

1. Introducció

1.1 Antecedents

El curs 1996-1997 l'IES Roger de Flor del barri de la Trinitat nova va iniciar les seves activitats dins del pla de creació nous centres que la Delegació de Barcelona del Departament d'Ensenyament va impulsar per fer front a l'increment de la demanda de noves places escolars que se suposava que comportaria l'aplicació de la LOGSE i la generalització de l'ESO. Aprofitant el vell edifici escolar on encara s'extingia un centre de primària, un equip de sis professors i professores vam anar voluntàriament a posar en marxa el nou centre. En els anys següents, alguns d'aquests professors i professores integràrem la direcció de l'IES Roger de Flor –en la qual jo mateix vaig esdevenir-ne director- i compartírem els avatars del seu desenvolupament.

L'any 1997, quasi en el mateix moment de la creació de l'IES, l'Associació de veïns i veïnes de la Trinitat nova arribava a un acord amb l'Ajuntament de Barcelona, districte de 9 barris, i la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya per impulsar un Pla de Desenvolupament social i comunitari al barri. D'una manera o altra, l'IES Roger de Flor, a través meu i d'altres professors i professores, va estar present en aquesta experiència des d'un principi.

A partir de l'any 1997, l'Ajuntament de Barcelona va impulsar l'elaboració consensuada del Projecte educatiu de ciutat en el qual van participar un gran ventall d'entitats i persones relacionades amb l'educació a la ciutat, començant per la pròpia Delegació del Departament d'Ensenyament. Pel desembre de 1998 vaig incorporar-me a l'equip de síntesi de continguts de l'esmentat projecte, integrat pel professor de l'UdG Ignasi Vila (que n'era el responsable), la Directora dels Serveis Educatius de l'IMEB, Carme Gómez Granell, la professora de l'UdG, Rosa Maria Terradellas i jo mateix. En aquest període, es va donar forma definitiva als materials que serien aprovats durant el Congrés esdevingut a Barcelona, els dies 7, 8, 9 i 10 d'abril de 1999.

El 27 de gener de 2000, la Consellera d'Educació Sra Carme-Laura Gil en una presentació als directors i directores d'Ensenyament Secundari de Barcelona que posteriorment ratificaria en el seu discurs al Parlament on va presentar el programa Educació 2000-2004, va anunciar la voluntat del seu Departament de promoure el que s'han anomenat Plans estratègics de centre, amb la intenció d'endegar estratègies de qualitat específiques que donin continguts concrets a l'autonomia de cada centre. L'esmentat programa diu: "cada centre docent rebrà l'assessorament degut per elaborar el seu propi pla estratègic 2000-2004 amb els objectius a assolir i el procediment a emprar. El pla, que ha d'ésser assumit pel Consell Escolar, ha de fonamentar-se en la realitat de cada centre, i ha de considerar tots els aspectes que el facin viable. L'avaluació dels centres contribuirà a la concreció dels objectius de millora de la qualitat. La formació del professorat del centre i la provisió de llocs es lligarà, si més no parcialment, als objectius de millora que s'estableixin."¹

¹ Generalitat de Catalunya (2000)

Aquests esdeveniments, molt diferents quant a significació objectiva, havien palesat, a parer meu, almenys tres coses:

- a) d'una banda, que la creixent importància atorgada a l'educació ha fet que cada cop més diverses institucions vinculades a l'educació reglada i no reglada *s'interessin per la qualitat i riquesa de l'oferta educativa i la considerin un factor no solament de la qualitat de vida present, sinó també de projecció cap al futur*. Això és palès, tant en els esforços realitzats a l'entorn del Projecte Educatiu de Ciutat, com en les activitats força més concretes que conformen el Projecte Educatiu del barri de la Trinitat Nova.
- b) d'altra banda, i complementàriament, que l'increment de les demandes quant a la qualitat de l'educació per part de l'alumnat de l'ensenyament reglat i de les seves famílies, exigeix respostes específiques per part dels centres. L'amenaça del fracàs escolar i la seva concentració en determinats barris i grups socials són un motiu de creixent inseguretat i angoixa per a les famílies i l'alumnat mateix. L'existència de poderosos prejudicis sobre la qualitat educativa empeny el professorat i també les famílies amb expectatives en relació a l'educació a la recerca de la seguretat en l'agrupació d'iguals, el rebuig de la diversitat extrema i la identificació de l'excel·lència amb fórmules, educativament buides, de competitivitat acadèmica i de rigor disciplinari. *Enfront d'aquests prejudicis, calen exemples concrets de qualitat educativa, capaços de deturar el procés d'especialització social dels centres educatius, i de promoure d'altres vies educatives que responguin a d'altres demandes educatives també existents* –especialment entre la gent més jove- en el sentit d'una educació basada en la llibertat, la curiositat intel·lectual, la creativitat i la responsabilitat envers un mateix i l'entorn.
- c) en tercer lloc, sembla clar que aquesta diversitat de demandes dibuixa un panorama d'una certa crisi pel que fa a l'educació reglada. La segmentació de les demandes aboca a una doble xarxa educativa que posaria en perill les intencions igualadores de l'actual legislació. Una de les possibles sortides, amb un èxit notable en alguns centres situats en barris de classe mitjana, ha estat aconseguir una forta implicació de la comunitat escolar en l'orientació del centre, no solament aquells de titularitat pública sinó també els de titularitat privada. A través d'aquesta implicació, aquests centres, altrament, assoleixen una forta implicació d'entitats de l'entorn i contribueixen a la creació i manteniment d'una xarxa comunitària que atorga una forta identitat a la vida del barri. És indubtable que aquesta implicació incrementa no solament la cohesió de la comunitat educativa, sinó que enriqueix els recursos de què disposa. En barris extrems, aquesta continuïtat entre la vida dels centres i la vida local acostuma a ser més difícil. D'una banda, perquè la sintonia entre els claustres i les famílies és més difícil. D'altra banda, perquè no existeix el ric teixit associatiu d'altres barris, o aquest és en retrocés. Tampoc no hi ha la mateixa preocupació per la qualitat educativa. Per això els centres d'aquests barris necessiten una política compensatòria per garantir una veritable igualtat d'oportunitats educativa –o una equitat, com ara es vol dir. Si aquesta política es dirigeix exclusivament a dotar de recursos els centres educatius, el resultat aboca

sovint a un fracàs, o, en tot cas, a la consolidació de guetos escolars. No discuteixo, ben al contrari, la importància de l'educació reglada en la compensació de desigualtats socials, però l'experiència de certs centres (penso, per exemple, en l'esforç en tants sentits admirable de l'IES Badalona9) m'inclina a creure que la concentració de responsabilitats educatives en els centres escolars, per més que estiguin dotats de l'autonomia i els recursos adients, no es suficient per revertir les dinàmiques de diferenciació social molt negatives que es produeixen en relació a l'educació. *Una orientació que aspiri realment a l'equitat hauria de preocupar-se, alhora, de donar suport a l'escola i de generar teixit educatiu comunitari en l'entorn proper.* En aquest sentit, quan parlem de teixit comunitari no ens referim a la creació *ex-novo* d'associacions i entitats, sinó al suport de les que ja existeixen, a la coordinació dels serveis existents, a la seva interrelació i orientació en relació amb l'educació etc. Sovint hem constatat com resulten més útils recursos situats fora dels centres, o entre els centres i l'entorn però coordinats amb el centre (educadors de carrer, dinamitzadors socials, programes d'orientació formativa, serveis socials), que no pas més recursos materials o de professorat. *Es tractaria d'afavorir un entorn educatiu, en el qual els centres tindrien un paper de primera magnitud, orientat a enriquir la densitat educativa de tot el territori i a establir un continuum educatiu sense solucions de continuïtat brusques.*

1.2 Justificació de la proposta

La principal dificultat que ha d'afrontar la justificació d'aquesta proposta rau en el fet que avui molts sectors professionals vinculats a l'educació –i molt especialment els sectors de professorat més refractaris a la reforma educativa-, però també un ample sector de famílies de classe mitjana molt influïts per aquestes opinions, insisteixen en la necessitat peremptòria de separar el sistema educatiu del seu entorn, de retornar-li el caràcter de selecció per mèrits que li atribueixen i de recuperar allò que consideren específic en l'educació escolar. Per desgràcia, sovint això que es considera específic en els aprenentatges escolars es redueix al repertori acadèmic que en el seu moment va acreditar el propi professorat (o les famílies dels nois i noies). És evident que aquesta restricció d'allò que és específic dels aprenentatges, se situa en un univers valoratiu autoreferent: només valen aquells que obtenen èxits d'acord amb un codi acadèmic que resulta parcialment aliè a moltes de les noies i els nois que provenen de famílies amb una tradició cultural escassa. Aquest patró valoratiu ha funcionat mentre la identificació entre el saber acadèmic, els sabers culturalment canònics i els seus mediadors en el sistema educatiu ha romàs inalterada. Avui, però, els agents transmissors d'informació, de sabers i d'educació s'han multiplicat i el gros interrogant sobre el caràcter específic dels aprenentatges escolars no s'acaba de tancar.

