



Màster Metròpoli en Estudis Urbans i Metropolitans
Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB)
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

SEGREGACIÓ ESCOLAR I POLÍTIQUES EDUCATIVES. ELS PROGRAMES PÚBLICS PER A LA MILLORA DE LES OPORTUNITATS EDUCATIVES A LA CIUTAT DE BARCELONA

TREBALL DE FINAL DE MÀSTER
VOLUM I: COS DEL TREBALL

Autor: **Joel Muñoz Aranda**

Tutor: **Oriol Nel·lo i Colom**

Àmbit: **Ciències Socials**

Convocatòria: **Novembre de 2019**

Curs: **2018-2019**

Col·lecció: **Treballs d'investigació del màster Metròpoli en Estudis Urbans i Metropolitans**

SEGREGACIÓ ESCOLAR I POLÍTIQUES EDUCATIVES. ELS PROGRAMES PÚBLICS PER A LA MILLORA DE LES OPORTUNITATS EDUCATIVES A LA CIUTAT DE BARCELONA

Autor: Joel Muñoz Aranda

RESUM

El present treball té com a objectiu l'anàlisi de la relació entre la segregació urbana i les oportunitats educatives. A aquests efectes, s'exploren sis programes educatius que s'executen en la ciutat de Barcelona i que, darrerament, s'han implementat per pal·liar els efectes de la segregació escolar i garantir l'equitat d'oportunitats educatives. A través de vàries entrevistes semiestructurades i en profunditat, s'han analitzat els programes "Magnet", "Educació 360", "Xarxes per al canvi", "De l'equip docent a l'equip educatiu", "Baobab" i "Menja Llibres" en base a les variables de transversalitat, cooperació multinivell, participació ciutadana, relació amb altres polítiques públiques, mètode d'avaluació i model de finançament. Els resultats evidencien coincidències entre els projectes en tant que s'executen des de la transversalitat i la cooperació entre actors de divers nivell competencial, així com per disposar de sistemes d'avaluació en els que s'apliquen tècniques qualitatives i quantitatives, participen tots els seus actors i on les estratègies de valoració són definides autònomament pels propis agents implicats. En canvi, es detecten diferències entre ells sobre si s'interrelacionen amb altres polítiques públiques. Així, els programes, malgrat estar tots sis finançats per recursos públics, presenten disparitats pel que fa a la quantitat, la limitació temporal i les administracions que els sufraguen. Implicar més a la ciutadania i incrementar la interrelació d'aquests programes amb mesures ja instaurades contra la segregació residencial són alguns dels reptes pendents identificats en la gran majoria dels casos.

Paraules clau: *avaluació, cooperació multinivell, finançament, oportunitats educatives, participació ciutadana, Pla de Barris, polítiques públiques, programes educatius, segregació escolar, transversalitat.*

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyse the relationship between urban segregation and educational opportunities. For these purposes, six educational programs are being explored that are executed in the city of Barcelona and which, lately, have been implemented to alleviate the effects of school segregation and guarantee the equity of educational opportunities. Through several semi-structured and in-depth interviews, the programs "Magnet", "Educació 360", "Xarxes per al canvi", "De l'equip docent a l'equip educatiu", "Baobab" i "Menja Llibres" based on variables of transversality, multilevel cooperation, citizen participation, relationship with other public policies, method of evaluation and model of financing. The results demonstrate coincidences between the projects as they are executed from the transversality and the cooperation between actors of different levels of competence, as well as to have evaluation systems in which qualitative and quantitative techniques are applied. Its actors and where valuation strategies are defined autonomously by the agents involved themselves. In contrast, differences between them are detected if they interrelate with other public policies. Thus, the programs, despite being all six financed by public resources, present disparities about the amount, the temporary limitation and the administrations that are suffering them. Increasing the involvement of citizens and increasing the interrelation of these programs with measures already established against residential segregation are some of the pending challenges identified in most cases.

Keywords: *evaluation, multilevel cooperation, financing, educational opportunities, citizen participation, Neighbourhood Planning, public policies, educational programs, school segregation, transversality.*

ÍNDEX

VOLUM I: COS DEL TREBALL

1. Introducció.....	6
1.1. Objectius generals i específics de la investigació.....	7
1.2. Preguntes de recerca.....	8
1.3. Hipòtesis sobre els programes educatius a analitzar.....	8
1.4. Metodologia aplicada en la investigació.....	9
1.5. Àmbit territorial i escales d'anàlisi utilitzades en l'exploració.....	10
1.6. Agraïments.....	12
2. Marc conceptual i territorial: la segregació escolar i els seus efectes.....	14
2.1. El sorgiment i la continuïtat dels estudis sobre la segregació escolar.....	14
2.2. El coneixement de la segregació escolar a Catalunya.....	16
3. Característiques dels programes contra la segregació escolar i per l'equitat d'oportunitats educatives.....	21
3.1. Programes educatius que no es troben adherits a cap pla.....	21
3.1.1. Programa Magnet.....	21
3.1.2. Iniciativa Educació 360.....	26
3.1.3. Projecte Xarxes per al canvi.....	30
3.2. Programes educatius inclosos en el Pla de Barris.....	34
3.2.1. Programa De l'equip docent a l'equip educatiu.....	35
3.2.2. Programa Baobab.....	39
3.2.3. Projecte Menja Llibres.....	44
3.3. Resum de les característiques dels programes educatius.....	50
4. Anàlisi dels programes que lluiten contra la segregació escolar i l'equitat educativa.....	51
4.1. Transversalitat.....	51
4.2. Cooperació multinivell.....	54

4.3. Participació ciutadana.....	56
4.4. Interrelació amb altres polítiques públiques.....	59
4.5. Model d'avaluació.....	63
4.6. Sistema de finançament.....	68
4.7. Resum dels resultats.....	71
5. Conclusions.....	73
6. Bibliografia.....	76

VOLUM II: ANNEXOS

1. Materials complementaris.....	4
2. Transcripcions.....	8
2.1. Entrevista a Xavi Geis sobre el programa Magnet.....	8
2.2. Entrevista a Carles Barba sobre la iniciativa Educació 360.....	21
2.3. Entrevista a Miquel Àngel Lozano i a Pablo Ramos sobre el programa Baobab.....	35
2.4. Entrevista a David Pérez sobre el projecte Xarxes per al canvi i l'aliança Escola Nova 21.....	51
2.5. Entrevista a Fina Pidelaserra sobre el programa Menja Llibres.....	67
2.6. Entrevista a Anna Robles sobre el programa De l'equip docent a l'equip educatiu.....	93
2.7. Entrevista a Anna Ruiz-Tagle sobre el programa Menja Llibres.....	116
2.8. Entrevista a Guillermo Gorostiza sobre el programa De l'equip docent a l'equip educatiu	140
2.9. Entrevista a Marta Fité i a Mònica Cugat sobre el programa De l'equip docent a l'equip educatiu.....	158
2.10. Entrevista a Jordi Terrés sobre el projecte Xarxes per al canvi.....	190
2.11. Entrevista a Joan Artigal sobre la iniciativa Educació 360.....	211
2.12. Entrevista a Eva Cuesta sobre el programa Magnet.....	234

ÍNDEX DE FIGURES I TAULES

VOLUM I: COS DEL TREBALL

1. Figures

Figura 1: Districtes i barris de Barcelona.....	11
Figura 2: Percentatge de suspensos en competències bàsiques, complexitat de les escoles i Renda Familiar Disponible per càpita a Barcelona (2014).....	18
Figura 3: Logotip dels sis programes educatius escollits per la investigació.....	21
Figura 4: Esquema d'una aliança Magnet.....	22
Figura 5: Fases de la crida Centres Educatius 360 (any 2019).....	27
Figura 6: Fases de la crida Comunitats que Eduquen (any 2018).....	27
Figura 7: Zonificació de les 22 xarxes a Barcelona.....	32
Figura 8: Esquema del model d'organització intern del programa Xarxes per al canvi.....	33
Figura 9: Àmbits del Pla de Barris.....	34
Figura 10: Esquema de l'organització interna de tipus circular del programa "De l'equip docent a l'equip educatiu".....	37
Figura 11: Mapa conceptual de l'organització interna i les funcions de cada actor implicat en el programa sobre els noves figures professionals a les escoles de Pla de Barris	38
Figura 12: Barris on s'ha desplegat el programa Baobab.....	40
Figura 13: Esquema de l'organització de tipus circular del programa Baobab.....	43
Figura 14: Mapa conceptual de l'organització interna en el projecte Menja Llibres.....	49

2. Taules

Taula 1: Instituts d'excel·lència i darrer curs de formació de cada centre educatiu adherit al programa Magnet.....	24
Taula 2: Els 7 principis del manifest de convocatòria de l'aliança Educació 360.....	28
Taula 3: Centres educatius adherits a la iniciativa Educació 360 i els projectes que han impulsat des de la perspectiva de l'educació a temps complet.....	29
Taula 4: Funcions de les entitats implicades en el projecte Xarxes per al canvi.....	31
Taula 5: Nombre de places ofertes i places ocupades dels campaments urbans d'estiu, segons el barri i els centres educatius (edició 2018).....	41

Taula 6: Actors involucrats i les funcions que desenvolupen dins del programa Baobab.....	42
Taula 7: Biblioteques on es fan les activitats de l'eix individual del programa Menja Llibres.....	45
Taula 8: Nombre de centres educatius amb alumnes que participen al programa Menja Llibres segons la biblioteca assignada.....	46
Taula 9: Entitats implicades i les seves funcions dins del programa Menja Llibres.....	48
Taula 10: Entitats implicades en les reunions i la periodicitat de cadascuna.....	49
Taula 11: Característiques principals dels sis programes educatius.....	50
Taula 12: Principals resultats obtinguts de l'anàlisi realitzat en el present treball.....	72

VOLUM II: ANNEXOS

1. Taules

Taula 1: Centres educatius adherits al programa Xarxes per al canvi.....	4
Taula 2: Evolució per cursos del nombre i percentatge de centres educatius adherits al programa Xarxes per al canvi entre 2016 i 2019.....	5
Taula 3: Rànquing de la Renda Familiar Disponible dels barris de Barcelona (any 2017)...	5
Taula 4: Dades de participació de les famílies a les activitats formatives del curs 2018-2019.....	7
Taula 5: Dades de participació de les famílies al Món Llibre del curs 2018-2019.....	7

2. Figures

Figura 1: Mapa de la Renda Familiar Disponible dels barris de Barcelona (any 2017).....	6
--	---

1. INTRODUCCIÓ

Les desigualtats i el fenomen de la segregació urbana que existeix en les principals ciutats dels nostre país i del món ha donat lloc en els darrers anys a una intensa reflexió, així com a una abundant literatura, entorn a la qualitat i la igualtat d'oportunitats de la població en l'àmbit educatiu. Aquest debat remarca, en primer lloc, la persistència d'una dependència dels recursos de les famílies en la disponibilitat d'aprofitar els instruments educatius del sistema. Per altra banda, emfatitza l'existència d'un millor accés a les oportunitats educatives per aquelles famílies amb més recursos econòmics i capital social, a través del condicionament generat per la coexistència de la oferta pública, concertada i privada dins del propi sistema educatiu (Tesse i Lamb, 2007).

Aquest debat té lloc en un moment on es posa en qüestió el rol del sistema educatiu com a mecanisme eficaç d'equitat social. En aquest sentit, hi han experts i professionals del camp de l'educació que aboguen per un nou paradigma educatiu basat en la innovació, és a dir, per un canvi que vagi més enllà de les determinades qüestions pedagògiques i estructurals (Martos, 2017). Des d'aquesta postura, a més, s'intenta poder incorporar en l'agenda política educativa tant el problema de la desigualtat en les oportunitats educatives, com també el del fenomen de la segregació escolar (Tarabini, 2017).

Recentment, estan sorgint nous plantejaments en l'àmbit de l'educació que col·loquen a l'infant com a element central de l'ensenyament. Aquests plantejaments subratllen la necessitat d'incorporar en el sistema educatiu la motivació i el gaudi per aprendre, a més del lleure. A través de nous programes educatius que són impulsats gràcies a la implicació de determinades administracions públiques, així com d'algunes entitats de l'àmbit social i/o educatiu, la materialització d'aquest canvi de paradigma en l'educació ja és una realitat. Per això, el present treball, a banda de seguir amb la reflexió sobre la segregació escolar, es basa en l'anàlisi de sis dels projectes educatius innovadors que s'executen en la ciutat de Barcelona. Es tracta d'una investigació elaborada des del punt de vista de les polítiques públiques i a través d'una metodologia qualitativa.

L'interès i la motivació per seguir aprofundint en temes educatius des de la vessant de les desigualtats ha estat un factor clau en l'elaboració del present treball. La realització del Màster Metròpoli en Estudis Urbans i Metropolitans, enfocat a les polítiques urbanes i metropolitanes, així com en noves formes de gestió d'aquestes, ha estat un element cabdal en orientar aquest treball en base a la perspectiva de les polítiques públiques.

El treball està estructurat en cinc principals apartats. En primer lloc, figura la introducció, que continua en les pàgines següents amb la presentació dels objectius, les hipòtesis, les preguntes de recerca, la metodologia aplicada, l'àmbit d'estudi sota el qual es delimita aquest

treball i els agraïments. A continuació, s'inclou l'apartat relatiu al marc conceptual i territorial, amb una fonamentació teòrica sobre la segregació escolar i les anàlisis realitzades en base als seus efectes. Seguidament, es presenten en sis subapartats diferents, un per cada programa educatiu analitzat, les característiques més destacades dels projectes contra la segregació escolar i l'equitat d'oportunitats educatives. La part d'anàlisi ve tot seguit, exposant els resultats obtinguts a través de les entrevistes elaborades de forma ordenada, per subapartats, en base a les següents variables: transversalitat, cooperació multinivell, participació ciutadana, relació amb altres polítiques públiques, mètode d'avaluació i model de finançament. Unes conclusions finals, acompanyades d'una breu reflexió personal, tanquen el cos del treball.

A part dels cinc principals apartats, s'inclouen dues seccions més, que corresponen a la bibliografia utilitzada i els annexos. Aquest treball s'integra en un volum (Volum I) a excepció dels annexos que, per motius d'extensió, es presenten en un volum apart (Volum II). És en aquest darrer on hi figuren els continguts complementaris i les transcripcions de les entrevistes realitzades.

1.1. OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS DE LA INVESTIGACIÓ

L'objectiu principal del present treball és analitzar sis programes educatius que tenen com a repte comú pal·liar els efectes de la segregació escolar, així com millorar les oportunitats educatives, a través de les variables següents: transversalitat, cooperació multinivell, participació ciutadana, interrelació amb altres polítiques públiques, model d'avaluació i sistema de finançament.

A banda d'aquesta finalitat, hi ha una sèrie d'objectius més específics que es pretenen assolir. Es tracten dels següents:

- Explorar la literatura en relació als programes educatius creats per millorar l'educació en els barris desfavorits per la segregació residencial.
- Conèixer les opinions d'aquests programes en base a la capacitat que disposen per fer front a les desigualtats educatives i el fenomen de la segregació escolar.
- Reflexionar sobre la transformació educativa i els nous paradigmes plantejats.

Tots aquests objectius s'emmarquen dintre de la finalitat de demostrar els coneixements assolits en el màster.

1.2. PREGUNTES DE RECERCA

Per tal d'identificar l'objecte de la investigació i vehicular la demostració de les hipòtesis, s'han definit sis preguntes de recerca. Són les que es presenten a continuació:

- En quina mesura les sis iniciatives educatives estudiades són desenvolupades en base al principi de transversalitat?
- Quin tipus de cooperació existeix entre els agents promotors d'aquests programes?
- De quina forma la ciutadania participa en el desplegament d'aquestes projectes?
- Quines d'aquestes iniciatives són executades de forma interrelacionada junt amb altres polítiques públiques ja instaurades?
- Sota quina metodologia i tècniques s'avaluen aquests programes?
- Quin és el sistema de finançament de cadascun d'aquests projectes?

1.3. HIPÒTESIS SOBRE ELS PROGRAMES EDUCATIUS A ANALITZAR

Per tal d'abordar l'anàlisi d'aquests sis programes educatius, s'ha partit d'un seguit específic d'hipòtesis. Són aquestes que es detallen a continuació:

- Per tal de desenvolupar-se en un escenari de transversalitat, els programes educatius requereixen d'un model en xarxa en la seva organització interna.
- La cooperació multinivell es produeix, sobretot, en aquells programes que formen part d'iniciatives públiques complexes, com el Pla de Barris.
- La implicació activa de la ciutadania en els marcs de gestió només està contemplada en aquells projectes educatius que formen part de polítiques més complexes, com el Pla de Barris.
- Els programes que no es troben incorporats sota cap pla són aquells que s'executen de forma menys interrelacionada amb d'altres polítiques públiques.
- Les sis iniciatives educatives consten de mecanismes d'avaluació que es realitzen mitjançant l'ús combinat de tècniques qualitatives i quantitatives.
- Els programes adherits al Pla de Barris són avaluats anualment i de forma més constant que aquells projectes que no estan inserits sota cap pla.
- Tots els programes educatius coincideixen en el seu finançament a través de mecanismes públics, però divergeixen en la quantitat, la periodicitat i les entitats que sufraguen els seus costos.

1.4. METODOLOGIA APLICADA EN LA INVESTIGACIÓ

El present treball s'ha elaborat seguint un enfoc qualitatiu. L'interès per descriure en profunditat l'estructura i els aspectes més interns dels programes, com també l'execució en la pràctica d'aquests a través de les experiències, les opinions i les percepcions, ha sigut la raó essencial per la qual aquest treball s'ha elaborat en base a una metodologia qualitativa.

El principal instrument utilitzat per a la recollida d'informació ha estat l'entrevista en profunditat. Aquesta es defineix com “la interacció entre entrevistador i entrevistat, on el entrevistador realitza una sèrie de preguntes a la persona entrevistada per tal d'obtenir informació sobre aspectes específics al voltant d'un tema plantejat” (Ibertic, s.d.). En aquest treball s'han realitzat entrevistes en profunditat de tipus semiestructurada, de tal manera que, com a entrevistador, disposava d'un esquema previ amb les preguntes a tractar, formulades de forma aleatòria segons l'evolució de l'entrevista. L'esquema constava d'un primer bloc on es demanava a la persona entrevistada una breu presentació seva a partir d'unes determinades dades personals —nom, edat, professió i relació amb el programa educatiu analitzat—. Després, figuraven les preguntes de l'entrevista, unes 20 en total. Les primeres eren qüestions introductòries sobre el programa educatiu —De què tracta? Quins són els seus objectius? Quan es va dissenyar? Quants infants s'estan beneficiant d'aquest programa?...— i, tot seguit, s'incloïa un bloc de preguntes que anaven en base a les variables a analitzar —transversalitat, cooperació multinivell, participació ciutadana, interrelació amb altres polítiques públiques, model d'avaluació i sistema de finançament—. L'entrevista finalitzava amb una valoració sobre els punts forts i els aspectes que s'haurien de millorar del programa investigat a parer de la persona entrevistada.

Respecte el mostreig, en aquest cas es va fer ús de l'estratègia de “bola de neu”. En un primer moment, a través de fer cerca per Internet, es van identificar unes primeres persones a entrevistar, amb les quals em vaig posar en contacte mitjançant un correu electrònic. Fonamentalment, eren persones implicades en el disseny i dedicades a la gestió d'algun dels programes educatius analitzats. Aquestes em van proporcionar, així mateix, el contacte d'altres professionals de l'àmbit educatiu que podien aportar testimonis sobre l'execució en la pràctica d'aquestes iniciatives.

En la present investigació s'han entrevistat a dues persones per cada programa, a excepció del projecte “De l'equip docent a l'equip educatiu”, relatiu a nous perfils professionals als centres educatius. En aquest cas, es van entrevistar a quatre persones. Aquesta singularitat va ser deguda a què vaig considerar necessari incorporar la mirada de persones que estan implicades en el programa des d'entitats diferents. En total, s'han realitzat 12 entrevistes amb 14 persones entrevistades, ja que n'hi ha hagut dos de conjuntes, amb dues persones

entrevistades alhora. En l'annex, abans de cada entrevista transcrita, es presenta el perfil de la persona a la qual s'ha realitzat l'entrevista.

Totes les entrevistes han estat realitzades a la ciutat de Barcelona. La majoria han estat executades en una sala dels respectius llocs de treball de les persones entrevistades, a excepció de dos casos en què, per manca d'un espai disponible o per proximitat respecte als llocs de residència de l'entrevistador i l'entrevistada, es va dur a terme en un local de restauració —en una cafeteria i un bar—. La duració de les entrevistes realitzades no ha estat homogènia. N'hi ha hagut d'algunes amb una extensió pròxima als 40 minuts i d'altres de han estat més llargues, amb una duració al voltant dels 90 minuts. Cadascuna de les entrevistes han estat gravades en audio, a través d'una aplicació de telèfon mòbil, i han estat transcrits de forma literal per així poder analitzar en profunditat el seu contingut. Les transcripcions han estat elaborades gràcies al *software* oTranscribe. Aquest és un programa informàtic que permet redactar tot allò que està gravat, gràcies a una ralentització de la veu enregistrada.

Un cop elaborada la transcripció de cada una de les entrevistes es va començar a redactar la part de resultats d'aquesta investigació, junt amb la incorporació de les cites textuais de les persones entrevistades, com a manera de corroborar la interpretació que s'ha fet dels resultats. Cal dir que cadascuna de les cites afegides en el treball van ser, a través d'un correu electrònic, enviades a cada persona entrevistada per tal de què poguessin revisar-les, a més de què em donessin el beneplàcit d'inserir-se dins del cos del treball.

A banda de les entrevistes, la recollida d'informació també s'ha realitzat fent cerca en les pàgines web oficials dels programes educatius analitzats, com també d'aquelles corresponents a les entitats implicades en aquestes iniciatives. La documentació a través d'articles, monografies, notícies de premsa, *flyers* i recursos multimèdia ha estat aprofitada per l'elaboració d'aquest treball. En aquest sentit, he de dir que diversos d'aquests materials m'han sigut proporcionats per part d'alguns dels entrevistats.

En la realització d'aquest treball s'ha fet ús dels Sistemes d'Informació Geogràfica (SIG), especialment per crear tot el material cartogràfic que hi figura. El programari MiraMon ha sigut el SIG utilitzat.

1.5. ÀMBIT TERRITORIAL I ESCALES D'ANÀLISIS UTILITZADES EN L'EXPLORACIÓ

Com àrea espacial d'estudi, el present treball es centra en el municipi de Barcelona. Com és ben sabut, la ciutat té una extensió de 101,35 km² (Institut d'Estadística de Catalunya, 2019). Amb una població d'1.620.343 habitants (Institut Nacional d'Estadística, 2018), Barcelona es troba dividida en 10 districtes que fan la funció de descentralitzar i aproximar la política local als seus ciutadans. Són aquests: Ciutat Vella, l'Eixample, Sants-Montjuïc, les Corts, Sarrià-

Sant Gervasi, Gràcia, Horta-Guinardó, Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí. A la vegada, Barcelona es compona de 73 barris diferents. En el mapa que es presenta en la figura 1 es pot observar la divisió administrativa, tant en districtes com en barris, de la ciutat de Barcelona.

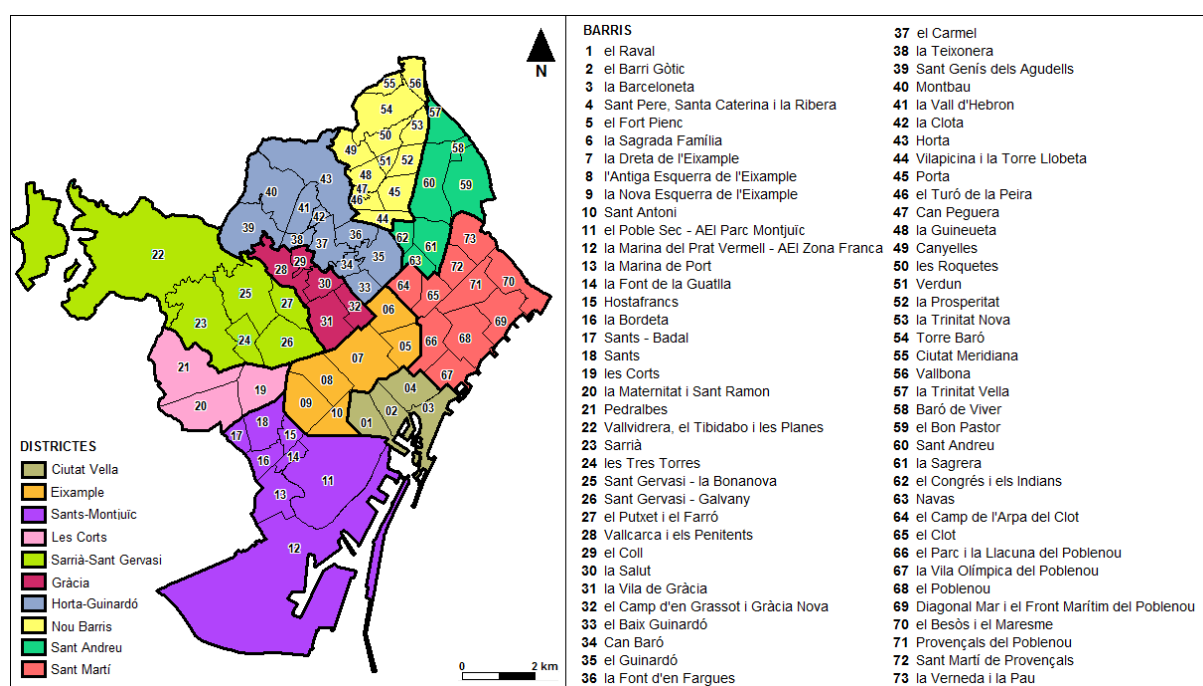


Figura 1: Districtes i barris de Barcelona

Font: Elaboració pròpia a partir de les bases cartogràfiques de l'ICGC i MiraMon.

Des de la dimensió educativa, Barcelona té quasi uns 500 centres d'educació obligatòria, dels quals 364 són d'educació infantil i primària (Departament d'Ensenyament, 2018). Així mateix, segons dades de l'any 2017, 178.657 infants i joves estan matriculats en centres educatius d'educació obligatòria i 178.320 persones es troben en edat escolar d'infantil, primària i secundària —entre 3 i 15 anys— (Gomà i Muñoz, 2018). Per tant, Barcelona és una ciutat on el nombre d'infants i joves escolaritzats en centres educatius d'educació obligatòria és més alt que no pas la seva població en edat escolar obligatòria.

En l'estudi del present treball s'han utilitzat dues escales territorials. Per una banda, per tal de delimitar l'anàlisi dels programes que lluiten contra la segregació escolar i fomenten la igualtat d'oportunitats educatives des de la lògica de les polítiques públiques locals, s'ha fet ús de l'escala municipal. Aquest nivell territorial també s'ha utilitzat en el present treball per poder tenir una visió generalitzada d'aquest tipus de programes educatius.

Per altra banda, s'ha fet ús de l'escala submunicipal a nivell de barri. La seva aplicació ha sigut necessària ja que hi han projectes que, malgrat el seu impuls per part d'entitats i organismes d'abast municipal, només s'executen en determinats barris o zones de la ciutat, principalment, en aquells on hi ha unes necessitats socials, econòmiques i educatives més

significatives. Aquest és el cas dels programes educatius que estan inclosos en el Pla de Barris. A més d'això, la utilització d'aquesta escala submunicipal ha estat rellevant per poder entendre la desequilibrada realitat educativa que existeix a Barcelona. La necessitat de poder comprendre els testimonis de les persones entrevistades quan mencionaven, en termes espacials molt concrets, aspectes sobre alguns dels programes estudiats ha estat un altre dels motius pels quals s'ha fet ús de l'escala de barri en el present treball.

1.6. AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull agrair a l'equip de direcció i gestió de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB) que han fet possible la realització d'una segona edició del Màster Metròpoli en Estudis Urbans i Metropolitans. Gràcies a aquest fet, he pogut enriquir gran part dels coneixements que havia adquirit durant la meua etapa com a estudiant del Grau de Geografia i Ordenació del Territori en la UAB, analitzar el territori urbà i metropolità des de diferents perspectives, aprendre a treballar des de la interdisciplinarietat i, per consegüent, a poder desenvolupar un Treball de Final de Màster com aquest que he realitzat. També els vull agrair per la disponibilitat que han mostrat en tot moment a l'hora de tractar determinats dubtes i tramitacions, així com per l'interès per l'alumnat. Moltes gràcies, doncs a Ricard Gomà, Dolors Miñarro i Reyes Ramírez.

