

Colección Guías Metodológicas

**Los proyectos
educativos de ciudad
(PEC):**

**Análisis de la
experiencia acumulada**

**Nueva propuesta
metodológica**



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis

Àrea d'Educació

Elaboración de contenidos:

1ª parte:

Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP)

Ricard Benito, Jordi Collet, Isaac González, Sheila González

Coordinación: Miquel Àngel Alegre

Dirección: Joan Subirats

Responsable del estudio: Jordi Collet

2ª parte:

Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP)

Ricard Benito, Jordi Collet, Gabriela del Valle Gómez, Isaac González, Sheila González

Coordinación: Miquel Àngel Alegre

Dirección: Joan Subirats

Coordinación general:

Área de Educación de la Diputación de Barcelona

© Diputació de Barcelona

Diciembre de 2005

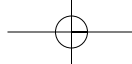
Diseño y producción: Instituto de Ediciones

Impresión: Gam

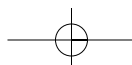
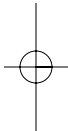
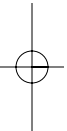
Depósito legal: B-36965-2006

ISBN: 84-9803-147-8

| | |
|--|----|
| Presentaciones | 7 |
| 1ª parte. Análisis de la experiencia acumulada | |
| Introducción | 13 |
| 1 Los marcos de referencia de los PEC | 16 |
| 1.1. El debate «educación-ciudad». La Carta de Ciudades Educadoras | 16 |
| 1.2. Interés por las nuevas formas de participación en los municipios | 17 |
| 1.3. El debate «escuela-territorio» | 18 |
| 1.4. La aparición de los gobiernos locales como agentes significativos en las políticas públicas | 19 |
| 1.5. Los proyectos educativos de centro | 19 |
| 1.6. Los planes estratégicos de ciudad | 19 |
| 1.7. La lucha por las competencias educativas | 20 |
| 2 Proyectos educativos de ciudad. La experiencia acumulada | 22 |
| 2.1. Los primeros pasos de los PEC | 22 |
| 2.1.1. ¿Quién lo pide y con qué consenso? | 22 |
| 2.1.2. ¿Con qué finalidad? | 22 |
| 2.1.3. ¿Desde qué concepción? | 23 |
| 2.1.4. ¿Desde qué realidad? | 24 |
| 2.2. Metodologías de los PEC puestos en marcha | 24 |
| 2.2.1. Organizaciones temporales | 24 |
| 2.2.1.1. Dos fases: el PEC I y el PEC II | 24 |
| 2.2.1.2. Las temporalidades de los PEC | 25 |
| 2.2.2. Los diagnósticos educativos | 26 |
| 2.2.2.1. El diagnóstico generalista (PEB y algunos PEC) | 26 |
| 2.2.2.2. El diagnóstico de refuerzo (PEC) | 26 |
| 2.2.3. Organigramas | 27 |
| 2.2.4. Los procesos participativos | 28 |
| 2.2.5. Aspectos metodológicos que deben destacarse | 29 |
| 2.2.5.1. Aspectos previos: pensar el PEC | 29 |
| 2.2.5.2. Aspectos de proceso: llevar a cabo el PEC | 29 |
| 2.2.5.3. Aspectos de retorno y de futuro: continuar el PEC | 29 |
| 2.2.6. Prioridades sustantivas | 30 |
| 2.2.6.1. Los ejes temáticos | 30 |
| 2.2.6.2. Organizaciones de los grupos de trabajo | 31 |
| 2.2.6.3. Algunas concreciones prácticas: ejemplos | 31 |



| | |
|---|----|
| 3 Balance, pistas y conclusiones | 35 |
| 3.1. A modo de síntesis: los puntos fuertes y los puntos débiles de los PEC | 35 |
| 3.1.1. Los principales puntos fuertes | 35 |
| 3.1.2. Los principales puntos débiles | 36 |
| 3.2. Reflexiones y pistas finales | 37 |
| 3.2.1. La relación de los PEC con las necesidades de los municipios | 37 |
| 3.2.2. El encaje de los PEC en un nuevo contexto competencial | 38 |
| 3.2.3. La perspectiva territorial de los PEC | 38 |
| 3.2.4. Los PEC y las nuevas concepciones de educación | 39 |



2ª parte. Nueva propuesta metodológica

| | |
|--|----|
| Introducción | 43 |
| 1 El marco conceptual | 45 |
| Nuevos valores, nuevas formas de gobierno local | 47 |
| 2 Los escenarios competenciales | 50 |
| Aspectos sustantivos | 50 |
| Aspectos operativos y de gestión | 51 |
| Nuevos servicios y ámbitos de innovación | 51 |
| Un último apunte: los planes educativos de entorno y los PEC | 51 |
| 3 Metodología DIBA de PEC | 53 |
| 3.1. Los planteamientos iniciales | 53 |
| 3.1.1. Las primeras preguntas y las condiciones de partida | 53 |
| 3.1.1.1. ¿Qué es un PEC? | 53 |
| 3.1.1.2. ¿Para qué lo queremos utilizar? | 53 |
| 3.1.1.3. ¿Qué posibilidades tenemos para tirar adelante el PEC que queremos hacer? | 54 |
| 3.1.2. ¿Cómo se realiza? | 54 |
| 3.1.2.1. ¿Para qué audiencia? | 55 |
| 3.1.2.2. ¿Qué contenidos? | 55 |
| 3.2. La diagnosis: los mapas educativos de ciudad | 56 |
| 3.2.1. La diagnosis como proceso | 56 |
| 3.2.1.1. La activación de la participación | 56 |
| 3.2.1.2. El seguimiento de la diagnosis | 57 |
| 3.2.1.3. El puente entre la diagnosis y el proceso participativo | 59 |
| 3.2.1.4. Cuadro resumen | 60 |
| 3.2.2. El diagnóstico como producto | 60 |
| 3.2.2.1. El mapa de estructura social | 60 |
| 3.2.2.2. El mapa escolar | 62 |
| 3.2.2.3. El mapa de recursos educativos | 63 |
| 3.2.2.4. El mapa de visiones educativas y urbanas | 64 |
| 3.2.2.5. Cuadro resumen | 65 |

| | |
|--|----|
| 3.3. Propuesta sustantiva: ámbitos, ejes y líneas estratégicas | 66 |
| 3.3.1. Desde el mundo escolar | 66 |
| 3.3.2. Desde el mundo infantil (hasta 12 años) | 67 |
| 3.3.3. Desde el mundo juvenil | 67 |
| 3.3.4. Desde el mundo deportivo | 68 |
| 3.3.5. Desde el mundo cultural | 68 |
| 3.3.6. Desde el mundo productivo y laboral | 68 |
| 3.3.7. Desde el mundo adulto | 69 |
| 3.3.8. Desde el mundo de las personas mayores | 69 |
| 3.3.9. Desde el mundo urbanístico | 69 |
| 3.4. Propuesta metodológica: el proceso participativo | 70 |
| 3.4.1. Mecanismos en juego | 70 |
| 3.4.1.1. Los mecanismos de participación | 70 |
| 3.4.1.2. Los mecanismos de gestión (comisión gestora) | 72 |
| 3.4.1.3. Cuadro resumen | 74 |
| 3.4.2. Procedimientos en juego | 74 |
| 3.4.2.1. Momento 0: La devolución del diagnóstico (MEC) | 74 |
| 3.4.2.2. Momento 1: Las líneas estratégicas | 75 |
| 3.4.2.3. Momento 2: Primeras propuestas de actuación | 75 |
| 3.4.2.4. Momento 3: Las propuestas de actuación | 76 |
| 3.4.2.5. Momento 4: Los compromisos políticos | 76 |
| 3.4.2.6. Momento 5: La implantación de acciones PEC | 77 |
| 3.4.2.7. Momento 6: El seguimiento y la evaluación | 77 |
| 3.4.2.8. Momento 7: Balance final (...y continuidad del PEC) | 77 |
| 3.4.2.9. y mientras tanto | 78 |
| 3.4.2.10. Cuadro resumen | 78 |