Ja l'any 1984 en unes *consideracions sobre la reforma escolar* (referides, òbviament als Estats Units), J Bruner deia: "l'escola, és un fenomen estrany. No és quelcom que es pugui donar per suposat. És una institució encara molt recent en la història de la humanitat, i la idea que tothom hi ha de passar és totalment nova. Probablement és la idea més radical que sostenim a Occident. "(...)L'escola és estranya per raons diverses, i és possible que algunes d'elles

siguin les mateixes que la van convertir en un invent revolucionari. Per començar, és un entorn dispost d'una manera tal que extreu l'aprenentatge quasi completament fora del context de l'acció: col·loquem els estudiants en una situació d'aïllament en què no hi ha res més que aprenentatge, una condició notablement diferent d'aquella en què es produeix l'aprenentatge "natural", en la qual aquest aprenentatge és un resultat, quasi un subproducte, d'operar directament sobre el món amb alguns objectius pragmàtics en ment. L'escola, més que un 'aprenentatge mitjançant l'acció' indueix un aprenentatge a base de narrar, escoltar i conversar, i quasi tot això en absència dels esdeveniments i situacions que es descriuen o sobre els quals es parla."²

Allò que és específic dels aprenentatges escolars i que els diferencia d'altres formes d'aprenentatge i els confereix una gran potència, és el fet es basen en narrar, escoltar i conversar. Són, en expressió de Bruner, "aprenentatges estipulatiu" que optimitzen al màxim la capacitat simbòlica –d'estructuració del pensament- que té el llenguatge: "aprenem sobre coses que no tenim davant, però de les quals s'estipula l'existència, l'*status* de món possible". Els aprenentatges escolars es caracteritzen, doncs, per la seva realització en un espai i un temps propis, dins d'un univers propi, diferent dels que conforma la realitat social.

Aquest punt de vista sobre el caràcter específic dels aprenentatges escolars confereix una importància decisiva als elements que condicionen les actituds favorables envers els aprenentatges escolars i que tendeixen a estimular i a motivar positivament de cara aquests aprenentatges, sobretot aquells que es refereixen a les capacitats bàsiques en l'ús del llenguatge. En aquest sentit, s'ha insistit sovint en l'existència d'un "currículum ocult" que es desenvolupa més enllà de l'escola i que, a partir principalment de la família, configura un entorn d'estímul favorables i plens de sentit en els nois i noies procedents de famílies de classe mitjana amb una formació acadèmica. Aquests requisits socials, culturals i afectius –en certa forma allò que Pierre Bourdieu en diu "capital cultural"- s'han revelat decisius a l'hora de reeixir en els aprenentatges escolars.

Usualment aquestes idees han suposat intentar superar "des de dins" del sistema escolar els dèficits que s'acostumen a situar en la família dels nens i nenes o en l'entorn on viuen. Programes encaminats a l'estimulació precoç, a "reforçar" aquestes mancances en forma d'escoles "accelerades" o a transformar la comunitat educativa, en la qual s'integren les famílies, en una comunitat d'aprenentatge s'encaminen en aquesta direcció compensatòria. En certa manera, experiències com el Programa d'educació compensatòria, els CAEPS o, per posar un exemple singular i en moralment exemplar, l'IES Badalona⁹ també responen a un enfocament d'aquest estil.

Sense negar l'interès i la pertinència d'aquests i d'altres enfocaments en què sovint s'ha basat una pedagogia amb intencions compensatòries, em sembla possible afegir-hi un altre punt de vista.

La importància creixent conferida a l'educació és particularment perceptible en

² Bruner, 1995

l'increment d'iniciatives i propostes educatives que, a través de les famílies o més enllà d'aquestes, es produeixen en el territori. Diferents agents, amb actuacions més o menys intencionadament educatives, atenen demandes, fan propostes i intenten satisfer necessitats educatives de la infància i la joventut més enllà de l'àmbit escolar: en el terreny del lleure, de l'esport, de la formació i la inserció laboral, de la formació cultural i artística, de l'educació sanitària o vial, de la difusió de determinats valors, etc. Aquestes iniciatives conformen, sobretot en els barris de classe mitjana, un ric teixit educatiu que, al mateix temps que proporciona l'àmbit per a nous aprenentatges, reforça positivament les actituds que afavoreixen els aprenentatges escolars. A la inversa, en molts barris amb dèficits econòmics i socials, aquest teixit és molt feble i, per raons diverses (en molts casos més culturals que estrictament econòmiques), resta fora de l'abast de les famílies i dels nois i noies.

El centre escolar és una institució, i, per la mateixa importància social dels aprenentatges escolars i per la creixent importància conferida a l'educació, una institució significativa en relació al seu entorn. Aquest enfocament buscava contemplar la institució escolar com un element més d'enriquiment de l'entorn i com un factor d'articulació i de dinamització de la comunitat propera, més enllà de l'estricta comunitat escolar.

Aquest punt de vista és incompatible amb una visió rígida del centre docent com a sucursal del sistema educatiu uniforme i uniformitzador heretat d'un model d'educació d'arrels napoleòniques que veia en l'ensenyament públic un instrument per a la formació de ciutadans i que feia dels mestres els "hussars de la República". Sense endinsar-nos en aspectes que s'escapen del marc d'aquest treball, l'educació ha basculat del camp dels drets polítics (el dret –i també l'obligació– de les persones a esdevenir ciutadanes i membres de la nació a través, entre d'altres coses, de l'educació, un dret que havia de garantir l'Estat) al camp dels drets socials universals (el dret de les persones a accedir a una educació que permeti la seva realització, o almenys que no la impedeixi, un dret que cada cop resisteix menys la seva presentació com a "obligació" i que cada cop més es presenta com la satisfacció de demandes específiques – tal com s'esdevé en relació a la sanitat).

Això no obstant, aquest punt de vista tampoc casa bé amb una simple adaptació al medi, a les demandes individuals o al "mercat", que desvaloritzi allò que és específic de l'educació escolar. Acceptar que l'entorn, el territori, "també" educa no significa rebaixar la importància dels aprenentatges escolars. Ben al contrari, permet creure que l'augment de la densitat d'iniciatives intencionadament educatives per part de diversos agents, augmentarà l'eficàcia dels aprenentatges específicament escolars. *Una de les idees centrals d'aquest treball és que en aquesta tasca el centre escolar no pot ser un agent neutral o passiu, sinó que ha d'esdevenir, tant o més que una dependència administrativa, una institució rellevant de la pròpia comunitat.*

El barri de la Trinitat Nova representa, en aquest sentit, una oportunitat d'un gran potencial. En primer lloc perquè el mateix Pla de desenvolupament social i comunitari és una experiència d'autoeducació col·lectiva³, de construcció d'una

³ AAVV de la Trinitat Nova (1997)

identitat pròpia que mira cap al futur. En aquest sentit, el veïnat ha volgut donar un pas més enllà de la reivindicació de millores i ha volgut obtenir un major control i responsabilitat en relació al planejament urbanístic del barri. Això ha exigint un autèntic esforç de familiarització amb coneixements que avui usualment només empren persones professionals. L'horitzó d'autotransformació, el projecte de futur immediat i palpable, la discussió dels valors en joc, de les amenaces i de les promeses, lluny de conformar un horitzó localista i limitat, ofereixen una gran riquesa de propostes educatives tant per a la gent més gran com també per a la gent més jove.

Podria semblar que en un món on les referències tenen cada cop un caràcter més global, on algunes identitats culturals, algunes llengües, certs models de vida semblen abassegar totes les altres, un esforç d'aquestes característiques estaria mancat de sentit. Efectivament, l'extensió de l'anomenada "nova economia" vinculada al desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació està produint un canvi social accelerat que apunta cap a allò que anomenem la societat de la informació i del coneixement. Hi ha un cert acord que aquest canvi pot augmentar les desigualtats socials en la mesura que sectors socials i territoris sencers, certes formes d'identitat, restin al marge de les noves xarxes a través de les quals s'estableixen els fluxos d'informació que dominen l'economia. Això no obstant, en un món globalitzat, no solament augmenten els fluxos d'informació sinó que es fan paleses noves incerteses i amenaces a la seguretat de les persones. Dins de la xarxa global, es fan un lloc cada vegada més important les xarxes i propostes locals fruit de l'existència de relacions solidàries i de confiança mútua, expressió d'identitats locals.⁴ Aquesta tensió entre la identitat global i la identitat local suposa un repte educatiu singular. No n'hi ha prou amb la introducció genèrica dins dels currícula escolars de les noves tecnologies de la informació. La participació en la construcció d'una identitat local, de barri, de ciutat, es pot potenciar a través de la xarxa i, al mateix temps, ha de contribuir a situar els ciutadans i ciutadanes d'aquest barri en l'àmbit de la nova societat. Allò que és específic d'aquest esforç educatiu és la voluntat de fer-ho des de l'experiència i la identitat pròpies. A la Trinitat Nova, el programa Omnia ha suposat una oportunitat fantàstica per a l'alfabetització digital d'una part de la població. Però, alhora, ha potenciat les activitats lligades a la pròpia experiència del barri (elaboració de butlletins, difusió de propostes, contactes, etc.) on s'han integrat persones ja alfabetitzades, en la major part alumnes de l'IES. El problema és que només una part molt petita d'aquestes activitats d'indubtable interès com a referent educatiu han tingut suport des del propi IES (que compta amb un equipament adient per participar-hi). Probablement només amb petits canvis curriculars i en l'actitud del professorat, els esforços realitzats "des de fora" multiplicarien la potència dels aprenentatges realitzats "des de dins".