Seguidament, vull agrair al meu tutor d'aquest treball, al Dr. Oriol Nel·lo, per diversos motius. En primer lloc, per haver-me proporcionat les directius necessàries i adequades per poder elaborar un Treball de Final de Màster com aquest. En segon lloc, per haver-me facilitat el contacte d'alguna de les persones a les que he entrevistat. I, en tercer lloc, per haver-me animat a seguir investigant sobre les desigualtats socials en el camp de l'educació, a través d'un estudi qualitatiu dels programes contra la segregació escolar a Barcelona des de la perspectiva de les polítiques públiques, en aquest cas. És sempre un plaer escoltar les seves explicacions sobre temes com l'urbanisme, l'ordenació del territori, el fenomen metropolità o les desigualtats socials en les ciutats, entre d'altres. Gràcies Oriol per la teua ajuda i disposició.

Indiscutiblement, vull expressar el meu sincer agraïment a totes aquelles persones que han col·laborat en l'elaboració d'aquest treball, donant-me l'oportunitat de poder-los fer una entrevista. Sobretot, vull donar-los les gràcies per haver destinat un espai de les seves complicades agendes a què els pogués entrevistar al voltant dels aspectes tècnics o l'experiència en la pràctica dels programes educatius que he analitzat en aquesta investigació. De tot cor, moltes gràcies Xavi Geis, Carles Barba, Miquel Àngel Lozano, Pablo Ramos, David Pérez, Fina Pidelaserra, Anna Robles, Anna Ruiz-Tagle, Guillermo Gorostiza, Marta Fité, Mònica Cugat, Jordi Terrés, Joan Artigal i Eva Cuesta.

D'altra banda, vull mostrar el meu agraïment a en Joan Checa, la Vero Mejía, l'Aina Gomà i la Miriam Robles, persones que són o han sigut membres del grup d'Estudis sobre Energia, Territori i Societat (GURB) del Departament de Geografia de la UAB, pels consells que m'han donat en relació a la preparació de les preguntes de les entrevistes i per haver-me proporcionat literatura i dades rellevants per poder executar l'anàlisi d'aquesta investigació, així com per l'interès que han mostrat sempre respecte a com portava el Treball de Final de Màster.

En últim lloc, i no per ser els menys importants, sinó tot el contrari, vull agrair a la meva família per l'enorme esforç que han fet durant molts anys per a què jo pogués estudiar allò que m'agrada i, també, als meus amics pel desinteressat recolzament que he rebut en els moments més complicats d'aquest treball. Moltíssimes gràcies per la confiança que sempre heu tingut en mi.

2. MARC CONCEPTUAL I TERRITORIAL: LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I ELS SEUS EFECTES

Com es deia, l'objectiu principal d'aquest estudi és l'anàlisi dels programes i les polítiques públiques aplicades a la ciutat de Barcelona per tal de fer front a la segregació escolar i els seus efectes. Per això, resulta necessari, als efectes de la recerca, establir el marc conceptual des del que s'ha abordat i s'aborda la qüestió de la segregació escolar.

2.1. EL SORGIMENT I LA CONTINUÏTAT DELS ESTUDIS SOBRE LA SEGREGACIÓ ESCOLAR

La segregació, en el seu significat més genèric, és el fenomen a partir del qual es produeix una desigual distribució de les persones en el territori segons unes determinades característiques (James i Taeuber, 1985). Des de la vessant socioespacial, la segregació és percebuda com la manifestació de les disparitats socials en l'espai. "Apareix tan aviat com els individus classificats per la societat en diferents categories socials, dotades de diferent valor social, són separats en l'espai i no hi han barreges entre uns o altres" (Delvaux, 2005, p. 276). Partint d'aquesta base, la segregació escolar és definida com la distribució desigual de l'alumnat en els centres educatius d'un mateix territori en funció de les característiques personals d'origen i renda, principalment (Murillo i Duk, 2016).

A partir de mitjans del segle XX, el fenomen de la segregació escolar va començar a ser objecte d'estudi. Concretament va ser a partir de l'any 1954, quan la Cort Suprema dels Estats Units va declarar inconstitucional la segregació racial a les escoles públiques (Murillo i Martínez-Garrido, 2017). Des d'aleshores, l'interès pel seu anàlisi ha anat en augment. Els primers estudis que es van elaborar, allà cap als anys seixanta i setanta, es basaven en l'anàlisi de la segregació escolar per motius racials, sobretot en estimar la seva intensitat en ciutats i regions dels Estats Units (Coleman, Kelly i Moore, 1975). Una de les investigacions més importants sobre la segregació escolar en aquell període va ser l'Informe Coleman (1966). Aquest estudi, que comptava amb una mostra de 600.000 estudiants, 60.000 docents i 4.000 escoles, va significar la constatació de l'homogènia composició racial de les escoles com un factor intensificador de les desigualtats entre grups racials d'un mateix territori (Miralles, 2012).

Junt amb els primers estudis, en aquella època, i també als Estats Units, es van dissenyar i aplicar les primeres polítiques educatives contra la segregació escolar. Una d'aquestes mesures va ser la *desegregation busing*. Establerta per llei, la també coneguda com *busing* va ser una política que es centrava en el transport d'aquell alumnat que residia en barris empobrits, majoritàriament de "raça negra", cap als centres educatius de barris acomodats a través dels autobusos escolars (Armor i Rossell, 2002). Aplicada per primer cop el 1971,

concretament en la ciutat nord-americana de Charlotte, aquesta mesura no va estar exempta de polèmica i, per aquest motiu, es van elaborar diversos estudis destinats a analitzar l'oposició d'una part important de la societat nord-americana d'aquell moment a aquesta política. Els resultats d'aquestes investigacions van corroborar que l'escepticisme d'aquesta mesura era degut a diversos raonaments i consideracions: la política afectaria al prestigi dels centres educatius del seu barri, deterioraria el recolzament i el suport identitari que mostraven els veïns cap a les escoles del seu entorn, i implicaria un increment dels problemes de disciplina tant dintre com fora dels centres (Frum, 2000). Malgrat la seva difusió a altres ciutats dels Estats Units —Boston, Columbus, Nashville, Springfield o Wilmington—, la política del *busing* va fracassar, ja que les famílies de classes mitjanes i benestants van deixar de portar als seus fills a les escoles públiques i van fundar, al mateix temps, una nova xarxa d'escoles privades (Frum, 2000). A més, el fenomen *wight flight*, en el qual la població “blanca” va migrar cap als suburbis socialment homogenis, va contribuir, en part, a la pèrdua de l'eficàcia d'aquesta mesura (Jonas, 1998).

Una altra de les primeres polítiques educatives que es van desenvolupar per reduir la segregació escolar va ser la implantació de les *magnet schools*. Ideades per l'educador nord-americà Nolan Estes en la dècada de 1970, les *magnet schools* són un model d'escola que es va caracteritzar per la incorporació d'un projecte d'innovació educativa en la metodologia pedagògica dels centres, en base a atreure nous alumnes i, per consegüent, fomentar la mixticitat social. Amb l'esperança d'acabar amb la segregació racial en els centres educatius públics, així com de pal·liar la segregació escolar dels barris més pobres, durant els anys setanta, una part important dels centres educatius dels Estats Units van iniciar una transició cap al model de les *magnet schools*. Aprofitat també com a mesura per reduir el fenomen *wight flight* (Rossell, 2003), aquest model d'escola va desenvolupar diversos projectes dintre d'un aprenentatge divers, és a dir, tenint en compte les habilitats i capacitats de cada alumne (Department of Education, 2009). Les *magnet schools*, a diferència del *busing*, va rebre una millor acollida, fins al punt de què, actualment, continua sent una iniciativa que forma part dels plans de millora escolar als Estats Units i que s'aplica en centres educatius d'altres parts del món (Marino, 2017; Torres, 2019).

En la dècada de 1980, es va produir un canvi significatiu en l'estudi de la segregació escolar pel que fa al seu enfocament. A partir d'aquell moment, les investigacions sobre aquest fenomen es van focalitzar en les característiques socioeconòmiques de les famílies dels estudiants, deixant de banda les anàlisis de la segregació escolar en base a motius racials. Una de les investigacions més importants d'aquesta nova corrent analítica va ser aquella que s'anomenava *The Truly Disadvantaged* (Wilson, 1987), en la qual s'estudiaven els impactes negatius que suposa la concentració d'alumnes provinents de famílies amb baixos nivells de

renda en determinats centres educatius. Així mateix, gràcies a aquest nou enfoc, es van elaborar diversos estudis sobre l'evolució de la segregació escolar segons els distints nivells socioeconòmics. Gran part d'aquestes anàlisis van confirmar la presència i l'augment de la segregació escolar, concretament entre 1990 i principis del segle XXI, en els centres públics d'educació primària dels Estats Units (Orfield i Lee, 2005).

Des d'aleshores, l'interès per estudiar la segregació escolar s'ha expandit arreu del món. Fruit d'això, s'han desenvolupat diversos estudis comparatius entre territoris sobre l'evolució d'aquest fenomen, alguns dels quals van constatar l'increment de la segregació escolar en països com Bèlgica, Xile o el Regne Unit, per exemple. (Dumay i Dupriez, 2008; Elacqua, 2012; Gorard, Hordosy i See, 2013). Així mateix, hi han autors que han elaborat estudis sobre la realitat de la segregació escolar en territoris del seus respectius països. A França, per exemple, aquest tipus d'investigació ha sigut força desenvolupat en les darreres dècades. Una de les seves figures referents és la sociòloga Agnès Van Zanten, la qual ha elaborat diversos estudis sobre les polítiques educatives, les pautes d'escolarització o les desigualtats socioeducatives. Mitjançant una de les seves línies de recerca, Van Zanten (2012) va demostrar el rol de les dinàmiques locals en la reproducció i transformació dels sistemes escolars, va evidenciar l'existència d'aquest fenomen en la capital francesa i va posar de manifest les desigualtats existents entre les escoles del centre de París i les de les *banlieues*, és a dir, els barris perifèrics.

2.2. EL CONEIXEMENT DE LA SEGREGACIÓ ESCOLAR A CATALUNYA

En el nostre entorn, referint-nos a Catalunya, l'interès per analitzar la segregació escolar s'ha intensificat en les dues darreres dècades. En efecte, tot i que els estudis sociològics compten amb una llarga tradició a Catalunya, han estat sobretot en aquests darrers anys quan han aparegut un seguit d'estudis que han evidenciat les carències en equitat del sistema educatiu català, així com la creixent tendència del fenomen de la segregació escolar (Benito i González, 2007; Síndic de Greuges, 2008; Martínez i Abaigés, 2013). Les investigacions sobre la segregació escolar han sigut elaborades des d'una gran varietat de disciplines vinculades a l'educació, la societat i el territori —pedagogia, didàctica, sociologia, geografia, urbanisme...—, així com des de dues vessants d'estudi distintes: la identificació dels factors que la generen i l'anàlisi dels seus efectes negatius. La gran majoria de les investigacions coincideixen en què les causes de l'augment de la segregació es troba en l'evolució de les desigualtats socials, la presència segregació residencial, l'estigmatització de determinats centres educatius per les característiques socials de l'alumnat, la degradació de les condicions de vida fruit de la crisi econòmica, l'arribada d'alumnes immigrants en certes escoles i la partida d'uns altres com a motius que fomenten la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2008). Així mateix, el focus de la recerca sobre els factors que provoquen aquest

fenomen cada cop es centra més en el sistema educatiu vigent. L'existència d'un model d'escolarització que es fonamenta per una elevada capacitat d'elecció, així com per la facilitat dels centres d'ensenyament en establir uns criteris i unes regulacions pròpies a l'hora de matricular al seu alumnat, és considerada una raó en la perpetuació de la segregació escolar entre àrees d'un mateix territori (Alegre, 2017; Síndic de Greuges, 2016).

Els efectes que provoca la segregació escolar ha estat l'altra línia principal d'investigació que s'ha seguit a l'hora d'estudiar aquest fenomen a Catalunya. Els impactes negatius que ocasiona la segregació escolar en el rendiment escolar dels infants, com també en les seves oportunitats educatives, ha sigut àmpliament confirmats a través dels diversos estudis duts a terme per part de diversos experts en investigacions d'aquest tipus (Martínez i Albaigés, 2013; Nel·lo, 2016; Bonal 2018).

A banda de Catalunya, Barcelona també ha sigut, en els darrers anys, territori d'anàlisi de la segregació escolar. Recentment, s'ha constatat l'heterogènia situació educativa d'aquesta ciutat i les notables similituds d'aquesta realitat respecte les desigualtats existents entre barris per nivells de renda. Així, s'han pogut constatar les següents hipòtesis (Gomà i Muñoz, 2018):

- a)** El lloc de residència i les seves condicions estan relacionades amb les trajectòries formatives i les oportunitats educatives dels infants.
- b)** Existeix la tendència de les famílies amb major capacitat d'elecció en escolaritzar als seus fills en centres educatius situats en barris benestants o poc estigmatitzats.
- c)** Es produeix un major nombre de places vacants en els barris més vulnerables.
- d)** Es confirma el binomi entre baix rendiment escolar i àrees amb risc de vulnerabilitat, i l'estigmatització com a element aguditzador de la segregació escolar.

En relació a aquesta darrera hipòtesi verificada, en el mapa que es presenta en la figura 2 es pot observar la relació existent entre els suspensos en competències bàsiques i la renda familiar disponible. Es tracta d'una correspondència de caràcter invers, en el sentit que el percentatge de no aprovats és menor en aquells districtes on la renda és més alta respecte la mitjana de Barcelona –Gràcia, l'Eixample, les Corts i Sarrià-Sant Gervasi–. Contràriament, allà on la renda mitjana és més baixa, el percentatge de suspesos en les competències bàsiques són més elevats –Ciutat Vella, Nou Barris i Sants-Montjuïc–. Com deia abans, aquests resultats van confirmar la correlació entre la vulnerabilitat social en barris i districtes i la complexitat dels centres i els pitjors rendiments escolars, així com el paper de la segregació escolar en la reproducció de les desigualtats.

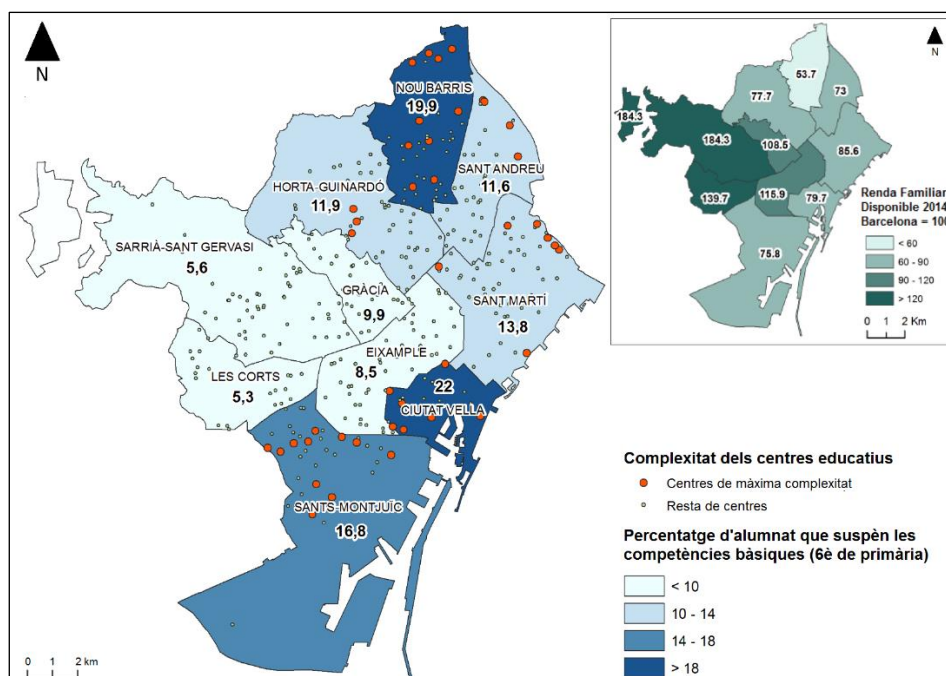


Figura 2: Percentatge de suspensos en competències bàsiques, complexitat de les escoles i Renda Familiar Disponible per càpita a Barcelona (2014).

Font: Elaboració pròpia a partir de les bases cartogràfiques del MiraMon i les dades de l'Ajuntament de Barcelona, el Departament d'Ensenyament i el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).

Els estudis que s'han fet recentment en el nostre entorn han fomentat a què s'instal·li un ampli debat al voltant de les mesures que caldria aplicar per combatre aquest fenomen. L'aposta per l'equitat en les condicions de matriculació i la composició social de l'alumnat dels centres educatius és una de les actuacions més defensades per tal de combatre la segregació escolar (Martínez i Albaigés, 2013; Gomà i Muñoz, 2018). Això, però, entra en contradicció amb una corrent de pensament, d'origen anglosaxó, que refuta de la mixticitat social com la solució per reduir la segregació escolar i garantir, independentment del seu barri de residència, la igualtat d'oportunitats formatives dels infants. Els arguments dels autors afins a aquest posicionament destaquen que la mixticitat fomenta una major evidenciació de les carències d'aquell alumne que prové d'un entorn humil respecte la resta dels seus companys (Cheshire, 2007). Amb la mirada posada en l'alumnat de famílies benestants, les polítiques basades en promoure l'heterogeneïtat social dels centres educatius també són percebudes amb recel, per part dels autors que defensen aquesta teoria, a raó de què se'ls cohibeix de les seves capacitats d'elecció, menystenint les preferències d'escolarització de cadascun (Cheshire, 2007).

En el nostre territori, l'amenaça que suposa la segregació escolar a l'hora de garantir l'equitat d'oportunitats educatives ha contribuït a què es consideri aquest fenomen dins dels marcs normatius. Per una banda, la Llei orgànica 2/2006 d'Educació (LOE) recull la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació com a principis del sistema educatiu, així com la capacitat d'aquest en equilibrar les desigualtats pròpies de l'alumnat en àmbits

com l'econòmic, el social o el cultural. Per altra banda, el Decret 75/2007, pel qual s'estableix el mètode d'admissió de l'alumnat dels centres educatius sota finançament públic, considera que l'equitat, la igualtat, la integració i la cohesió social són els principis que regeixen el dret a l'educació. Així, s'estableix que els centres sufragats a través de capital públic no poden establir cap tipus de restricció en la matriculació de l'alumnat per motius de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra factor social o personal. Tot i aquest èmfasi en el marc legislatiu, estudis recents demostren que aquestes lleis no han suposat una important inflexió en la lluita contra la segregació escolar, principalment pel fet que no s'han executat polítiques que vagin més enllà de promoure una heterogeneïtat social de l'alumnat, així com per no haver aprofitat totes les vies legals en la recerca de fórmules normatives que garanteixin una igualtat educativa de debò (Síndic de Greuges, 2008).

Davant la preocupació social que continua existint sobre la segregació escolar, el mes de març de 2019 es va donar un pas important en la lluita d'aquesta problemàtica, que va ser la signatura del Pacte contra la Segregació Escolar. Després d'intenses negociacions que es van prolongar durant molts mesos, es va formalitzar aquest acord que incorpora 30 actuacions i quasi 190 mesures específiques. Entre els aspectes més destacats d'aquest pacte, figura el compromís per no derivar la matrícula viva cap als centres educatius d'alta o màxima complexitat, lluitar contra els empadronaments fraudulents que duen a terme algunes famílies, garantir la real gratuïtat de les places escolars a tot el sistema, actualitzar la programació de l'oferta de places i la gestió de l'admissió de l'alumnat, i procurar que les escoles més desfavorides disposin d'uns equipaments en condicions, d'un complet equip educatiu i d'una oferta pedagògica interessant (Síndic de Greuges, 2019).

El Pacte contra la Segregació Escolar ha estat recolzat pel Departament d'Ensenyament, el Síndic de Greuges, l'Associació Catalana de Municipis, la Federació de Municipis de Catalunya, les principals patronals de l'escola concertada i quasi tots els consistoris catalans de municipis de més de 10.000 habitants (Saura, 2019). A més, hi ha hagut diverses entitats de la comunitat educativa que, malgrat no subscriure l'acord, donen suport i formen part de la seva comissió de seguiment que coordina el Síndic de Greuges, d'entre les quals hi ha l'Associació de Directius de l'Educació Pública a Catalunya (AXIA), l'Associació d'Inspectors d'Educació, el Col·legi de Pedagogs, Rosa Sensat, la FMRPC, els sindicats CCOO, UGT i USOC, la Plataforma d'Infància de Catalunya (PINCAT), entre d'altres (Saura, 2019). Junts per Catalunya (JuntsxCat), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), Partit dels Socialistes de Catalunya (PSC) i Catalunya en Comú van ser els grups polítics del Parlament de Catalunya que van recolzar aquest acord (Nació Digital, 2019).

Malgrat això, hi ha entitats, com el sindicat de docents USTEC i la federació de famílies FaPaC, que han manifestat la seva disconformitat amb aquest pacte, argumentant que es

tracta d'un acord que promou negociar amb l'educació i que no limita els privilegis dels centres de titularitat concertada (Saura, 2019; Vicens, 2019). En aquest posicionament contrari també hi estan els partits polítics de Ciutadans (C's), Partit Popular (PP) i la Candidatura d'Unitat Popular (CUP). Aquests darrers critiquen el pacte perquè consideren que no qüestiona la lliure elecció dels centres, que encobreix el suport a l'escola concertada i que no ajuda al control de l'escolarització (Saura, 2019; Vicens, 2019). De moment, per la seva recent formalització, no es disposa d'una anàlisi concloent sobre l'efectivitat d'aquest pacte a l'hora de reduir els efectes de la segregació escolar, de tal manera que caldrà esperar als propers anys per veure la seva eficàcia.

3. CARACTERÍSTIQUES DELS PROGRAMES CONTRA LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I PER L'EQUITAT D'OPORTUNITATS EDUCATIVES

Un cop descrit el marc dels estudis sobre la segregació escolar i seus efectes, podem passar a l'estudi de les polítiques públiques que s'estan duent a terme en un àmbit concret, la ciutat de Barcelona, per fer front a la segregació escolar i els seus efectes. Com s'ha dit, es tracta de programes que tenen relació tant amb l'organització de les activitats reglades com les no reglades. En aquest apartat es presenten les característiques més rellevants de sis projectes educatius que tenen com a un dels seus àmbits d'execució la ciutat de Barcelona i que van ser dissenyats, a part dels seus propis objectius específics, per pal·liar els efectes de la segregació escolar i garantir la igualtat d'oportunitats educatives. Es presenten, en les tres primeres seccions, les principals característiques d'aquells programes educatius que no es troben inclosos sota cap mena de pla o instrument de conjunt. Es tracta de les iniciatives següents: "Magnet", "Educació 360" i "Xarxes per al canvi". En els subapartats següents es mostren les característiques més substancials de tres programes de caire educatiu que formen part del Pla de Barris de Barcelona. En aquest cas, els programes escollits són els següents: "De l'equip docent a l'equip educatiu", "Baobab" i "Menja Llibres". En la figura 3, pot veure's la imatge corporativa dels sis programes educatius seleccionats per la investigació d'aquest treball.



Figura 3: Logotip dels sis programes educatius escollits per la investigació.

Font: Elaboració pròpia del mosaic a partir dels portals web dels programes Magnet, Educació 360, Xarxes per al canvi, De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab i Menja Llibres.

3.1. PROGRAMES EDUCATIUS QUE NO ES TROBEN ADHERITS A CAP PLA

3.1.1. PROGRAMA MAGNET

A Barcelona, com arreu, hi ha famílies que acostumen a tenir en compte el tipus d'alumnat de cada centre, en detriment del projecte educatiu que aquests desenvolupen, a l'hora d'escolaritzar els seus infants (Gomà i Muñoz, 2018). Segons les darreres investigacions, això suposa, a la llarga, una agudització del problema de la segregació escolar en tant que fomenta

el desequilibri en la composició social d'alguns centres educatius, així com la reducció de les oportunitats educatives d'aquell alumnat més desfavorit (Síndic de Greuges, 2008; Síndic de Greuges 2016). Amb la voluntat de recuperar la capacitat d'atracció d'aquells centres estigmatitzats, així com d'incrementar l'heterogeneïtat de la seva composició social, es va impulsar a partir del curs 2012-2013 el projecte Magnet (Fundació Jaume Bofill, 2019).

Elaborada des de la Fundació Jaume Bofill, junt amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament, la Diputació de Barcelona, el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, el programa Magnet és una iniciativa que està inspirada en les *Magnet Schools* del Estats Units, política educativa més amunt esmentada i que es basa en acompanyar a aquells centres educatius que requereixen d'una atenció prioritària en el desenvolupament d'un projecte innovador, mitjançant una aliança amb una institució d'excel·lència (*partner*).

“La proposta és poder posar en contacte les escoles que estan segregades en el seu entorn amb alguna institució clau de referència i un formador” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

En la figura 4, es pot veure un esquema molt sintètic dels elements que constitueixen una aliança Magnet.

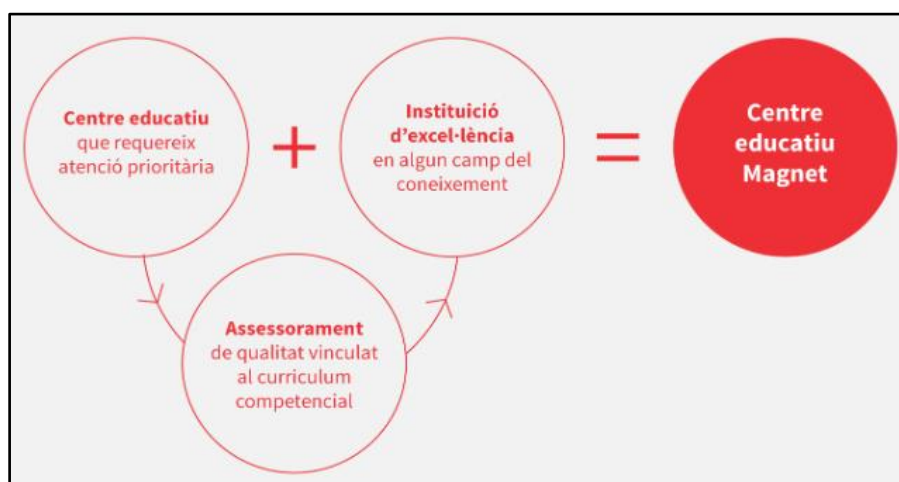


Figura 4: Esquema d'una aliança Magnet.

Font: Magnet.

Per tal de formar part d'aquesta iniciativa, cada un d'aquests elements ha hagut d'acomplir uns determinats criteris. De cara als centres educatius, el requisit que se'ls demana és que siguin centres amb una composició social desequilibrada respecte a la del seu entorn.

“...Si una escola està amb una composició de un 50% d'origen immigrant i el seu entorn està a un 30% o 20%, és evident que aquí hi ha un desajust d'un sector de la població que no troba l'escola com un element de referència” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

En el cas de les institucions de referència, les condicions que es sol·liciten es refereixen a què siguin entitats que tinguin un especial compromís educatiu amb la societat, així com una gran capacitat per transferir innovació i coneixement. Fonamentalment, són entitats de gran reconeixement dintre dels àmbits de la ciència, l'art, la tecnologia i la comunicació audiovisual —museus, hospitals, filmoteques...— (Fundació Jaume Bofill, 2019).

La formalització de les aliances entre els centres educatius i les institucions de referència dins del programa Magnet s'articula en base a un rigorós procediment que compta amb tres fases. La primera fase és aquella en la qual l'equip directiu del centre manifesta el seu interès per adherir-se al programa Magnet, buscant, ja sigui a través de l'administració educativa o per consultes a agents externs, una institució amb la qual formalitzar l'aliança.

“...El procediment comença, primer, amb la tria per part de les escoles [...] El programa s'ofereix i són les escoles de bracet amb l'administració, és a dir, amb inspecció educativa, que fan la proposta de per què ells creuen que el programa Magnet pot ser una bona oportunitat pel seu centre” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

La segona fase és aquella en què, un cop les parts implicades coneixen el programa i accepten participar-hi, es configura la sessió de diagnosi del projecte entre el claustre i els professionals de la institució. En aquest punt es precisen les contribucions i els beneficis de cada part, així com la presa de compromís per part del claustre.