| | |
|--|-----|
| Anexos | 79 |
| Anexo 1: Guión de entrevistas a informantes clave | 81 |
| Anexo 2: Cuestionario para centros educativos | 83 |
| Anexo 3: Cuestionario para entidades y equipamientos | 90 |
| Anexo 4: Cuestionario para áreas/departamentos del Ayuntamiento | 98 |
| Anexo 5: Ficha modelo de acciones PEC | 101 |
| Anexo 6: Carta de Ciudades Educadoras (actualizada en noviembre de 2004) | 102 |
| Bibliografía | 109 |

Presentación

A principios de la década de los noventa, muchos ayuntamientos con una larga tradición y con una intensa voluntad democrática se dieron cuenta de que, junto a las funciones propias relacionadas con el servicio público (la gestión democrática de la vida colectiva, la prestación de servicios, el ámbito de la actividad económica y social, etc.), emergía, con fuerza, otra función: la educadora.

Esta función había estado siempre presente, en la medida que los municipios se planificaban y se gestionaban teniendo en cuenta los servicios escolares y educativos que la ciudadanía tenía al alcance o aquellos que todavía necesitaba. Pero, en torno a los años noventa, como comento, apareció –y lo hizo con un peso específico muy acusado en la ciudad de Barcelona– la conciencia de que las ciudades no son sólo el lugar donde se ubican las escuelas, lugar en el que los ayuntamientos ejercen sus escasas competencias en educación, sino que tienen mucho que decir sobre la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas. Los ayuntamientos querían asumir este papel junto a las escuelas y los institutos, pero también ir más allá que estos centros.

De esta forma, se puso en marcha el movimiento de las ciudades educadoras, cuyo primer congreso internacional se celebró en Barcelona durante el otoño de 1990. Este movimiento ha ido creciendo desde entonces y se reunió por octava vez en Génova, en otoño de 2004.

La Diputación de Barcelona ha participado decididamente en este proceso, en especial a partir del momento en que se definió estratégicamente como «red de municipios». Este convencimiento se recoge en el Plan de Actuación del mandato 2004-2007, que define a los municipios como agentes educadores y explicita la voluntad de apoyarlos precisamente en la perspectiva de la «ciudad educadora».

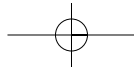
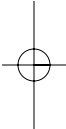
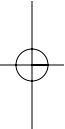
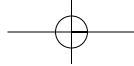
Con el fin de materializar estas intenciones era necesario encontrar un instrumento adecuado, una herramienta que contribuyera efectivamente a la construcción de ciudades educadoras. La práctica y la reflexión de muchos municipios que han avanzado en esta dirección, así como las aportaciones teóricas y metodológicas del mundo universitario, han acabado conformando un modelo de proyecto educativo de ciudad, que es el que expone esta guía metodológica.

La guía, preparada bajo la dirección del Área de Educación de la Diputación de Barcelona, ha sido elaborada a partir de las experiencias llevadas a cabo en varios municipios –grandes, medianos y pequeños– de la provincia de Barcelona, y se ha contado con el asesoramiento y la coordinación técnica del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) de la Universidad Autónoma de Barcelona. En nombre de la Diputación quiero expresar mi agradecimiento más sincero a todas estas entidades y a las personas que han hecho posible este trabajo. El resultado de su esfuerzo es este conjunto de visiones y de aportaciones, desde un enfoque diverso y pluridisciplinar, que ha cristalizado en una propuesta metodológica que la Diputación de Barcelona asume e impulsa plenamente.

Espero que el análisis y la valoración de esta propuesta sirvan para que muchos ayuntamientos se planteen como reto y como objetivo la definición de su municipio como ciudad educadora, y que les ayude a desarrollar su propio proyecto educativo de ciudad para conseguirlo.

Celestino Corbacho

Presidente de la Diputación de Barcelona



Presentación

PEC: proyecto educativo de ciudad. Un concepto que inicialmente puede ser de difícil comprensión, por lo que, seguramente, será positivo que lo expliquemos para poder continuar leyendo esta guía metodológica.

Vamos, por lo tanto, paso a paso. En primer lugar, tenemos poco que decir sobre el concepto de **ciudad**. En los términos que planteamos en esta propuesta metodológica, el concepto incluye perfectamente nuestros pueblos y ciudades.

En segundo lugar, también hay poco que decir sobre el concepto de **proyecto**, más allá de las dos primeras acepciones que proporciona la Gran *Enciclopèdia Catalana*: «m **1** Aquello que se piensa llevar a cabo. **2** Plan propuesto para realizarlo». Proyecto es, por tanto, punto de destino y trayecto, a la vez; «qué quiero conseguir» y «cómo hacerlo»; objetivo y método al mismo tiempo..

Y, en tercer lugar, tenemos bastante más que decir sobre el concepto *educativo*, de todo aquello que se vincula con la acción de **educar**. Volvamos a la *Enciclopèdia Catalana*: «v tr **1** PEDAG Formar, enseñar e instruir a los niños, y también a los adultos, para conseguir el desarrollo integral de su personalidad». La *Enciclopèdia* avanza dos criterios que compartimos: la educación tiene que ver tanto con niños como con adultos, es decir, se prolonga durante toda la vida, y tiene el objetivo del desarrollo integral de la personalidad, o sea, va más allá de la acumulación de conocimientos o de habilidades orientados principalmente a la actividad laboral.

Con esta perspectiva, la educación no es sólo responsabilidad de los espacios y de los tiempos escolares, aunque la escuela sea, inmediatamente tras la familia, el agente educador más importante en nuestra sociedad. Desde la perspectiva del Área de Educación de la Diputación de Barcelona, las ciudades son a la vez escenarios y actores del proceso educativo de sus habitantes, del proceso de desarrollo integral de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas. La ciudad es, por lo tanto, escenario de educación y de ciudadanía, testigo de la relación indisoluble entre una y otra. Pero no sólo es testigo: **quiere tomar parte en este proceso**.

Y precisamente eso son los proyectos educativos de ciudad: el instrumento con el que las ciudades que quieren tomar parte para conseguir más educación y más ciudadanía explicitan sus objetivos, ordenan los recursos y planifican las actuaciones.