Aquest és només un petit exemple d'allò que es podria fer. De fet, hi ha molts exemples de coses que ja s'han fet i que empren no tant el barri –en tant que objecte neutre d'estudi– com a referent sinó l'esforça de veïns i veïnes per intervenir en la construcció col·lectiva d'una part del seu futur. Així el crèdit de Síntesi de 2n d'ESO "La Trinitat Nova" que va obtenir un dels Premis de Crèdits Síntesi del curs 1998-99 atorgat pel Departament d'Ensenyament, o el Pla

⁴ Castells (1995)

d'acció tutorial de l'IES Roger de Flor (on s'ha col·laborat en aspectes tan importants com la prevenció dels embarassos, els trastorns alimentaris, l'orientació en la formació de l'alumnat, etc), el Pla d'escolarització compartida (avui encara en fase de projecte, etc.).

1.3 Objectius

El projecte de recerca s'estructurava al voltant de tres grans objectius

1- Definició dels continguts d'un Pla estratègic de centre orientat a potenciar la relació educativa amb l'entorn proper com a element de qualitat educativa.

- a) Identificació de les característiques d'un pla estratègic per a un centre que siguin rellevants des del punt de vista de l'articulació de la comunitat propera: recerca d'una oferta singular, atenció a demandes específiques, etc.
- b) Establiment d'un marc de criteris generals per a endegar una discussió dins de la comunitat educativa en relació a un pla estratègic amb dimensió comunitària.
- c) Establiment de relacions entre certs indicadors de qualitat educativa i la vinculació del centre amb el seu entorn.
- d) Detecció de punts de connexió entre un pla estratègic i el projecte de centre: implicacions en el projecte curricular, en el pla d'acció tutorial, en l'orientació, en la proposta d'activitats extraescolars.
- e) Clarificació d'implicacions quant a l'estructura de gestió i presa de decisions del centre i en la seva organització interna d'un projecte amb dimensió comunitària.
- f) Presentació les limitacions dels Consells escolars com a organismes de participació, control i gestió de l'oferta educativa i explorar possibles alternatives.
- g) Estudi de la implicació dels Serveis educatius i de la inspecció en projectes educatius de caràcter comunitari.
- h) Establiment d'algunes de les implicacions deontològiques i professionals per al professorat d'un projecte educatiu amb voluntat d'inserir-se en l'entorn proper.

2- Definició elements per situar els centres educatius reglats en el marc d'un projecte educatiu de zona (barri, població, etc.)

- a) Identificació d'elements comunitaris rellevants des del punt de vista educatiu.
- b) Presentació d'elements de relació entre el centre i l'entorn.
- c) Identificació d'agents educatius usualment presents en l'entorn proper d'un centre educatiu i establir possibles pautes de relació amb el centre educatiu.
- d) Definició del perfil professional i educatiu de nous recursos humans dins i fora dels centres educatius.
- e) Recollida i síntesi d'experiències de col·laboració entre diferents serveis presents en el territori i els centres educatius (Serveis Socials, ABS, CSMIJ, Policia...).
- f) Anàlisi de les primeres experiències d'organismes educatius amb dimensió

- territorial (Comissions socials de centre i de zona, Projecte educatiu de barri, Pla de desenvolupament comunitari etc.)
- g) Definició de patrons de col·laboració del centre educatiu amb l'administració educativa, d'altres administracions i la universitat pel que fa al desenvolupament de projectes educatius amb base territorial.
- 3- Establiment de la relació dels projectes educatius amb dimensió comunitària amb estratègies d'equilibri territorial, equitat i cohesió social.
- a) Valoració de l'aportació de l'educació en la definició de noves identitats locals i en la creació de xarxes d'afinitat en el marc d'un món amb referents globalitzats.
- b) Estudi dels aspectes dinamitzadors de la comunitat propera que té l'educació reglada i no reglada.
- c) Avaluació de la possibilitat de promoure a través de l'educació la participació de les noves generacions en els projectes de desenvolupament urbanístic, econòmic i social del seu entorn immediat.
- d) Consideració de les implicacions que un projecte d'aquestes característiques té quant a la participació ciutadana en la definició de demandes educatives i la planificació i gestió dels recursos educatius d'un territori.
- e) Inici de definició d'elements ètics i culturals capaços de promoure formes concretes de solidaritat en el marc d'un barri o d'una població en concret.

1. 4 Hipòtesi inicial

Se sol associar l'èxit escolar amb la implicació de les famílies en els processos educatius. Aquesta tutela dels adults és, a més d'una característica de l'espècie, un requisit universal per reeixir en l'educació de les noves generacions. Pel que fa a l'educació específicament escolar hi ha, tanmateix, dificultats decisives relacionades amb desigualtats socials i diferències culturals. En barris amb dèficits socials i econòmics, la distància cultural entre l'escola i les famílies dificulta la tutela de l'educació escolar. Alhora, el teixit educatiu (relacionat amb el lleure, l'esport, la formació i inserció laboral, la difusió de valors, la creació cultural i artística, etc.) és més feble i allunyat de l'abast de les famílies i dels nois i noies. Conseqüentment, és menys probable que els nois i noies d'aquests barris s'adaptin a l'anomenat currículum educatiu ocult i s'incrementa el seu risc de fracàs escolar. Els resultats de l'acció positiva en aquest sentit, usualment en forma d'augment de recursos escolars, han desmentit, per desgràcia, certes expectatives i han palesat els límits del sistema escolar.

En hipòtesi, doncs, aquest suport a l'educació escolar, per ser més eficaç, hauria d'orientar-se també a reforçar elements de tutela externs a l'escola, tant a dins com fora de la família. Darrerament s'ha incrementat la rellevància atribuïda a la comunitat dins de certes estratègies d'equilibri territorial, equitat i cohesió social. *La intenció bàsica del present treball és explorar el paper de mediació i tutela que la comunitat propera pot exercir en relació a l'educació de les seves joves generacions en aquests barris.*

En aquest sentit, s'ha pres com a referent principal l'experiència de participació ciutadana del *Pla de desenvolupament social i comunitari de la Trinitat Nova de Barcelona*, i el seu *Projecte educatiu de barri*, endegat des de 1998 en sintonia amb el *Projecte Educatiu de la ciutat de Barcelona* de 1999. Seguint-ne el desenvolupament, s'espera identificar els agents educatius

(associacions, administracions, entitats, serveis, programes, etc.) que poden actuar comunitàriament i densificar-hi les iniciatives en el marc d'un *Projecte educatiu de zona* (barri, població, etc). Més específicament, s'intentaria perfilar el centre escolar com a dinamitzador i beneficiari d'aquest procés. A partir de l'experiència de l'IES Roger de Flor d'aquest barri, s'aspira a definir i modelar els continguts d'un Pla estratègic de centre orientat a *potenciar la relació educativa amb l'entorn proper com a element de qualitat educativa* –d'acord amb el Programa 2000-2004 i la resolució de 18-5-2000 del Departament d'Ensenyament.

1.5 Marc referencial

El projecte inicial prenia dues referències bàsiques. La primera era el Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona que va representar una mobilització important del conjunt d'entitats, associacions, serveis i professionals de l'educació a Barcelona durant els anys 1997, 1998 i 1999 i que, de fet, va traçar les línies d'un projecte estratègic de la ciutat en el camp de l'educació. Els textos aprovats en el marc del PECB van establir un ventall de reflexions i propostes força suggerent . Seguidament, presento alguns fragments d'aquests textos que es poden prendre com a inspiradors del meu treball , extrets de la proposta de finalitats educatives d'aquell projecte.