“Hi ha també tot un procés que també és pedagògic i també és de claustre... De poder fer algun claustre per poder explicar bé què vol dir això i plantejar el desenvolupament del projecte” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

La tercera i darrera fase és la de la formalització de l'aliança, en la qual se signa un conveni entre el Departament d'Ensenyament i la Direcció General d'Innovació, Recerca i Cultura Digital al capdavant, així com entre el centre educatiu i la institució. A més, se signa un acord amb l'ICE de la UAB i la Diputació de Barcelona.

“Se signa un conveni per totes bandes. Per tant, hi ha un compromís de l'escola i hi ha un compromís de la institució de poder generar coneixement plegat.” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Aquest compromís es fixa per un període quadriennal, del qual els tres primers anys són, dins dels centres, de formació. Exactament, es tracta d'una etapa formativa basada en dinàmiques de reflexió sobre noves metodologies pedagògiques, la qual es modula segons la realitat de cada escola.

“És un projecte que t'implica tres anys de formació més un de consolidació [...] Té un procés [de formació] que en cada centre variarà, perquè no és una formació encapsulada [...] Però sí que té unes dinàmiques molt definides i aquesta formació el que mira és de poder avançar en la reflexió metodològica del centre” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Durant la fase pilot del programa, entre els anys 2012 i 2016, hi van participar en la iniciativa Magnet quatre centres educatius de Barcelona. Actualment, són tres els centres d'aquesta ciutat que continuen adherits al projecte, tal i com es pot veure en la taula 1.

Centres educatius	Institucions d'excel·lència (<i>Partner</i>)	Darrer curs de formació
Escola Gayerre	Institut de Bioingenieria de Catalunya (IBEC)	2020-2021
Escola Mas Casanovas	Hospital de Sant Pau	2020-2021
Escola Miralletes	CosmoCaixa	2019-2020

Taula 1: Instituts d'excel·lència i darrer curs de formació de cada centre educatiu adherit al programa Magnet.

Font: Fundació Jaume Bofill.

El projecte Magnet cerca de ser una iniciativa quins beneficis pràctics recaiguin en la totalitat de l'alumnat dels centres adherits a l'aliança, de tal manera que no es tracta d'un programa d'exclusivitat per una part dels alumnes d'aquella escola Magnet. En l'actualitat, a nivell de Barcelona, prop d'uns 800 estudiants s'estan beneficiant d'aquesta iniciativa.

*“Hi ha alguna escola que té doble línia. Per tant, 700... Potser, més 800 que 700 alumnes”
(Entrevista nº 1: Xavi Geis).*

En termes d'estructura, el programa Magnet es caracteritza per estar conformat en base a dos models diferents. Per una banda, hi ha l'organització més interna o de gestió, que és aquella constituïda per les entitats promotores —la Fundació Jaume Bofill, el Departament d'Ensenyament, la Diputació de Barcelona, el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB—, les quals desenvolupen el projecte mitjançant una suma d'esforços en tant que coneixements i capacitats administratives. En aquesta estructura, hi ha una cap de programa, que recau en una persona de la Fundació Jaume Bofill, i un equip de coordinació conformat, en bona mesura, per professionals del Departament d'Ensenyament.

“D'entrada, és entre Departament, Fundació Bofill... Aquí també entra, doncs, la Diputació, etc. [...] Com t'he dit, el programa Magnet, en aquests moments, depèn de Departament i Fundació Bofill. Aquesta és qui porta la coordinació del programa Magnet” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Per altra banda, hi ha l'estructura organitzativa pràctica, conformada pels centres educatius i la institució de referència, a més d'una figura assessora amb capacitat per guiar i abordar possibles dificultats que puguin sorgir en el desenvolupament pràctic del programa. En aquest cas, es tracta d'una organització que es caracteritza per ser de tipus partenariat entre les diverses parts.

“Sí, sí. És una relació de partenariat [...] Doncs, el formador o la formadora, aquí, té un paper important, com “d’enamoramament” entre institució i centre” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

El tipus de relació entre el centre educatiu i la institució d’excel·lència, a banda de ser un partenariat, pot ser de dos tipus, segons decideixin ambdues parts:

- Una **relació centralitzada**: una persona de la institució i/o del centre educatiu organitza les demandes i implica als professionals en funció de les necessitats.
- Una **relació directa**: s’estableix un sistema on les persones implicades participen de forma col·laborativa en la concreció i el desplegament de les actuacions.

Dins del programa Magnet existeixen dues comissions. Per una banda, hi ha la **comissió dinamitzadora**, conformada per aquelles persones encarregades d’implementar el projecte al centre educatiu i a la institució d’excel·lència, que té com a funcions la coordinació entre les distintes parts de l’aliança, el foment de la implementació del pla anual i la dinamització la resta de l’equip implicat en el desenvolupament del projecte. La comissió dinamitzadora, malgrat no tenir establertes unes dates concretes, es reuneix amb certa periodicitat, en funció de les necessitats del projecte que es plantegin (Fundació Jaume Bofill, 2016).

Per altra banda, cada un dels projectes del programa compta amb una **comissió de seguiment**, la qual s’encarrega de dues importants funcions: planificar les actuacions a realitzar i avaluar l’assoliment dels objectius. Aquesta està integrada per l’equip directiu del centre, un membre de la institució de referència, l’inspector educatiu i un representant de l’Administració local. Així mateix, es recomana la participació d’algun membre del Centre de Recursos Pedagògics. Com a mínim, la comissió de seguiment es reuneix a l’inici del curs per planificar les actuacions, en el primer trimestre per definir estratègies i al final de curs per fer un balanç del projecte, és a dir, uns tres cops durant el curs escolar (Fundació Jaume Bofill, 2016).

En matèria econòmica, el programa Magnet disposa d’uns costos que, per cadascun dels centres educatius inscrits, estan per sobre dels 5.000 € anuals. Això implica, per tant, uns recursos totals que ronden els 15.000 € anuals en el que és la ciutat de Barcelona.

“No són despeses molt elevades [...] Tot el programa, tot el projecte de cadascun del centres està en uns 5.000 € anuals. Això és amb tot. Amb la formació, amb la difusió, amb el material i tot plegat” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

3.1.2. INICIATIVA EDUCACIÓ 360

L'ensenyament obligatori és un dret al qual, en el nostre entorn, tots els infants tenen garantit l'accés. En canvi, algunes investigacions han posat de manifest que això no succeeix en aquelles activitats de lleure educatiu. Aquesta qüestió és una de les fonts fonamentals de les desigualtats educatives entre infants (Síndic de Greuges, 2014). Les conclusions d'aquestes recerques concorden amb un estudi realitzat en els Estats Units, el qual afirmava que, als 12 anys, hi ha una diferència de 6.000 hores d'aprenentatge entre els infants que han tingut accés a alguna activitat de lleure educatiu i aquells que no (ExpandEd Schools, 2017). Davant d'aquesta realitat, que no es garanteix realment l'equitat d'oportunitats educatives, a més del consegüent foment al fenomen de la segregació escolar, va sorgir el projecte Educació 360 (Educació 360, 2019).

En funcionament des del gener de 2018, la iniciativa Educació 360, que va estar promoguda per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, planteja una perspectiva holística i integral de l'educació a partir de posar en valor, a banda dels processos d'ensenyament reglats des del sistema educatiu, aquells espais i temps vitals d'aprenentatge que formen part de la vida quotidiana de les persones —educació a temps complet—. En aquest sentit, es tracta d'un projecte que concep l'educació com un ecosistema del qual formen part també la comunitat i tots els agents socials presents en el municipi.

“És una iniciativa educativa, social i política que proposa que el model educatiu del país integri aquelles oportunitats i entorns d'aprenentatge, oportunitats educatives que estan fora del sistema reglat [...] I, per tant, proposa al conjunt de la comunitat, al conjunt d'actors que proporcionen oportunitats educatives, en tot l'aprenentatge. Participar de forma col·laborativa en l'educació de la ciutadania” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Com a objectius a abordar, el programa Educació 360 té establerts els següents (Educació 360, 2019):

1. Generar més i millors oportunitats educatives al llarg de tota la vida de les persones.
2. Interrelacionar els aprenentatges de dintre i de fora de l'educació formal.
3. Garantir la igualtat d'oportunitats educatives i evitar la segregació escolar.
4. Promoure una aliança en matèria educativa amb tots els actors socials vinculats.

Per formar part de l'aliança Educació 360 cal presentar-se a una convocatòria. Per un costat, hi ha la crida Centres Educatius 360, destinada a totes aquelles escoles i instituts que mostrin interès en sumar-se a aquesta iniciativa d'educació a temps complet. A través de l'ompliment d'un formulari, els centres educatius presenten un determinat projecte que, de forma

automàtica, passa a ser avaluat per un comitè, el qual en selecciona un màxim de 30. Un cop escollida aquesta trentena de projectes, els centres educatius entren en un procés d'acompanyament, a través de la col·laboració de mentors i experts amb experiència sobre centres referents en el marc de l'Educació 360. Passada aquesta fase, un jurat tria aquells quatre projectes amb més potencial d'impacte en un horitzó d'Educació 360. Aquesta és una convocatòria que es posa en marxa cada any i a la qual es pot presentar qualsevol centre educatiu (Educació 360, 2019). En la figura 5, es mostra les successives fases en la qual s'estableix la crida Centres Educatius 360, d'acord amb les dates fixades de darrera convocatòria.

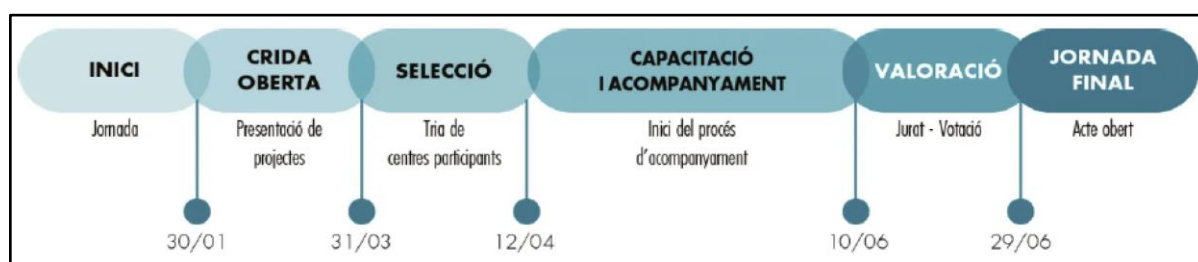


Figura 5: Fases de la crida Centres Educatius 360 (any 2019).

Font: Educació 360.

Per un altre costat, hi ha la crida Comunitats que Eduquen, que és una convocatòria que busca aglutinar a aquelles entitats que treballen col·laborativament per l'educació, així com les que ofereixen experiències educatives valuoses pel que fa a oportunitats d'aprenentatge i el desenvolupament dels menors —universitats, biblioteques, museus, entitats de lleure, ONGs...—. Aquesta crida és molt semblant a la de l'anterior convocatòria mencionada, a excepció de què allò que es selecciona són experiències d'educació a temps complet, en comptes de centres educatius, així com que la fase de capacitació i mentoria està fragmentada en dues etapes —procés d'acompanyament i redisseny de projectes— (Educació 360, 2019). En la figura 6, es mostren les diverses fases en la qual es desenvolupa la crida Comunitats que Eduquen, d'acord amb les dates de l'última convocatòria.

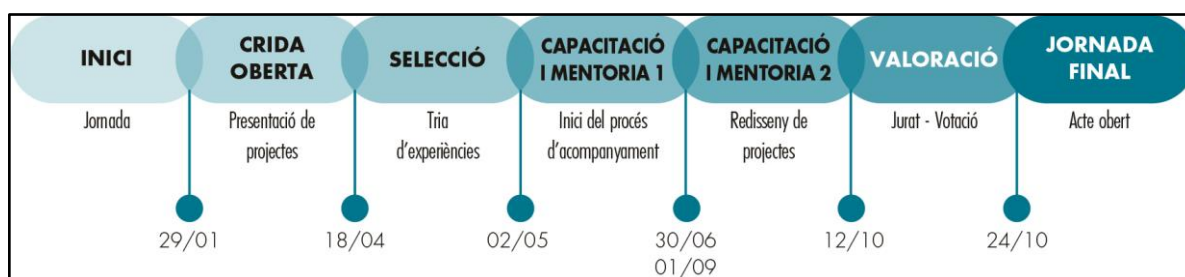


Figura 6: Fases de la crida Comunitats que Eduquen (any 2018).

Font: Educació 360.

Apart d'això, tant els centres educatius com les entitats interessades, per tal d'adherir-s'hi, han de fer complir el manifest de convocatòria. Aquest és un document molt simple en el qual hi figuren, junt amb una breu explicació a cada punt, els 7 principis del manifest. Són aquests que es presenten en la taula 2.

“És un escrit. No té més. És un escrit d'adhesió a l'aliança” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Punts	Principis
1	Els nois i noies aprenen en tots els espais de la seva vida diària.
2	Els nois i noies s'eduquen en tots els seus temps vitals.
3	Les oportunitats educatives d'arreu són cabdals en l'itinerari personal.
4	Garantir el procés educatiu és alhora connectar els aprenentatges.
5	L'equitat és un repte bàsic en l'accés a les noves oportunitats educatives.
6	Convertir l'educació dels espais i temps no lectius en política pública.
7	La transformació educativa ha d'incorporar la mirada de l'Educació 360.

Taula 2: Els 7 principis del manifest de convocatòria de l'aliança Educació 360.

Font: Educació 360.

Malgrat això, el requisit fonamental que es demana als centres educatius i a les entitats per formar part d'aquesta iniciativa és que tinguin una gran voluntat transformadora per garantir, en tots els espais i temps de la vida quotidiana de les persones, la igualtat en oportunitats educatives per damunt de qualsevol altra consideració, incloses les intencionalitats lucratives.

“Voluntat i compromís d'impulsar això, de formar part i compartir experiències [...] Això no està pensat per gent que vol fer negoci” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Actualment, formen part de l'aliança Educació 360 al voltant d'unes 140 institucions a tot Catalunya, dels quals 30 són els centres educatius adherits a aquesta iniciativa. A Barcelona, que és l'àmbit en el que es centra el present estudi, estan inscrits en aquesta iniciativa, a banda d'un elevat nombre d'entitats i centres de recerca, l'Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona i diversos centres educatius. Aquests centres són els que es presenten, junt amb el nom del projecte que impulsen, en la taula 3.

Pel que fa al nombre d'alumnes que s'estan beneficiant del projecte, en l'actualitat no hi ha cap dada quantificable respecte a aquesta qüestió. El fet de què Educació 360 no sigui un projecte on les persones o els centres educatius s'apunten i es fa un registre, sinó que tots els actors adherits a la iniciativa el desenvolupa autònomament des de formes molt distintes, impossibilita molt la comptabilització d'aquesta variable.

“...No t’imagineis una iniciativa en què la gent s’apunta i està com molt organitzada des d’un centre. No. Educació 360 és una iniciativa, és una proposta, és un relat que cadascú, en el seu dia a dia, el desenvolupa de forma molt diferent [...] No, no es pot comptabilitzar això” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Centres educatius	Projectes
Escola Concepción Arenal	Projecte Integral per l'èxit educatiu
Escola Cor de Maria-Sabastida	OKUPA'T
Escola Fluvià	Projecte CAMÍ
Escola la Maquinista	Itineraris educatius personalitzats
Escola Mercè Rodoreda	Prosperem Junts
Escola Nou Patufet SCCL	Itineraris de descoberta del territori
Escola Pia - Luz Casanova	Més escola. Ensenyar i educar
Institut-Escola Trinitat Nova	Espai educatiu Trinitat Nova

Taula 3: Centres educatius adherits a la iniciativa Educació 360 i els projectes que han impulsat des de la perspectiva de l'educació a temps complet.

Font: Educació 360.

Un altre de les particularitats que presenta la proposta Educació 360 és que no s'articula en base a la típica estructura interna, amb un determinat model organitzatiu i amb diversos actors que tenen assignades unes funcionalitats i responsabilitats específiques. Educació 360 és una iniciativa on cadascun dels actors implicats la desenvolupen des del seu àmbit a través de les estructures de funcionament pròpies de cada agent.

“Insisteixo, eh! No hi ha un centre amb un model que et diu allò que has de fer, sinó que, en raó de cada lloc, es va concretant com es vol avançar i de quina manera” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Ara bé, el punt més singular d'aquesta iniciativa és que no està sustentada econòmicament en base a un pressupost exclusiu, com tampoc per donacions dels diferents actors implicats. En aquest cas, les administracions públiques, les entitats, els centres educatius, els grups de recerca i les xarxes d'organitzacions adherides al projecte Educació 360 es comprometen a aprofitar part dels seus propis recursos econòmics per impulsar, dins dels seus àmbits, accions educatives que promoguin una educació en tots els temps i espais de la vida quotidiana (Educació 360, 2019).

3.1.3. PROJECTE XARXES PER AL CANVI

La creixent necessitat de repensar la concepció que es tenia fins ara de l'educació ha donat pas a una visió molt més sistèmica d'aquest dret universal. Des del punt de vista de l'equitat, la qualitat i les oportunitats educatives, han sorgit diversos plantejaments centrats en impulsar estratègies innovadores sota una mirada inclusiva que garanteixin aquests aspectes. Uns dels programes educatius que parteix d'aquesta premissa és el de Xarxes per al canvi. Aquesta és una iniciativa que es va posar en marxa en el curs escolar 2016-2017, a partir de la suma d'esforços del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), Escola Nova 21, l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE) i l'associació Rosa Sensat, sota l'objectiu de crear, des del treball en xarxa, un projecte educatiu competencial i eficient davant dels reptes actuals i del futur (CEB, 2017). Altres de les finalitats d'aquest programa són: donar suport a la millora dels projectes educatius dels centres adherits a aquest programa; dissenyar espais per a la reflexió, el debat i l'intercanvi de coneixements sobre qüestions estructurals i metodològiques; fomentar dinàmiques de treball col·lectives; i establir zones d'escolarització que ajudin a l'equitat entre centres (CEB, 2017).

Per comprendre l'origen del programa Xarxes per al canvi, cal fer una breu explicació de la iniciativa Escola Nova 21. Aquesta és una aliança que es va crear al gener de 2016 entre centres educatius i diverses entitats —Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya, la Diputació de Barcelona i la Fundació “la Caixa”— per tal de transformar i innovar el sistema educatiu vigent (Escola Nova 21, 2019). En aquest sentit, l'aliança Escola Nova 21 aposta, sobretot, per posar en valor la diversitat dels aprenentatges i les habilitats de cadascú.

“La UNESCO, en un moment donat, deia que el que s’ha de posar en valor en l’aprenentatge són els quatre pilars fonamentals, que són: l’aprendre a conèixer, l’aprendre a ser, l’aprendre a fer i l’aprendre a conviure [...] Aleshores, aquests quatre pilars d’aprenentatge són igualment importants tots ells” (Entrevista nº 4: David Pérez).

Durant els primers mesos en què es va crear l'aliança Escola Nova 21, es va formalitzar l'acord entre les entitats abans mencionades i es va obrir una convocatòria, entre l'abril i el juliol de 2016, per tal que aquelles escoles amb una ferma voluntat per transformar el model educatiu poguessin formar part d'aquesta aliança. Degut a l'èxit d'aquella convocatòria, en la qual hi van haver prop de 500 peticions a tota Catalunya, va sorgir la idea de crear les xarxes locals.

“Quan vam rebre, aproximadament, 500 peticions, ens vam quedar molt sorpresos. No esperàvem que hi hagués tanta demanda [...] En veure que la dimensió era molt més gran, va ser quan vam començar a dibuixar la idea de constituir xarxes locals d’aprenentatge col·laboratiu, entre iguals” (Entrevista nº 4: David Pérez).

En el cas de Barcelona, aquest programa va evolucionar cap a la creació d'una xarxa local pròpia, que és la iniciativa Xarxes per al canvi. Liderat pel Consorci d'Educació de Barcelona, Xarxes per al canvi va comptar amb l'adhesió inicial de 119 centres educatius, xifra que ha anat en augment fins als 241 que són en l'actualitat (CEB, 2019). En la taula 1 de l'annex es presenta la llista d'escoles i instituts adherits al projecte. També en l'annex, concretament en la taula 2, es pot veure l'evolució per cursos del nombre i percentatge de centres inscrits al programa entre 2016 i 2019.

Tal i com s'ha esmentat, el programa Xarxes per al canvi té com a ens implicats el Consorci d'Educació de Barcelona, l'Escola Nova 21, l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i l'associació Rosa Sensat. Aquestes entitats, per tal de formar part d'aquesta iniciativa, han hagut de signar un conveni en base a fer possible la transformació dels centres d'acord a nous paradigmes educatius, així com de la seva coordinació. La vigència d'aquest conveni acaba el dia 31 de desembre de 2019, que és quan està programada la finalització del programa (CEB, 2017). Cadascuna de les entitats implicades tenen assignades unes determinades funcions. Són les que figuren en la taula 4:

Entitats implicades	Funcions
Consorci d'Educació de Barcelona (CEB)	Liderar el programa, coordinar les xarxes, incorporar programes existents que fomentin sinergies en el treball de les xarxes.
Escola Nova 21	Cedir recursos pedagògics o materials divulgatius sobre la necessitat d'un canvi educatiu, aportar accions formatives i assessorament al personal tècnic del Consorci encarregat de la coordinació de les xarxes.
Associació de mestres Rosa Sensat	Proposar espais de trobada, d'intercanvi i de formació pels membres de les xarxes, aportar professionals de camp pedagògic, difondre a través de les seves pròpies publicacions les novetats executades des del programa.
Institut de Ciències de l'Educació de la UAB	Promoure la col·laboració i implicació de persones de referència pedagògica, compartir models d'innovació educativa, organitzar i fer assessoraments, seminaris i cursos, potenciar la formació derivada del programa.

Taula 4: Funcions de les entitats implicades en el projecte Xarxes per al canvi.

Font: Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).

En relació al seu funcionament, el projecte Xarxes per al canvi es divideix territorialment en 22 àrees, tal i com es pot veure en la figura 7:

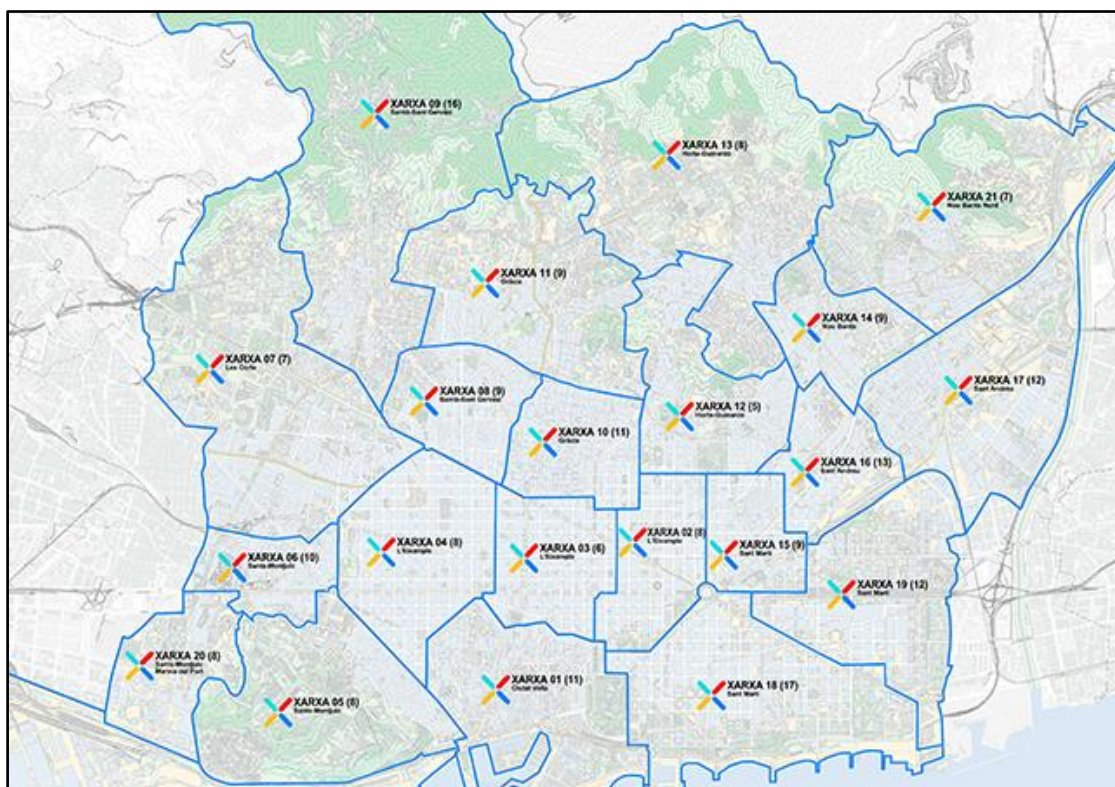


Figura 7: Zonificació de les 22 xarxes a Barcelona.

Font: Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).

Cadascuna d'aquestes zones, que són anomenades xarxes dins del programa, estan dinamitzades per cinc professionals del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB). Amb la idea de garantir de què el programa es desenvolupi a nivell de centre, de barri i de ciutat, es realitzen, de forma rotativa en un dels centres educatius de cadascuna de les xarxes, al voltant d'unes cinc trobades per curs, a través de reunions, conferències o espais de co-creació (CEB, 2017). Els centres que participen a les xarxes estan obligats a signar un acord de compromís sobre l'assistència, la dinàmica de la xarxa, la participació en els debats i l'intercanvi de coneixement, entre d'altres (CEB, 2017).

Una de les característiques més destacades del programa Xarxes per al canvi és el seu model organitzatiu. Concretament, es tracta d'una estructura dual on s'interrelaciona la constitució jeràrquica pròpia dels centres educatius amb l'organització en xarxa de l'equip impulsor. Una part de l'equip directiu i dels coordinadors de cicle de cada centre implicat, així com els professionals del Consorci (CEB) que fan la funció de mentoria, són els membres que integren l'equip impulsor.

"Hi havia el grup impulsor... Sí. Hi havia el mentor, l'equip directiu i, llavors, dos persones per cicle i ja està" (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

A través d'aquesta organització, les estratègiques i tàctiques plantejades són recollides per un equip impulsor que, posteriorment, ho acaba transferint als equips directius de cada escola. Tècnicament, el que es produeix amb aquesta estructura és una connexió entre els que dirigeixen i els que elaboren les idees i estratègies (Folch, 2018). En la figura 8, es mostra un esquema del model dual en què s'estructura el programa Xarxes per al canvi.

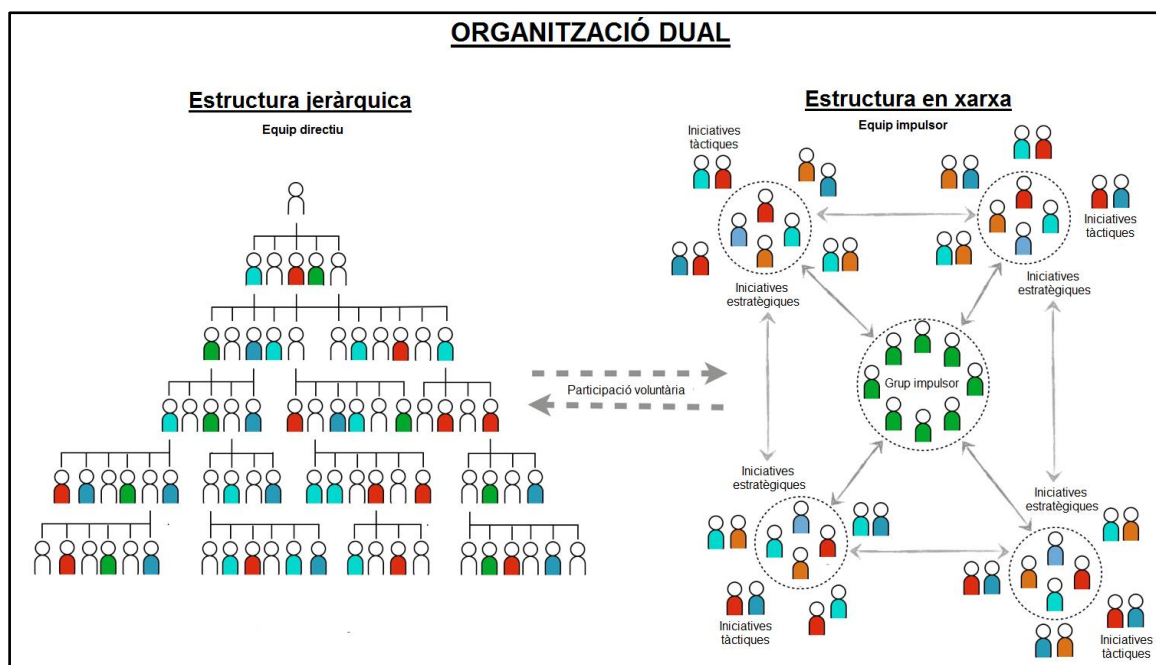


Figura 8: Esquema del model d'organització intern del programa Xarxes per al canvi.