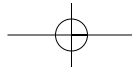
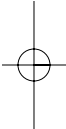
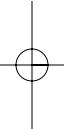
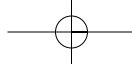
La metodología de proyectos educativos de ciudad que impulsa la Diputación tiene tres características fundamentales:

- Más ciudadanía, más educación y más ciudad para todo el mundo, con una perspectiva **inclusiva**. Los PEC que proponemos recogen y dan valor a las perspectivas y las propuestas de las personas de cualquier edad, procedencia, género, capacidades o aptitudes personales, situación económica o familiar..., buscando la superación de todo tipo de exclusión, tanto urbana como escolar, tanto en la niñez como en la madurez o la vejez.
- Más ciudadanía, más educación y más ciudad siempre, con una perspectiva **permanente**. La educación es un derecho permanente, que no prescribe. La ciudadanía se ejerce siempre, no entiende de grupos de edad. Los PEC tienen que considerar la educación permanente como un objetivo estratégico de ciudad, atendiendo a la formación básica, la formación para el trabajo y la formación para el disfrute de la cultura y la participación en la vida colectiva.
- Más ciudadanía, más educación y más ciudad con todo el mundo, con una perspectiva **participativa**. La plena ciudadanía supone no sólo el reconocimiento individual de derechos, sino profundizar colectivamente en su ejercicio. Por lo tanto, los PEC se tienen que construir con los gobiernos locales, pero también con el conjunto de la ciudadanía y sus organizaciones de todo tipo, con las familias y con el conjunto de instituciones escolares y educativas.

A modo de resumen, y para acabar, sólo quiero señalar que la «metodología DiBa» para la elaboración de proyectos educativos de ciudad persigue, con la misma intensidad, tanto la mejora de la educación por la vía de la implicación de la ciudad y la ciudadanía como la mejora de la ciudad y la ciudadanía por la vía de la educación.

En el camino para avanzar en este doble objetivo, no faltarán a los municipios, en ningún momento, el asesoramiento y el apoyo del Área de Educación de la Diputación de Barcelona.

Àngel Merino
*Presidente delegado del Área de Educación
 de la Diputación de Barcelona*

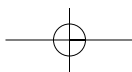
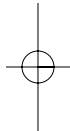
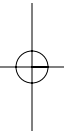
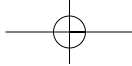


1ª PARTE

Colección Guías Metodológicas

**Los proyectos educativos
de ciudad (PEC).**

Análisis de la experiencia
acumulada



Introducción

LOS CAMINOS DE LOS PEC...

Así como ha cambiado la forma de entender el papel de los ayuntamientos y la forma de relacionar gobierno local y ciudadanía, también ha cambiado, y mucho, el papel de la educación en nuestras sociedades. Desde nuestro punto de vista, el análisis de los proyectos educativos de ciudad hay que situarlo en el marco de los grandes cambios que han transformado profundamente nuestra forma de vivir y han generado inestabilidad y sensación de riesgo. De hecho, en todo momento oímos hablar de flexibilidad o de adaptabilidad, mientras que, simultáneamente, aumenta la presión y la precariedad laboral de hombres y mujeres, aspectos, todos ellos, que desestabilizan las formas tradicionales de estructura familiar. Por otra parte, estas transformaciones incorporan poderosísimas exigencias de cambio cultural y de replanteamiento de antiguas certezas. No nos puede sorprender, por tanto, que frente a esta situación la educación se presente como una especie de gran recurso que aparentemente permite superar o soportar mejor esta dinámica de inestabilidad constante. Y esto provoca que la presión y las demandas de todo tipo sobre el sistema educativo se incrementen, y que se incremente, también, su valor estratégico en el momento de hablar de qué ciudad queremos, qué valores defendemos, cómo transformamos la realidad que nos rodea.

La política educativa aumenta, pues, su visibilidad, y aumenta la presión social a la que están sometidos los diferentes agentes educativos, porque se convierte en un elemento central de la capacidad individual y colectiva para afrontar las dinámicas aceleradas de cambios en las esferas productiva, social y familiar. La educación tiene un papel fundamental en la preocupación colectiva sobre cómo mejoramos la calidad de vida, nuestra capacidad de vivir juntos manteniendo los lazos y la cohesión social y comunitaria. Entendiendo, además, que, como sabemos, *educación* no es sólo *escuela*, sino también todo el conjunto de impactos y de relaciones sociales que confluyen en la formación de una determinada clase de personas y de ciudadanos. Debemos recordar que, desde los tiempos de la Ilustración, la educación se ha visto conectada al progreso humano y a su emancipación. Podríamos decir, pues, que educación y democracia han ido de la mano a lo largo de estos decenios. Y ahora, en momentos de debate ideológico y político sobre las bases sociales de nuestra convivencia, vuelven a ser elementos indisociables desde una concepción preocupada por la igualdad y el progreso social.

Como sabemos, Cataluña ha sido el marco privilegiado del movimiento de las ciudades educadoras en España. Desde los años noventa (I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990), se fue configurando un amplio movimiento municipalista que buscó en las políticas educativas los elementos que permitieran integrar mejor educación y ciudad, en una dinámica de mejora de la calidad de vida y de la capacidad de inclusión urbana.

A partir de aquí, ciudad y educación inician un diálogo fructífero, un diálogo en dos direcciones que ha ido enriqueciéndose y tomando cuerpo a lo largo de estos años. Paulatinamente, los diferentes ámbitos de actuación municipal han ido entendiendo que la educación tenía que tener un papel muy significativo en la forma de construir ciudad y de pensar sus espacios públicos. Pero las diferentes instancias y agentes educativos también han ido encontrando en nuestras ciudades un objeto preferente de formación, de socialización y de concreción de los valores que transmiten. La ciudad ha ido convirtiéndose, así, en el espacio privilegiado en el que experimentar lo que significa la «sociedad del conocimiento», esta extensión en cantidad y calidad del protagonismo de la formación en nuestras vidas. Estos grandes espacios educativos en que se han transformado nuestras ciudades son, en la actualidad, objeto y sujeto de las tensiones que generan las transformaciones sociales. Y, por lo tanto, la misma dinámica de las «ciudades educadoras» como movimiento necesita ser replanteada desde una lógica de continuidad y de profundización.

Simultáneamente, los proyectos educativos de ciudad han ido convirtiéndose, en estos últimos años, en instrumentos de concreción de las dinámicas generadas por las reflexiones surgidas del movimiento de las ciudades educadoras y, al mismo tiempo, han supuesto nuevas formas de afrontar las tensiones que la educación y la escuela acumulaban debido a las significativas transformaciones productivas, sociales y familiares de los últimos años. El PEC se ha visto como una forma colectiva de acompañar a la escuela y al resto de agentes educativos en una tarea fundamental para el futuro de nuestras ciudades y su cohesión interna.