“El Projecte Educatiu de Ciutat ha de definir dinàmicament un concepte i un model de qualitat educativa basat en la col·laboració, la cooperació i els objectius compartits del conjunt d'agents que participen –cadascú amb les seves finalitats- en l'educació. La definició de la qualitat de l'ensenyament no pot quedar en mans de l'oferta i la demanda, més i quan la major part d'aquesta oferta està sostinguda amb fons públics. Això obliga a buscar un acord sobre aquesta qüestió i a desenvolupar mecanismes de control social perquè l'educació compleixi les finalitats d'oferir igualtat d'oportunitats i d'aconseguir que cap nen o cap nena restin discriminats en funció del bagatge cultural i econòmic de la seva família.

- Aquest concepte de qualitat ha de fer possible que les generacions futures puguin gestionar i orientar el desenvolupament d'una societat en què, previsiblement, el coneixement i l'ús de la informació tindran un pes encara més gran. I ha de recollir la preocupació perquè aquesta dinàmica no augmenti les desigualtats socials.
- La qualitat de l'esforç educatiu s'ha de mesurar, en aquest sentit, en relació a la seva capacitat d'augmentar la formació i les capacitats bàsiques de la població i de propiciar una igualtat d'oportunitats efectiva enfront de les desigualtats culturals, però també enfront de les desigualtats entre homes i dones o d'extracció social.
- La qualitat s'ha d'associar a l'esforç per establir un model territorialment integrat –en tota la ciutat- d'atenció a la diversitat, tant pel que fa a l'assignació de recursos com pel que fa a evitar la consolidació de guetos. Això és quelcom que no es pot deixar

exclusivament a mercè de la tria de les famílies: l'orientació d'aquesta tria i la prevenció del risc de marginació requereixen la cooperació de tots els agents implicats.

- Aquest concepte de qualitat s'ha de plasmar en una preocupació constant de les institucions per l'educació, en la inversió en recursos materials i en el suport a la investigació, reflexió i innovació pedagògiques. En la participació de la comunitat en la gestió de l'educació i en la participació de l'educació en la identitat de la ciutat.

Cal potenciar l'actual xarxa d'ensenyament i capacitar-la per satisfer les diferents demandes que es dirigeixen a l'educació atenent a aquest concepte de qualitat. Avui és palès que no és suficient mantenir formalment la titulació única al final de l'ESO: aquesta ha de respondre a una real capacitació bàsica general, allunyada de l'encotillament academicista.

El Projecte Educatiu de Ciutat aposta per aprofitar tots els recursos que la LOGSE permet. Aquesta llei ofereix un quadre legal prou flexible, en el qual són possibles moltes formes d'organització curricular i escolar, una gran diversitat de pràctiques educatives orientades a augmentar la comprensivitat del sistema sense fragmentar-lo o acréixer les diferències socials escampades en el territori.

La qualitat de l'oferta educativa requereix un esforç real d'aportació de mitjans, d'organització de recursos i de relació amb la societat per part de la xarxa escolar. En aquest esforç, l'Administració hi té un paper bàsic pel que fa a la planificació, organització i distribució de recursos humans i materials. També l'hi té en la vigilància i correcció dels desequilibris que es produeixen en el conjunt dels centres finançats amb fons públics. La seva responsabilitat és igualment molt important pel que fa a estimular la participació d'altres agents educatius, una participació que pot ser decisiva per corregir aquests desequilibris. (...)

Un dels objectius d'aquest Projecte Educatiu consisteix a aglutinar en l'àmbit del territori els diferents agents socials i els diferents tipus d'educació en funció del seu major o menor grau d'intencionalitat, de manera que sigui possible que tots ells explicitin els seus objectius i finalitats, busquin de compartir-los i de generar un discurs educatiu comú. En aquest complex procés sembla clar que els centres educatius finançats amb diners públics hi tenen un paper dinamitzador decisiu. Una reconsideració de les seves tasques educatives, de la seva relació amb l'alumnat escolaritzat, ha de portar forçosament a situar aquesta relació en una dimensió més social, més comunitària, a cercar un model més integrat de relació entre el centre escolar i el territori.

La integració d'altres agents educatius pot compensar l'èmfasi exclusivament posat en el caràcter instructiu de l'educació reglada i permet establir, des dels objectius i les finalitats de l'educació, una major continuïtat entre les diferents situacions educatives en què participen les persones, amb la possibilitat consegüent que totes elles es vegin amplificades i desenvolupades. Tot indica, per exemple, que la major implicació de les famílies, però també dels serveis i entitats que articulen l'entorn, enriqueix la tasca educativa dels i les ensenyants, n'augmenta l'exigència i, virtualment, la satisfacció professional, i proporciona un marc de referència que va més enllà de la simple relació escolar entre alumnat i professorat. D'una orientació d'aquesta mena, caldria esperar-ne raonablement tant la millora de les condicions en què es desenvolupa el procés educatiu –en augmentar l'aprofitament dels recursos humans i materials–, com una millora de la qualitat i dels resultats del procés en el seu conjunt.

Sembla clar, d'altra banda, que amb aquesta orientació els centres educatius han d'intensificar el seu paper com a institucions realment significatives en relació amb el seu entorn, capaces d'intervenir en la vida social, en la vida cultural i intel·lectual del seu àmbit, d'impulsar-la o de crear-la en la mesura de les seves capacitats i de superar la reducció al paper de meres agències o sucursals del sistema educatiu.”⁵

“La desvalorització i la manca de reconeixement social del treball educatiu que realitza el professorat és un dels problemes més aguts de l'educació en la nostra societat. Cal pensar que un marc com el del Projecte Educatiu ha de permetre abordar-lo de manera més eficaç tot articulant procediments per tal de modificar aquesta situació començant, com a requisit material i simbòlic imprescindible, pel suport de les administracions a la tasca ingent del professorat d'escoles i instituts.

El professorat és el capital humà més valuós que té una societat en relació a la formulació d'intencions educatives i, per això, tots els esforços que es facin per al seu reconeixement, seran pocs. Però és molt important que l'autonomia atorgada a la tasca educativa permeti emergir un perfil professional més distanciat de la imatge del servidor, servidora o representant d'un sistema educatiu extern o llunyà. Ben al contrari, cal que aquest reconeixement social i aquesta autonomia estructurin un quadre deontològic de l'exercici docent més proper a la comunitat. Sense això, és molt difícil que els centres educatius esdevinguin les institucions estructuradores de ciutadania, els centres culturalment i socialment rellevants que aquesta orientació implica.

(...)Ensenyar i aprendre a convida requereix el desenvolupament de programes específics l'eix rector dels quals sigui la realització de

⁵ IMEB (1999)

pràctiques participatives i de coneixement d'altri. Certament, això implica diversos aspectes. Un d'ells, per exemple, és l'impuls de pràctiques participatives en l'àmbit de la ciutat pensades per a la infància i la joventut: no es tracta només que els nens i nenes i la gent jove opinin sobre la ciutat; cal també que assumeixin responsabilitats ciutadanes en relació a àmbits que, d'una manera o altra, els pertanyen i que, per tant, han d'aprendre a gestionar i a millorar. Un altre aspecte comporta potenciar des de programes específics l'encontre de persones i col·lectius, de grups d'edat diferents, de tipus de població diferents, etc. L'heterogeneïtat existent a la ciutat és molt gran i, per tant, un dels objectius de l'educació ha de ser utilitzar-la des d'una perspectiva positiva per, des del coneixement, eliminar estereotips i, alhora, reconèixer necessitats col·lectives que acostumen a estar molt lluny de les individuals.”⁶

D'altra banda, en la formulació de línies estratègiques, el mateix PECB estableix una primera línia en el següent sentit:

“Línia 1: Aprofundir en la dimensió social i comunitària de l'educació promovent un compromís estable dels agents socials en districtes i barris

La dimensió social i comunitària de l'educació constitueix un dels eixos vertebradors de la política educativa, tant des del punt de vista de considerar l'educació com un instrument de la comunitat com d'entendre-la com un element articulador de la pròpia comunitat. En aquest sentit, es tracta de conjugar i articular en un projecte comú els diferents tipus d'educació i els diferents agents socials que exerceixen una influència educativa amb l'objectiu de trobar solucions i formes noves d'abordar els problemes reals de la comunitat.

Criteris

- Reconèixer els agents educatius que existeixen en el territori, establir les seves funcions i delimitar les seves responsabilitats.
- Donar suport al capital humà implicat en tasques educatives i promoure un discurs social que revalorï la importància de l'educació i dels seus agents socials.
- Donar suport a la funció educativa i socialitzadora de les associacions i entitats facilitant-los formació i recursos per a la millora de les seves pràctiques educatives
- Potenciar unes relacions bidireccionals entre l'escola i el seu entorn per aconseguir un millor aprofitament dels recursos i una major continuïtat entre els diferents tipus d'educació del territori.

