èxit i la inclusió socioeducativa, així com l'avaluació sistemàtica dels plans que s'implementen. A més d'informar de l'evolució de les polítiques implementades a la comunitat són formes efectives per afavorir l'autoregulació del sistema social. Aquest tipus d'iniciativa no és suficient que es desenvolupi en l'àmbit comarcal ni és exclusiva de grans ciutats. Malgrat les restriccions actuals per obtenir dades locals consistents i amb continuïtat, la iniciativa desplegada a Sant Vicens dels Horts és un bon exemple, des de fa més de 15 anys, de la seva utilitat com a eina d'avaluació (Longás i Riera, 2016).
10. **Acompanyar metodològicament els processos de treball en xarxa i base comunitària** per aconseguir que siguin efectius i sostenibles, incorporant-hi els mecanismes de gestió administrativa (reunions amb sentit, fluxos de comunicació, redacció d'actes, periodicitat de les trobades...) i política (pla d'atracció de recursos, relacions institucionals, agenda de pressupostos vinculada a necessitats reals, persones que vetllin o alimentin les xarxes i facin evident el rendiment de comptes...) propis de qualsevol pla que cerca resultats. S'han de garantir xarxes que no depenguin de les persones que en un moment donat en formen part, sinó que es fonamentin en estructures i engranatges eficaços i estables. La col·laboració de les universitats podria ajudar en aquest sentit, estenent i sistematitzant els projectes de transferència que actualment fan diversos grups de recerca de les diferents universitats catalanes.

Aquestes propostes no pretenen que tot es redueixi al món local, negant la necessitat que existeixin els diferents nivells en la planificació de les polítiques públiques (Generalitat, Diputacions, Consells Comarcals). Seria, però, exigible que es treballés des de la perspectiva de

xarxa també en aquests àmbits i posant més decididament el ciutadà en el centre de les polítiques. Sens dubte cal des de la Generalitat més esperit de subsidiarietat envers el món local. Però aspectes crítics del servei educatiu, com el finançament, la provisió de places segons els fluxos demogràfics, la planificació de la formació professional o l'avaluació del sistema, per esmentar-ne alguns exemples, necessiten un guiatge global. Això sí, l'aplicació del model de xarxa comporta cercar noves formes de connectar els diferents àmbits de l'Administració, i reorganitzar o millorar la capacitat de connectar transversalment els departaments de l'Administració al més alt nivell i en l'àmbit local. També fora convenient incorporar els agents socials en l'anàlisi i presa de decisions que afecten la planificació i l'avaluació general.

En síntesi, a partir de les evidències i els arguments teoricopràctics s'hauria d'avançar en la construcció d'un nou model de governança que impliqui generar les condicions d'estabilitat en el terreny polític per desenvolupar la transversalitat. Així mateix, mitjançant els àmbits d'intermediació adients cal anar connectant comunitats, agents locals i governamentals per fer efectiva una cessió política d'àmbits de decisió cap a l'àmbit local i comunitari. Com també cal facilitar noves organitzacions educatives en xarxa, promoure nous lideratges de base distribuïda, amb clara influència de l'escola però sense la seva hegemonia, i alimentar els nous processos derivats de la col·laboració.

Tot plegat no és una empresa fàcil i implica convenciment respecte d'on volem anar, generar canvis en les estructures organitzatives i facilitar suports als actors implicats. El canvi no es genera només des de la visió i la voluntat, sinó que necessita coneixements i capacitat. Les transformacions es poden implementar de manera incremental, aprofitant el bagatge que representen algunes experiències d'èxit que hem esmentat. Una participació corresponsable i l'exercici de la pràctica reflexiva des de la transdisciplinarietat poden guiar en temps de complexitat el repte de la governança del sistema educatiu que intuí la aquest capítol.

BIBLIOGRAFIA

- ALTAREJOS, F. (2002). «La relación familia-escuela». *Estudios sobre Educación*, vol. 3, p. 113-120.
- BAUMAN, S. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BERTALANFFY, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Nova York: George Braziller.
- CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CARPENTER, H.; CUMMINGS, C.; DYSON, A.; JONES, L.; LAING, K.; OSEMAN, D. i TODD, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of Year One Report. Research Report DfE-RR016*. Londres: Department for Education. Recuperat de: <https://www.gov.uk/government/publications/extended-services-evaluation-end-of-year-1-report>
- CARRILLO, E.; CIVÍS, M.; ANDRÉS, T.; LONGÁS, E. i RIERA, J. (2018). «Condiciones del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico». *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 2, núm. 1, p. 75-94.
- CASTELLS, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.
- CASTRO, C. DE (2001). *La revolución solidaria: más allá del desarrollo sostenible*. Madrid: IEPALA.
- CIVÍS, M.; DÍAZ-GIBSON, J. i ELIZALDE, M. (2017). *Projectes Educatius Col·laboratius i Comunitaris emergents: iniciatives en el territori català*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Document no publicat).
- COLLABORATION FOR IMPACT (2018). *Collaboration for impact*. Recuperat de: <http://collaborationforimpact.com/about/our-approach/>
- DALY, A. J. i FINNIGAN, K. S. (2010). «A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy». *Journal of Educational Change*, vol. 11, núm. 2, p. 111-138.