...Y EL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN

Como hemos comentado, actualmente la educación es uno de los grandes focos de atención social y política. En Cataluña, este hecho se ha visto acentuado a raíz de las expectativas abiertas en los últimos meses con el cambio de gobierno. Así, la educación –de hecho, las educaciones– ha pasado al primer plano de las agendas políticas, sociales y de los medios de comunicación. A modo de ejemplo encontramos la organización por parte de la sociedad civil del Foro Social para la Educación de Cataluña,¹ que tuvo lugar el pasado mes de febrero, con más de dos mil asistentes y más de cuatrocientas entidades adheridas. Simultáneamente, se puso en marcha el periodo de aportaciones públicas en el debate para el Pacto Nacional por la Educación de Cataluña, que pretende proporcionar las pautas para la futura ley catalana de educación.² Asimismo, emerge de nuevo con fuerza el debate sobre la descentralización educativa y sobre el rol de los municipios en el sistema educativo,³ al mismo tiempo que ya existen iniciativas concretas que se han puesto en marcha, como las oficinas municipales de escolarización (OME); los planes educativos de entorno (PEE); la figura de los espacios LIC (lengua, interculturalidad y cohesión social), etc. Y este profundo debate sobre el papel de la educación en las sociedades del conocimiento no sólo tiene lugar en Cataluña. Por ejemplo, en Francia se acaba de editar el informe resultante del Debate Nacional sobre el Futuro de la Escuela,⁴ que ha recibido más de un millón de aportaciones a lo largo de todo el proceso, y que ha sido titulado *Por el éxito de todos los alumnos*. En todos los espacios de debate sobre la educación existe una constatación común: la escuela no sólo no puede, sino que no ha de asumir en exclusiva todos los retos formativos que como sociedad pensamos que son importantes. Así, desde todos los espacios, foros, jornadas, etc., en torno a la educación, emerge una constatación común: es necesario un trabajo de comunicación y coordinación entre los diferentes espacios y agentes educativos (familias, escuela, ocio educativo, educación profesional, educación continua y de adultos, ciudad, ocio, deporte, medios de comunicación, etc.), para generar redes educativas con un proyecto y unos objetivos compartidos. Ningún espacio o agente educativo puede liderar los procesos de socialización cada vez más complejos de los ciudadanos y ciudadanas (sean niños, jóvenes, adultos o mayores) sin un trabajo educativo compartido con los otros agentes que intervienen en esta socialización.

Esta intuición se fue gestando a lo largo de los años noventa a partir del impulso que generó el Primer Congreso de Ciudades Educadoras. Este concepto partía de las constataciones que hemos realizado previamente e invitaba a la búsqueda de las fórmulas concretas que articularan la idea de la ciudad como proyecto educativo compartido y coordinado entre todos los espacios y agentes socializadores del territorio. Esta nueva perspectiva sobre la educación fue cristalizando a lo largo de los años 1997 y 1998 con la puesta en marcha, en Barcelona y Sabadell, de los primeros proyectos educativos de ciudad (PEC). Al mismo tiempo, la reflexión no se detenía, y se hacían públicos algunos trabajos que profundizaban en esta propuesta innovadora.⁵ Más tarde, aproximadamente desde el año 2001, han ido surgiendo artículos y estudios que buscan analizar las diferentes experiencias de los PEC que ya están en marcha con un doble objetivo: evaluar las experiencias y extraer ideas y pistas para las ciudades que quieran iniciar este proceso.⁶

SOBRE EL OBJETIVO Y LA ESTRUCTURA DE ESTE DOCUMENTO

El propósito final de este documento es el siguiente: contribuir al momento de debate constituyente sobre educación que se está llevando a cabo en Cataluña. Esta finalidad subyacente justifica los dos objetos específicos de la investigación que recoge este informe. En primer lugar, pretende recopilar e interpretar la experiencia práctica acumulada hasta el momento en el desarrollo de proyectos educativos de ciudad. Más concretamente, se ha llevado a cabo un trabajo de campo que ha estudiado los PEC y los PEB (proyectos educativos de barrio) que se habían puesto en marcha hasta principios de 2004 en Cataluña.⁷ En segundo lugar, y aprovechando también la experiencia acumulada a lo largo de

1. <www.forumeducació.org>

2. <www.gencat.net/educacio/pacte>

3. Recogido, por ejemplo, en la propuesta de la Federación de Municipios de Cataluña y la Diputación de Barcelona, J. SUBIRATS (coord.) (2005), *Compartint responsabilitats en educació: cap a un nou paper dels governs locals en educació*.

4. <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/044000483.shtml>>. El proceso de «Débat national sur l'avenir de l'école» ha finalizado con la publicación del informe *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*.

5. J. DOMÈNECH (1998), *Projecte educatiu de ciutat, Barcelona*, Diputació de Barcelona; DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998), *Pensar la ciutat des de l'educació*, documento del seminario Proyecto Educativo de Ciudad, curso 1997-1998; DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1999), *Les ciutats que s'eduquen*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

6. J. BADOSA y A. PETIT (2001), «Els projectes educatius de ciutat» en J. SUBIRATS (coord.), *Educació i govern local*, Barcelona, CEAC; J. BADOSA y G. JAUMANDREU (2002), «Los proyectos educativos de ciudad. El caso de Cornellà» en I. BLANCO y R. GOMÀ (coord.), *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel; X. FINA (2003), *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa, Barcelona*, IMEB; J. COLLET y S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons; J. SUBIRATS (2004), «Quina educació per a quines ciutats?», ponencia presentada por la Diputació de Barcelona en el Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de Génova.

7. Hemos analizado los PEC de las siguientes ciudades: Barcelona, Sabadell, Terrassa, Santa Coloma de Gramenet, Pallejà, Reus, Mataró, Granollers, Cornellà, Mollet y Rubí, y los PEB de Trinitat Nova (Barcelona) y de La Mina (Sant Adrià de Besòs).

2004 de los tres PEC (Badalona, Viladecans y Santa Coloma de Cervelló),⁸ proponemos un balance y unas pistas de actuación que se ven concretadas y sistematizadas en el segundo volumen de esta guía. Este estudio se ha llevado a cabo a partir del análisis documental y las entrevistas en profundidad a responsables políticos, técnicos y ciudadanos que participaron en el PEC de su ciudad. Esto se ha combinado con entrevistas a personas que tuvieron un papel significativo en el nacimiento de los PEC.

En cuanto a la estructura del documento, podemos distinguir los dos bloques que comentábamos. Así, el primero y el segundo capítulo buscan recoger e interpretar la experiencia acumulada hasta principios de 2004 en los diferentes PEC y PEB de Cataluña. Y es en el último capítulo, el tercero, donde ya esbozamos un balance y algunas de las intuiciones y pistas que nos llevaron a una nueva forma de plantear los PEC que queda plasmada, de forma metodológica y práctica, en el segundo volumen.

Como comentábamos, en el primer capítulo se repasan los diversos marcos de referencia que permiten dar sentido a la emergencia y el desarrollo de los proyectos educativos de ciudad. Pasaremos brevemente revista de cuáles son y han sido sus principales puntos de influencia y apoyo, tanto en el campo de la reflexión (principios de las ciudades educadoras, debate sobre escuela y territorio, interés por las nuevas formas de participación en los municipios...) como en el terreno de la acción política (planes estratégicos, proyectos educativos de centro, proceso de municipalización de las políticas educativas...).

Es en el segundo capítulo donde se describen los resultados del proceso de investigación que nos ha llevado a conocer de primera mano la trayectoria y el estado de los PEC y los PEB desarrollados hasta el momento. Partiendo de la base de que los PEC son el resultado de una gran diversidad de influencias, de reflexiones, de experiencias y de opciones políticas y, en general, de diferentes realidades municipales, en este apartado trataremos de sintetizar una descripción útil de cómo, en la práctica, se han planteado y han sido llevados a cabo gran parte de los diferentes PEC (y PEB) conocidos en Cataluña.

El documento finaliza con unas breves conclusiones que tratan de recoger los puntos fuertes y los puntos débiles de los PEC, así como aportar algunas pistas generales de reflexión para aquellos municipios interesados en iniciar o dar continuidad a un PEC (tercer capítulo). En todo caso, este no será el espacio para desarrollar ninguna propuesta metodológica detallada. Este ejercicio se recoge en el segundo volumen de este ejemplar. Así, podemos ver una clara continuidad entre el último apartado de esta investigación, que funciona como introducción del segundo volumen de la guía.