⁶ IMEB (1999)

- Afrontar comunitàriament l'atenció envers els nens i les nenes amb risc de marginació, els maltractaments infantils i l'absentisme escolar i la prevenció de la violència juvenil.
- Donar suport a la funció educativa i socialitzadora de les famílies facilitant-los informació rellevant per millorar les seves pràctiques educatives.

Propostes

a) Creació a nivell de districtes i de barris de mecanismes que incorporin les diferents formes d'educació i els diferents agents socials i que generin projectes amb la finalitat de donar resposta a les seves necessitats educatives.

b) Reforçament i homologació dels consells escolars de tots els centres i establiment de relacions amb les entitats del districte, tot considerant la possibilitat d'incorporar-hi formes de participació d'aquestes entitats.

c) Potenciació del paper del Consell Escolar Municipal, desenvolupant i actualitzant les seves competències, les dels consells escolars de districte, les del centre i les funcions dels representants municipals per tal de constituir una xarxa participativa en l'àmbit de ciutat.

d) Reforçament i suport de les pràctiques associatives que articulen la comunitat escolar (associacions de mares i pares, d'estudiants i organitzacions del professorat).

e) Coordinació dels centres educatius amb els serveis i institucions existents en el territori.

f) Foment de la innovació i la investigació per part del professorat en relació amb les necessitats del centre i de l'entorn més proper.

g) Definició del perfil professional i potenciació dels plans de formació per a les persones que treballen en l'àmbit de l'educació no formal.

h) Reconeixement i foment de les propostes educatives innovadores i les solucions imaginatives que aporta el món associatiu a les diferents problemàtiques i situacions canviants de la societat.

i) Potenciació de les relacions família-escola i família-associacions amb l'objectiu d'incidir en la millora de les pràctiques educatives familiars i de la revalorització social del paper del professorat, del voluntariat i de les persones professionals de l'educació no formal.

j) Desenvolupament de programes comunitaris amb intencionalitat educativa que donin resposta a les necessitats de les famílies, en general, i de les famílies amb persones dependents, en particular.

k) Articulació d'una major relació entre el món de l'educació i les associacions i entitats de la ciutat per treballar i vehicular, en l'àmbit del territori, actituds i valors en favor de la solidaritat, la igualtat i la sostenibilitat”.

La segona referència se situava en el marc del Projecte Educatiu de la Trinitat Nova.

“Sin duda, el reto de esta nueva etapa es la construcción, entendida en un sentido amplio: de nuestro entorno urbanístico, de nuevas alternativas económicas, de una educación compartida y de una estructura organizativa que de respuesta a las nuevas formas de participación social.

Objetivos Generales

Dos grandes ámbitos de acción:

3.1-Soporte directo e indirecto a la educación reglada, con el objetivo de contribuir a la reducción de los márgenes de fracaso escolar y facilitar la continuación de los estudios para el mayor número de estudiantes posible.

Esto implica el desarrollo de actividades de colaboración con el cuerpo docente y los alumnos. Potenciar el protagonismo y funcionamiento de las AMPA como grupos vinculados a la comunidad escolar y como potenciales grupos comunitarios. Este ámbito se ha de considerar también en la perspectiva de una mejor relación con los aspectos profesionales y ocupacionales, trabajando desde una perspectiva global la formación reglada y la formación para el trabajo.

3.1.1-Soporte directo e indirecto a la educación no formal (tiempo libre, cultura, deportes, etc.) con todos los sectores de población. Trabajar la transversalidad y fomentar el potencial educativo que favorecen las relaciones intergeneracionales. Se plantea de manera especial el ámbito de la salud y la prevención comunitaria.”⁷

⁷ AAVV de la Trinitat Nova (2000)

2- Treball dut a terme

2.1 Treballs previs

El meu treball en la direcció de l'IES Roger de Flor ha comportat la participació en les experiències següents, que considero significatives de cara al present treball:

1. Participació en el desenvolupament del *Pla de Desenvolupament social i comunitari de Trinitat Nova*, especialment en l'organisme de coordinació dels Serveis anomenat Comitè Tècnic Assessor des de l'any 1998.
2. Participació en l'equip d'*Elaboració i redacció de continguts* dins de l'equip de gestió del Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona, entre els mesos de desembre del 1998 i maig del 1999.
3. Creació i participació en les activitats de la Comissió Social de l'IES Roger de Flor, des del juny de 1998 i de la Comissió Social de Trinitat Nova des del gener de 2000. Seguiment de la creació i consolidació de les Comissions socials de centre i de zona al districte de 9 barris, que culminà en la realització de la jornada "L'acció socioeducativa al centre escolar" el dia 8 de juny.
4. Participació en el desenvolupament del *Projecte Educatiu de barri de la Trinitat Nova*, especialment pel que fa a la formulació d'un Projecte d'Educació d'Educació Compartida entre l'IES Roger de Flor i el barri i al desenvolupament de la Comissió Social del Barri de la Trinitat Nova.
5. Elaboració d'una proposta de pla estratègic per al centre, titulada *Esbós de pla estratègic*, presentada al Claustre de l'IES Roger de Flor de 15 de maig de 2000 i que ha estat tinguda en compte en la proposta de plans estratègics presentada per la Delegació de Barcelona.

Aquestes experiències, unides al treball realitzat des del Consell Escolar municipal –com a President de la Comissió MEMSAR (Mapa escolar, matrícula i seguiment de l'aplicació de la reforma) i com a membre de la seva Comissió Permanent i en tant que membre de la Junta Territorial de direccions de Barcelona m'han permès d'obtenir una perspectiva força rica en relació al tema del treball que proposo realitzar.

2.2 Desenvolupament del pla de treball (temporització: fases i acompliment del calendari)

En principi, el treball s'havia de desplegar en tres fases:

- A) En una primera fase de quatre mesos de duració (fins al desembre de 2000)

la feina es desenvoluparia en una triple direcció:

1 – Enriquiment del marc teòric i interpretatiu pel que fa a la relació entre escola i territori.

2 – Recollida de materials relacionats amb el desenvolupament del Pla Comunitari de la Trinitat Nova i del seu Projecte educatiu de barri, tant aquells que es refereixen a l'educació no formal com, molt especialment, aquells que tendeixen a formular demandes en relació al Sistema educatiu reglat: des d'elements de participació, control i gestió (mapa escolar, reforçament de les AMP, etc.) fins a les propostes específiques dirigides als centres i que tendeixen a augmentar la qualitat i coherència de l'oferta educativa del barri (col·laboració en la campanya de preinscripció i matrícula, col·laboració en els plans d'acció tutorial, mediació amb les famílies, coordinació de serveis, organització de festes, etc).

3-Seguiment de la relació entre aquest Projecte educatiu de barri i els centres escolars del barri, especialment l'IES Roger de Flor. Aquest seguiment faria atenció, sobretot, a les especificitats que la vinculació al Projecte de barri introdueix en l'organització i funcionament del centre escolar: pla d'acció tutorial, comissió social, aspectes curriculars, aspectes organitzatius –tasques de gestió-, activitats extraescolars, utilització d'espais, etc.

B) En una segona fase de tres mesos de duració (gener a març de 2001) es prepararia una enquesta oberta que se sotmetria a discussió amb les direccions i del professorat interessat a participar-hi, de les Escoles Bressol, de Primària i de l'IES, amb la intenció d'aïllar els aspectes més positius i els més insatisfactoris de la col·laboració amb l'entorn. Paral·lelament se sotmetria l'Equip comunitari del Pla de la Trinitat Nova a una entrevista semblant. Finalment es realitzaria una discussió en el marc de la Comissió Social de Barri on són presents tant els centres educatius com el mateix Pla comunitari, els serveis educatius (EAP i CRP) els serveis socials i el tècnic municipal d'educació del districte i que exerceix el paper de Comissió educativa del Pla Comunitari. En aquest període també es faria un seguiment proper de la campanya d'informació a les famílies en el moment de la preinscripció, especialment pel que fa als esforços orientats a realitzar una oferta comuna des de l'escola bressol fins a la secundària.

Eventualment, en aquesta segona fase, es podria pensar a elaborar una enquesta dirigida a la població del barri per franges d'edat encaminada a identificar algunes demandes educatives de la població, sobretot en relació amb la infància i la joventut, tant les que es dirigeixen al sistema educatiu reglat com les que es refereixen a d'altres agents educatius. Aquesta enquesta es podria passar dins del marc del Pla Comunitari i caldria estudiar la conveniència de difondre-la també a partir dels centres escolars.

C) La tercera fase tindria com a objectiu la redacció d'un material final. En una primera redacció, aquest material se sotmetria a la discussió de la Comissió

Social de barri abans de finals de maig del 2001. A finals de juny s'hauria d'haver redactat la proposta definitiva.