- DÍAZ-GIBSON, J.; CIVÍS, M.; CORTADA, M. i CARRILLO, E. (2015). «El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 26, p. 59-83.
- DÍAZ-GIBSON, J.; CIVÍS, M.; LONGÁS, J. i RIERA, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Bofill.
- DÍAZ-GIBSON, J.; LONGÁS, J.; PRATS, M.A.; OJANDO, E. i RIERA, J. (2018). «Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, núm. 2, p. 185-205.
- DURRANT, J. i HOLDEN, G. (2006). *Teachers as leaders of learning. Teachers leading change: Doing research for school improvement*. Regne Unit: Paul Chapman Educational Publishing.
- EARL, L. i KATZ, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership and Management*, vol. 27, núm. 3, p. 239-258.
- ELZO, J. (2004). *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GÓMEZ SERRA, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GORDÓ, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o Nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- HALLINGER, P. (1998). «Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems». *Journal of Educational Administration*, vol. 36, núm. 5, p. 492-509.
- HOLLINGSWORTH, A. (2004). «The school as a professional learning community: perspectives from Tasmanian and English schools on the essentials for creating a community of learning in a school». Recuperat de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.2059&rep=rep1&type=pdf>

- IPPR AND SOCIAL REGENERATION CONSULTANTS (2010). *Good conversations: successful communities, better services*. Recuperat de: <https://www.ippr.org/research/publications/good-conversations-successful-communities-better-services-positioning-paper>
- JOHANSEN, B. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- KEAST, R. i BROWN, K. (2002). «The Government Service Delivery Program: A Case Study of the Push and Pull of Central Government Coordination». *Public Management Review*, vol. 4, núm. 3, p. 1-21.
- LIMA, J. A. (2007). «Redes na educação: questões políticas e conceituais». *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, núm. 2, p. 151-181.
- LONGÁS, J.; CIVÍS, M. i RIERA, J. (2008). «Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología». *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, p. 303-321.
- LONGÁS, J. i RIERA, J. (2016). «Resultados del Observatorio Transición Escuela-Trabajo y monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes». *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 4, p. 103-120.
- LONGÁS, J.; RIERA, J. i CIVÍS, M. (2016). «Asesoramiento al programa Caixaproinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 28, p. 85-98.
- LONGO, F. (2008). «Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación». *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, núm. 226, p. 84-91.
- LUHMANN, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (2003). *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.

- MOOLENAAR, N.; SLEEGERS, P.; KARSTEN, S. i ZIJLSTRA, B. (2009). «A social capital perspective on professional learning communities: linking social networks and trust», a *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, April* (p. 13-17).
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PLANA, J. (2007). Nous camins per a la coresponsabilitat educativa. *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 334, p. 73-80.
- RAMONET, I. (2002). «Globalización, cultura y democracia», a Elbaz, M. i Helly, D., *Globalización, Ciudadanía y Multiculturalismo*. Granada: Maristán, p. 45-70.
- RENÉE, M. i MCALISTER, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.
- SNYDER, S. (2013). «The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory», *OECD Education Working Papers*, núm. 96, OECD Publishing.
- SØRENSEN, E. i TORFING, J. (2010). *Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework*. Working Paper Series. Studies in Collaborative Innovation.
- SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (coord.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- UBIETO, J. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Barcelona: Gedisa.
- USATEGUI, E. i DEL VALLE, A. (2007). *La escuela sola: Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- VILAR, J. (2008). «Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria». *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, p. 267-277.
- WAISSBLUTH, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública*. Recuperat de: http://www.mariowaiissbluth.com/descargas/complejidad_y_gestion.pdf

Relació de participants al seminari

Mireia Civís i Jordi Longás

- Ramon Almirall, Universitat de Barcelona i Programa Interxarxes
- Joan Cuevas, Fundació Jaume Bofill
- Edgar Iglesias, Associació Educativa Integral del Raval
- Josep Torrico, Fundació Marianao

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anyari 2018

63

Bibliografia

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

Carles Monereo

81

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos
d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

235

**Introducció: transicions a l'educació postobligatòria
i desigualtats** 237

**Contextualització: transicions educatives
i desigualtats a Catalunya** 239

**El model d'educació secundària postobligatòria:
sistema, oferta i orientació** 247

L'estructura de l'educació secundària postobligatòria:
dos itineraris de valor diferent i desigual 248

La planificació de l'oferta de l'educació
secundària postobligatòria 256

L'orientació de les trajectòries formatives
dels joves 263

**Models de referència per a un model d'educació
postobligatòria en clau d'equitat** 271

Connexions entre l'itinerari acadèmic
i el professional 272

Model territorial de la formació professional 274

Tipus de relació educació-empresa 276

Estratègies d'orientació i acompanyament 278

**Criteris de política pública per a un model d'educació
secundària postobligatòria** 280

Planificació 280

Oferta 283

Orientació 284

Conclusions 285

Bibliografia 289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442

8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485

9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fbofill.cat

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.