Font: Business Agility i elaboració pròpia.

Dins de la seva estructura interna, la iniciativa Xarxes per al canvi disposa de dos òrgans. Un és la **Comissió Institucional**, que està composta per la gerent del CEB, la directora de l'Àrea d'innovació del CEB, el subdirector d'innovació educativa del Departament d'Ensenyament, el director d'Escola Nova 21, la directora de l'ICE-UAB i la presidenta de l'associació de mestres Rosa Sensat. La Comissió es reuneix, com a mínim, dos cops a l'any i té com a principals funcions les següents: realitzar el seguiment del programa, ratificar les estratègies del pla de treball, estipular els principis d'interpretació i resoldre eventuais discrepàncies que puguin sorgir (CEB, 2017). L'altre òrgan que hi ha dins d'aquest programa d'innovació pedagògica és la **Comissió Tècnica**, que s'encarrega de garantir el bon funcionament de les xarxes. En aquesta comissió, les reunions es celebren un cop al mes (CEB, 2017).

De la mateixa manera que en el programa que s'ha presentat abans, el projecte Xarxes per al canvi té un pressupost zero. En aquest cas, l'únic recurs econòmic que disposa és aquell que correspon al sou dels cinc dinamitzadors, el qual prové del Consorci (Folch, 2018).

3.2. PROGRAMES EDUCATIUS INCLOSOS EN EL PLA DE BARRIS

El Pla de Barris és una política urbana impulsada per l'Ajuntament de Barcelona que es va emprendre l'any 2016 amb l'objectiu de millorar les condicions de vida als barris més desfavorits de la ciutat, així com per reduir les desigualtats socials i territorials (Consell Assessor, 2017; Nel·lo, 2018). Inspirada en la Llei de Barris de la Generalitat de Catalunya (2004-2011), el Pla de Barris es caracteritza, des del punt de vista de les eines d'actuació, per la disponibilitat de recursos extraordinaris i determinats, la transversalitat, la cooperació interadministrativa, l'apoderament veïnal i l'enfortiment de la xarxa associativa i d'entitats dels barris, entre d'altres (Consell Assessor, 2017).

Amb un pressupost de 150 milions d'euros per un període de quatre anys (2016-2020), el Pla de Barris s'executa en 16 barris de Barcelona. Són els següents: Bon Pastor, Baró de Viver, Trinitat Nova, Sant Genís dels Agudells, la Teixonera, el Besòs i el Maresme, la Verneda i la Pau, la Trinitat Vella, la Marina de Port, les Roquetes, Ciutat Meridiana, Torre Baró, Vallbona, el Raval, el Barri Gòtic i la Marina del Prat Vermell¹. En la figura 9, es poden veure els àmbits del Pla de Barris, els quals coincideixen, en bona mesura, amb les àrees de la ciutat amb menor estatus socioeconòmic (veure taula 3 i figura 1 de l'annex).

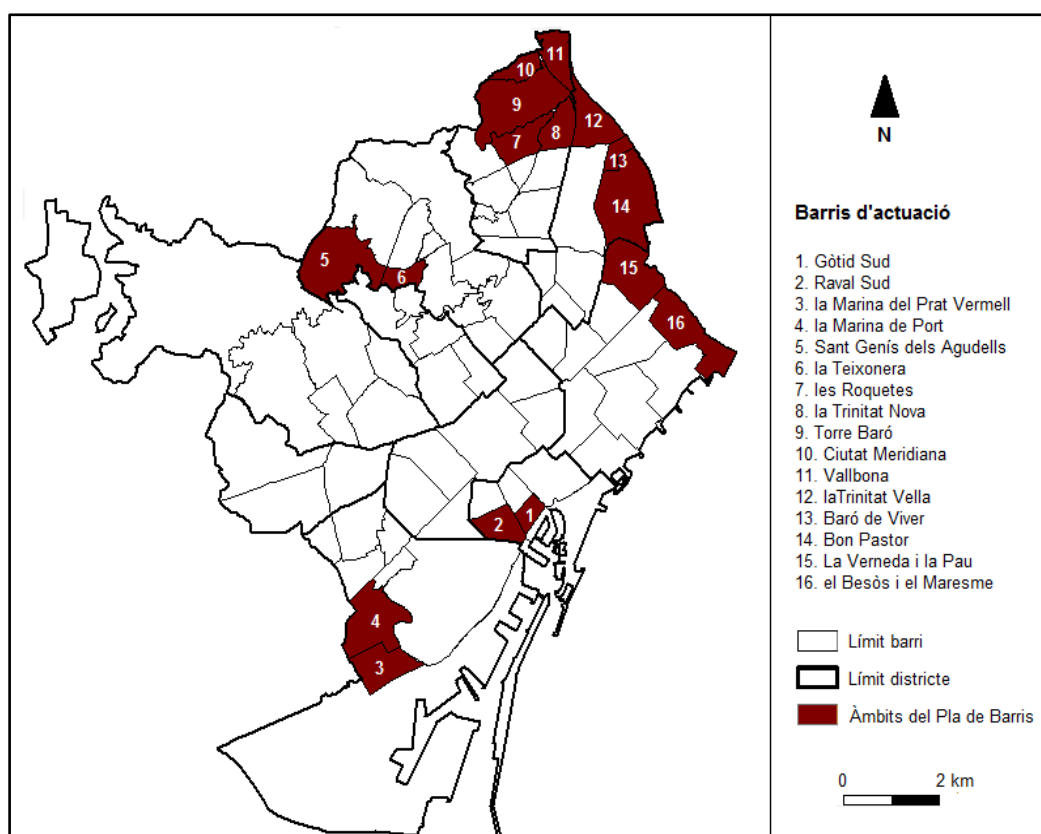


Figura 9: Àmbits del Pla de Barris.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Ajuntament de Barcelona.

¹ En el Raval, el Barri Gòtic i la Marina del Prat Vermell, el Pla de Barris només es desenvolupa en una part del seu territori.

Els drets socials, l'activitat econòmica o l'ecologia urbana són alguns dels àmbits d'actuació establerts dins del Pla de Barris. La peculiaritat del pla respecte d'altres experiències anteriors, com per exemple la Llei de Barris, és que, juntament amb aquests àmbits, inclou de manera destacada l'educació (Nel·lo, 2018). És en aquest darrer on figuren com a iniciatives els projectes que es presenten tot seguit junt amb les seves característiques. Són els programes “De l'equip docent a l'equip educatiu”, “Baobab” i “Menja Llibres”.

3.2.1. PROGRAMA DE L'EQUIP DOCENT A L'EQUIP EDUCATIU

Garantir l'equitat educativa és un repte que, a banda de proporcionar la igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge, implica alhora la configuració d'una atenció integral amb capacitat per revertir les desigualtats socioeducatives d'aquells infants que realitzen, sobretot, la seva formació acadèmica en escoles o instituts amb catalogació d'alta o màxima complexitat. Just en aquesta línia es va dissenyar el programa De l'equip docent a l'equip educatiu, una iniciativa creada en el seu moment pel Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i que, actualment, es troba inclosa en la dotació extraordinària de Pla de Barris, concretament des del curs 2017-2018 (Ajuntament de Barcelona, 2019).

“...[De l'equip docent a l'equip educatiu] és un plantejament que fa el Consorci a nivell teòric, potent, però en el moment en què es pot concretar amb uns diners específics dedicats a treballar sobre aquestes escoles, és quan realment toma cuerpo [...] Gràcies al Pla de Barris, se'ns ofereix uns diners extres per proposar a les escoles d'alta complexitat una figura que pugui treballar a les escoles” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

Aquest projecte representa una aposta per la metodologia educativa interdisciplinada, incorporant professionals de l'àmbit psicosocial en determinats centres educatius, per tal d'atendre, així com prevenir, problemàtiques socioeducatives. Concretament, des de la seva posada en marxa a través del Pla de Barris, 61 professionals de l'àmbit psicosocial s'han integrat de forma repartida en 39 centres públics de les 16 zones que conformen el Pla de Barris (Diari del Pla de Barris, 2019). Psicòlegs, psicopedagogs, educadors socials (ES), especialistes en suport emocional (EMO), tècnics d'integració social (TIS) i mestres en audició i llenguatge (MALL) constitueixen aquests nous perfils professionals (Ajuntament de Barcelona, 2018).

Des de l'Àrea de Servei d'Educació i Territori del CEB, on hi ha un/a responsable territorial per cada districte de Barcelona, es van escollir als 39 centres educatius on incorporar a aquestes figures psicosocials, tenint en compte que fossin escoles i instituts ubicats en barris subjectes al Pla de Barris i considerats com d'alta o màxima complexitat. A partir d'aquí, també es va decidir quins nous professionals s'havien d'incorporar en els equips pedagògics de cadascun d'aquests centres.

*“Hi ha hagut una petita reflexió per ajustar a cada escola el perfil psicosocial més adient”
(Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).*

En el desplegament del programa De l'equip docent a l'equip educatiu participa una amalgama d'entitats, d'una forma més o menys profunda. Com a ens impulsor del projecte, hi està el CEB, entitat que porta el lideratge del programa i que s'encarrega de la gestió dels centres educatius, així com d'algunes de les figures professionals implicades. Com a institucions dependents del Consorci, participen en aquest programa la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts del Grup CHM de Salut Mental i el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA), les quals aporten als professionals EMO i MALL, respectivament, que s'integren en el programa (Grup CHM Salut Mental, 2019; Gorostiza i Comas, 2019). A més d'aquests, hi ha el Centre de Recursos Educatius per a l'alumnat amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC de Barcelona Ciutat), que s'encarrega de dirigir als TIS, psicòlegs i psicopedagogs que participen en el projecte. El CRETDIC de Barcelona Ciutat està adscrit, alhora, al Centre d'Educació Especial Vil·la Joana, institució amb una llarga trajectòria en l'atenció a infants i adolescents amb trastorns mentals, de desenvolupament, de comportament i autisme (CEB, 2019).

A banda del Consorci i de les institucions que en depenen, hi col·labora l'Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS). Aquesta entitat pública exerceix dins de la iniciativa la funció de gestionar els ES que s'incorporen en els centres adherits al programa. Els Centres de Serveis Socials de cada barri o districte de Barcelona, que formen part de l'IMSS, també estan involucrats en aquest projecte, fent una gestió molt més propera dels ES incorporats (CEB, 2017).

Degut que aquest programa sobre nous perfils professionals es centra en les escoles que estan situades dins de les zones que conformen el Pla de Barris, un altre ens que està involucrat en la seva execució és Foment de Ciutat. Aquesta és una empresa de caràcter públic, adscrita a la Gerència Municipal de l'Ajuntament de Barcelona, que s'encarrega de la gestió i coordinació d'aquest pla de millora integral als barris més desfavorits (Ajuntament de Barcelona, 2019). El propi Ajuntament, com a autoritat pública competent, és un altre actor implicat en el desplegament d'aquest programa, de forma interna a través del CEB, l'IMSS i Foment de Ciutat.

A nivell d'organització, el projecte De l'equip docent a l'equip educatiu consta de dos tipus d'estructures internes. Per una banda, hi ha una organització de tipus circular. A través d'aquest organigrama, cada professional desenvolupa una funció des de la seva pròpia especificat —àmbit educatiu, social o de la salut—, però de forma coordinada entre ells per tal de crear una mirada sistèmica que assegurí, sobretot, una atenció global dels infants i les seves famílies en els centres escolars públics dels barris amb Pla de barris (CEB, 2017). En

la figura 10, es mostra un esquema d'aquesta organització de tipus circular dins d'aquest programa sobre nous professionals als centres escolars.

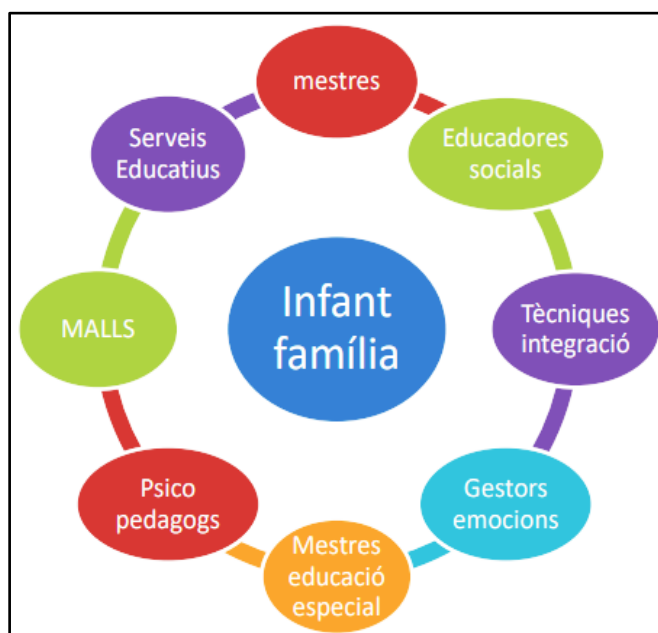


Figura 10: Esquema de l'organització interna de tipus circular del programa “De l'equip docent a l'equip educatiu”.

Font: Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).

Per altra banda, hi ha una organització de tipus jeràrquic que està present entre el CEB i les entitats que depenen d'aquesta dins del programa —el Centre d'Higiene Mental Les Corts, el CREDA i els centres educatiu—, com també entre les noves figures professionals i els seus caps de direcció.

“Estructura jeràrquica en tenim. Esto no hay quién nos lo quite. Las decisiones vienen desde arriba. Ara bé, combinem amb una estructura que sigui més participativa i més horitzontal, evidentment” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

A més d'això, cal dir que hi ha una disposició jeràrquica entre l'IMSS i el CEB, degut bàsicament a què aquest darrer és qui porta el lideratge del programa, així com qui porta la gestió dels centres educatius.

“En certa manera sí que ells tenen un pes, en algun moment, de certa jerarquia. Ells [el CEB] són els que gestionen les escoles” (Entrevista nº 9: Mònica Cugat).

En la figura 11, es pot veure un mapa conceptual de l'estructura jeràrquica que hi ha dins d'aquest programa sobre nous perfils professionals als centres educatius, amb les entitats implicades i els seus respectius rols.

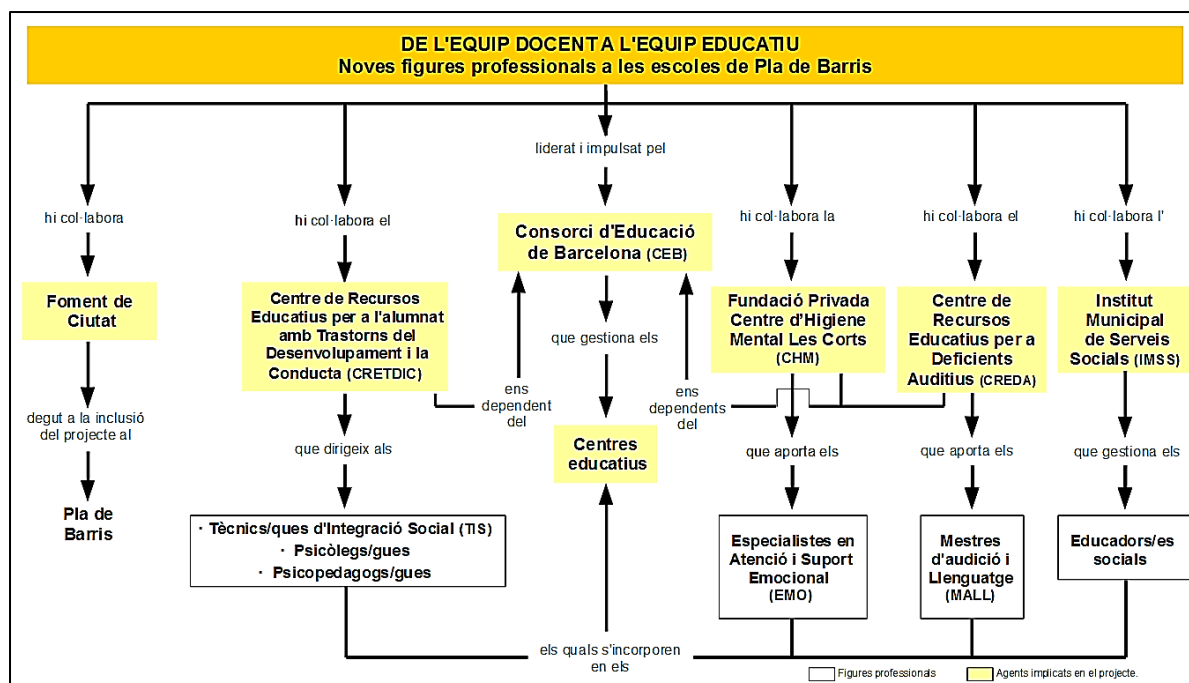


Figura 11: Mapa conceptual de l'organització interna i les funcions de cada actor implicat en el programa sobre els noves figures professionals a les escoles de Pla de Barris.

Font: Elaboració pròpia.

Un altre dels punts característics d'aquest programa és el procediment d'adhesió de les figures professionals, una tramitació que és diversa segons l'ens encarregat de la seva gestió. En el cas dels educadors i les educadores socials, que són figures subjectes a les directius de l'IMSS, se'ls demana que siguin persones funcionàries que estiguin treballant en Serveis Socials, o bé, superar unes proves de la borsa de treball que l'Ajuntament de Barcelona sol posar en marxa cada cert temps.

"...La majoria som provinents de la borsa que es va obrir en un moment donat de l'Ajuntament. Vam passar unes proves, vam quedar en reserva i quan van necessitar posar en marxa això, i... no cobrien les places amb els funcionaris que es van presentar, ens van oferir a les que estàvem en borsa" (Entrevista nº 6: Anna Robles).

Respecte les figures de suport i atenció emocional que són gestionades pel CEB, en canvi, la contractació es fa a partir dels professionals de la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts del Grup CHM Salut Mental, entitat amb la qual el Consorci té formalitzat un contracte (Grup CHM Salut Mental, 2019). Independentment de la professió i de l'òrgan que els gestiona, aquestes figures tenen regulada la seva participació en el programa a partir d'un contracte laboral que és anual i amb possibilitats de renovació.

"A nivell de contracte, el tema és que tenim contracte anual que es renova, en principi, durant tres vegades seguides. Es formalitza així, sí. Tenim les mateixes condicions que les

treballadores... que les educadores socials convencionals de Serveis Socials” (Entrevista nº 6: Anna Robles).

L'aterratge de les noves figures professionals als centres educatius assignats és un altre dels aspectes més singulars del programa, ja que aquests passen a estar subjectes a una direcció doble, la de l'equip directiu de les escoles o instituts on han sigut assignats i la de l'entitat que els gestiona. Els educadors socials, per exemple, passen a estar dirigits, junt amb el Centre de Serveis Socials de l'IMSS, per l'equip directiu de l'escola on estiguin assignats.

“Perquè aquests educadors pertanyen... Són educadors del Centre de Serveis Socials de referència que té aquella escola i de l'escola. Per tant, tenen dos caps. Tenen la direcció de l'escola on estan, però la direcció del Centre de Serveis Socials també és el seu cap” (Entrevista nº 9: Marta Fité).

El pressupost d'aquest projecte sobre la incorporació de nous perfils professionals als centres educatius és, pels cursos entre 2017 i 2020, de 7.257.493 €. Això representa el 25% del total de la inversió en millores educatives (29.029.975 €) que ha impulsat l'Ajuntament de Barcelona pels 16 barris que configuren Pla de Barris (Diari del Pla de Barris, 2019). Cal fer notar que es tracta de recursos molt elevats, si es comparen amb la resta dels programes analitzats aquí. De fet, gairebé 1 de cada 5 euros esmerçats en el Pla de Barris, pel període 2016-2020, s'està destinant a finalitats educatives (Consell Assessor, 2017).

3.2.2. PROGRAMA BAOBAB

Les desigualtats educatives no és una problemàtica que existeix només dins dels centres educatius, sinó que també apareix en el lleure de l'infant. Davant d'aquesta realitat, l'Ajuntament de Barcelona, junt amb la col·laboració de l'Institut Municipal d'Educació (IMEB), va promoure el programa Baobab, una iniciativa que busca impulsar i reforçar projectes de lleure educatiu de base comunitària per donar resposta a les necessitats educatives d'aquells barris on existeix una escassetat, o manca, de xarxes i entitats d'oci (Ajuntament de Barcelona, 2018).

Enfortir el lleure educatiu de caràcter comunitari, establir les condicions necessàries per a la seva creació, promoure els vincles de les entitats de lleure educatiu i comunitari amb els barris i fomentar una major interrelació entre els diversos agents de la comunitat són els quatre principals objectius d'aquest programa que es va instaurar per primer cop el 2016 i que, en l'actualitat, s'executa en 12 dels 16 barris que integren el Pla de Barris (Ajuntament de Barcelona, 2018). En la figura 12, es presenten cartogràficament els barris on s'aplica el programa Baobab, diferenciats cromàticament segons el districte al qual pertanyen.

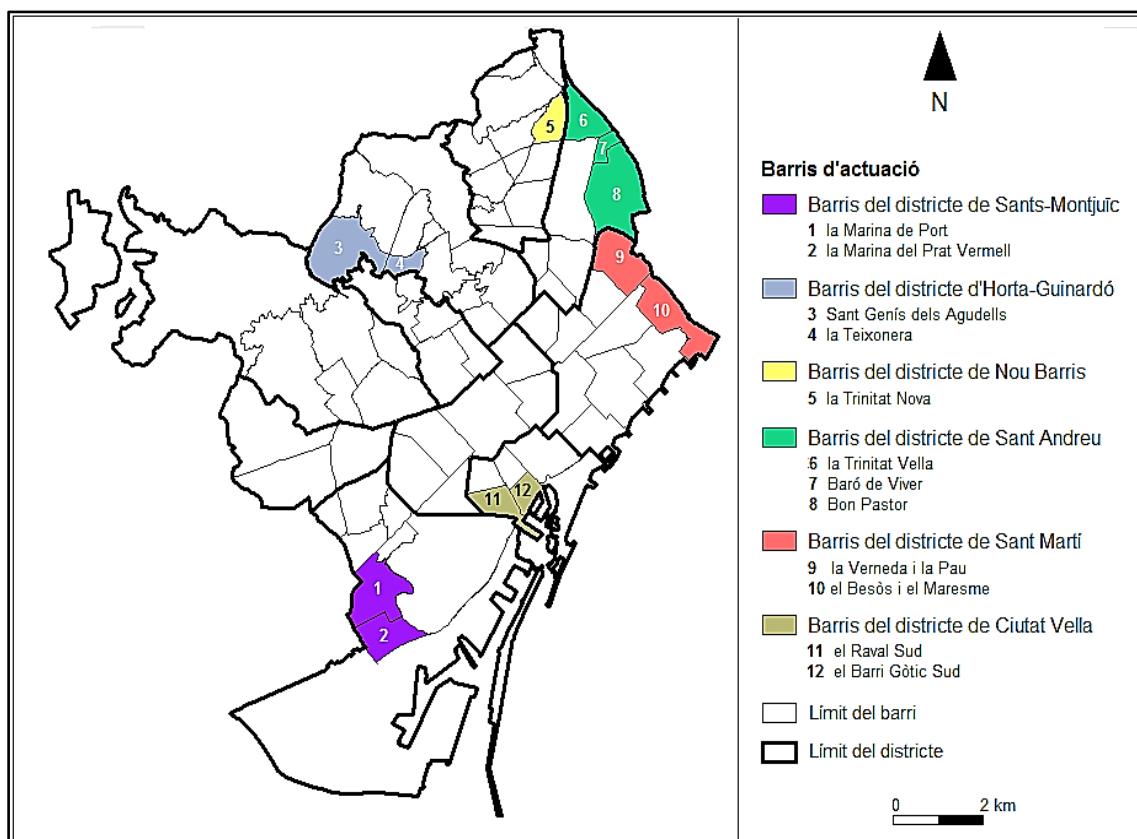


Figura 12: Barris on s'ha desplegat el programa Baobab.

Font: Elaboració pròpia a través de MiraMon i a partir de les dades de l'Ajuntament de Barcelona.

Amb la intencionalitat d'assolir els objectius plantejats, el programa Baobab es compon de quatre distintes línies d'actuació:

- 1. L'acompanyament per instaurar una entitat de lleure de base comunitària.** Es basa en la cerca de joves interessats en el lleure educatiu i comunitari, així com en la proposició de crear un equip impulsor que executi una experiència de lleure en el barri.
- 2. El reforç i suport a les entitats de lleure educatiu i associatiu de caràcter comunitari existents als barris.** Es fonamenta en enfortir la xarxa de lleure educatiu existent, radicant-la en el territori i vinculant a nous infants, joves i famílies a les associacions de lleure educatiu, així com facilitant la seva continuïtat.
- 3. La formació en lleure educatiu.** Aquesta iniciativa planteja, en els barris on existeixen entitats de lleure educatiu de base comunitària, la formació en monitor/a o director/a de lleure i en educació comunitària, així com respecte a determinats valors socials —igualtat de gènere, interculturalitat...—.
- 4. Els campaments urbans.** Es tracta d'una iniciativa gratuïta per a què els infants d'entre 4 i 12 anys puguin gaudir d'una experiència afí al lleure educatiu de base comunitària.

“En el cas dels campaments... Bueno, dels casals d'estiu sí que és per ordre d'inscripció i tothom d'entre 4 i 12 anys pot inscriure's” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

Aquesta actuació, que funciona en la pràctica durant el mes d'agost, es duu a terme principalment en 9 escoles públiques dels barris adherits al programa, a excepció del Raval sud i Gòtic sud. Segons les dades de l'any 2018, hi havia un total de 690 places repartides entre les dues quinzenes d'agost, de les quals 666 van ser ocupades (Ajuntament de Barcelona, 2018). En la taula 5 s'exposa el nombre de places ofertes i ocupades dels campaments urbans d'estiu, el 2018, segons el barri i les escoles on es realitzen. Com es pot observar, en la Teixonera i el Besòs i el Maresme la demanda va ser superior a les places que s'oferien en aquests barris, de tal manera que es va fer una redistribució de places. Això va consistir en incrementar en nombre de places d'aquells barris amb major demanda en detriment d'aquells amb més places vacants.

“Normalment hi ha llista d'espera, però es produeix una redistribució entre els barris o, millor dit, entre els centres [...] Aquí, a Baró de Viver, no hi ha llista d'espera, per dir-ho així” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

Barri	Centres educatius	Places inicials (ofertes)	Places finals (ocupades)
Sant Genís dels Agudells	Escola Mare de Déu de Montserrat	76	75
La Teixonera	Escola Taxonera	70	79
El Bon Pastor	Institut-Escola el Til·ler	80	80
Baró de Viver	Escola Baró de Viver	80	75
La Trinitat Vella	Escola Ramon Berenguer III	80	80
La Trinitat Nova	Institut-Escola Trinitat Nova	64	53
La Marina	Escola Seat	80	70
El Besòs i el Maresme	Escola Prim	80	85
La Verneda i la Pau	Escola Els Horts	80	69

Taula 5: Nombre de places ofertes i places ocupades dels campaments urbans d'estiu, segons el barri i els centres educatius (edició 2018).

Font: Ajuntament de Barcelona i Ivàlua.