Aquest pla inicial s'ha dut a terme substancialment, de tal manera que, en la primera fase, entre els mesos de setembre i desembre de 2000, es van dur a terme:

- 10 contactes amb l'Equip comunitari de la Trinitat Nova.
- assistència i seguiment de 5 reunions de la Comissió Social de l'IES Roger de Flor.
- assistència i seguiment de 2 reunions de la Comissió sòcioeducativa de la Trinitat Nova.
- assistència i seguiment de 3 reunions del Comitè Tècnic del Pla comunitari de la Trinitat Nova.
- contactes amb 10 professionals diferents (EAP, Tècnic municipal d'Educació, Psicopedagog de l'IES, IMEB, Inspecció de zona, Inspecció en relació a plans d'educació compartida, CREA, etc.).

La segona fase, prevista inicialment de gener a març, es va perllongar en alguns aspectes fins al mes de juny. Durant aquesta fase es van dur a terme entre d'altres les activitats següents:

- 11 contactes amb l'Equip comunitari de la Trinitat Nova.
- assistència i seguiment de 5 reunions de la Comissió Social de l'IES Roger de Flor.
- assistència i seguiment de 6 reunions de la Comissió sòcioeducativa de la Trinitat Nova. Seguiment de la campanya de preinscripció i matrícula i preparació de l'enquesta al professorat.
- assistència i seguiment de 6 reunions del Comitè Tècnic del Pla comunitari de la Trinitat Nova i d'altres 3 de la seva comissió "d'informació" amb l'elaboració d'un pla de formació interdisciplinària per a professionals de tots els serveis.
- realització de 8 entrevistes en relació amb Educació compartida o Plans estratègics de centre amb persones integrants de la Inspecció, Direcció General d'Ordenació i IMEB.
- realització de contactes amb professorat universitari (Ignasi Vila – supervisor del treball-, Esteve Oroval, Joan Subirats).
- reunions amb 4 direccions de centres de la Trinitat nova i 5 d'altres punts de Barcelona, especialment de Ciutat Vella. Atenció particular a l'experiència "Ametista" de l'IES Baix Montseny de Sant Celoni.
- elaboració i passatge d'una enquesta dirigida al professorat (annex 2). Aquest treball s'ha fet en col·laboració amb l'equip comunitari del Pla, professionals de l'IMEB i Ignasi Vila (UdG). Alhora, l'enquesta s'ha presentat en 4 reunions diferents a tot el professorat de la Trinitat Nova.

La tercera fase, prevista inicialment entre març i juny, s'ha hagut de desenvolupar entre juliol i octubre. La discussió prevista del material final tindrà lloc en una sessió al CRP de 9 barris programada per al 7 de novembre de 2001, i posteriorment en el marc de les Jornades de debat previstes per al 25 de novembre del mateix any.

2.3 Metodologia

Tal com es desprèn de l'anterior descripció, s'ha utilitzat una metodologia de caràcter participatiu, sense que això limiti en cap cas la responsabilitat de l'autor del treball.

Pel que fa a l'elaboració de l'enquesta, aquesta ha tingut més la finalitat d'orientar la discussió i de fornir evidències sobre estats d'opinió que no pas d'establir conclusions sobre el perfil sociològic i professional del professorat. Atesa la varietat dels perfils de les professionals presents en els diferents organismes, la devolució de l'enquesta, pot propiciar una discussió rica i suggerent en les properes jornades de debat que han de tenir lloc el 25 de novembre de 2001.

Finalment, l'elaboració de les conclusions ha volgut conferir al balanç d'aquesta experiència una utilitat més enllà del marc estricte i singular de la Trinitat nova.

2.4 Recursos a utilitzats

Tal com es desprèn de la metodologia enunciada, els recursos bàsics a utilitzar en l'estudi han estat aquells que permetien la recollida de documents generats pels diferents agents educatius i socials del barri de la Trinitat Nova; el seguiment de reunions d'aquests organismes; l'elaboració d'enquestes o guions de discussió amb aquests organismes; l'elaboració d'unes primeres conclusions per a ser sotmeses a discussió en aquests organismes i la redacció del treball final. Alguns d'aquests recursos, com ara l'elaboració, passatge i interpretació de l'enquesta s'han obtingut tant del Pla Comunitari com de la Universitat de Girona.

3. Resultats obtinguts

El projecte inicial pretenia obtenir un producte doble:

- D'una banda una *guia o model obert per a la definició i l'impuls de Projectes educatius de barri o territori* que contemplin tant el sistema educatiu reglat com l'educació no reglada .
- En segon lloc i complementàriament, *una guia o model obert per a la impulsó de plans estratègics de centre* que tinguin com a tret diferencial la participació en la comunitat propera, en tant que institució, i la incorporació d'aquesta, del seu desenvolupament i projecte de futur com a referent educatiu.

El resultat final resta a mig camí. Pel que fa al primer aspecte, unes conclusions sobre educació participació i territori es troben en l'annex 1. L'annex 2 conté els resultats comentats de l'enquesta al professorat i l'annex 3 materials explicatius del Projecte educatiu de la Trinitat Nova.

Pel que fa al segon aspecte, es poden consultar els materials continguts en l'annex 4 d'aquest treball, que, en cap cas es pot considerar que constitueixin encara un model obert de pla estratègic.

4. Estudis o cursos realitzats

Al llarg d'aquest curs, l'autor ha participat en els següents cursos o seminaris:

- 24 i 25 d'octubre de 2000. Jornades sobre "Educació en Valors" del PECB. Presentació juntament amb Loli Castilleja de l'experiència de la Trinitat Nova.
- 1 i 2 de desembre de 2000. Assistència a les Jornades "Participació, comunitat educativa i societat" del CEM de Barcelona.
- 14 de març de 2001. Assistència a la "Jornada sobre prevenció de conflictes en l'àmbit escolar" del Districte de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona.
- 31 de març i 21 d'abril de 2001. Participació en les jornades "El futur de l'associacionisme i de la participació a Nou barris" del Districte de Nou Barris de Barcelona.
- 24, 25 i 26 de maig. Assistència al Seminari "Recursos humans i qualitat de l'educació" organitzat pel Fòrum europeu d'administradors de l'Educació de Catalunya.
- 27, 28 i 29 de maig. Assistència a les Jornades "Educació i societat" organitzades per la Universitat de Girona a Calonge.

Altrament, ha desenvolupat un petit programa de lectures que queda reflectit en la bibliografia que consta en l'apartat 7 d'aquesta memòria.

5 – Conclusions

Inevitablement, les conclusions d'aquest treball s'han de referir a allò que està contingut en l'annex 1. En una brevíssima síntesi, aquestes conclusions serien:

- 1) Hi ha un vincle entre una concepció constructivista del coneixement i els fonaments d'una educació democràtica. Aquest vincle té relació amb el fet que aquella concepció, en concebre l'aprenent com a subjecte actiu de l'aprenentatge, en fa, alhora, el principal subjecte del dret a l'educació, el qual només resideix vicàriament en la seva família i en el (seu) estat.
- 2) Actualment, hi ha un risc palès de ruptura de la coherència del sistema educatiu atribuïble en bona mesura a l'*especialització social* dels centres educatius.
- 3) Aquesta especialització es reforça i es legitima per l'acceptació de l'educació escolar com un mercat o quasi mercat.
- 4) Sovint aquesta acceptació es produeix en les administracions més com a recurs justificatiu de l'estretor pressupostària en les polítiques educatives que no pas per una veritable convicció ideològica.
- 5) L'extensió del "dret a escollir" *beneficia de manera desigual especialment els sectors més desfavorits* quan la *qualitat atribuïda* centres és molt diferent.
- 6) L'homogeneïtat social dels centres ha esdevingut una part de la demanda educativa i un criteri d'atribució de qualitat educativa, segons els funcionament d'alguns *prejudicis educatius*.
- 7) Les noves condicions socials (terciarització, increment de la formació, menor pes del treball manual) atorguen a l'escolarització una rellevància superior a èpoques anteriors, en relació amb la integració social.
- 8) El manteniment de la selecció meritocràtica forma part del valor atribuït a l'educació escolar, sobretot pel que fa l'ascens social. En aquest sentit, les reformes comprensives no poden anar més enllà de la pretensió de depurar el principi del mèrit, per més que la societat no s'organitzi com una meritocràcia.
- 9) La característica bàsica d'un sistema educatiu democràtic és, tanmateix, la capacitat de proporcionar una autèntica formació en valors ciutadans, cosa que inclou el coneixement dels mètodes de validació del coneixement acceptats.
- 10) La garantia d'un sistema educatiu democràtic és l'existència d'una autèntica autoritat educativa, compartida entre l'estat (en representació dels ciutadans), les famílies i els professionals de l'educació.
- 11) Aquesta autoritat educativa reposa en la idea que les joves generacions són el subjecte del dret a l'educació. Les responsabilitats en relació amb aquest dret no poden vincular-se en exclusiva ni a les famílies, ni al l'Estat, ni als professionals de l'educació.
- 12) En la mesura que les famílies no puguin acomplir amb les seves obligacions de tutela educativa, aquestes es poden veure reforçades per una intervenció organitzada i conscient de l'entorn.
- 13) Els professionals de l'educació tenen una responsabilitat central referida a l'educació dels seus alumnes. L'autonomia, ètica i intel·lectual, d'aquests professionals en relació amb les Administracions i amb les famílies és bàsica per tal que puguin exercir les seves responsabilitats en realció amb el dret a l'educació.
- 14) Aquesta autonomia i les responsabilitats que comporta no s'han valorat prou per part de les administracions i dels propis professionals. L'assimilació dels professionals a funcionaris sotmesos a una jerarquia, o bé a la condició d'empresaris al servei de clients dins del mercat educatiu enterboleix la necessària consciència del valor d'aquesta autonomia.
- 15) En l'àmbit de l'educació reglada, la responsabilitat dels centres i dels professionals s'estén també a propiciar un entorn educatiu favorable.
- 16) Aquesta responsabilitat no es pot plantejar com una mera adaptació a l'entorn ni com un programa voluntarista de transformació social a través de les escoles.
- 17) És necessària la integració dels centres educatius i dels seus professionals en plans territorialitzats, tendents a evitar l'especialització social i a integrar les especificitats de cada centre.
- 18) Aquests plans territorials han d'incloure la capacitat de planificar els recursos (construccions, professorat i serveis educatius) i d'integrar-los en perspectives de transformació social i urbanística.
- 19) Aquest plantejament exigeix una efectiva descentralització de l'Administració educativa que