8. Estos tres PEC, junto con el de Sant Adrià de Besòs, se han iniciado como experiencias piloto en el proceso de desarrollo de una metodología de PEC impulsada por la Diputación de Barcelona con el apoyo del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP).

1. Los marcos de referencia de los PEC

Es en todo este contexto de reflexión y nueva conceptualización de las relaciones entre educación y ciudad, entre territorio y participación, en el que surge la idea de los PEC, en la segunda mitad de los años noventa. A raíz de los PEC podemos encontrar varios puntos de referencia que sirvieron de inspiración y de apoyo a la hora de plantearlos.

1.1. El debate «educación-ciudad». La Carta de Ciudades Educadoras

Si realizamos una mirada amplia sobre el nacimiento de los PEC y el de otras experiencias participativas, observamos que, de hecho, en las últimas décadas, en las democracias occidentales, se ha iniciado una transición inacabada hacia nuevos modelos de gobierno, hacia nuevas formas de regulación de los conflictos sociales que dejan atrás el gobierno democrático tradicional. Esta transición se inicia ante la ineficiencia e ineficacia de los gobiernos tradicionales para funcionar en un contexto en el que los objetivos son múltiples, poco claros y, a menudo, conflictivos. Así, en este escenario de nuevas incertidumbres y riesgos, la proximidad ha ido emergiendo como un valor fundamental en las diferentes respuestas que se han propuesto. A la vez, la educación también aparece como un valor transversal de cualquier política que quiera afrontar, con posibilidades de éxito, los diferentes retos de desarrollo social, económico y personal en las denominadas *sociedades del conocimiento*.

Centrándonos más en estos dos conceptos, *educación y proximidad*, podemos ver que desde la segunda mitad de la década de los ochenta, en diferentes sectores sociales catalanes se empieza a plantear la conjunción de estos dos ejes como un umbral que abre nuevas expectativas y nuevas posibilidades para abordar los retos planteados. Esta intuición va tomando cuerpo hasta que, en el año 1990, se celebra en Barcelona el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Es en este Congreso en el que se aprueba la Carta de Ciudades Educadoras, en torno a la cual nacerá, en el segundo congreso del año 1994, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), promovida por el Ayuntamiento de Barcelona. En esta Carta, las diferentes ciudades asociadas constataban que:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejerza y desarrolle, además de las funciones tradicionales —económica, social, política y de prestación de servicios—, una función educadora, entendida como la asunción de una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

A partir del trabajo y la profundización de los conceptos de proximidad y educación, fue surgiendo un nuevo modelo que desbordaba en el espacio y el tiempo la concepción educativa tradicional. Uno de los máximos exponentes de este nuevo paradigma educativo lo representa la filosofía de las ciudades educadoras. En el cuadro explicativo 1 se sintetizan los cambios en el marco teórico sobre la educación producidos a lo largo de los años noventa.

Cuadro 1. Cambios en la concepción de la educación

| <i>Concepción tradicional: educación</i> | <i>Nueva concepción: educaciones</i> |
|---|---|
| Educación es escuela (espacio) | Educaciones, puesto que todo educa (espacios) |
| Educación de niños y jóvenes (tiempo acotado) | Educación a lo largo de la vida (tiempo no acotado) |
| Lejanía | Proximidad |
| Sectorización | Transversalidad |
| Modelo <i>top-down</i> | Participación / Lejanía |
| Centralización | Territorialización |

Fuente: elaboración propia

A partir de la nueva Carta de Ciudades Educadoras (noviembre de 2004), y de las diferentes aportaciones realizadas a lo largo de los últimos años, parece que se replantea en varias direcciones aquello que es e implica la *educación* en el siglo XXI en el marco de la ciudad. A este debate también han contribuido todas las experiencias analizadas en este informe. Así, podríamos interpretar que este concepto ampliado de educación asume los cuatro objetivos que plantea Delors en su conocido informe.⁹

Cuadro 2. Los nuevos objetivos de la educación

| <i>Objetivo educativo</i> | <i>Algunos ámbitos de trabajo</i> |
|--------------------------------|---|
| <i>Aprender a conocer</i> | Formación general y de contenidos Aprender a aprender |
| <i>Aprender a hacer</i> | Formación orientada al trabajo De la cualificación a la competencia Nuevos conceptos de trabajo (relación, información, etc.) |
| <i>Aprender a vivir juntos</i> | Formación para el ejercicio de derechos y obligaciones sociales Descubrimiento del otro. Trabajar con objetivos comunes |
| <i>Aprender a ser</i> | Formación para el desarrollo personal Educación global Personalidad, autonomía y relación |

Fuente: elaboración propia a partir de Delors (1996).

Así, el nacimiento de los PEC tiene una clara voluntad teórica de trabajar en la misma filosofía que se desprendía de la Carta. Al mismo tiempo, debemos mencionar que la aparición de los PEC también responde a la insatisfacción de algunas ciudades ante la poca concreción y visión práctica del movimiento de ciudades educadoras (CE). Por lo tanto, podemos encontrar una doble relación de los PEC hacia el movimiento de las CE: por un lado, la Carta es uno de sus referentes teóricos más importantes; pero, a la vez, los PEC surgen con la voluntad de superar y materializar la retórica de las CE, a partir de un planteamiento más concreto y con el objetivo de transformar la educación y las ciudades. Así, los PEC nacen y se desarrollan como proyecto político diferenciado de las CE, con una clara voluntad de concreción y articulación del nuevo paradigma educativo desde la participación ciudadana.

Debemos decir que esta diferenciación entre ambas iniciativas se mantiene, a pesar de sus numerosos y significativos vínculos de contacto. Así, la participación de diferentes experiencias de PEC en el último congreso de CE de Génova (noviembre 2004), la reciente revisión de la Carta (2004), que muestra una mayor voluntad de incidir en la realidad social y educativa y transformarla, y la inclusión en la Carta de la participación ciudadana como elemento fundamental (principio 9) son algunos de los continuos puentes de diálogo entre dos proyectos que quedaron divididos en su origen, pero que, claramente, buscan los mismos objetivos y son referentes el uno para el otro.

1.2. Interés por las nuevas formas de participación en los municipios¹⁰

En el año 1987 se aprueba la Ley Municipal y de Régimen Local de Cataluña (LMRLC), que abre las puertas a una participación cualitativamente diferente de la forma en que estaba organizada hasta aquel momento. Este nuevo régimen de participación se concreta en los diferentes reglamentos de participación ciudadana que cada municipio elabora y que se materializan, sobre todo, en los diferentes modelos de consejos consultivos (de medio ambiente, de educación, de solidaridad, etc.). Pero, una vez que los consejos consultivos estuvieron presentes en la mayoría de municipios, hubo unos años de monotonía participativa que se vieron truncados, a partir de la segunda mitad de los años noventa, por un interés creciente acerca de nuevas formas de participación local que también fue influyente en la concepción de los PEC como espacio de participación ciudadana.

9. J. DELORS (COORD.) (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona, UNESCO, p. 75-85.

10. J. FONT i I. BLANCO (2003), *Polis, la ciutat participativa*, Barcelona, Diputació de Barcelona; J. COLLET, S. GONZÁLEZ y P. MAS (2004), «Balance crítico de las experiencias de participación en Cataluña», *Construyendo ciudadanía VII*, Madrid, CIIMS.