Tal i com s'havia dit al principi d'aquest capítol, l'administració municipal, amb l'IMEB com a agent impulsor, va posar en marxa el programa Baobab fa tres anys. No obstant, des del punt de vista dels agents promotors, que duen a terme el programa en el seu dia a dia, hi

intervenien molts més actors. En total són aquests 11 que es presenten, per separat en base a la seva funció dintre del projecte, en la taula 6:

Entitats implicades	Funcions
Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)	Gestionar el programa, articular els diversos agents, dissenyar el Pla d'actuació estratègic i formar part de l'equip executiu.
Foment de Ciutat - Pla de Barris	Promoure el programa als distints barris, desenvolupar el seguiment del projecte en aquests i potenciar l'acció comunitària.
Districtes	Elaborar la diagnosi del territori, desenvolupar el programa als barris, efectuar el seguiment en aquestes zones i coliderar la taula de coordinació.
Consorci d'Educació de Barcelona (CEB)	Possibilitar el contacte de l'equip tècnic del programa amb les direccions de les escoles, facilitar determinades informacions logístiques i vincular el programa amb els centres educatius.
Centres escolars i instituts	Difondre el programa, col·laborar en la cerca de participants potencials, participar en les taules de coordinació de barri, facilitar l'equipament educatiu com a espai de trobada d'activitats.
Àrea de Joventut	Difondre el programa Baobab, intervenir en les plataformes territorials de joventut dels districtes, afavorir els plans de formació de lleure educatiu.
Consell de la Joventut de Barcelona (CJB)	Fer d'interlocució amb les associacions juvenils dels barris, intervenir en les plataformes territorials de joventut dels districtes, ser membre de l'equip executiu, dotar de suport pedagògic als plans formatius de lleure educatiu de base comunitària i ser corresponsable de la gestió del programa.
Entitats associatives - Xarxa del territori	Vincular el projecte al territori, liderar i cogestionar el lleure educatiu de base comunitària, col·laborar amb els mitjans de comunicació del barri, difondre el programa a les entitats locals i cercar joves potencials.
Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS)	Difondre el projecte Baobab, donar suport i guiar als infants i a les seves famílies que mostrin disposició a participar en el programa.
Institut de Cultura de Barcelona (ICUB)	Vincular el programa Baobab al foment d'activitats i l'ús d'equipaments culturals de proximitat del territori.
Agència de Salut Pública de Barcelona (ASPB)	Interrelacionar el programa amb els projectes "Impuls jove" i "Salut als barris".

Taula 6: Actors involucrats i les funcions que desenvolupen dins del programa Baobab.

Font: Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Ajuntament de Barcelona.

Davant d'aquesta amalgama d'entitats, el programa Baobab es caracteritza per tenir establerta una organització interna. Concretament, es tracta d'un organigrama de tipus circular i basat en la co-responsabilitat, on el lideratge està repartit entre els diferents actors promotors en funció de les seves competències. En la figura 13 es pot veure un esquema d'aquesta organització circular a partir de la qual s'articula el projecte Baobab.

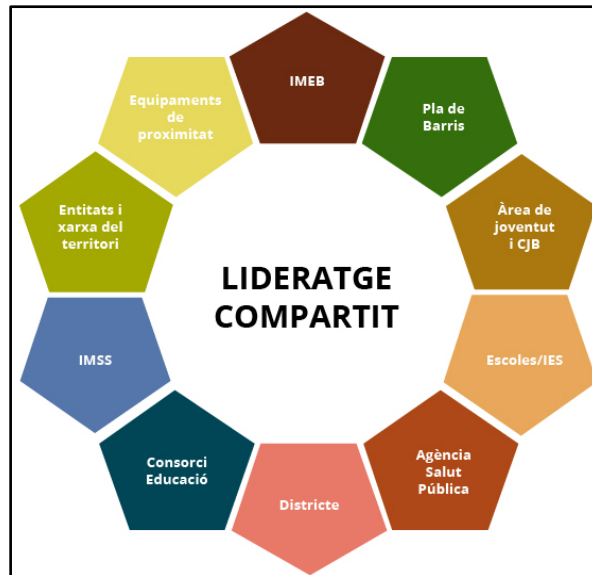


Figura 13: Esquema de l'organització de tipus circular del programa Baobab.

Font: Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Ajuntament de Barcelona.

D'altra banda, en el programa Baobab, sobretot des de la vessant de la dinamització i el seguiment, es desenvolupen diverses accions. Una és la realització de **tres sessions de treball** amb els responsables del projecte. En aquest cas, amb la finalitat de definir i valorar la informació que caldria recollir sobre la implementació del programa, així com per planificar el seu seguiment, hi intervenen la Cap de Servei Territorial d'Acció Educativa, la Responsable Tècnica del programa, la Directora de l'equip Baobab i els tres Coordinadors de programa (Farré et al., 2019).

Un altre d'aquestes línies d'acció és la de fer **entrevistes a una part de la coordinació** del programa. Fins ara, s'han realitzat tres entrevistes a dos dels coordinadors per tal de conèixer de primera mà l'estat del programa en els diferents barris, especialment de Sant Genís dels Agudells, Trinitat Nova i la Verneda i la Pau (Farré et al., 2019).

L'altre eix d'actuació, i últim, són els **grups de discussió**. Amb els principals actors implicats en el programa —responsables tècnics d'altres recursos públics, representants del teixit associatiu, representants d'entitats de lleure i responsables de Pla de Barris—, s'han realitzat tres grups de discussió. La seva creació parteix del propòsit d'identificar similituds i diferències que s'han donat entre els barris al llarg del procés de creació i consolidació del programa (Farré et al., 2019).

El cost anual de les activitats de cap de setmana del programa Baobab és de 25.000 € per barri, que són, aproximadament, uns 275.000 € en total (Foment de Ciutat, 2019). En canvi, els campaments d'estiu, que es realitzen només a l'agost tal i com s'ha matisat abans, tenen un cost de 30.000 € per edició i barri. Això significa un pressupost de 270.000 € anuals per al conjunt de campaments (Ajuntament de Barcelona, 2018).

3.2.3. PROGRAMA MENJA LLIBRES

Dins de les polítiques inclusives i els programes d'intervenció que fomenten la igualtat d'oportunitats i l'equitat educativa, hi figuren també aquelles basades en la promoció i motivació d'aptituds entorn a determinades competències bàsiques; més enllà de la tasca sistèmica que realitzen els centres educatius. El projecte Menja Llibres n'és un exemple. Aquest és un programa que es va posar en marxa en el segon trimestre del curs 2017-2018, amb la finalitat d'oferir un servei de suport per al gaudi de la lectura a aquells infants de 2n i 3r de primària.

“Això és una estona de gaudi i de pràctica de la lectura. No són unes classes particulars, ni de reforç [...] El projecte va dirigit als nens i nenes de 2n i 3r de bàsica perquè és el moment en què els nens aprenen la mecànica de la lectura. La pura mecànica de què si poses les lletres b i a vol dir ba” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

El programa Menja Llibres, així mateix, presenta altres objectius complementaris a assolir:

- Promoure la implicació de les famílies com a agents clau en l'educació i el foment de la lectura en els infants.
- Enfortir la xarxa en educació entre la comunitat, les famílies i els centres educatius.

A nivell d'estructuració, el programa Menja Llibres es configura en base a tres línies d'actuació. La primera, que una de les més importants, és la que s'anomena **eix individual**, basat en el foment i l'interès per la lectura en els més petits. Amb la voluntat d'assolir aquest repte, es realitzen diverses estratègies didàctiques:

- **Activitats de lectura lliure individual:** aquelles en les quals el nen o la nena interactua amb el llibre que ha volgut escollir sense que cap persona el dirigeixi.
- **Activitats de lectura compartida:** aquelles en les quals l'infant llegeix amb altres persones, per tal de què els més petits explorin la diversitat interpretativa de la lectura.
- **Activitats de lectura guiada (1 per 1):** aquelles on el/la monitor/a intervé i dirigeix la lectura de l'infant per tal que aquest pugui entendre el significat d'allò que ha llegit.
- **Activitats lúdiques:** aquelles activitats que es poden generar a partir d'allò que s'ha llegit i tenen un component més relaxat i de joc —contacontes, pintar els personatges, dibuixar vinyetes d'un conte, completar el trencaclosques d'un llibre...—.

Aquestes són activitats que es desenvolupen en sis biblioteques diferents de Barcelona, però amb la característica comuna de què estan situades en zones del Pla de Barris amb rendes per càpita inferiors a la mitjana de Barcelona (veure taula 3 i figura 1 de l'annex). Les biblioteques on es realitzen aquestes activitats són les que s'il·lustren en la taula 7.

Nom de la biblioteca (Barri)	Imatge de la biblioteca	Nom de la biblioteca (Barri)	Imatge de la biblioteca
Francesc Candel (La Marina de Port)		Bon Pastor (Bon Pastor)	
Zona Nord (Torre Baró)		José Barbero (Trinitat Vella)	
Les Roquetes (Les Roquetes)		Ramón d'Alòs Moner (Besòs i el Maresme)	

Taula 7: Biblioteques on es fan les activitats de l'eix individual del programa Menja Llibres.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades i imatges de l'Ajuntament de Barcelona.

Totes les activitats de l'eix individual es realitzen dos cops a la setmana, però cada infant només participa a un d'aquests dies. A diferència de la biblioteca José Barbero (Trinitat Vella), que té limitat el nombre de places a 25 per raons d'espai, el màxim d'infants per sessió és 30.

“Es fan dos dies d'activitats cada setmana, perquè cada biblioteca acull a dos grups de nens i nenes, de manera que un infant participa al projecte una vegada a la setmana durant tot el curs. Cada biblioteca té 60 places, excepte Trinitat Vella que, per raons d'espai, té 50” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Respecte el grau d'ocupació, 285 infants de 2n i 3r de primària han participat en el projecte Menja Llibres durant el curs 2018-2019 (Ajuntament de Barcelona, 2019), lo qual, en xifres relatives, representa el 80% de les places ofertes. Ara bé, aquesta dada varia segons cada barri, fins al punt d'haver-hi una diferència de quasi 30 punts percentuals entre les biblioteques amb menys i més grau d'ocupació.

“El grau d'ocupació és variable segons la biblioteca i el barri, però la mitja d'ocupació es del 80 %. A la franja més alta està el Besòs amb un 96 % de places ocupades i a la part baixa es troba la biblioteca del Bon Pastor amb un 68%” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Aquests quasi 300 infants que participen en el Menja Llibres provenen de 25 escoles distintes. Cadascun d'aquests centres educatius té assignada una de les sis biblioteques on es realitza

aquest programa (Ajuntament de Barcelona, 2019). En la taula 8, s'exposa nombre d'escoles amb alumnes que participen al Menja Llibres segons la biblioteca que tenen assignada.

Biblioteca	Francesc Candel	Les Roquetes	Zona Nord	Bon Pastor	José Barbero	Ramon d'Alòs Moner	Total
Nombre d'escoles	7	5	3	4	3	3	25

Taula 8: Nombre de centres educatius amb alumnes que participen al programa Menja Llibres segons la biblioteca assignada.

Font: Ajuntament de Barcelona.

Amb la voluntat de fomentar el gaudi per la lectura als seus fills i filles, com també que esdevinguin en actors clau de l'educació, les famílies són el segon eix d'actuació del programa Menja Llibres (**eix familiar**). En el curs 2018-2019, s'han realitzat diverses activitats formatives per a què les famílies disposin de les estratègies i els mecanismes adients per poder transmetre el gaudi per la lectura als seus fills i filles.

“Nosaltres en diem formació, però en el fons és una xerrada. En aquestes xerrades es convida a una persona experta en el tema i s'explica a les famílies per què és important la lectura i com poden afavorir i potenciar l'hàbit de la lectura en seus infants. Tot això des d'un nivell molt planer i on s'intenta que les famílies exposin les seves motivacions i dificultats [...] En total, van venir 54 famílies” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Una altra forma de treballar amb les famílies és a través de les jornades del Món Llibre, que són organitzades per l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), el Consorci de Biblioteques de Barcelona (CBB) i algunes editorials de literatura infantil i juvenil. Món Llibre és un festival de literatura, dirigit pels infants de menys de 12 anys, que té com a fonament apropar als nens i a les nenes als entorns creatius que hi ha darrere dels llibres i de la lectura (Ajuntament de Barcelona, 2019). Celebrat per primer cop el 2005, aquest esdeveniment es realitza cada any durant dos dies de la setmana anterior a Sant Jordi.

“És una festa molt gran de literatura infantil que es fa al MACBA durant dos dies, en el pati aquell tan bonic, i es fa des de les 10 del matí fins les 8 del vespre. Hi ha milers d'activitats infantils... [...] Hi van haver-hi 28 famílies, que això signifiquen... 88 nens...” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

En les taules 4 i 5 de l'annex, es pot veure el nombre de familiars que han participat en el curs 2018-2019 a les activitats de formació i al Món Llibre, respectivament, segons les variables sexe i biblioteques.

A banda de l'eix individual i familiar, el programa Menja Llibres consta d'una tercera línia d'actuació, que és l'**eix comunitari**. En aquest sentit, les activitats del projecte s'ajusten

d'acord amb l'entorn per tal de crear interrelacions entre els agents implicats i, per consegüent, fomentar la coresponsabilitat en la promoció de ciutadans amb forts vincles cap a la lectura. Un dels activitats més rellevants que s'ha fet d'aquest eix ha sigut un treball que s'ha anomenat "El meu barri", basat en recollir les opinions dels infants del Menja Llibres sobre el barri on resideixen.

"Els nens i nenes, en aquest últim trimestre, van fer una volta pel seu barri i van detectar quines coses no els hi agradaven del seu barri [...] Llavors, es va convidar als consellers tècnics dels districtes, amb els referents d'educació dels districtes, per a què els hi expliquessin i els hi llegeixin en veu alta al conseller, doncs les queixes." (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

En el programa Menja Llibres, els diversos professionals —monitors, coordinadors, voluntaris...— que participen en l'execució de les activitats estan sotmesos al compliment d'uns requisits bàsics, definits en el Plec de Clàusules Tècniques del projecte (2017). Les condicions fixades són la d'acreditar un perfecte ús del català i el castellà tant a nivell oral com escrit (Nivell C) i la de posseir altes capacitats de comunicació, empatia i treball en equip.

"...Han de saber parlar català perquè és un projecte de l'Ajuntament de Barcelona i, com a tal, la llengua que vehiculem és el català [...] Que sàpiguen dialogar, que tinguin empatia, que sàpiguen també tractar amb infants amb unes capacitats disruptives, perquè n'hi ha de tots tipus... Però és importantíssim saber treballar en equip" (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

A més d'aquests requeriments, als monitors se'ls demana que disposin del títol de monitor de lleure educatiu i que tinguin experiència com a monitor/a en lleure. Tal i com consta en el plec (2017), a cada sessió hi ha d'haver un monitor per cada 10 infants.

"Els monitors han de tenir com a mínim, o sigui, és un requisit indispensables, el carnet de lleure" (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

Per altra banda, el programa Menja Llibres és una iniciativa que ha estat impulsada, i segueix estant conformada, per una àmplia diversitat d'actors. Com a entitats públiques hi ha l'IMEB, el CEB, el CBB i els Districtes de les biblioteques on es realitzen les activitats del Menja Llibres. Com a entitats privades, hi ha l'Associació de Mestres Rosa Sensat i l'empresa Prograss, aquesta darrera amb ànim de lucre. A més, hi està involucrat Foment de Ciutat, ens dependent de l'Ajuntament de Barcelona amb caràcter público-privat. En la taula 9, es relacionen els principals agents promotors i impulsors del projecte Menja Llibre, junt amb la funció que desenvolupa cadascun dins d'aquesta iniciativa:

Entitats implicades	Funcions
Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)	Liderar del projecte, vetllar per la consecució dels objectius i dissenyar la memòria final.
Consorti d'Educació de Barcelona (CEB)	Liderar el projecte, triar els centres educatius proclius a què part del seu alumnat de 2n i 3r de primària s'apunti a les activitats del programa.
Consorti de Biblioteques de Barcelona (CBB)	Liderar el projecte, promoure la lectura i garantir el seu accés públic i en quant a equitat territorial.
Districtes	Liderar el projecte, desenvolupar el programa als barris i efectuar el seguiment del projecte en aquests territoris.
Foment de Ciutat - Pla de Barris	Liderar el projecte, promoure el programa als barris, potenciar l'acció comunitària, dissenyar la memòria final i fer d'enllaç entre els diferents ens.
Associació de Mestres Rosa Sensat	Gestionar i aportar el voluntariat dedicat a l'acompanyament de les activitats de lectura compartida i guiada.
Progress (Empresa externa)	Assessorar en la gestió del programa, participar en el seguiment del programa i vetllar pel compliment dels objectius.

Taula 9: Entitats implicades i les seves funcions dins del programa Menja Llibres.

Font: Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Ajuntament de Barcelona.

Sobre l'estructura interna, el programa Menja Llibres es caracteritza per configurar-se en base a un model organitzatiu en xarxa que es sustenta entre els cinc agents que co-lideren el projecte —IMEB, Foment de Ciutat, CEB, CBB i Districtes—. Entre aquests actors es dóna la mateixa rellevància, capacitat de decisió i responsabilitat.

“...Tant és important el que diu Foment de Ciutat, com és important el que diu el Consorci, com és important el que diu Biblioteques, l'IMEB o Districtes” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle)

Ara bé, el projecte Menja Llibres es caracteritza, alhora, per presentar una estructura jeràrquica en part del seu funcionament intern. Aquesta organització existeix des del moment en què l'empresa Progress té signat un contracte amb Foment de Ciutat, els monitors i les voluntàries de Rosa Sensat reben directrius de la coordinació pedagògica i es configura una coordinació executiva, la qual la componen membres de les entitats impulsores i de l'empresa Progress (Ajuntament de Barcelona, 2019). En la figura 14, es pot veure un mapa conceptual de l'organització interna respecte els diversos agents que participen en el programa Menja Llibres.

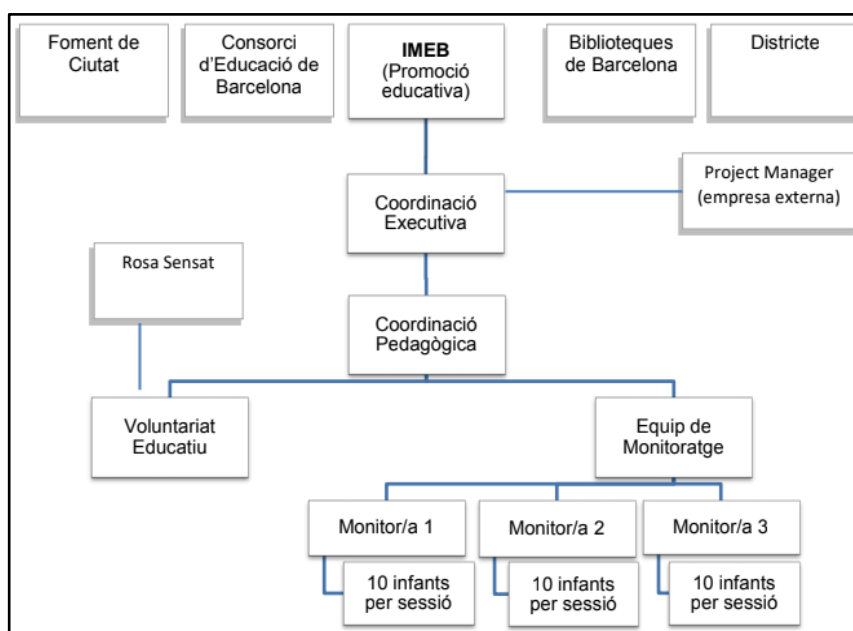


Figura 14: Mapa conceptual de l'organització jeràrquica interna del projecte Menja Llibres.

Font: Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Ajuntament de Barcelona.

Pel que fa a la seva execució, el projecte Menja Llibres consta de diverses reunions de seguiment. Depenent dels actors implicats, aquestes es celebren amb una periodicitat més curta o més llarga en el temps. Les reunions entre la coordinació pedagògica i l'equip de monitoratge són les que es realitzen amb més quotidianitat, una vegada a la setmana concretament. En canvi, les reunions entre les entitats impulsores del projecte —IMEB, CEB, Foment de Ciutat, Biblioteques i Districtes— es realitzen unes 4 o 5 vegades durant el curs escolar. En la taula 10, es pot veure amb detall cada quant de temps s'efectuen cadascuna de les reunions que es celebren com a seguiment del programa:

Parts implicades en la reunió	Periodicitat de les reunions
IMEB, CEB, Foment de Ciutat, Biblioteques, Districtes i l'Associació Rosa Sensat	Uns 4 o 5 cops durant el curs
Coordinació executiva i coordinació pedagògica	Cada dos cops al mes
Coordinació executiva i empresa externa (Progress)	Cada dues setmanes
Coordinació pedagògica i l'equip de monitoratge	Un cop a la setmana
Coordinació executiva, pedagògica i equip de monitoratge	Un cop cada 4 o 6 setmanes.

Taula 10: Entitats implicades en les reunions i la periodicitat de cadascuna.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'entrevista a Anna Ruiz-Tagle.

Pel que fa al pressupost, el programa Menja Llibres disposa d'una dotació que està xifrada en 179.247 €. Aquesta és un recurs econòmic que està limitat per un període de 18 mesos, concretament fins a la fi dels curs 2018-2019.

“...En aquests moments Pla de Barris ha liderat el projecte i ha posat els diners [...] El projecte Menja Llibres implica un total de 179.247 € per 18 mesos” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

3.3. RESUM DE LES CARACTERÍSTIQUES DELS PROGRAMES EDUCATIS

En la taula 11, es presenten, de forma resumida, les principals característiques dels sis programes educatius mencionats.

Any d'inici	Magnet	Educació 360	Xarxes per al canvi	De l'equip docent a l'equip educatiu	Baobab (campaments urbans)	Menja Llibres
Institucions impulsores i/o implicades	- Fundació Jaume Bofill - Dep. d'Ensenyament - Diputació de Barcelona - Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) - Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE)	- Fundació Jaume Bofill - Diputació de Barcelona - Federació de Moviments de Renovació Pedagògica - Moltes més entitats que són sòcies.	- Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) - Escola Nova 21 - Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE) - Associació Rosa Sensat	- Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) - Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS) - Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) - Fundació Privada Centre d'Hygiene Mental Les Corts (CHM) - Centre de Recursos Educatius per a l'alumnat amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDC) - Foment de Ciutat	- Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) - Foment de Ciutat - Districtes - Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) - Centres educatius - Àrea de Joventut - Consell de la Joventut de Barcelona (CJB) - Entitats associatives - Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS) - Institut de Cultura de Barcelona (ICB) - Agència de Salut Pública de Barcelona (ASPB)	- Institut Municipal d'Educació de Barcelona - Foment de Ciutat - Districtes - Consorci d'Educació de Barcelona - Consorci de Biblioteques de Barcelona - Associació Rosa Sensat - Empresa Progress
Nombre de centres implicats actualment	3 centres educatius	8 centres educatius	241 centres educatius	39 centres educatius	Campaments urbans d'estiu en 9 centres educatius	25 centres educatius repartits en 6 biblioteques
Nombre d'infants acollits actualment	800 infants	Dada no quantificada	Dada no quantificada	Dada no quantificada	666 infants	285 infants
Pressupost	15.000 € anuals en despeses (5.000 € per centre)	Sense un pressupost exclusiu	Sense un pressupost exclusiu	7.257.493 € pel període 2017-2020	270.000 € anuals (30.000€ per cada campament urbà d'estiu)	179.247 € per un any i mitg
Any de finalització	- Sense data de finalització - Es un programa que dura 4 anys en els centres (3 de formació i 1 de seguiment)	Sense data de finalització	2019	2020 (dins de Pla de Barris)	2020	2019

Taula 11: Característiques principals dels sis programes educatius.

Font: Elaboració pròpia.

4. ANÀLISI DELS PROGRAMES QUE LLUITEN CONTRA LA SEGREGACIÓ ESCOLAR I L'EQUITAT EDUCATIVA

Presentades les principals característiques, a continuació s'analitzen els sis programes educatius escollits des de la perspectiva de les variables explicatives del seu funcionament com a polítiques públiques. La transversalitat, la cooperació multinivell, la participació ciutadana, la interrelació amb altres polítiques públiques, el procés d'avaluació i el model de finançament són les variables que s'han escollit per tal d'acondir l'anàlisi. Aquestes variables es corresponen amb aquelles que han estat utilitzades de manera més habitual per a l'anàlisi del desenvolupament eficaç de les polítiques públiques (Blanco i Gomà, 2003) i, en particular, per a les de rehabilitació urbana (Nel-lo, 2010).

4.1. TRANSVERSALITAT

Teoritzada a principis de la dècada de 1990 a Suècia en el marc de les polítiques sobre igualtat de gènere, la transversalitat és aquell enfoc organitzatiu que intenta aportar a les institucions i entitats una capacitat d'actuació col·laborativa en qüestions que, per la seva estructura, no són capaces de ser gestionades per si soles (Serra, 2004). En el cas dels programes educatius d'aquesta investigació, la necessitat de la transversalitat és un element que resulta intrínsec en cadascun d'aquests, tant des de l'àmbit tècnic com en el pràctic.

Analitzant cas per cas, el programa Magnet, que té configurada tota una estructura interna enxarxada tal i com s'ha vist anteriorment, la transversalitat és un element clau en la seva execució tècnica, ja sigui en el que correspon a la seva aplicació com en la presa de decisions.

“Sí, sí. En el programa Magnet hi ha un treball bastant enxarxat i transversal” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

A nivell pràctic, s'ha pogut constatar que això també és així. Des del primer moment en què es formalitza aliança entre el centre educatiu i la institució d'excel·lència, l'execució del projecte s'aborda transversalment entre el sector educatiu i el del propi *partner*. En el cas de l'aliança formada entre l'escola Miralletes i el CosmoCaixa, per exemple, existeix aquesta transversalitat ja que es combina l'àmbit educatiu amb el científic i artístic.

“Sí, sí, sí, sí. Transversal des del primer dia [...] El CosmoCaixa aborda l'àmbit científic, però també té una part més artística, com de decoració de les exposicions. Amb l'aliança, aquests àmbits s'han relacionat amb el nostre, que és més l'educatiu, l'ensenyament.” (Entrevista nº 12: Eva Cuesta).

En l'aliança Educació 360, malgrat no estar configurat en base a una estructura interna de programa, el caràcter transversal existeix. El seu dinamisme col·laboratiu i la seva forma de

treballar trenca amb els límits d'una administració que està fortament fragmentada en departaments sectorials. Òbviament, el fet de ser un projecte que concep la comunitat i el municipi com una part fonamental de l'educació, així com la seva aposta per la interrelació dels aprenentatges lectius i no lectius, fan de la transversalitat és un element intrínsec en la seva execució. En aquest cas, es connecta l'àmbit educatiu amb els sectors socials i polítics.

“Transcendeix lo que es considera veritablement l'educació, associat a escola [...] És social perquè apunta directament al vector aquest de què en els temps lliure és on es produeixen les grans desigualtats [...] Aquesta iniciativa també treballa amb l'àmbit polític, ja que la pretensió de la iniciativa és que la política pública incorpori aquesta manera d'entendre l'educació” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Segons el testimoni d'una persona de l'equip educatiu d'un dels centres adherits a l'aliança Educació 360, aquest és un programa que ajuda a què passin coses, a què passin canvis des de la reciprocitat i l'enriquiment a través dels altres. Per tant, hi ha una execució pràctica que s'emmarca en els principis de la transversalitat.

“...La nostra principal missió aquí no és tant articular, sinó ajudar o canviar el paradigma per a què aquí sigui possible que passin coses [...] I aquestes coses que passin, aleshores és quan tot té aquest sentit, aquesta reciprocitat, trobada, enriquiment mutu entre distints àmbits” (Entrevista nº 11: Joan Artigal).

Amb una organització interna dual, en la qual es combinen i es relacionen estructures jeràrquiques i enxarxades a la vegada, el programa Xarxes per al canvi té com a objectiu la creació d'un projecte educatiu competencial i potent davant dels reptes actuals i del futur. És un programa que està pensat per a què participin diversos actors, que sigui col·laboratiu i, per tant, que sigui transversal.

“O sigui, el més obert, col·laboratiu i cooperatiu possible [...] La voluntat de fer-ho el més transversal possible [...] que s'hi sumi el màxim de gent possible” (Entrevista nº 4: David Pérez).