- li permeti ajudar a consolidar una autoritat educativa participada en cada àmbit territorial.
- 20) Aquesta descentralització de l'administració hauria de permetre una planificació més acurada, una projecció més fluïda i una major informació, com a compromisos encaminats a incorporar d'altres agents educatius a la gestió de l'educació reglada.
 - 21) La participació en dinàmiques territorials encara no té un suport significatiu entre els professionals que contempen el centre escolar com a àmbit principal del seu treball professional.
 - 22) Això no obstant, aquests professionals experimenten *una manca de sentit* en relació amb les seves expectatives professionals i veurien amb bons ulls poder treballar i ser valorats professionalment en relació a projectes concrets referits a l'entorn.
 - 23) Aquests projectes poden assolir objectius dinamitzadors si van aparellats a projectes de canvi i de millora del territori. En aquest horitzó és possible presentar els projectes educatius com a projectes de qualitat i no com a meres adaptacions a l'entorn.

6 – Relació dels materials continguts en els annexos

Annex 1. “Educació, participació i territori. Reflexions sobre els projectes educatius de barri. 64 pg.

Annex 2. “Resultats comentats de l’enquesta dirigida al professorat de la Trinitat Nova”. 157 pg.

Annex 3. Documents del Projecte Educatiu de la Trinitat Nova

- “Orientacions estratègiques 2000-2002”. 9 pg.
- “Esquema descriptiu del Projecte educatiu de la Trinitat Nova”. 1pg.

Annex 4. Documents per a un Pla estratègic de centre amb una orientació comunitària.

- Proposta de Pla estratègic de l’IES Roger de Flor. 11 pg.
- Documents de la Comissió Social de l’IES Roger de Flor:
 - Pla d’escolarització comunitària. 6 pg.
 - Indicadors de referència de risc de marginació. 1pg.
 - Graella-registre de casos de risc de marginació. 1 pg.
 - Detecció i intervenció en casos de risc des de l’IES (d’acord amb els *Indicadors de referència*). Esquema. 1pg.

7. Agraïments

Vull agrair els suggeriments, els comentaris, l’ajuda i la paciència de les persones amb qui he comentat alguns dels aspectes d’aquest treball, aclarint, com és d’habitud, que en cap cas són responsables de les seves insuficiències.

Mercè Miralles Guilló, Ignasi Vila, Miren Izarra, Lluís Mendiguren, Beatriu Porqueres, Ignasi Alvarez, Loli Castilleja, Raül Martínez, Oscar Rebollo, Ricard Cámara, Dolors Navarro, Teresa López, Cira Rebollar, Fina Granero, Milos Salgueda, Eli Vegué, Carme Cabdet, Xavier Montferrer, Núria Domenech, Carme Puig, Marta Giralt, Merche Taboada, Carles Mata, Joan Estruch, Ignasi Llombart, Isabel Ribera, Lola Ribelles, Mercè Miralles Torné, Ignasi Almirall, Lluís Larrubia, Francesc Barreda, Josefina Berenger, Joan Coll, Núria Sole, Concepció Malagarriga, Laura Fernández, Angels Recasens, Xesca Garcia, Carme Castellà, Conxita Mayós, Xesca Grau, Isabel Boix, Teresa Eulàlia Calzada, Ignasi García de la Barrera, Mariona Escobar, Rosa Ríos, Jaume Ayats, Ferran de Cea, Salvador Grijalbo, Teresa Romeu, Xavier Chavarria, Ana Aguilar, Maria Serrahima, Josep Oton, Isabel Alcalde, Joan Giralt, Carles Martínez, Iñaki Mingolarra, Rosa Cañadell, Carme Turró, Pere Viladot, Joan Subirats, Esteve Oroval, Jesús Vieites, Jordi Ros, Francesc Segú, Dolors Cabrera, Teresa Casares i Pau Casares.

8. Bibliografia

- Adell, Pilar i Sánchez-Enciso, Juan (1997): "Hacia el suburbio escolar". El País 26 i 27 de març de 1997.
- Ajuntament de Barcelona, (2001). Gabinet d'estadística: www.bcn.es/estadística/.
- Alvarez, M i d'altres (1991): *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría*. ICE. Graó. Barcelona.
- Associació de veïns de la Trinitat nova (desembre de 1997): *Diagnóstico comunitario de la Trinitat nova*. Barcelona,
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. i Hanesian, H: *Psicología de la educación*. Trillas, Mèxic, 1983.
- Ayuste, Ana i d'altres (1998): *"Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar"*. Graó, Barcelona, 1998.
- Blaug, Mark (1993): "La educación y el contrato de trabajo" a Oroval (1996). 121,122.
- Borja, Jordi: "Els desafiaments del territori i els drets de la ciutadania" (1999) a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Institut d'educació de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona.
- Bruner, J (1980): "Autobiografía" a *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid, 1988. 211-270.
- Bruner, J (1984): "Consideraciones sobre la reforma escolar" a *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid, 1988. 200.
- Bruner, J (2000): "Family policy in cultural context". Conferència, 7 de maig de 2000.
- Bruner, Jerome s. (1995): "Consideraciones sobre la reforma escolar" a *desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones morata. Madrid.
- Capdet, M.Carme i d'altres (abril de 1999): "El pla comunitari de la Trinitat nova". comunicació al congrés Barcelona pel coneixement i la convivència.
- Cardús, Salvador (2000): *El desconcert de l'educació*. La Campana Barcelona.
- Casares, Ramon (juny de 1997): "El 'mercadillo' de l'educació". Veus Alternatives, 8. Barcelona.
- Casares, Ramon i Sopena, Assumpta (juny de 1998): Conversa. "Renovar els valors de l'ensenyament: una reflexió esperançadora". Veus Alternatives, 11.18-24. Barcelona.
- Casares, Ramon (octubre de 1998): "Sobre el perfil professional del professorat". Veus Alternatives, 12. Barcelona.
- Casares, Ramon; Sempere, Joaquim i Sánchez-Enciso, Juan (1999): "¿Qué pasa en la enseñanza secundaria?". Cuadernos de Pedagogía, 281. 83-88.
- Casares, Ramon (2000): "La educación también es una demanda colectiva". Aula de innovación educativa, 93-94. Barcelona. 34-37.
- Casares, Ramon i d'altres (maig de 1999): "Barcelona, una oportunitat per a l'educació". Guix 254. Barcelona.
- Casares, Ramon (2001): "Educació, confiança i risc". Illacrua, 85. Barcelona.
- Casares Romeva, Ramon (2001 (maig): "Prevaricació". Axia, 1. Barcelona. pp 16-17.
- Casares Romeva, Ramon 2001 (maig de 2001): "Plans estratègics de centre.