Hoy, para los PEC, la educación en la ciudad y la participación se han convertido en dos caras de la misma moneda. Si, por un lado, no existe ninguna perspectiva clara de un cambio jurídico de las posibilidades participativas a escala general, en cambio, con los años sí que ha ido tomando cuerpo una idea, fruto de las diferentes experiencias: los PEC, como cada vez más procesos políticos en el ámbito local, sólo pueden ser participativos y compartidos. La implicación real, y con todas las consecuencias, de los diferentes actores educativos de una ciudad en el PEC ya no es una cuestión de buena voluntad: es el único camino para que el proyecto pueda convertirse realmente en un proceso transformador y útil. Así, la participación ciudadana se ha convertido en uno de los referentes indisolubles que ya forma parte de la misma naturaleza de los PEC.

Sin embargo, la participación no es algo que se concrete en el vacío. El modelo y las formas de participación que adoptan los PEC se engloban en un contexto social y político local que ha determinado su forma, contenido, alcance, así como sus resultados. Ante la diversidad manifiesta en las metodologías, actores y resultados de la participación ciudadana en torno a los PEC (nos referimos a ellos en el tercer capítulo), creemos necesario enfocar de una forma global los modelos de participación que han servido de referencia general para los proyectos educativos. Así, y bajo el riesgo de simplificación, podríamos agrupar las diferentes concepciones de participación que hemos conocido a través de las diferentes experiencias de PEC y PEB bajo dos grandes epígrafes: «modelo participación» y «modelo participaciones». El cuadro explicativo 3 resume estos contrastes.

Cuadro 3. Las diferentes concepciones de la participación

| <i>Modelo participación</i> | <i>Modelo participaciones</i> |
|---|--|
| Participación: hablar y decidir (reunión-momento) | Participación: hacer y transformar (cotidiano-práctica) |
| Participación: deliberar y decidir | Participación: compromisos cotidianos |
| Participación: opción | Participación: necesidad |
| Participación: corto plazo | Participación: medio y largo plazo |
| Participación: momento | Participación: proceso |
| Participación: puntual y aislada («neutra») | Participación: en el contexto de un proyecto ideológico y político |
| Participación: sólo un medio | Participación: importante también por sí misma |
| Participación: sacrificio | Participación: oportunidad social, de relación, etc. |

Fuente: elaboración propia a partir de F. Pindado, (2002), J. Font e I. Blanco (2003).

Como veremos posteriormente en el análisis de los PEC, encontraremos elementos de un modelo y otro en cada una de las experiencias. Al mismo tiempo, el contraste de los dos modelos diferenciados nos aporta un análisis más vivo y múltiple de los modelos participativos de los diferentes proyectos educativos de ciudad.

1.3. El debate «escuela-territorio»

Desde varios espacios y experiencias (movimientos de renovación pedagógica, barrios educadores, ICE, etc.), a lo largo de los años noventa se reflexiona sobre una concepción de *educación* y de *escuela* vinculada y arraigada al territorio. De esta forma, fueron surgiendo conceptos y experiencias en esta línea, como la escuela comunidad, la escuela abierta al entorno, la escuela red, la educación como eje estratégico de proximidad, la educación como estrategia de bienestar local, los primeros esbozos de las comunidades de aprendizaje, etc. Todas estas reflexiones tuvieron un rol importante cuando Barcelona se planteó, en el año 1997, poner en marcha la reflexión y el trabajo sobre los PEC en enero del año siguiente.

Hoy en día, creemos que siguen siendo tan imprescindibles como antes esta concepción y esta práctica de una escuela y de una educación, en general, vinculadas al territorio. Como ya hemos visto, el arraigo territorial se ha convertido en uno de los grandes retos pendientes de los PEC: ser un proyecto educativo del territorio, que nazca de las necesidades, los anhelos y los objetivos de las personas, y que se desarrolle en la ciudad, en el marco físico y simbólico en que se han convertido los municipios a principios del siglo XXI. Además, como ya hemos expresado, creemos que este arraigo cada vez tiene más que ver con un trabajo educativo que parte, que se practica y que se evalúa en la cotidianidad.

1.4. La aparición de los gobiernos locales como agentes significativos en las políticas públicas¹¹

Cómo ya hemos visto, desde la segunda mitad de los años noventa existe una corriente en la ciencia política y social que centra su trabajo en destacar la importancia de los gobiernos locales en la gestión del bienestar de los ciudadanos. Así, los municipios se van posicionando como agentes clave en el ejercicio de las diferentes políticas en detrimento de otras instancias más lejanas y más rígidas. De hecho, los PEC han sido una de las manifestaciones, uno de los frutos de esta «reivindicación» de los potenciales del mundo local. Veremos en los tres próximos apartados otros referentes teóricos y prácticos del ámbito local, que comparten con los PEC la génesis «municipalista».

Ahora bien, no todo en el mundo local es coser y cantar. Como hemos podido entrever páginas atrás, las potencialidades del mundo local, basadas en la proximidad y la confianza,¹² todavía tienen mucho camino por recorrer. Así, a la vista de los PEC actuales, pensamos que es imprescindible, para su buen funcionamiento y sus buenos resultados, trabajar desde una perspectiva que sepa aprovechar las potencialidades de la Administración local y de su proximidad con la ciudad y los ciudadanos y ciudadanas.

1.5. Los proyectos educativos de centro

En el contexto de la LOGSE, los centros de enseñanza reglada vieron la necesidad de debatir y explicitar cuál era el modelo de educación y de centro que los definía. En este proceso de expresar claramente la apuesta educativa y organizativa, se buscaba situar al alumno en el centro de este proyecto de escuela. Puede entenderse que todos estos aspectos (el proceso de explicitar el proyecto educativo de escuela; establecer sus rasgos de identidad, los canales de participación de la comunidad educativa, etc.) fueron un claro referente teórico y metodológico para los primeros PEC.¹³

Sin embargo, hoy en día, creemos que los diferentes proyectos educativos de centro (PECe)¹⁴ se convierten, sobre todo, en unos buenos aliados del PEC en el trabajo educativo de ciudad, más que en un referente metodológico. Así, el PEC puede ser, por una parte, un espacio de debate y de coordinación entre los principios y las acciones de los diferentes PECe, y por el otro, el nexo de unión de estos con el proyecto educativo global que se trabaja desde el PEC.

1.6. Los planes estratégicos de ciudad

La segunda mitad de los años noventa es la época del nacimiento y la expansión de los planes estratégicos de ciudad. Esta concepción organizada y transversal sobre la ciudad se convierte en uno de los principales referentes metodológicos de los primeros PEC. Estos PEC, que en otra publicación hemos denominado de *primera generación*,¹⁵ han sido y se han planteado, en la mayoría de casos, sólo como planes estratégicos temáticos a partir de los que se quería evaluar cómo se encontraba la educación en la ciudad (diagnóstico) y acordar, mediante diferentes momentos participativos coordinados por el liderazgo del ente local, cómo podría ser la ciudad educadora que se quiere en el futuro (consenso). Como hemos dicho, los PEC de primera generación han sido concebidos...

11. Algunos de los documentos de esta perspectiva son: *Mapa dels serveis personals locals. Cap a un model integrat, estratègic, comunitari i participatiu*, Barcelona, Patronat Flor de Maig, 1997; Q. BRUGÉ y R. GOMÀ (1998), *Gobiernos locales y políticas públicas*, Barcelona, Ariel.