A partir de la declaració realitzada per part d'un membre de l'equip directiu d'un dels centres vinculats a aquest programa, s'ha corroborat que, en la pràctica, també es dona aquest escenari de transversalitat. Des del grup impulsor del programa en el centre, la percepció ha estat la d'una suma d'esforços i d'igualtat entre les distintes parts, tenint en compte la vessant social.

“Sí. Sí, perquè el grup impulsor, encara que estigués l'equip directiu, no teníem més vot [...] L'escola, a part de la seva funció transmissora del saber, ha de tenir aquesta vessant social [...] Nosaltres vèiem aquestes necessitats, el mentor també ho va veure, l'Ateneu també ho va veure i, per tant, no s'ha volgut deixar de banda l'àmbit social” (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

En el cas del programa De l'equip docent a l'equip educatiu, que també té una estructura dual semblant a la del projecte Xarxes per al canvi tal i com s'ha recollit en l'apartat anterior, la

transversalitat és una de les premisses més importants d'aquest programa sobre nous perfils professionals dins dels centres educatius de màxima complexitat. En aquest projecte, la transversalitat es produeix donat que es posa en relació els professionals dedicats a l'ensenyament amb aquells que formen part de l'àmbit psicosocial. Per part de l'equip tècnic del programa, hi ha una ferma defensa per aquest treball interdisciplinar.

“El programa De l'equip docent a l'equip educatiu és una suma de mirades [...] És entendre que no estem sols, que no podem educar sols, que eduquem en conjunt... És tot el sistema el que educa [...] Hi ha l'àmbit docent de cada centre educatiu i, també, l'àmbit psicosocial. Per exemple, als instituts-escoles, efectivament, hi ha una TIS, una educadora social i una EMO, la MALL...” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

El caràcter transversal d'aquest programa també es dona en la pràctica. A través del testimoni d'una educadora social, s'ha pogut constatar que això és així no només en la interdisciplinarietat dels professionals que duen el programa a la pràctica, sinó que també és transversal des del punt de vista dels aprenentatges, de la problemàtica de cada infant i la seva família, de com abordar aquestes dificultats i de les administracions que intervenen.

“...És transversal en la mesura que va més enllà de l'aprenentatge, de coneixements concrets [...] Transversal en les múltiples dificultats que pot tenir una família. Transversal en totes les figures professionals que intervenen. Transversal perquè estem entre diferents administracions que, com et deia abans, parlen idiomes diferents i tenen funcionaments molt diferents” (Entrevista nº 6: Anna Robles).

En el programa Baobab, amb una organització interna basada en un model circular i on el lideratge està compartit per les diverses entitats promotores, la transversalitat es dona, sobretot, pel que hi han involucrades entitats que provenen de sectors diferents, malgrat que la gran majoria formen part de l'Ajuntament de Barcelona. En aquest cas, hi han institucions que provenen del sector educatiu —el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) o l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)—, cultural —l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB)—, social —l'Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS) o les entitats i xarxes de lleure educatiu de base comunitària—, territorial —Foment de Ciutat—, i de la salut —Agència de Salut Pública de Barcelona (ASPB)—.

“L'Ajuntament de Barcelona. Després, dintre de l'Ajuntament de Barcelona, com et deia, estan implicades les diferents àrees. Foment de Ciutat, l'IMEB, el Consorci, l'Institut Municipal de Serveis Socials...” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

Aquest caràcter transversal d'una gestió col·laborativa entre diversos actors també es produeix en la forma de dur el programa a la pràctica, ja sigui en els campaments urbans com en les activitats de lleure educatiu de base comunitària dels caps de setmana.

“Entre nosaltres, a nivells dels quatre coordinadors del programa i els propis monitors, doncs sí que és cert que cadascú té els seus barris, però sí que és veritat que treballem molt conjuntament” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

En el projecte Menja Llibres, amb una estructura interna enxarxada i jerarquitzada alhora, la transversalitat figura des del moment en què s'impliquen entitats de sectors diferents. En aquest cas, hi ha involucrades institucions del sector territorial —Foment de Ciutat—, educatiu —el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) o l'Associació Rosa Sensat— i de l'àmbit de la cultura, especialment d'aquelles vinculades amb la lectura —Consorci de Biblioteques de Barcelona (CBB)—.

“O sigui, transversal ho és perquè, ja et dic, que hi han molts agents implicats i que són d'àmbits distints. Des de Pla de Barris, Consorci d'Educació, les escoles, l'IMEB [...] O sigui, les biblioteques, monitors, districtes també... És molt transversal” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

Així que, en major o menor mesura, en opinió d'aquells que els impulsen i hi treballen els sis programes educatius d'aquesta investigació són desenvolupats de forma col·laborativa entre diversos actors mitjançant un enfoc organitzatiu de transversalitat. Ara bé, com hem vist, les interpretacions d'aquest terme han estat diverses.

4.2. COOPERACIÓ MULTINIVELL

Vinculat en certa manera amb la transversalitat, es troba el concepte de cooperació multinivell. Una de les primeres vegades en què aquest concepte fou emprat va ser en una ocasió del Comité de les Regions, a l'any 2009, en relació a les aspiracions de la Comissió Europea per dissenyar i aplicar polítiques a tota la Unió Europea des d'una acció coordinada entre la pròpia Unió, els Estats membres i les autoritats regionals i locals (Consorci Coopenergy, 2015). Concretament, s'entén per cooperació multinivell aquella gestió conjunta entre autoritats de distints nivells per tal d'executar polítiques d'una forma més eficient i eficaç (Consorci Coopenergy, 2015).

Analitzant els sis programes educatius d'aquest treball en base a aquest concepte, s'ha constatat que tots ells són impulsats per part d'una gran varietat d'actors que provenen de diversos nivells administratius i, per tant, que estan articulats sota una cooperació de tipus multinivell. Això sí, el tipus de cooperació varia. Per una banda, hi ha aquells programes amb una cooperació multinivell entre institucions competencials a nivell municipal, supramunicipal i regional. En aquest grup figura el programa Magnet, que té el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) i el propi Ajuntament com a entitats locals promotores, la Diputació de Barcelona com a ens supramunicipal, i el Departament d'Ensenyament i la Fundació Jaume Bofill com a institucions regionals impulsores.

“...A nivell de gestió de programa, és col·laboratiu. D'entrada, és entre Departament, Fundació Bofill... Aquí també entra, doncs, la Diputació, el Consorci, els ajuntaments, etc. És a dir, diferents nivells administratius” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

En aquesta categoria també figura el programa Xarxes per canvi. En aquest cas, en formen part el Consorci i la Diputació de Barcelona com a agents impulsors d'àmbit municipal i supramunicipal, respectivament, junt amb Escola Nova 21 i l'associació Rosa Sensat com a institucions amb un marc competencial regional.

“Entre el Consorci d'Educació de Barcelona, l'Escola Nova 21, l'associació de mestres Rosa Sensat i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma existeix una aliança que s'ha anomenat Xarxes per al canvi [...] El Consorci és una institució municipal i la resta són entitats amb competències, també, a nivell de tota Catalunya [...] Sí. La Diputació és a nivell de província” (Entrevista nº 4: David Pérez).

Per altra banda, hi ha els programes que presenten una cooperació interadministrativa entre ens d'àmbit local i submunicipal. Dins d'aquesta categoria figuren els tres projectes educatius adherits al Pla de Barris. En el programa Baobab, existeix una cooperació interadministrativa entre els Districtes i l'Ajuntament de Barcelona, aquest darrer a través dels ens dependents (IMEB, CEB, CJB, ICUB, ASPB, Foment de Ciutat...).

“Però, al final, tot és l'Ajuntament. Els Districtes a nivell de districte i, a nivell municipal, estan aquestes diferents àrees que conformen l'Ajuntament de Barcelona” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

En el programa Menja Llibres, la cooperació interadministrativa també es dona entre els Districtes i alguns dels ens dependents que formen part de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB, CEB, CBB, Foment de Ciutat...).

“Hi han els Districtes, que és l'Ajuntament però a nivell de districte i, a nivell municipal està el propi Ajuntament de Barcelona amb la implicació de les àrees que t'havia dit abans, és a dir, l'IMEB, el Consorci, Biblioteques de Barcelona...” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

Aquest també és el cas del programa De l'equip docent a l'equip educatiu. Aquí, hi ha unes entitats d'àmbit municipal que impulsen o col·laboren en aquest projecte, que són el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), el Centre de Recursos Educatius per a l'alumnat amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC Barcelona Ciutat), l'Institut Municipal de Serveis Socials (IMSS), el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) i Foment de Ciutat, aquest darrer a través de Pla de Barris. Així mateix, hi col·laboren entitats amb un àmbit d'actuació submunicipal (districtes o barris), com són la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts (CHM) o els Centre de Serveis Socials, els quals formen part de l'IMSS i s'encarreguen en part de la direcció de les figures ES.

“A nivell de districte, està CHM, que és el Centre d’Higiene Mental Les Corts. L’Institut Municipal de Serveis Socials, que és a escala municipal, funciona per districtes, amb els centres de Serveis Socials de cada districte. La resta, com el Consorci, el CRETDIC, el CREDA o Foment de Ciutat funcionen a nivell municipal.” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

En un altre classificació a nivell de cooperació multinivell, hi ha la iniciativa Educació 360. En aquest programa hi estan implicades entitats amb diversos nivells competencials que, malgrat executar l’aliança des dels seus propis àmbits de treball, conformen una cooperació a quatre nivells —submunicipal, municipal, supramunicipal i regional—. Com a ens submunicipals, figuren les múltiples entitats associatives de barri; com a ens municipals, hi ha els propis consistoris municipals, l’Ajuntament de Barcelona en aquest cas; com a ens supramunicipal, hi figura la Diputació de Barcelona. Finalment, la Fundació Jaume Bofill i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya són aquelles entitats adherides a la iniciativa Educació 360 amb uns àmbits d’actuació a nivell regional.

“...L’aliança Educació 360 està promoguda per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona, en concret l’àrea d’Educació, i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica [...] En aquests moments hi ha 200 ajuntaments, xarxes d’entitats i institucions diverses que s’han adherit a aquesta aliança. Per tant, hi han entitats amb uns nivells administratius i territorials molt diversos.” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Els resultats obtinguts de cada programa, més enllà de les certes diferències entre ells, mostren clarament que la cooperació multinivell també es dona en els programes que no estan inserits dins del Pla de Barris.

4.3. PARTICIPACIÓ CIUTADANA

La participació ciutadana es defineix com qualsevol forma d’acció o reivindicació duta a terme des de la ciutadania amb la finalitat d’incidir en les decisions de la política pública, ja sigui com a individus que defensin els seus propis interessos o com a representants d’una col·lectivitat (Parés, 2009; Isunza, 2015). En els darrers anys són diversos els autors i les institucions que han assenyalat la importància de passar de la participació de caràcter consultiu a la implicació efectiva de la ciutadania en la gestió de les polítiques públiques (Font, 2001; Pindado, 2004; Blanco i Ballester, 2011).

Dels sis programes educatius que s’analitzen en la present investigació, només n’hi ha dos on la societat civil té una implicació molt activa en la seva gestió. Un d’aquests és la iniciativa Educació 360, la qual disposa de capacitats per enfortir l’empoderament a les famílies en el procés educatiu dels seus fills, l’acompanyament de l’infant a les activitats del barri i la presa de decisions al voltant el desplegament d’iniciatives amb la lògica d’educació a temps complet. La ciutadania, en aquest cas, es pot implicar de forma col·lectiva, a través de les

múltiples entitats que són sòcies i promotores d'aquesta iniciativa —associacions, fundacions, organitzacions de famílies...—, o de forma individual. Ja que abans s'ha fet menció de l'apoderament, cal destacar que des de la iniciativa Educació 360, existeix la consideració de les famílies com a figura clau per a què la comunitat pugui contribuir a millorar l'actual realitat educativa; d'aquí que s'inciti la seva participació activa.

“És molt important que la mirada de les famílies i la participació estigui en aquest ecosistema. Per què? Perquè, al final, lo que hem de buscar és com el conjunt de la comunitat pot contribuir en una millor educació i, en aquest sentit, la família és el primer actor educatiu” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Això sí, en la pràctica existeixen divergències sobre el grau d'implicació de la població. Algun dels centres educatius adherits a l'aliança Educació 360 han manifestat la importància d'implicar a la ciutadania, sobretot a les famílies, en la gestió i execució de determinades accions polítiques, així com el seu compromís en aquesta qüestió, però reconeixen alhora que els hi queda molt per fer en aquest sentit.

“La participació és el resultat de sentir que sóc important. Si no estic empoderat, reconegut, i visibilitzat jo no participo [...] Jo crec que estem en la línia de l'èxit del procés... Si ens ho mirem amb la foto finish, jo diria que no, perquè ens falta moltíssim” (Entrevista nº 11: Joan Artigal).

L'altre programa educatiu que compta amb una implicació activa de la ciutadania és el projecte Baobab. Tant els infants apuntats en el programa, ja sigui en els campaments urbans o en les activitats de lleure educatiu de cap de setmana, com les seves famílies, esdevenen figures clau en les funcions de planificació de les activitats, com també de transmissió de les seves experiències a d'altres persones.

“Bueno, el veïnat són els joves que fan aquesta feina. Per tant, tenen el paper protagonista i principal. Nosaltres som els actors secundaris que intentem facilitar-los la feina en aquest procés [...] A nivell de les famílies, també tenen un paper, tant en els campaments d'estiu com, sobretot, en el curs; intentant que confiïn en els joves i, no només això, que puguin tenir una presència clau. De vegades, fem servir algunes famílies com a altaveus per fer el boca-orella” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

En canvi, en els altres quatre programes, més enllà de ser els ciutadans els beneficiaris, no compten d'una participació activa de la societat civil en qüestions de gestió i de decisió. En el programa Magnet no hi ha una vinculació directa amb la implicació ciutadana, però sí que no es descarta la participació d'alguna entitat del barri en un futur. La incertesa de saber si es requereix de la participació d'algunes d'aquestes entitats veïnals ha estat la justificació obtinguda, per part d'una de les persones de l'equip de coordinació del programa, en aquesta qüestió.

“...De primeres, no té una vinculació directa amb la implicació veïnal, però té una mirada oberta de cara al veïnat per poder dur endavant els objectius del programa [...] Però, és a dir, de bones a primeres, saber que necessitaràs de la unió de comerciants, per exemple, això no ho saps” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Des d'un dels centres educatius adherits a la iniciativa Magnet, sí que hi ha un cert intent per fer partícips a les famílies en alguns aspectes del programa, especialment en allò corresponent a fomentar el caràcter atractiu del centre, és a dir, al voltant de l'organització de les portes obertes i de determinats aspectes de la preinscripció.

“Ells [els familiars] sí que estan implicats en l'escola per donar-la a veure. Han fet una pancarta, ens han ofert de fer un vídeo... Han participat en les portes obertes...” (Entrevista nº 12: Eva Cuesta).

En el cas de Xarxes per al canvi, malgrat ser la generació de consciència un dels pilars fonamentals d'aquesta iniciativa, no sembla que es produeixi un empoderament de la ciutadania per a la seva participació en el programa en temes de gestió i presa de decisions. La possibilitat a través de la qual ha pogut participar la ciutadania, principalment les famílies, ha estat entorn a les xerrades sobre el programa que es realitzen regularment.

“Aquí no hem fet coses directament amb famílies, més enllà d'alguna participació de tipus xerrades. S'ha pretès, com a mínim, aconseguir impactar a les famílies per a què elles mateixes siguin les que canviïn l'agenda educativa” (Entrevista nº 4: David Pérez).

Aquesta manca d'implicació de la ciutadania en la presa de decisions de determinades qüestions internes del programa Xarxes per al canvi és un aspecte que ha estat reconegut, alhora, per part de l'equip directiu d'alguns dels centres adscrits al projecte. Segons la percepció d'un dels testimonis, aquesta iniciativa s'ha constituït molt en base pedagògica, amb un grup impulsor conformat únicament per professionals de l'ensenyament, manifestant també que hi han aspectes a millorar sobre la participació ciutadana en aquest programa.

“No. No. No. Perquè, es clar, era molt d'organització pedagògica, potser, això del grup impulsor [...] Sí que ens han dit moltes vegades de què els hi féssim una xerrada sobre com s'ensenyen les matemàtiques aquí, com s'ensenya català... Això sí que és una cosa, potser, una assignatura pendent” (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

En el cas del projecte Menja Llibres, la ciutadania tampoc participa en la gestió interna ni en les decisions a prendre sobre la seva execució. És cert, tanmateix, que aquest programa té com a línies d'actuació les famílies i la comunitat per tal de promoure la implicació i compromís d'aquestes sobre la lectura, i es realitzen esdeveniments i activitats formatives en aquest sentit, però, en termes generals, ni les famílies ni la comunitat han tingut una participació activa en les qüestions internes de la iniciativa.

“...Amb famílies, hem fet com una activitat, perquè sembla una activitat, que és de formació [...] A qui dediquem més és amb els nens, una mica menys amb les famílies i una mica menys amb la comunitat” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Per tant, la implicació de la ciutadania (infants, famílies i agents comunitaris) en aquest programa és, sobretot, la de ser els destinataris de la iniciativa.

“Més que res, els que reben el benefici del programa, val? Perquè, ja et dic, això no parteix de la decisió del veïnatge” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

Aquesta manca d'una participació ciutadana activa en els aspectes programàtics també existeix en la iniciativa De l'equip docent a l'equip educatiu. Tant des del lideratge que fa el CEB com des de la col·laboració de l'IMSS, s'ha pogut constatar que la ciutadania no és actor clau en la gestió i presa de decisions del programa. En aquest sentit, la participació dels ciutadans és merament passiva, com a beneficiaris directes o indirectes del programa.

“En lo que és prendre decisions no. En lo que són les coses referides al nostre model pedagògic, no” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

“Si estem parlant de com s'impliquen les persones, ciutadans... No? En la presa de decisió, aquí és zero. És zero. S'implicaran en tant en quant participen en un espai grupal...” (Entrevista nº 9: Marta Fité).

En aquest sentit, tant des del propi CEB com des de les figures professionals que despleguen el projecte en la pràctica, existeix la percepció de què aquesta carència que té el programa sobre la participació ciutadana és un dels seus punts febles, considerant també que aquest és un repte a assolir en els propers anys.

“El punt més feble. Potser si haguéssim fet tota una feina de reflexió prèvia, d'una reflexió participativa... Mira tu ara ho apuntaves. I la població? Li hem preguntat què pensaven? [...] En això tenemos mucho que caminar. Això en la presa de decisions” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

“Una vegada més, la participació ciutadana és un objectiu en si” (Entrevista nº 6: Anna Robles).

Les anàlisis en aquests programes educatius en referència a la participació ciutadana corroboren, a la fi, que la implicació activa de la societat civil en els marcs de gestió no està contemplada exclusivament en els projectes educatius adherits al Pla de Barris, sent el Baobab l'únic programa d'aquest pla on sí es dona d'una manera ferma aquest principi.

4.4. INTERRELACIÓ AMB ALTRES POLÍTIQUES PÚBLIQUES

La correspondència mútua entre polítiques públiques és una dinàmica que es dona sovint entre iniciatives que són d'un mateix àmbit o que tenen un objectiu compartit. En el cas dels sis programes educatius d'aquest treball, s'ha pogut comprovar que en alguns casos existeix

una intencionalitat per part del seu equip tècnic de ser exercits de forma interrelacionada junt amb polítiques públiques ja instaurades. Dins d'aquesta classificació hi figuren: la iniciativa Educació 360, el projecte Baobab, el programa De l'equip docent a l'equip educatiu.

En el cas de l'aliança Educació 360, donat que la pretensió d'aquesta iniciativa és que els diferents actors socials, comunitaris i polítics incorporin la concepció de l'educació a temps complet, existeix clarament el plantejament d'una vinculació conjunta amb d'altres accions i programes de caire educatiu, social i/o comunitari que vagin en aquesta línia.

“Bueno, la pretensió de la iniciativa és que la política pública incorpori aquesta manera d'entendre l'educació i, per tant, sí que es busca una interrelació” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Segons el testimoni d'una persona de l'equip directiu d'un dels centres educatius on s'impulsa un projecte des de la perspectiva d'Educació 360, aquesta interrelació existeix, bàsicament, amb iniciatives de lleure educatiu de base comunitària, d'entre les quals figura un dels projectes analitzats en aquest treball, el programa Baobab.

“Hi ha interrelació amb propostes institucionals, com Baobab, o amb propostes del territori, com Bruixes i Bruixots, o amb el cau” (Entrevista nº 11: Joan Artigal).

El propi programa Baobab també s'interrelaciona amb altres polítiques públiques. Per part de l'equip tècnic del programa, existeix una intencionalitat de desenvolupar el projecte de forma conjunta amb, com a mínim, la resta d'iniciatives del Pla de Barris. Un dels projectes on existeix més aquesta correspondència és amb la iniciativa De l'equip docent a l'equip educatiu, en què, mitjançant una col·laboració amb les seves figures psicosocials, es garanteix que els infants coneguin les distintes activitats de lleure educatiu que ofereix el programa Baobab. El projecte De l'equip docent a l'equip educatiu, sovint, també és conegut com Escoles Enriquides.

“Dels perfils professionals d'Escoles Enriquides també aprofitem i tirem bastant. S'intenta una mica que hi hagi una certa connexió amb la resta de projectes del Pla de Barris” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

A més, el programa Baobab, està vinculat conjuntament amb polítiques de salut. La participació de l'Agència de Salut Pública de Barcelona (ASPB) com a actor promotor del programa Baobab fomenta la correspondència entre els projectes “Impuls Jove” i “Salut als barris”, basats en la promoció d'un lleure saludable entre els joves i en pal·liar les desigualtats socials i de salut que existeixen en els barris desfavorits. Des de la pràctica, també existeixen interrelacions d'aquest programa amb mesures de tipus social i comunitari, com les polítiques de reagrupament familiar o les xarxes d'infància, adolescència i joventut dels barris, per exemple.

“Estem en contacte amb els educadors de carrers, amb serveis socials... Sobretot, en tema de casals d'estiu, et coordines amb serveis socials i serveis de reagrupament familiar per vincular infants al casal d'estiu” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

El programa De l'equip docent a l'equip educatiu s'estableix igualment sota el plantejament de vincular-se conjuntament respecte altres polítiques públiques, sobretot quan l'entitat que el lidera —el Consorci d'Educació de Barcelona— entén l'educació com un sistema ple de connexions. “Eines per al canvi” o els projectes de convivència dels centres educatius són alguns dels programes amb els quals es troba interrelacionat.

“...Hi ha un programa en innovació des del Consorci, que es diu Eines per al canvi i que ens proporciona un mentor [...] Hi ha una cosa ara que està en l'agenda de totes les escoles, que és la implementació o l'actualització del projecte de convivència [...] Lo uno no está separado de lo otro i s'intenta que sigui així” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

A partir de l'IMSS, que gestionen els educadors socials implicats, s'ha pogut constatar que aquesta interrelació existeix amb polítiques públiques educatives, així com d'aquelles de caire social que són desenvolupades des d'aquesta pròpia institució.

“O sigui, nosaltres formem part d'aquestes polítiques, diguéssim, no? Perquè estem parlant d'inclusió, de dret d'oportunitats, d'equilibri social amb el territori... [...] Els nostres projectes no poden estar al marge de tot el que ens indica, diguéssim, la part més política” (Entrevista nº 9: Marta Fité).

No obstant, en aquest sentit, es detecta que existeix, per part d'alguns educadors socials que duen a la pràctica el programa, la percepció d'una certa saturació, entenent que es produeixen duplicitats entre iniciatives que careixen de la capacitat de sumar idees. Alhora, alguns dels entrevistats han manifestat que aquest és un dels aspectes a millorar del projecte i de les polítiques públiques amb les quals s'interrelaciona.

“Bé, en això s'ha de treballar bastant encara. Això s'ha de treballar bastant pel que et deia abans [...] N'hem parlat alguna vegada de dir: “Ostres! És que s'estan fent coses molt valuoses i molt interessants, però, a vegades, no tenen això de poder sumar”. (Entrevista nº 6: Anna Robles).

D'altra banda, hi han programes que no ha estat dissenyats per ser executats de forma interrelacionada juntament amb altres polítiques públiques i que en la pràctica ha estat així. Aquest és el cas del projecte Menja Llibres del Pla de Barris que, malgrat la seva intencionalitat de reforçar la cohesió social, la convivència entre persones de distintes nacionalitats, la identitat dels barris i el seu caràcter comunitari, no es desenvolupa des de la correspondència mútua amb iniciatives estructurals ja instaurades.

“...El projecte Menja Llibres és un projecte únic. Té els seus objectius, els seus ens i tal... Ell sol, per ell. Però, sí que d'aquests treballs que es fan, ja sigui individuals amb les famílies o

amb els eixos comunitaris, surten altres aspectes que sí que poden estar vinculats amb iniciatives socials” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

És més, existeix una percepció escèptica respecte a aquesta idea de vincular conjuntament el programa Menja Llibres amb altres polítiques públiques de caràcter educatiu, social, territorial o de salut. La possibilitat que això afectés, eventualment, l'eficàcia del projecte i l'assoliment dels seus objectius ha sigut una de les argumentacions rebudes en base a la defensa d'aquest posicionament.

“El projecte està centrat en la lectura [...] Llavors, si dispersem molt a razón de “es que cuantas más interconexiones hagamos mejor”, crec que perdriem la força que ara tenim [...] La gent del barri ha de saber que hi ha un projecte que es diu Menja Llibres que hi participen nens... Però no crec que sigui més necessari fer més connexions” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Altrament, hi han programes que no ha estat creats per desenvolupar-se de forma interrelacionada juntament amb altres polítiques públiques de gran nivell, però que en la pràctica la situació ha sigut totalment la inversa, com és el cas del projecte Magnet. Aquest és un programa que no ha estat pensat per ser desenvolupat de forma conjunta amb iniciatives educatives de gran envergadura, a partir de la noció de què és tracta d'un programa que implica moltes hores de dedicació, tal i com va afirmar una de les persones implicades en la gestió tècnica del programa.

“El programa Magnet és, entre cometes, un programa d'exclusivitat [...] O sigui, és un programa de tres anys i que no l'intentin complementar amb un altre programa que també et demani un esforç molt gran” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Ara bé, hi han escoles que formen part de l'aliança Magnet i que, al mateix temps, estan adherits a altres projectes de gran envergadura, de tal manera que des dels propis centres educatius es fomenta aquesta interrelació entre programes diversos. Aquest és el cas de l'escola Miralletes que, a banda d'estar implicada en altres projectes, està adherida coetàniament als programes Magnet i Xarxes per al canvi. Així, es produeix una aplicació conjunta d'aquests programes des del propi centre.

“...A l'escola tot suma. Tot fa créixer. El que passa és que són projectes diferents. Magnet i Xarxes per al canvi, a l'hora de la mentoria, tenen coses que s'interrelacionen [...] Clar, que es barregen. Evidentment. És que, sinó, no tindria sentit” (Entrevista nº 12: Eva Cuesta).

Això mateix succeeix amb aquesta darrera iniciativa, la de Xarxes per al canvi. En aquest cas, es va dissenyar sense la intencionalitat de ser desenvolupat interrelacionadament junt amb altres polítiques, però, el fet de què es tracti d'un projecte conformat per diverses institucions del món educatiu, ha comportat, encara que sigui indirectament, una certa interrelació entre aquest programa i algunes iniciatives educatives pròpies d'aquestes entitats.

“Més que amb polítiques, amb administracions. L'exemple del Consorci ha estat claríssim [...] El Consorci s'ha anat alimentant molt de les propostes que els hi hem anat fent tots plegats!”
(Entrevista nº 4: David Pérez).

El funcionament interrelacionat del programa Xarxes per al canvi amb altres polítiques públiques també s'ha donat des d'alguns centres educatius, com és el cas de l'Institut -escola Antaviana. Aquí, existeix una correspondència de determinats aspectes del projecte Xarxes per al canvi amb algunes iniciatives socioeducatives que el propi centre porta anys implicat junt amb l'Ateneu de Nou Barris, com el programa “Circ Enginy”.