- Qualitat educativa, confiança i autonomia de centre". Docència, 13 2^a etapa. Barcelona pp. 14 i 15.
- Casares Romeva, Ramon (setembre-octubre de 2001): "Ens preocupem prou per l'educació dels nostres fills i filles?". La Trini, 4 Barcelona. pp.8 i 9.
- Castells, Manuel (1997): *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial, Madrid 1997. Vol1, 94-175.
- Chavarria, Xavier (2000): "Informe sobre els resultats de l'enquesta respecte de les Comissions socials als centres educatius de nou barris". Presentat a la Jornada "L'acció socioeducativa al centre escolar". Barcelona, juny de 2000.
- Coll Salvador, César (1985): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas" a Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y comunicación del conocimiento*. Paidós Educador. Barcelona 1990.
- Coll Salvador, César (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y aprendizaje*, 41.
- Coll Salvador, César (1988): "Comprensividad y diversidad". *Cuadernos de pedagogía*, 158.
- Coll Salvador, César (1990): "Els eixos de la Reforma en la seva dimensió qualitativa". *Perspectiva escolar*, 148.
- Coll Salvador, César (1991): "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de pedagogía*, 188.
- Coll, C. i d'altres (2001): "Del plan de humanidades al desmantelamiento de la LOGSE". El País 15 de gener de 2001. Barcelona.
- Comissió socioeducativa de barri del Pla Comunitari de la Trinitat Nova: (febrer de 2001). "Document introductor per al debat". Barcelona.
- Consejo Escolar del Estado (2000): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1999-2000. Madrid. 206-220.
- Consell Escolar Municipal de Barcelona (2001): "Balanz de la Reforma educativa. L'atenció a la diversitat". Barcelona.
- CREA, (2000): Centre de Recerca Social i Educativa. Universitat de Barcelona. *Comunitats d'aprenentatge*.
- Delors, Jacques i d'altres (1996): "Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre educació per al Segle XXI". Centre UNESCO de Catalunya. Barcelona, 1996, 45-58.
- Departament d'Ensenyament (1999): *Resolució de 21 de juny de 1999, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000*.
- Departament d'Ensenyament (2000): *Resolució de 18 de maig de 2000 que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2000-2001*.
- Departament d'Ensenyament (2001): *Instruccions de 5 d'abril de 2001 que regulen la convocatòria dels plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics per al període 2001-2005*.
- Diputació de Barcelona (octubre de 1998): *Pensar la ciutat des de l'educació*. Document del seminari projecte educatiu de ciutat. Barcelona.
- Domènech, Salvador (1998): *L'Institut-Escola de la Generalitat i el Doctor Josep Estalella*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona. 158.
- Estruch Tobella, Joan (2001): "El debate educativo: lo accesorio y lo

- fundamental". El País, 21 de maig de 2001. Barcelona.
- Fité, Marta (2000): "Comisiones Sociales en los centros escolares". Aula de innovación educativa, 93-94. Barcelona. 38-39.
- Federació de moviments de renovació pedagògica de Catalunya (gener de 2001): "El sistema educatiu avui". Document de treball. Barcelona.
- Fernández Enguita, Mariano (1998): *La escuela a examen*. Pirámide. Madrid. 45-74.
- Fernández Enguita, Mariano (1999): "¿Es pública, la escuela pública?". <http://sociologia.usual.es/mfe/content/Enguita/Enguita.htm>.
- Funes, Jaume (2001): "Els conflictes dels adolescents i l'escola". Conferència realitzada en la Jornada sobre prevenció de conflictes en l'àmbit escolar. 14 de març de 2001 organitzada pel Districte de Sarrià-Sant Gervasi de l'Ajuntament de Barcelona.
- Gallego, Ferran (1996): "El huevo de la serpiente". El País, 31 de desembre de 1996. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (febrer de 2000): "Programa educació 2000-2004". Departament d'ensenyament.
- Guttman, Amy (2001): *La educación democrática*. Paidós. Barcelona. 37-62, 132-139, 353, 354.
- IES Baix Montseny (2000): *Ametista (Projecte de tractament de la diversitat)*. Sant Celoni. 353.
- IMEB (Institut municipal d'educació de l'Ajuntament de Barcelona (1999): *Projecte educatiu de ciutat. L'educació clau per al coneixement i la convivència*. Barcelona.
- IMEB (Institut municipal d'educació de l'Ajuntament de Barcelona (2001): "Procés de preinscripció de la ciutat de Barcelona, curs 2001-2002." Barcelona.
- Langford, Peter (1990): *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Temas de educación, 20. Paidós.MEC. Madrid.
- Le Grand (1991): "Los cuasi mercados y la política social". A Oroval (1996), *Economía de la educación*. Ariel. Barcelona.
- Levin, Henry M. i Kelley, Carolin (1994): "Basta con sólo educación?". A Oroval (1996), *Economía de la educación*. Ariel. Barcelona.
- Linaza, José Luís (2000): "Entrevista a Jerome Bruner: psicología cultural y educación". Anuario de psicología 2000, vol.31. 4. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. 185-190.
- Marina, José Antonio (2000): *Crónicas de la ultramodernidad*. Anagrama. 35-37.
- Nadal, Josep Maria (2000): "Quina Universitat per a aquesta secundària". Text de la conferència presentada a les Jornades l'Educació secundària a debat. ICE. UdG. 19 de febrer de 2000.
- Nisbet, John; Shucksmith, Janet (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Aula XXI, 34. Ed. Santillana. Madrid.
- Novak, J.D.: *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- Oroval, Esteve i d'altres (1995): *Estudi del sistema educatiu espanyol amb especial referència a l'organització competencial i al finançament. Una aproximació des de l'Àmbit Local*. Gabinet tècnic de programació. Alcaldia. Ajuntament de Barcelona. 59-67.
- Oroval, Esteve (ed) (1996): *Economía de la educación*. Ariel. Barcelona.
- Oroval, Esteve (2001): "El sistema educatiu a Catalunya". (En premsa).
- Ovejero, Félix (2001): "Dos parábolas sobre la igualdad". El País, 1 de setembre

- de 2001. Barcelona.
- Pérez-Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos i Sánchez Ferrer, Leonardo (2001): *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Fundació la Caixa. Barcelona 69-72,84-95, 221-220, 278.
- Pindado, Fernando i Rebollo, Oscar (1998): "El pla comunitari de la Trinitat Nova." Document editat per l'AA.VV. de la Trinitat nova.
- Pla Comunitari de la Trinitat Nova (2000): "Proyecto educativo de barrio". www.pangea.org/trinova/ Document editat per l'AA. VV de la Trinitat nova.
- Pla Comunitari de la Trinitat Nova (2000): "Pla Comunitari de la Trinitat Nova. Una experiència de participació ciutadana". Document editat pel Pla Comunitari de la Trinitat nova Barcelona, 2000.
- Playa, Josep (2001): "¿Es más exigente la escuela pública?". *La Vanguardia*, 9 de juny de 2001. Barcelona.
- Popper, Karl R (1979): *El coneixement objectiu*. Edicions 62 Diputació de Barcelona. Barcelona. 1985.
- Postman, Neil: *El fin de la educación*. EUMO Octaedro. Barcelona, 1999
- Pozo, Juan Ignacio i d'altres (1991): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". *Cuadernos de pedagogía*, 188.
- Riera, Carles i Raleigh, Kathrine (2001): "Jornades sobre el futur de l'associacionisme i de la participació a Nou Barris. Informe de resultats". Barcelona.
- Rebollo, Oscar (2000): *El Plan comunitario de la Trinitat nova: una experiencia de participación ciudadana*. Mientras Tanto, 120. Barcelona.
- Roman, Martiriano; Díez, Eloísa (1991): *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma*. Itaka. Madrid.
- Savater, Fernando (2001): "¿Educar o domesticar?". *El País*. 5-4-2001, 13.
- Serramona, Jaume; Vázquez, Gonzalo i Colon, Antoni J. (1998): *Educación no formal*. Ariel. Barcelona.
- Subirats, Joan(1999): "Ciutat, comunitat i escola: anàlisi de les interrelacions escola-territori" a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Institut d'educació de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona.
- Subirats, Joan(1999): "Identitat i comunitat. Reptes per a la política i l'educació" a *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Institut d'educació de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona.
- Subirats, Joan (2000): "Escuelas públicas con dueño". *El País*, 8 de juny de 2000. Barcelona.
- Subirats, Joan (2000): "Participación y responsabilidad de la comunidad en la educación ". Text lliurat a les Jornades Participació, comunitat educativa i societat del Consell Escolar Municipal de Barcelona. Desembre de 2000.
- Subirats, Joan (2000): "Educació i territori. El factor de proximitat i de comunitat en les polítiques educatives". Text definitiu de la comunicació presentada a les Jornades Participació, comunitat educativa i societat del Consell Escolar Municipal de Barcelona. Desembre de 2000.
- Vila, Ignasi (1999): "El temps dels nois i noies a la ciutat de Barcelona" a *per una ciutat compromesa amb l'educació*. Institut d'educació de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona.
- Vila, Ignasi (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Horsori. Barcelona. 13-25.
- Vintró, Eulàlia (abril de 1999): "L'opció educativa de Barcelona". Conferència

inaugural del congrés “Barcelona, pel coneixement i la convivència”.
Vygotsky, Lev S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade. Buenos Aires.
1983.