12. Confianza entendida dentro del marco conceptual del *capital social*. Véase D. PUTNAM (2000), *Per a fer que la democràcia funcioni*, Barcelona, Proa.

13. Por ejemplo, la guía metodológica de la Diputación de Barcelona tenía como uno de sus principales referentes los proyectos educativos de centro. Véase J. DOMENECH (1998), *Guia metodològica dels projectes educatius de ciutat*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

14. Sabemos que en el mundo escolar el proyecto educativo de centro se conoce con las mismas siglas que el proyecto educativo de ciudad, PEC. Ante esta confusión, optamos por mantener como PEC el proyecto educativo de ciudad y explicitar el proyecto educativo de centro con su nombre o con el acrónimo PECe.

15. J. COLLET y S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons.

como un que sitúa la educación como eje estratégico y faro del desarrollo de la ciudad. Como plan estratégico, debe ayudar a determinar las necesidades educativas de la ciudad y proyectar y priorizar líneas de actuación para un futuro inmediato.¹⁶

Estos primeros PEC se desarrollan con un grado de participación aceptable. En algunos casos proporcionan un cierto impulso a las redes sociales educativas ya existentes e, incluso, crean otras nuevas; pero topan con la poca implicación del ente municipal en su globalidad y, sobre todo, vemos que la mayoría de los acuerdos tomados en los diferentes mecanismos de participación se diluyen a la hora de ser implantados. Por lo tanto, los PEC de primera generación, con la referencia metodológica y conceptual de los planes estratégicos, tuvieron la virtud y la valentía de poner en marcha un proceso que tenía grandes potencialidades, pero que muy pocas ciudades habían experimentado. Por el contrario, un cúmulo de factores, entre los que se encuentra la clara referencia de los planes estratégicos, generaron una serie de limitaciones en los PEC (algunas compartidas por los mismos planes estratégicos) que en los últimos años se han ido abordando.

Por ejemplo, lo que comentan Brugué y Jarque¹⁷ sobre el futuro de los planes estratégicos creemos que también es una reflexión pertinente para los PEC. Así, si en los años noventa los planes estratégicos fueron un referente de los PEC por su voluntad de organización y planificación de la ciudad, hoy pensamos lo siguiente:

Los planes estratégicos, de hecho, no representan tanto una forma de planificar como una forma de gobernar.

Así, los PEC, aunque compartan su voluntad planificadora con los planes estratégicos y con otros instrumentos, no pueden perder su horizonte: también tendrán que ser una forma diferente de pensar y de gobernar la ciudad, fundamentada en los criterios y los valores que hemos desglosado en el modelo de educaciones: cotidianeidad, educaciones, transversalidad, etc. Así, los últimos PEC puestos en marcha, que hemos denominado *segunda generación*,¹⁸ intentan superar las limitaciones expresadas a partir de reflexionar sobre los diferentes momentos y ejes del PEC: el planteamiento, el proceso participativo, las metodologías, el trabajo de la red social, los impactos, etc. La estructuración y concreción metodológica de este planteamiento de segunda generación la podemos encontrar en el segundo volumen.

1.7. La lucha por las competencias educativas

La aparición de los primeros PEC tiene lugar en un contexto competencial educativo muy bajo para los municipios. Este elemento es fundamental y se manifiesta de diferentes formas. Para empezar, uno de los objetivos de la mayoría de los PEC era situar la educación en la agenda de la ciudad, puesto que, debido a las pocas competencias de los municipios en el sistema reglado, la educación se situaba como un tema casi residual. Al mismo tiempo, los PEC también responden a la voluntad de los municipios de organizar y gestionar mejor las otras instancias educativas más allá de la escuela (educación no formal, deporte, ocio, etc.), sobre las que tampoco se había incidido demasiado hasta aquel momento.

Todo parece apuntar al hecho de que estamos en el umbral de cambios importantes en este campo. En el documento firmado por los dirigentes del PSC, ERC e IC-V en el Saló del Tinell el día 14 de diciembre de 2003, denominado *Acuerdo para un gobierno catalanista y de izquierdas en la Generalitat de Catalunya*, se manifiesta lo siguiente:

[...] es urgente llevar a cabo la reforma de la organización territorial de Cataluña y proceder a la desconcentración y descentralización de competencias y recursos a favor de los gobiernos locales... Estas son las medidas principales del gobierno: traspasar a los ayuntamientos determinadas competencias en materia de educación...

Más concretamente, con respecto al establecimiento de líneas de corresponsabilidad del gobierno local y gobierno autonómico en el terreno de la planificación educativa, el mismo documento establecía la siguiente necesidad:

16. J. BADOSA y G. JAUMANDREU (2002), «Los proyectos educativos de ciudad», en I. BLANCO y R. GOMÀ (coord.) *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel.

17. Q. BRUGUÉ y M. JARQUE (2002), «Planes estratégicos locales y redes participativas», en I. BLANCO y R. GOMÀ, (coord.), *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel, p. 61.

18. J. COLLET, y S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons.

Cogestionar la planificación educativa, creando mecanismos de corresponsabilidad y de cogestión entre el departamento competente en materia educativa y las administraciones locales. Estos mecanismos asegurarán la planificación de la oferta educativa y el mapa escolar, la oferta de plazas escolares públicas y la evaluación de las necesidades de escolarización, con el fin de crear nuevos centros públicos y la concesión de nuevos conciertos educativos a los centros de titularidad privada, así como el establecimiento de itinerarios entre centros de educación primaria y centros de educación secundaria.

La entrada en escena de las oficinas municipales de escolarización supone, cuando menos, un paso adelante en esta dirección.

Así pues, en general, es necesario contar con la probable asunción de competencias en materia educativa por parte de los municipios; esta asunción de competencias transformará de forma importante las posibilidades de los entes locales en este campo. Y más específicamente será necesario ver cuál es el proceso de implantación de los planes educativos de entorno que, si bien no comportan ningún traspaso o cogestión de competencias, sí que significan una apuesta por el trabajo conjunto de Generalitat y ayuntamientos, desde una perspectiva local. Así, es imprescindible que los PEC actuales tengan muy en cuenta todo el tema competencial a la hora de ser pensados, planificados y ejecutados en constante coordinación con los nuevos agentes y procesos educativos en el territorio.

2. Proyectos educativos de ciudad. La experiencia acumulada

A lo largo del capítulo anterior hemos constatado que los PEC son el resultado de una gran diversidad de influencias, de reflexiones, de experiencias y de opciones políticas que se fueron desarrollando a lo largo de los años ochenta y, sobre todo, de los noventa. Al mismo tiempo, a menudo se ha mencionado que «cada ciudad es un mundo». Dicho de otro modo: las particularidades demográficas, territoriales, políticas, sociales, económicas, culturales y educativas de cada municipio necesariamente fuerzan la flexibilización de los modelos y proyectos educativos que se tienen que desarrollar. Así, cada PEC se ha conformado tal y como es según las lógicas que han estado más o menos presentes en su génesis. Por esto, pese a que parten de unos mismos marcos de referencia teórica y metodológica, cada uno es diferente en su concepción y concreción.