“Amb lo de Xarxes pel canvi sí que vam veure que un dels potencials que podíem era la vessant artística [...] Vam començar a parlar més amb l'Ateneu. Sempre hem tingut molt bona relació amb l'Ateneu, però ja a intentar fer una cosa conjunta. [Finalment] ha sortit la línia aquesta d'educació física i, sobretot, a l'ESO que es va tirar endavant una optativa de circ social [...] Llavors, sí que hi ha hagut això. Hi ha hagut una certa mimetització” (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

Podem doncs afirmar, un cop analitzada la informació obtinguda de cada programa sobre la interrelació amb altres polítiques públiques, que es constata que tots els programes en curs tenen, en major o menor mesura, interrelació amb d'altres polítiques públiques. Queda així refutada la conjectura que afirmava que els programes que no es troben incorporats sota cap pla són aquells que no s'executen de forma interrelacionada junt amb altres polítiques públiques.

4.5. MODEL D'AVALUACIÓ

Un dels aspectes més rellevants d'una intervenció pública és la seva avaluació. Pressman i Wildavsky (1973) consideraven les polítiques públiques com una sèrie causal entre les condicions inicials i les conseqüències posteriors. En aquest sentit, la política pública pot ser concebuda com una hipòtesis on l'avaluació és la comprovació d'aquella hipòtesis (Aguilar, 2017). Sense deixar de banda aquesta corrent de pensament, l'avaluació es defineix com l'execució d'una investigació que té com a objectiu valorar, seguint una metodologia sistemàtica, els resultats i efectes assolits per les polítiques públiques, així com en aportar eines que siguin rellevants en la millora d'aquella activitat analitzada (Cardozo, 2009).

Cadascun dels sis programes educatius analitzats en aquesta investigació disposen del seu propi procediment avaluatiu. D'altra banda, cal tenir en compte que els tres programes que formen part del Pla de Barris estan integrats dins els mecanismes d'avaluació del conjunt del Pla, elaborats per diversos mitjans i que són objecte de debat; l'informe anual per part del seu Consell Assessor. Analitzant-los un per un, s'ha descobert que el projecte Magnet consta d'una avaluació en la qual, a part dels propis centres educatius i les institucions d'excel·lència

aliades, hi participa una gran diversitat d'actors. Són, exactament, aquelles entitats que estan implicades en el projecte —la Fundació Jaume Bofill, el Departament d'Ensenyament, la Diputació de Barcelona, el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB—. En aquest cas, malgrat l'objectiu comú d'examinar el programa Magnet, cadascuna d'aquestes entitats té establertes la seves pròpies estratègies d'avaluació. Segons el testimoni d'una persona de l'equip de coordinació del programa, a la fi existeix una coordinació, a partir de reunions, per tal d'evitar duplicitats entre les distintes estratègies avaluatives que es realitzen sobre la iniciativa Magnet.

“Des del Departament s'intenta liderar-ho amb l'avalua, em sembla que se'n diu. Des de l'ICE, doncs, és el mateix ICE que intenta liderar aquest tipus d'avaluació i, des de la Fundació Bofill, doncs, s'encarrega també, amb una consultoria, una part d'aquesta avaluació [...] I aquesta diversitat mireu de què estigui coordinada” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Per tal de poder desenvolupar l'avaluació d'aquest programa, s'utilitzen combinadament tècniques qualitatives i quantitatives, donat l'interès per part dels propis impulsors de la iniciativa en conèixer numèricament el nivell de composició o el nombre de famílies que assisteixen a les portes obertes, per exemple, com també les percepcions i les valoracions individuals de cada membre implicat en l'aliança. Les diverses formes i actors que participen en l'avaluació efectuen un seguiment que no està establert en base a un període concret de l'any. Per una banda, hi ha una avaluació anual que realitzen les escoles i les institucions d'excel·lència, on es valora els objectius Magnet que a l'inici es van formular per tal de ser assolits durant el curs. En aquesta avaluació, a més, es reuneixen un inspector educatiu del Departament d'Ensenyament, un membre de la Fundació Jaume Bofill, un professional de mentoria i l'equip directiu del centre educatiu implicat.

“Cada any avaluem, perquè cada any hem de formular uns objectius Magnet en la nostra programació anual i aquests objectius, després, s'ha de fer una memòria i s'han d'avaluar [...] Quan s'acaba hem de revisar els objectius, si s'han acomplert, i els indicadors d'avaluació per veure si se n'han assolit o no” (Entrevista nº 12: Eva Cuesta).

Per altra banda, hi ha aquella avaluació més en base a la totalitat del programa, on s'impliquen les entitats promotores. Aquesta, a diferència de l'anterior, és més a llarg termini i sense una data fixa.

“L'avaluació és anual. Anual, pel que fa als centres i el formador i tot això. I aquesta relació més de programa, aquesta sí que és més a llarg termini [...] Se'n va fer una quan es va acabar el pilotatge” (Entrevista nº 1: Xavi Geis).

La iniciativa Educació 360, destaca per no disposar encara d'uns mecanismes d'avaluació a nivell global. Malgrat això, presenta certes similituds amb el programa Magnet en tant que no hi ha un únic procediment avaluatiu, els objectius de valoració i les pautes de seguiment són

diverses segons la institució que fa l'avaluació i no hi ha cap periodicitat establerta sobre cada quan fer el seu seguiment.

“Si tu vols incorporar la mirada 360 en un centre educatiu perquè vols connectar més els temps lectius i no lectius, és l'escola qui avalua qui es marca els objectius i qui decideix com avalua l'evolució en aquesta línia [...] El que no disposem encara és de mecanismes d'avaluació global, de tot lo que està passant en el país, ja que això està en una fase molt inicial” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

A través del testimoni d'una persona de l'equip directiu d'un dels centres on s'impulsa aquesta concepció de l'educació a temps complet, s'ha pogut comprovar que ells també participen en l'avaluació del projecte amb un mètode semblant al dels centres educatius adherits al programa Magnet, és a dir, a través del plantejament d'uns objectius inicials a la mentoria per tal de comprovar a final de curs el seu assoliment.

“Nosaltres ens plantejem uns objectius, amb uns indicadors, en la mentoria i aquests objectius, després, els avaluem” (Entrevista nº 11: Joan Artigal).

El programa Xarxes per al canvi també és una iniciativa que disposa de mecanismes per a la seva avaluació. A banda de la Comissió Institucional, que té assignada la funció de fer el seguiment del programa, es realitzen diverses avaluacions que, fonamentalment, destaquen per estar enfocades en base a si les escoles i els instituts que s'han adherit al projecte han adquirit nous plantejaments en base al model pedagògic i educatiu. L'emplenament de qüestionaris de valoració personal és una de les tècniques més utilitzades a l'hora d'avaluar la iniciativa Xarxes per al canvi.

“Com a mínim, el que amb les xarxes volem capturar és si l'enfocament dels centres és diferent, en comptes de si els centres han canviat [...] Durant els tres anys, nosaltres hem fet qüestionaris de valoració [...] Els qüestionaris de valoració són molt d'autopercepcions” (Entrevista nº 4: David Pérez).

En aquest cas, els propis centres educatius també participen del procés avaluatiu d'aquest programa, sobretot en base a l'experiència viscuda com a escola o institut adherit al projecte Xarxes per al canvi. Dins dels centres, es realitzen xerrades, trobades i inspeccions amb la finalitat d'avaluar aquest programa, sense entrar a valorar qüestions molt específiques o detallades del projecte, tal i com ha estat constatat per part d'una persona de l'equip directiu d'un dels centres adherits a aquesta iniciativa educativa.

“Hi ha les trobades aquestes que ve de xarxes i, llavors, també hi ha la inspecció educativa, a nivell de Departament [...] També les trobades que cada any, a final de curs, es fa a nivell de xarxes [...] També et va bé per veure com li va a altres escoles, què els hi han funcionat i què no [...] No és molt exhaustiu” (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

Tot això, a la fi, demostra que les línies estratègiques d'avaluació del projecte Xarxes per al canvi no estan recollides en el propi programa, sinó depenen del seguiment que vulgui fer cada actor implicat; tal i com passa en les iniciatives Magnet i Educació 360.

El programa De l'equip docent a l'equip educatiu també consta d'un procediment avaluatiu divers en tant que cada entitat elabora el seu propi seguiment i les seves estratègies avaluatives. Des del CEB, les 20 figures de suport emocional provinents del CHM, realitzen una avaluació fonamentada tant en tècniques qualitatives com quantitatives —qüestionaris i reunions, principalment— en determinats moments del curs escolar.

“Precisament fa un mes i mig, han fet dues reunions de grups focals... Això, gràcies a una subvenció que aconseguix CHM, podem fer aquesta avaluació” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

En el cas de l'IMSS, l'avaluació que elaboren es centra en una part del projecte De l'equip docent a l'equip educatiu, al voltant de la figura dels educadors/es socials que gestionen. Es tracta d'una petita avaluació quantitativa que està basada en una sèrie d'indicadors, com també d'un seguiment qualitatiu sobre la visió i opinió d'aquests professionals, de l'equip directiu i/o docent del centre educatiu implicat i del propi Centre de Serveis Socials.

“Nosaltres fem una mini avaluació. Però fem una avaluació més quantitativa, també. És a dir, de nens i nenes atesos, de nens i nenes que han participat en grups [...] I, després, una avaluació més qualitativa [...] La visió que puguin tenir els propis educadors, la visió que pot tenir la pròpia escola, el propi Centre de Serveis Socials...” (Entrevista nº 9: Marta Fité).

El testimoni d'una de les educadores socials corrobora la participació de les figures psicosocials en l'avaluació del programa De l'equip docent a l'equip educatiu. En aquesta línia, ella mateixa ha matisat que tots els professionals intervenen en el seguiment d'aquest projecte a través de reunions, tant d'aquelles que s'estableixen des de l'escola com de les que organitza el Centre de Serveis Socials. Ambdós tipus de reunions que solen realitzar-se de forma més intensa i concentrada a finals de cada curs escolar.

“Es fan algunes reunions específiques d'escola, o específiques de centres de serveis Socials, per poder avaluar sobre la marxa. El que s'ha de fer, el que s'ha de millorar... I, després, a nivell individual de cada tècnic, de cada professional també. T'asseus amb un coordinador, amb un director i amb l'altre per anar veient que és el que veuen des de cada banda i anar reformulant la proposta” (Entrevista nº 6: Anna Robles).

Al voltant d'aquest tema, malgrat que es desenvolupen diversos mecanismes de seguiment, s'ha comprovat que existeixen reflexions al voltant de la necessitat de millorar i desenvolupar, encara més, l'avaluació d'aquest programa sobre nous perfils professionals als centres educatius en els propers anys.

“Ara, és un tema a avançar molt, eh! El tema de l'avaluació no el tenim prou treballat i aquest projecte, De l'equip docent a l'equip educatiu, de totes les figures, no l'hem treballat prou” (Entrevista nº 9: Mònica Cugat).

En el cas del programa Baobab, aquest presenta un model d'avaluació que ha estat dissenyat de forma col·laborativa entre l'IMEB i l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua), a partir d'un encàrrec des de Foment de Ciutat.

“Des d'Ivàlua vam construir conjuntament uns indicadors d'avaluació, amb unes eines molt a mesura, i van poder elaborar tota l'avaluació conjuntament amb nosaltres” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

Aquest procés s'efectua en base a l'ús combinat de tècniques qualitatives i quantitatives. Com a mètodes qualitatius, hi figura la realització de tres sessions de treball, on intervenen la Cap de Servei Territorial d'Acció Educativa, la Responsable Tècnica del programa, la Directora de l'equip Baobab i els tres Coordinadors de programa; diverses entrevistes amb part de la coordinació del programa; i tres grups de discussió amb els principals agents involucrats en el programa —responsables tècnics d'altres recursos públics, representants del teixit associatiu, representants d'entitats de lleure i responsables de Pla de Barris—. Com a mètodes quantitatius, s'apliquen uns indicadors per tal de quantificar els esforços efectuats i l'assoliment dels objectius del programa, a més de la complementació d'unes fitxes de registre. El procés d'avaluació del programa Baobab finalitza amb l'elaboració d'una memòria que es publica de forma anual.

“Aquest procés d'avaluació té la seva culminació amb la publicació d'un informe. Això ho van publicar des d'Ivàlua i cada any es publica aquest informe d'avaluació” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

A part d'aquesta avaluació conjunta i anual, s'ha pogut constatar, a través de la investigació realitzada, que els diversos interlocutors del programa elaboren, a la vegada, el seu propi seguiment. En aquest cas, les periodicitats d'aquestes petites avaluacions són diverses, ja que cada entitat implicada estableix els seus terminis.

“Nosaltres [IMEB] elaborem els informes trimestralment [...] Els seguiments amb els CJB i les federacions de les taules educatives no es tan fixa, és de tant en tant” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

“I en el cas dels casals d'estiu, pues quan s'acaben els casals i es fa un informe de com ha anat. Una avaluació amb indicadors sobre participació, de vinculació dels infants...” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

D'igual manera que en les cinc iniciatives anteriors, el programa Menja Llibres també consta d'un model d'avaluació que no està establert sota un únic procediment ni mètode, ni tampoc en base a una sola periodicitat. Una de les tècniques quantitatives utilitzades per tal d'avaluar

el projecte són les enquestes, bàsicament per saber l'opinió que tenen del programa els mestres, els infants i les famílies. Els professors participen en les enquestes de forma escrita, en canvi, els infants ho fan oralment i a través de les monitores del programa. Les famílies també participen en les enquestes de forma oral, però per via telefònica; trucades que són realitzades per l'empresa Prograss.

“Cada dia fem una avaluació. Tenim un qüestionari que han d'omplir els monitors, no per infants, sinó per activitats [...] Tenen una estructura, és a dir, de puntuar de l'1 al 4 [...] De fet, l'empresa en la qual treballo, Prograss, ha trucat a totes les famílies per fer-los una enquesta de satisfacció, en aquest cas, i saber que en pensaven” (Entrevista nº 7: Anna Ruiz-Tagle).

Com a tècniques qualitatives, l'avaluació del programa Menja Llibres s'estableix en base a diverses reunions que es realitzen en determinats moment de l'any entre les entitats promotores, les voluntàries implicades, i l'equip directiu de les biblioteques.

“En una setmana hem fet tres reunions. Llavors, hem fet la reunió amb totes les voluntàries, que han contestat una sèrie de preguntes, i vam analitzar les seves respostes. També hem fet les reunions amb les direccions de les biblioteques” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

En el programa Menja Llibres, i de forma molt similar al projecte Baobab, el procés d'avaluació arriba a la seva culminació amb la presentació de la memòria final, on es detalla l'evolució el programa des del seu inici en el curs, els resultats obtinguts i les conclusions considerades. Aquest és un informe que l'IMEB i Foment de Ciutat dissenya a partir de les dades i indicadors recollits durant el transcurs de la iniciativa.

“En base a això, elaborem la memòria de cada any [...] Llavors, aquesta és la manera en què fem l'avaluació. És una mica suma de todo” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Per tant, en matèria d'avaluació, els sis programes educatius coincideixen en la implicació de tots els agents que han promogut cadascuna d'aquestes iniciatives, en la definició dels propis agents implicats de les estratègiques de valoració i en una avaluació composta per diverses tècniques. En canvi, les avaluacions de cada programa divergeixen en la periodicitat dels mètodes avaluatius i de les reunions de seguiment que es realitzen en cadascun dels programes, així com en l'ús o no de la inspecció educativa com a estratègia d'avaluació.

4.6. SISTEMA DE FINANÇAMENT

Els recursos dels que es disposa per fer front a les despeses i a la inversió d'una determinada activitat (Català, 2017), són, òbviament, un dels eixos substancials a l'hora de poder dur a terme una iniciativa pública. En aquest aspecte, els sis programes educatius d'aquesta investigació coincideixen en el fet de què es troben sufragats per recursos econòmics totalment públics. Això succeeix fins i tot en aquelles iniciatives en les que intervenen amb

una funcionalitat i responsabilitat molt important entitats de caràcter privat, com és el cas del programa Magnet, per exemple.

“Les institucions [privades] no aporten valor econòmic, diguéssim. No aporten diners. Aporten coneixement i aporten, a vegades, materials que ells tenen i que els deixen a l’escola”
(Entrevista nº 1: Xavi Geis).

Ara bé, existeixen divergències entre aquests sis programes educatius en base al sistema de finançament que tenen assignats, sobretot entre aquells tres que no estan adherits al Pla de Barris. En el programa Magnet, a partir de la consolidació de la iniciativa a l’any 2017, el finançament prové del compromís de la Diputació de Barcelona i de les administracions públiques municipals de destinar una part dels seus pressupostos, o d’altres de les seves línies d’ingressos, a les despeses del programa —costos de material, de difusió...—.

“Aquí s’implica la Diputació de Barcelona i els ajuntaments [...] I, també, hi ha el compromís d’una dotació pressupostària per poder fer front a la formació, a les despeses de difusió, a possibles despeses de material que necessiti l’escola per tirar endavant aquest projecte”
(Entrevista nº 1: Xavi Geis).

La iniciativa Educació 360 és molt diferent, així com singular, respecte als anteriors programes, donat que no disposa d’un sistema de finançament exclusiu ni d’un pressupost quantificable. En aquest projecte, les administracions públiques, les entitats, els centres educatius, els grups de recerca i les xarxes d’organitzacions adherides al projecte aprofiten part dels seus propis recursos econòmics per impulsar, dintre dels seus àmbits, propostes que fomentin i incorporin les oportunitats educatives no reconegudes dins del sistema reglat.

“...No és que hi hagi un pressupost per impulsar això. No. Això és una aliança que el que proposa és treballar en una determinada direcció i, per tant, els recursos són els de tothom que forma part de l’aliança [...] Dels recursos de cada membre de l’aliança, per dir algo. Pot ser un ajuntament, que pot ser una escola, una entitat, un grup de recerca, etc., etc.” (Entrevista nº 2: Carles Barba).

Cas semblant al de la iniciativa Educació 360 és el del projecte Xarxes per al canvi, el qual tampoc disposa d’un pressupost que vagi més enllà dels sous dels dinamitzadors del programa. Això el diferencia del seu projecte germà, l’aliança Escola Nova 21, ja que aquest darrer té una estructura de finançament on la major part de la inversió —300.000 € dels 500.000 € totals— prové d’EduCaixa, la plataforma educativa de l’Obra Social “la Caixa”. Malgrat aquest pressupost zero, el fet que dins del programa Xarxes per al canvi no hi entressin entitats privades amb ànim de lucre, com sí que passa a Escola Nova 21, ha suposat, per a alguns equips directius, una major comoditat a l’hora de formar part d’aquest projecte.

“Potser, malgrat algunes dificultats que té el Consorci, en estar-hi el sector públic confiàvem més. En Escola Nova 21, això de què estigués la Caixa feia una cosa... Costava una mica més [...] Nosaltres ens vam sentir més còmodes quan va sortir lo del Consorci” (Entrevista nº 10: Jordi Terrés).

Entre els programes educatius que es troben inserits dins del Pla de Barris, hi ha més similituds en quant al sistema de finançament, ja que el propi Pla de Barris disposa d'una dotació pressupostària limitada que prové dels recursos públics de l'Ajuntament de Barcelona per tal de desplegar projectes com el De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab o Menja Llibres. Ara bé, malgrat estar sota aquest aixopluc conjunt que suposa el Pla de Barris, existeixen divergències entre aquests tres programes en quant a la quantitat, la periodicitat i la variabilitat de la dotació pressupostària establerta. Per una banda, el programa sobre nous perfils professionals als centres educatius de Pla de Barris disposa un pressupost de 7.257.493 €, finançament del qual no varia segons els anys, però que, en principi, està limitat fins al 2020.

“Són els euros de Pla de Barris [...] És un recurs públic, però és un recurs que se'ns acaba. S'acaba Pla de Barris i ens quedem sense els diners” (Entrevista nº 8: Guillermo Gorostiza).

El programa Baobab, en canvi, no disposa d'una dotació econòmica fixa durant tot el seu període d'execució (2016-2020), de tal manera que els seus recursos varien en funció de si d'un any a un altre s'amplia o es redueix la durada de les seves activitats.

“Jo, sense tenir en compte els nostres sous, jo sé que l'any passat teníem un pressupost de 30.000 € i aquest any, com que era un període més curt, de 15.000” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

A més d'això, el projecte Baobab té una part de les seves activitats, com són els campaments urbans, que no estan sufragades sota el pressupost del Pla de Barris. L'externalització que es va fer en el seu moment a determinades cooperatives o fundacions de lleure educatiu va implicar, a banda del traspàs de la gestió, la destinació de part dels seus recursos econòmics, prop d'uns 30.000 € anuals per barri tal i com es va exposar en l'apartat 3, a l'execució d'aquest tipus de lleure educatiu.

“Els casals d'estiu van a part. Els casals d'estiu s'externalitzen a una cooperativa o a una fundació [...] Aquí a Baró de Viver hi ha la cooperativa Més Educació, que fa projectes a Baró de Viver i a Bon Pastor. Llavors, els casals d'estiu els gestiona la cooperativa Més Educació, tant a Baró de Viver com a Bon Pastor, i amb un pressupost d'uns 20 i pico mil d'euros” (Entrevista nº 3: Pablo Ramos).

Segons la informació constatada per part d'una de les persones de l'equip de Pla de Barris, des del curs 2016-2017 fins l'actualitat s'han utilitzat al voltant de 150.000 € per cadascun dels sis districtes on funciona el projecte, que és quasi un milió d'euros en total.

“A veure, jo crec que, fins ara, ens hem gastat al voltant dels 150.000 € o així. Algo així per aquests tres barris [Trinitat Vella, Baró de Viver i Bon Pastor]. Però no t’ho sé dir amb exactitud en aquest moment” (Entrevista nº 3: Miquel Àngel Lozano).

El programa Menja Llibres també consta d’un pressupost limitat, però amb la diferència que està circumscrit a un període de 18 mesos —dos trimestres del curs 2017-2018 i tot el curs del 2018-2019—. En l’actualitat, aquesta dotació pressupostària ja s’ha gastat i el seu perllongament depèn d’un nou pressupost.

“En aquests moments, nosaltres, com a Pla de Barris, ja hem esgotat els diners que teníem de despesa corrent del Pla de Barris. Llavors, ara hem d’esperar [...] Està feta la valoració amb tots els agents implicats i tothom està satisfet dels resultats i tothom voldria continuar, però falta el més important... [...] Que són els diners” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

L’elevat cost per tan sols un any i mig i l’establiment d’un pressupost que està fixat per un determinat període de temps, ha estat remarcat com un dels punts febles del programa, fins i tot des del propi equip del Pla de Barris.

“Punts febles. Un és el cost del projecte. És el que val [...] El cost d’aquest projecte és de 179.000 € per 18 mesos [...] El cost per un curs escolar són 90.000 €, multiplicat per les sis biblioteques, acaben sortint aquests diners. Per tant, és un preu molt elevat. Però és el que hi ha” (Entrevista nº 5: Fina Pidelaserra).

Els resultats obtinguts venen a confirmar que hi han programes que no estan establerts en base a un pressupost exclusiu. En canvi, de les iniciatives que sí en tenen d’un, malgrat que coincideixen en estar finançades mitjançant uns recursos que són públics, divergeixen pel fet de no estar sufragades a través de mateixes administracions públiques, ni dotades per una idèntica quantitat pressupostària. A més, existeixen disparitats entre elles en relació a la limitació temporal dels seus recursos econòmics.

4.7. RESUM DELS RESULTATS

En la taula 12, es presenten, de forma resumida, els principals resultats obtinguts pel que fa a l’anàlisi de les diverses característiques dels programes analitzats.

	Magnet	Educació 360	Xarxes per al canvi	De l'equip docent a l'equip educatiu	Baobab	Menja Llibres
Transversalitat	- Entre el sector educatiu (escoles) i els àmbits científic, tecnològic, artístic i de la comunicació (institució de referència).	- Entre l'àmbit educatiu (escoles) social (xarxes d'entitats, associacions de barri) i polític.	- Entre l'àmbit educatiu (escoles) i social (xarxes d'entitats, centres cívics...).	- Entre professionals de l'àmbit educatiu (professors) i figures de l'àmbit psicosocial (ES, EMO, TIS, MALL, psicòlegs i psicopedagogs) així com entre l'àmbit territorial (Foment de Ciutat).	- Entre institucions de l'àmbit educatiu (CEB, IMEB, Associació Rosa Sensat), social (IMSS, entitats i de lleure educatiu i comunitari), territorial (Foment de Ciutat i de salut (ASPB), entre d'altres.	- Entre institucions de l'àmbit educatiu (CEB, IMEB, Associació Rosa Sensat), territorial (Foment de Ciutat) i de la cultura (biblioteques i CBB).
Cooperació multinivell	- Institucions locals: CEB i Ajuntament de Barcelona - Institucions supralocals: Diputació de Barcelona. - Institucions regionals: Dep. d'Ensenyament i Fundació Jaume Bofill.	- Institucions sublocales: entitats i associacions. - Institucions locals: Ajuntament de Barcelona - Institucions supralocals: Diputació de Barcelona. - Institucions regionals: Fundació Jaume Bofill i la FMRPC.	- Institucions locals: CEB - Institucions supralocals: Diputació de Barcelona. - Institucions regionals: Escola Nova 21 i Associació Rosa Sensat	- Institucions sublocales: Fundació CHM Les Corts i el Centre de Serveis Socials. - Institucions locals: Ajuntament de Barcelona a través dels ens dependents (IMEB, ICUB, IMSS, CEB, ASPB...).	- Institucions sublocales: Districtes. - Institucions locals: Ajuntament de Barcelona a través dels ens dependents (IMEB, CEB, CBB...).	
Participació ciutadana	- No hi ha una implicació directa de la ciutadania en l'execució del programa. - No es descarta la participació d'entitats de barri o de les famílies.	- Implicació activa de la societat civil i de les famílies en l'execució del programa. - Distints graus d'implicació segons els centres educatius.	- No hi ha una implicació directa de la ciutadania en temes de gestió i presa de decisions del programa (receptors de la iniciativa).	- No hi ha una implicació directa de la ciutadania en temes de gestió i presa de decisions del programa (receptors de la iniciativa).	- Implicació activa de la ciutadania (infants, famílies, entitats comunitàries) tant en l'execució dels campanyes d'estiu com en el lleure de caps de setmana.	- No hi ha una implicació directa de la ciutadania en temes de gestió i presa de decisions del programa (receptors de la iniciativa).
Interrelació amb altres polítiques públiques	- No pensat per ser interrelacionat amb altres polítiques. - Des dels centres educatius, vinculat amb iniciatives educatives (Xarxes per al canvi...).	- Amb iniciatives, socials, comunitàries i educatives (GAOBAB, Bruixes i Bruixots...).	- No pensat per ser interrelacionat amb altres polítiques. - Des de les escoles es vincula amb iniciatives socials i educatives (Circ Enginy...).	- Amb iniciatives educatives, socials i comunitàries (Eines per al canvi o projectes de convivència dels centres educatius).	- Amb iniciatives socials, educatives, comunitàries i de salut (De l'equip docent a l'equip educatiu, Impuls Jove, Salut als Barris...).	- No s'interrelaciona amb altres polítiques, però fomenta valors propis d'iniciatives socials i/o comunitàries (cohesió social, convivència o identitat dels barris).
Procés d'avaluació	- Mètodes qualitatius i quantitatius. - Participació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluacions contínues, anuals i a llarg termini, amb reunions i inspecció.	- Mètodes qualitatius i quantitatius. - Implicació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluació no a nivell global i sense cap periodicitat fixada.	- Mètodes qualitatius. - Implicació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluacions contínues i anuals, amb xerrades, reunions i inspeccions.	- Mètodes qualitatius i quantitatius. - Implicació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluacions contínues i anuals, amb reunions i inspeccions.	- Mètodes qualitatius i quantitatius. - Participació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluacions contínues i anuals, amb reunions i inspeccions.	- Mètodes qualitatius i quantitatius. - Participació de tots els seus actors amb estratègies de valoració pròpies. - Avaluacions contínues i anuals, amb reunions i inspeccions.
Model de finançament	- Recurs públic anual provinent de la Diputació de Barcelona i de les administracions públiques locals (Ajuntament de Barcelona).	- No disposa d'un pressupost exclusiu.	- No disposa d'un pressupost exclusiu.	- Recurs públic provinent de la partida de Pla de Barris. - Limitat fins a la fi del pla. - Pressupost no variable segons els anys.	- Recurs públic provinent de la partida de Pla de Barris. - Limitat fins a la fi del pla. - Pressupost variable segons els anys.	- Recurs públic per 18 mesos provinent de la partida de Pla de Barris. - Limitat fins a la fi del curs 2018-19. - Pressupost no variable segons els anys.

Taula 12: Principals resultats obtinguts de l'anàlisi realitzat en el present treball.

Font: Elaboració pròpia.

5. CONCLUSIONS

El present treball ha tingut com objecte l'estudi de la relació entre la segregació escolar i les polítiques públiques destinades a fer front les seves causes i efectes. Per fer-ho, s'ha explorat sis programes educatius que tenen com a àmbit d'execució la ciutat de Barcelona i que, darrerament, s'han implementat, a més dels seus propis objectius, amb la finalitat de garantir l'equitat d'oportunitats educatives. Es tracta dels programes Magnet, Educació 360, Xarxes per al canvi, De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab i Menja Llibres. En aquesta investigació s'ha analitzat l'orientació d'aquestes iniciatives a partir de les variables de transversalitat, cooperació multinivell, participació ciutadana, interrelació amb altres polítiques públiques, model d'avaluació i sistema de finançament.

Abans de procedir a l'anàlisi, s'ha volgut estudiar les característiques més destacades de cada programa educatiu. En aquest apartat, s'ha mostrat que es tracta de projectes molt diversos des del punt de vista dels actors que hi participen, del tipus de relació que hi ha entre ells, dels procediments d'adhesió, de la organització interna, dels espais on es desenvolupen en la pràctica i del termini del temps d'execució. A més, s'ha vist que els programes Magnet, Educació 360 i Xarxes per al canvi són independents en tant que no formen part de cap pla, cosa que els projectes De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab i Menja Llibres sí que estan inserits en un instrument d'actuació, el Pla de Barris de Barcelona.

A partir de l'anàlisi realitzada, s'ha constatat que el model intern d'organització no és un factor determinant a l'hora d'executar un d'aquests programes des de la transversalitat. Tant les iniciatives amb una estructura circular o enxarxada —Baobab i Menja Llibres—, com aquelles que s'articulen en base a una organització dual entre jerarquia i xarxa —Magnet, Xarxes per al canvi o De l'equip docent a l'equip educatiu—, així com les que no disposen d'una estructura interna —Educació 360—, s'executen de forma col·laborativa entre diverses institucions i entitats, en tots els casos més enllà de la típica gestió departamentalitzada.

D'altra banda, s'ha pogut corroborar que la cooperació multinivell no és una característica particular dels programes inserits en el Pla de Barris, sinó que també és un tipus de gestió que es dona en les tres altres iniciatives. Ara bé, s'han detectat diferències entre els sis programes, en base a aquesta qüestió, en tant que no succeeix entre els mateixos ens, ni tampoc entre els mateixos nivells administratius. La cooperació multinivell que es dona en els projectes De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab i Menja Llibres és entre institucions municipals i submunicipals, mentre que en els programes Magnet i Xarxes per al canvi es dona entre entitats de nivell local, supralocal i regional. Cas a part és de la iniciativa Educació 360, en què s'ha constatat que la gran varietat d'entitats que impulsen el programa des dels

seus àmbits de treball incita a una cooperació entre institucions de quatre nivells diversos —submunicipal, municipal, supramunicipal i regional—.

En termes de participació ciutadana, s'ha constatat que la implicació activa de la ciutadania en els marcs de gestió no es produeix en tots els projectes educatius adherits al Pla de Barris. El programa Baobab és l'única iniciativa de Pla de Barris, de les tres que s'han analitzat, on la ciutadania, fonamentalment infants, famílies i entitats de base comunitària, té capacitat d'influir de forma activa en la gestió i presa de decisions al voltant de l'execució d'aquests programes. La iniciativa Educació 360, que no forma part d'aquest pla, també hi participa la ciutadania en les qüestions internes d'execució, tal com s'ha pogut corroborar. A la fi, aquests resultats evidencien que la participació ciutadana encara continua sent un repte a assolir i a potenciar en l'execució d'algunes polítiques.

Altrament, s'ha comprovat que els programes Educació 360, De l'equip docent a l'equip educatiu i Baobab són els que s'executen des de l'inici de forma interrelacionada amb altres polítiques públiques, especialment amb iniciatives de caire social i comunitari, o amb projectes de salut en el cas del programa Baobab. Així mateix, s'ha pogut establir que hi han programes, com el Magnet o el de Xarxes per al canvi, que han estat dissenyats sense la pretensió de ser executats de forma interrelacionada amb altres polítiques públiques, però que en la pràctica, en els centres educatius adherits a aquestes iniciatives, sí que es produeix aquesta correspondència. Ara bé, respecte a aquesta qüestió, s'ha pogut veure que en tots els programes es dona una manca d'interrelació amb polítiques fonamentades en pal·liar els efectes de la segregació residencial, per exemple. Es tracta d'una mancança paradoxal, ja que la segregació residencial és un fenomen que està indissociablement unit al de la segregació escolar i a les desigualtats d'oportunitats educatives entre territoris; tal i com queda recollit en l'estat de la qüestió del present treball.

Respecte el model d'avaluació, el present estudi ha evidenciat, així mateix, punts en comú entre els sis programes en tant que la participació de tots els agents promotors que impulsen aquestes iniciatives, la definició autònoma de les línies estratègiques de valoració per part dels actors implicats i l'ús de diverses tècniques valoratives. Per contra, s'ha corroborat també disparitats entre aquests programes sobre aquest tema, bàsicament en base a la periodicitat de les avaluacions. Els projectes Xarxes per al canvi, De l'equip docent a l'equip educatiu i Menja Llibres consten d'un seguiment continu i d'una avaluació anual, mentre que els programes Baobab i Magnet disposen, a més, d'una avaluació trimestral i a llarg termini, respectivament. A part, hi ha el cas de la iniciativa Educació 360 que, a diferència de la resta, no disposa d'una avaluació global, com tampoc d'uns terminis de seguiment predeterminats. D'aquesta manera, l'avaluació depèn de cada entitat que impulsa els objectius de l'aliança.

En la qüestió de l'avaluació, s'ha comprovat que aquest continua sent un repte en si, del qual cal una major capacitat de divulgació de les avaluacions realitzades per tal de visibilitzar la realitat actual, així com per poder planificar amb eficàcia els objectius a perseguir en els propers anys d'aquests programes.

En matèria de finançament, s'ha constatat l'existència de programes que es despleguen amb un pressupost zero, com Xarxes per al canvi o Educació 360, de manera que cada ens promotor desplega la iniciativa des del seu àmbit i amb els seus recursos propis. Centrant l'anàlisi al tema econòmic, s'ha pogut corroborar, així mateix, que els altres programes coincideixen en tant que estan sufragats per uns recursos econòmics que són públics. Ara bé, també s'han evidenciat divergències entre ells en relació a la quantitat pressupostària amb la qual disposen i les entitats i administracions que financen aquests programes. El fet que alguns, com els projectes De l'equip docent a l'equip educatiu, Baobab i Menja Llibres, tinguin limitat el seu pressupost fins a la fi del Pla de Barris, representa un element de diferenciació respecte a aquells amb un pressupost anual i sense data de finalització del projecte a nivell tècnic, com és el cas el programa Magnet.

Com a reflexió final, malgrat que la sensació de satisfacció sobre els sis programes analitzats ha estat present en cadascuna de les persones entrevistades, es poden avançar diversos suggeriments en el sentit d'impulsar:

- a)** un major empoderament de la ciutadania en la gestió i presa de decisions d'aquestes iniciatives, ja sigui a través de processos de consulta i deliberació, mecanismes d'opinió i escolta activa o fórmules de col·laboració voluntària.
- b)** una diagnosi profunda de les singularitats i les polítiques ja instaurades de cada territori de Barcelona, per tal d'evitar duplicitats, com també una saturació d'iniciatives que acabin afectant a la seva eficàcia.
- c)** una major capacitat de divulgació de les avaluacions realitzades, amb la idea de visibilitzar la situació del moment i establir els reptes a assolir en els propers anys.
- d)** un seguiment al voltant de la continuïtat de les sinergies, relacions i treballs col·laboratius establerts des de la creació d'aquests programes, sobretot per aquelles iniciatives previstes d'acabar en els propers mesos.
- e)** una major interrelació entre aquelles iniciatives que busquen pal·liar els efectes de la segregació escolar i les polítiques que s'han impulsat contra la segregació residencial.

6. BIBLIOGRAFIA

ARTICLES I MONOGRAFIES

- AGUILAR, C. R. (2017). *Evaluación de políticas públicas. Una aproximación*. Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Lerma. Recuperat de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/evaluacion_politicas.pdf [Consulta: 26 d'octubre de 2019].
- ALEGRE, M. À. (2017). Polítiques de tria i assignació d'escola: quins efectes tenen sobre la segregació escolar?. *Què funciona en educació?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1-41.
- ARMOR, D. J. i ROSSELL, C. H. (2002). Desegregation and Resegregation in the Public Schools. En Thernstrom, A. i Thernstorm, S. (eds.). *Beyond the Color Line*. Palo Alto: Hoover Institution Press, 219-258.
- BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 59, 11-155. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/464.pdf> [Consulta: 20 de maig de 2019].
- BLANCO, I. i GOMÀ, R. (2003). La crisis del modelo de gobierno tradicional. Reflexiones en torno a la governance participativa y de proximidad. *Gestión y Política Pública*, XII(1), 5-42. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133/13312101> [Consulta: 25 de novembre de 2019].
- BLANCO, I. i BALLESTER, M. (2011). ¿Participar para transformar? La experiencia de los presupuestos participativos en la provincia de Barcelona. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (5), 117-144. Recuperat de <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i5.448> [Consulta: 27 de novembre de 2019].
- BONAL, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: UNESCO. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261471s.pdf> [Consulta: 22 de maig de 2019].
- CARDOZO, M. (2009). *Evaluación y metaevaluación en los programas mexicanos de desarrollo social*. Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- CATALÀ, L. (2017). *Sistemas de finançament de les empreses*. Girona: Ramió Assessors, 1-20. Recuperat de <https://www.ramioassessors.com/wp-content/uploads/2017/09/El-finançament-de-les-empreses.LAURA-Català.docx.pdf> [Consulta: 26 d'octubre de 2019].
- CHESHIRE, P. (2007). *Segregated Neighbourhoods and Mixed communities. A Critical analysis*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D. i YORK, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government

- Printing Office. Recuperat de [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275 .pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf) [Consulta: 1 de juny de 2019].
- COLEMAN, J. S.; KELLY, S. D. i MOORE, J. A. (1975). *Trends in School Segregation, 1968-73*. Washington, DC: The Urban Institute. Recuperat de [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117252 .pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117252.pdf) [Consulta: 31 de maig de 2019].
- CONSORCI COOPENERGY (2015). Guía para la gobernanza multinivel. Para autoridades públicas locales y regionales. *Consorti Coopernergy*, 1-52. Recuperat de <https://www.eve.eus/EveWeb/media/EVE/pdf/proyectos-europeos/Gobernanza-multinivel-72.pdf> [Consulta: 21 d'octubre de 2019].
- DELVAUX, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. En Demeuse, M.; Baye, A.; Straeten, M. H.; Nicaise, J. i Matoul, A. (eds.). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*, 275-296. Bruxelles: De Boeck Université.
- DUMAY, X. i DUPRIEZ, V. (2008). Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian Data. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 440-477. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/229698422_Does_the_school_composition_effect_matter_Evidence_from_Belgian_data [Consulta: 4 de juny de 2019].
- ELACQUA, G. M. (2012). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 444-453.
- FONT, J. (2001). *Ciudadanos y Decisiones Públicas*. Barcelona: Ariel.
- FRUM, D. (2000). *How We Got Here: The 70's: The Decade That Brought You Modern Life—For Better or Worse*. New York: Basic Books, 252–264.
- FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2016). *Aliances per a l'èxit educatiu: Orientacions per desenvolupar un projecte Magnet*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 12-36. Recuperat de <https://www.fbofill.cat/publicacions/magnet-aliances-lexit-educatiu> [Consulta: 16 de setembre de 2019].
- GOMÀ, A., i MUÑOZ, J. (2018). La segregación en el barrio y en la escuela. Trayectorias educativas y reproducción de la desigualdad. En Cebrián, F. (Ed.). *Ciudades medias y áreas metropolitanas. De la dispersión a la regeneración*, 697-718. Cuenca: Universidad de Castilla-la Mancha.
- GOMÀ, A. i MUÑOZ, J. (2018). Segregated in the City, Separated in the School. The Reproduction of Social Inequality through the School System. *Urban Science*, 2 (4), 112, 1-13. Recuperat de <https://www.mdpi.com/2413-8851/2/4/112> [Consulta: 17 de maig de 2019].
- GORARD, S.; HORDOSY, R. i SEE, B. H. (2013). Narrowing Down the Determinants of between-School Segregation: An Analysis of the Intake to All Schools in England, 1989-2011. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 7 (2), 182-195.

- GOROSTIZA, G. i COMAS, M. (2019). Ocupar-se del benestar dels infants. Una prioritat dels equips de Pla de barris als centres educatius de la ciutat de Barcelona. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 50, 156-172. Recuperat de <https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/06/28151846/ArticleAmbits-abril19.pdf> [Consulta: 13 de setembre de 2019].
- IBERTIC (s.f.). Entrevistas en profundidad. Guía y pautas para su desarrollo. Recuperat de http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf [Consulta: 26 de setembre de 2019].
- ISUNZA E. (2015). *Participación ciudadana. Un marco de referencia para la reformulación de las relaciones sociedad-Estado en México*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- JAMES, D. R. i Taeuber, K. E. (1985). Measures of Segregation. En Nancy B. Tuma (ed.). *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey-Bass, 1-32.
- JONAS, A. E. G. (1998). Busing, White Flight, and the Role of Developers in the Continuous Suburbanization of Franklin County, Ohio. *Urban Affairs Review*, 34 (2), 340–358. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/107808749803400207> [Consulta: 3 de juny de 2019].
- MARTÍNEZ, M. i ALBAIGÉS, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 80, 13-563. Recuperat de https://www.fbofill.cat/sites/default/files/582_.pdf [Consulta: 21 de maig de 2019].
- MURILLO, F. J. i DUK, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. Recuperat de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001> [Consulta: 30 de maig de 2019].
- MURILLO, F. J. i MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 11-30. Recuperat de <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse> [Consulta: 31 de maig de 2019].
- NEL·LO, O. (2010). The challenges of urban renewal. Ten lessons from the Catalan experience. *Análise Social*, XLV (197), 685-715. Recuperat de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1292287979V9jLS9kh1Wp26HP8.pdf> [Consulta: 22 de novembre de 2019].
- NEL·LO, O. (2016). Desigualdad social y segregación urbana en la región urbana de Barcelona. En Brandis, D.; del Río, I. i Morales, G. (coord.). *Estudios de Geografía urbana en tiempos de crisis. Territorios inconclusos y sociedades rotas en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NEL·LO, O. (2018). Hacer la ciudad metropolitana: segregación residencial y políticas urbanas en el ámbito metropolitano de Barcelona. *Ciudad y territorio: Estudios territoriales*, 198, 697-715. Recuperat de <https://apps.fomento.gob.es/CVP/handlers/pdfhandler.ashx?idpub=BP1027> . [Consulta: 18 de novembre de 2019].

- ORFIELD, G. i LEE, C. (2005). *Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality*. Boston: Harvard University Press. Recuperat de [https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12 - education/integrationand-diversity/why-segregation-matters-povertyand-educational-inequality/orfield-why-segregation-matters-2005.pdf](https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integrationand-diversity/why-segregation-matters-povertyand-educational-inequality/orfield-why-segregation-matters-2005.pdf) [Consulta: 30 de maig de 2019].
- PARÉS, M. (2009), Introducción: Participación y evaluación de la participación. En Parés, M. (coord.). *Participación y calidad democrática: Evaluando las nuevas formas de democracia participativa*. Barcelona: Ariel, 15-26.
- PERKIN, N. (2017). Structuring for Change: The Dual Operating System. *Business Agility*. Recuperat de [https://agilebusinessmanifesto.com/agilebusiness/structuring-for-change-dual-operating-system /](https://agilebusinessmanifesto.com/agilebusiness/structuring-for-change-dual-operating-system/) [Consulta: 27 de setembre de 2019].
- PINDADO, F. (2004). Gobierno local y participación ciudadana. *Intervención Psicosocial*, 13 (3), 307-323. Recuperat de <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/93334.pdf> [Consulta: 26 de novembre de 2019].
- PRESSMAN, J. L. i WILDAVSKY, A. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press.
- ROSSELL, C. H. (2003). The Desegregation Efficiency of Magnet Schools. *Urban Affairs Review*, 38, 697-725. Recuperat de <http://www.bu.edu/polisci/files/people/faculty/rossell/papers/RossellMagnetSchoolsRevised.PDF> [Consulta: 4 de juny de 2019]
- SERRA, A. (2004). *La transversalitat en la gestió de polítiques públiques. Síntesi 7*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat de [http://ime.olot.cat/wp-content/uploads/2014/12/Transversalitat .pdf](http://ime.olot.cat/wp-content/uploads/2014/12/Transversalitat.pdf) [Consulta: 20 d'octubre de 2019].
- SÍNDIC DE GREUGES (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe Extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges, 5-131. Recuperat de [https://www.sindic.cat/site/files/docs/60_INFORME%20 SEGREGACIO%20ESCOLAR.pdf](https://www.sindic.cat/site/files/docs/60_INFORME%20SEGREGACIO%20ESCOLAR.pdf) [Consulta: 24 de maig de 2019].
- SÍNDIC DE GREUGES (2014). 25 anys de la convenció: principals reptes pendents. *Informe sobre els drets de l'infant*. Barcelona: Síndic de Greuges, 93-97. Recuperat de [http://www.sindic.cat /site/unitFiles/3743/Informe%20Infancia%202014_cat.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3743/Informe%20Infancia%202014_cat.pdf) [Consulta: 30 de maig de 2019].
- SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregación escolar en Cataluña (II): Condiciones de escolarización*. Barcelona: Síndic de Greuges, 5-137. Recuperat de [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227 /Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf) [Consulta: 20 de maig de 2019].
- SÍNDIC DE GREUGES (2016). *La segregación escolar en Cataluña (I): La gestión del proceso de admisión de alumnado*. Barcelona: Síndic de Greuges, 5-146. Recuperat de [http://www.sindic.cat /site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_I_gestionprocesoadmision_castellano_de f.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_I_gestionprocesoadmision_castellano_de_f.pdf) [Consulta: 20 de maig de 2019].

TEESE, R. i LAMB, S. (2007). Social Inequalities in Education. En Teese, R.; Lamb, S.; Duru-Bellat, M. i Helme, S. (eds.) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Dordrecht: Springer, 958–972.

VAN ZANTEN, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.

WILSON, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged*. Illinois: University of Chicago Press.

CONFERÈNCIES I SIMPOSIS

FOLCH, B. (2018). Xarxes per al canvi. En S. Ramírez i E. Gea (Presidència). *V Congrés Internacional EDO 2018: Gestió del coneixement com a instrument de millora organitzativa i d'aprenentatge*. Simposi realitzat en el CEJFE i la EAPC, Barcelona. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=-3d68D4uaXQ> [Consulta: 12 de setembre de 2019].

DOCUMENTACIÓ ADMINISTRATIVA I LEGISLATIVA

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2018). Baobab: programa de lleure educatiu i comunitari. *Barcelona.cat*. Recuperat de <http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/baobab> [Consulta: 4 de setembre de 2019].

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2019). Foment de Ciutat. *Barcelona.cat*. Recuperat de <http://ajuntament.barcelona.cat/fomentdecitutat/ca/qui-som> [Consulta: 30 d'agost de 2019].

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2019). Seguiment del Pla de Barris. *Barcelona.cat*. Recuperat de <https://pladebarris.barcelona.ca/noticies/seguiment-del-pla-de-barris-787658> [Consulta: 14 de setembre de 2019].

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2019). Resum Menja Llibres 2018-2019. *Barcelona.cat*. Recuperat de <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwChSHZXIFCXdqzZxkZKnHbJhJF?projector=1&messagePartId=0.1> [Consulta: 26 de juny de 2019].

CONSELL ASSESSOR DEL PLA DE BARRIS (2017). Transformar la ciutat amb la ciutadania. *Criteris i reflexions per al Pla de Barris de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 13-29 i 49-53.

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA - CEB (2017). De l'equip docent a l'equip educatiu. Nous professionals als centres escolars. *Edubcn.cat*. Recuperat de https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/06/28152437/Presentacio_Gral_5oct17.pdf [Consulta: 8 d'octubre de 2019].

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA - CEB (2018). Què és el Consorci d'Educació de Barcelona? *Edubcn.cat*. Recuperat de https://www.edubcn.cat/ca/elconsorci/sobre_el_ceb/que_es_el_ceb [Consulta: 16 de maig de 2019].

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA – CEB (2019). Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC). *Educbrn.cat*. Recuperat de https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/serveis_educatius/centre_de_recursos_per_a_alumnes_amb_trastorns_del_desenvolupament_i_la_conducta [Consulta: 25 de novembre de 2019].

DECRET 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4852. Recuperat de https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=438351&action=fitxa [Consulta: 25 de maig de 2019].

EDUCACIÓ 360 (2019). *Educació 360. Educació a temps complet*. Recuperat de <https://www.educacio360.cat> [Consulta: 16 de setembre de 2019].

ESCOLA NOVA 21 (2019). *Escola Nova 21*. Recuperat de <https://www.escolanova21.cat/castellano/> [Consulta: 10 de setembre de 2019].

FARRÉ, M.; COMAS, N.; ESQUERRA, Y. i REINEKE, I. (2019). Avaluació del programa Baobab. Avaluació de la implementació de l'any 2018. *Ivàlua*. Recuperat de <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/handle/11703/114208> [Consulta: 5 de setembre de 2019].

FOMENT DE CIUTAT (2017). Serveis de suport a la lectura "Menja Llibres", així com per al foment de l'eficiència social en el marc del Pla de Barris de Barcelona. *Ajuntament de Barcelona*. Recuperat de https://contractaciopublica.gencat.cat/ecofin_pscp/AppJava/portalfileretrieving.pscp?reqCode=retrieveFile&docHash=4d7dfdc63fd2a7401fcc91c39e433b60&fileId=26605030&capId=16190845&idT=26604679 [Consulta: 26 de juny de 2019].

FOMENT DE CIUTAT (2019). 13è grup impulsor de Sant Genís dels Agudells. Centre Cívic Casa Grogà. *Ajuntament de Barcelona*. Recuperat de <https://www.pladebarris.barcelona/sites/default/files/13%20Grup%20Impulsor%20SGA.pdf> [Consulta: 30 d'octubre de 2019].

FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2019). *Magnet: Aliances per a l'èxit educatiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <https://www.fbofill.cat/projectes/magnet-aliances-lexit-educatiu#fjb-pr-publicacions> [Consulta: 10 de maig de 2019].

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. Recuperat de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2> [Consulta: 25 de maig de 2019].

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2009). *Magnet school assistance*. Recuperat de <https://www2.ed.gov/programs/magnet/index.html> [Consulta: 3 de juny de 2019].

FONTS ESTADÍSTIQUES I CARTOGRÀFIQUES

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, GENERALITAT DE CATALUNYA (2018). Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/> [Consulta: 22 de juny de 2019].

EXPANDED SCHOOLS (2017). *The Learning Gap*. Nova York: ExpandEd Schools. Recuperat de https://www.expandedschools.org/the-learning-gap#sthash.VSm0h2OE.MRzg_j0mp.dpbs . [Consulta: 20 de setembre de 2019].

INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA - Idescat (2019). Recuperat de <https://www.idescat.cat/emex/?id=080193&lang=es> [Consulta: 21 de juny de 2019].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - INE (2018). Recuperat de <http://www.ine.es/welcome.shtml> [Consulta: 21 de juny de 2019].

OFICINA MUNICIPAL DE DADES (2018). *Distribució territorial de la Renda Familiar Disponible per càpita a Barcelona (2017)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1-19. Recuperat de https://ajuntament.barcelona.cat/barcelonaeconomia/sites/default/files/RFD2017_BCN.pdf [Consulta: 24 de juny de 2019].

BLOGS I NOTÍCIES I COMUNICATS DE PREMSA

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2018). El Pla de Barris obre les escoles al veïnat [Comunicat de premsa]. Recuperat de <http://ajuntament.barcelona.cat/premsa/wp-content/uploads/2018/02/NP-Pla-de-Barris-eduacioculturaFINAL2docx.pdf> [Consulta: 5 de setembre de 2019].

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2018). Els casals Baobab es consoliden amb la incorporació de Sant Genís dels Agudells, La Teixonera, i El Bon Pastor [Comunicat de premsa]. Recuperat de <https://ajuntament.barcelona.cat/premsa/wp-content/uploads/2018/08/baobab.pdf> [Consulta: 26 de novembre de 2019].

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2019). Diari del Pla de Barris. Recuperat de https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/02/28141754/PdB_DiariGenèric_DEF.pdf [Consulta: 27 d'agost de 2019].

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (2017). Xarxes per al canvi. Projecte d'innovació pedagògica per a Barcelona 2016-2019 [Comunicat de premsa]. Recuperat de https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_sala_de_premsa/DOSSIER_PREMSA_Xarxes_per_al_canvi.pdf [Consulta: 9 de setembre de 2019].

CONSORCI D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (2019). Xarxes per al Canvi emplaça el 100% dels centres educatius a formar-ne part el curs vinent [Comunicat de premsa]. Recuperat de

https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_sala_de_prensa/2019/190326_plenari_xarxesperalcanvi.pdf [Consulta: 10 de setembre de 2019].

GRUP CHM SALUT MENTAL (2019). Nuevo curso del Servicio de Soporte y atención emocional en los centros educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona. Recuperat de <http://www.grupchmsm.com/es/blog/nuevo-curso-del-servicio-de-soporte-y-atencion-emocional-en-los-centros-educativos-del-plan-de-barrios-de-la-ciudad-de-barcelona-2019/> [Consulta: 10 de setembre de 2019].

MARINO, D. (2017). What's attracting more Arizona kids to magnet schools?. *Azednews*. Recuperat de <https://azednews.com/magnet-schools-offer-students-hands-on-in-depth-learning-tailored-to-their-interests/> [Consulta: 5 de juny de 2019].

MARTOS, A. (2017). Hacia un nuevo paradigma educativo: La educación transracional. *Plataforma Reivindicativa*. Recuperat de <https://www.laeducacioncuantica.org/educacioncuantica/SEducacionCuantica?PN=1&PE=1> [Consulta: 15 d'octubre de 2019].

MIRALLES, J. L. (2012). El Informe Coleman (1966) – Igualdad de Oportunidades en Educación. *Oysiao en el Oasis*. Recuperat de <https://oysiao.jlmirall.es/?p=3014> [Consulta: 31 de maig de 2019].

REDACCIÓ (2019). El Pacte contra la segregació escolar proposa limitar la ràtio d'alumnes amb necessitats especials. *Nació Digital*. Recuperat de <https://www.naciodigital.cat/noticia/175714/pacte/contra/segregacio/escolar/proposa/limitar/ratio/alumnes/amb/necessitats/especials> [Consulta: 31 de maig de 2019].

SAURA, V. (2019). Educació, Síndic, municipis i comunitat educativa signen el Pacte contra la Segregació Escolar. *El diari de l'educació*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/educacio-sindic-municipis-i-comunitat-educativa-signen-el-pacte-contra-la-segregacio-escolar/> [Consulta: 16 de juny de 2019].

TARABINI, A. (2017). Innovación educativa: qué, por qué y cómo. *El Diario de la Educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/10/innovacion-educativa-que-por-que-y-como/> [Consulta: 15 d'octubre de 2019].

TORRES, A. (2019). Com atreure les famílies a les escoles on ningú vol anar. *El País*. Recuperat de https://cat.elpais.com/cat/2019/04/30/catalunya/1556620771_698635.html [Consulta: 5 de juny de 2019].

VICENS, L. (2019). El pacte contra la segregació escolar neix descafeïnat. *Ara*. Recuperat de https://www.ara.cat/societat/pacte-contra-segregacio-escolar-descafeinat_0_2182581765.html [Consulta: 17 de juny de 2019].

VÍDEOS

FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2018). Educació 360. Educació a temps complet [Vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=lrLoy5vSKgw> [Consulta: 30 de maig de 2019].