Es en este capítulo donde se elaboran los resultados del estudio de casos realizado sobre los PEC y los PEB que se han puesto en marcha antes de enero de 2004 en Cataluña.¹⁹

2.1. Los primeros pasos de los PEC

¿Por qué y para qué un PEC? Como no podría ser de otro modo, esta cuestión planea en el debate municipal sobre el sentido y la oportunidad de iniciar un proyecto educativo de ciudad. Junto a esta pregunta, inmediatamente se plantean toda una serie de interrogantes, cuya respuesta, obviamente, marca la génesis y el perfil del desarrollo del proyecto.

2.1.1. ¿QUIÉN LO PIDE Y CON QUÉ CONSENSO?

Haciendo el análisis de los diferentes PEC, observamos que uno de los puntos que más condicionan el perfil de los diferentes proyectos educativos es su origen. Es decir, de quién y de dónde parte la iniciativa de tirar adelante el proyecto. Así, según si en la génesis del PEC encontramos al ayuntamiento o bien a un grupo de entidades de la ciudad, o si, de lo contrario, responde a un «encargo» surgido del consejo escolar municipal o es una demanda de un grupo de docentes, será necesario esperar diferencias en el desarrollo y los resultados de los proyectos. Asimismo, en el caso concreto de los proyectos educativos de barrio, podemos ver que la propuesta nace en el seno de un plan de transformación comunitaria: el Plan de Transformación Urbana y Social de La Mina, y el Plan de Desarrollo Comunitario de Trinitat Nova.

Estas diferencias en los orígenes del PEC nos remiten a reflexiones sobre los casos en que podemos encontrar un cierto consenso previo entre diferentes actores (ayuntamiento, entidades, comunidad educativa ampliada...) y los PEC en los que este mínimo consenso inicial no existe. Obviamente, el perfil de los resultados de los diferentes proyectos educativos de ciudad en los que se gestó un consenso previo es mejor que en las ciudades que no construyeron este consenso. Hay que añadir que las causas que nos llevan a no encontrar este consenso inicial tienen bastante que ver con cuestiones partidistas y electoralistas que analizaremos más detalladamente.

2.1.2. ¿CON QUÉ FINALIDAD?

Aquí nos preguntamos cuáles son las motivaciones, los objetivos y las voluntades de los municipios a la hora de

19. Hemos analizado los PEC de las siguientes ciudades: Barcelona, Sabadell, Terrassa, Santa Coloma de Gramenet, Pallesjà, Reus, Mataró, Granollers, Cornellà, Mollet y Rubí, y los PEB de Trinitat Nova (Barcelona) y de La Mina (Sant Adrià de Besòs). Este estudio se ha llevado a cabo a partir del análisis documental y de las entrevistas en profundidad a responsables políticos, técnicos y ciudadanos que participaron en el PEC de su ciudad. Esto se ha combinado con entrevistas a personas que tuvieron un papel significativo en el nacimiento de los PEC.

plantearse un PEC. Esta dimensión tiene mucho que ver con cómo, a posteriori, se ejecutará. Así, centrándonos en las motivaciones y voluntades de los municipios analizados, podemos agrupar los diferentes objetivos que cada ciudad ha perseguido a la hora de realizar el PEC en seis apartados que no son autoexcluyentes:

1. Coordinar y estructurar los diferentes ámbitos, espacios y actuaciones educativas de la ciudad. Es decir, planificar las influencias educativas sobre la ciudadanía.
2. Consensuar y proporcionar líneas de trabajo educativo a toda la ciudad, tanto para las políticas educativas de la Administración local, como a las diferentes entidades y espacios educativos.
3. Colaborar con la escuela en su tarea educativa, haciendo un frente común con los otros agentes educativos de la ciudad: familias, ocio, etc.
4. Situar la educación en la agenda de la ciudad, con el objetivo de que sea un foco de debate y actuación transversal en todos los ámbitos del municipio.
5. Mejorar las dinámicas sociales y participativas que están en crisis por diferentes motivos (crecimiento demográfico acelerado, «agotamiento» del asociacionismo, tensiones entre la sociedad civil y el ayuntamiento, etc.).
6. Hacer del PEC o del PEB una herramienta de transformación social de una realidad en proceso de degradación (urbanística, de exclusión social, con «fracaso escolar», absentismo, pérdida de población, etc.).

2.1.3. ¿DESDE QUÉ CONCEPCIÓN?

En efecto, en cada ciudad, pueblo o barrio, el PEC ha surgido por unas motivaciones y con unos objetivos diferenciados. Esto es lo que lleva a cada municipio a plantearse el PEC en unos términos particulares, a afrontarlo de una determinada forma más allá de un modelo común: es lo que denominamos la *concepción del PEC*. Proponemos agrupar estas concepciones diferentes que surgen con distintos objetivos en una tipología sencilla que permita caracterizar los PEC realizados, teniendo siempre en cuenta que las diferentes concepciones no son incompatibles entre ellas.

Cuadro 4. Las concepciones de los PEC

| <i>Concepción del PEC o PEB</i> | <i>Descripción</i> |
|---|---|
| Como plan estratégico de educación | PEC vinculado a un modelo global de ciudad hacia el que se quiere avanzar |
| Como definidor de las políticas educativas municipales | PEC como espacio de debate de las políticas educativas municipales |
| Como instrumento para situar la educación en la agenda de la ciudad | PEC como instrumento para hacer visible la educación dentro del ayuntamiento y la ciudad |
| Como espacio de trabajo de las actuaciones educativas municipales con «filosofía PEC» | PEC como espacio de encuentro, coordinación y posible acción conjunta de iniciativas ya existentes que trabajan con la educación como eje transversal. PEC como espacio para la «conspiración educativa» |
| Como eje transversal de la ciudad | PEC como proyecto para trabajar sobre la educación como vertebradora de toda la ciudad |
| Como proyecto participativo | PEC como proyecto eminentemente compartido, participativo y de encuentro |
| Como proyecto para trabajar sobre la cohesión social y el capital social | PEC como herramienta para mejorar la cantidad y la calidad de las relaciones sociales entre entidades, ayuntamiento y ciudadanía |

| | |
|--|--|
| Como herramienta adaptable a las necesidades concretas del municipio | PEC como «instrumento adaptable» a lo largo del tiempo según las necesidades sociales concretas del municipio |
| Como diagnóstico educativo de la ciudad (mapa educativo de ciudad) | PEC como diagnóstico de la educación en la ciudad, como herramienta de futuras planificaciones y políticas |
| Como proyecto de transformación social (PEB) | PEC como instrumento para abordar la transformación de la ciudad o el barrio, en sus aspectos sociales, educativos, de cohesión social, etc. |

Fuente: elaboración propia

2.1.4. ¿DESDE QUÉ REALIDAD?

Finalmente, y de forma previa a la posible realización de los estudios diagnósticos correspondientes, es evidente que en el origen de los planteamientos de los PEC aparecen valoraciones sobre ciertos estados y realidades particulares de cada municipio. Estas valoraciones orientan el sentido y los procedimientos de los diferentes PEC.

- **Tamaño y población.** La importancia de estos elementos es fundamental. El volumen de personas y de territorio de un barrio o municipio es uno de los criterios principales a la hora de concretar el modelo de PEC. El tamaño y la población tendrán que tener una gran influencia en el planteamiento del PEC y sus estrategias metodológicas, participativas, comunicativas, etc. Por lo tanto, tendrán que ser una de las variables más importantes que habrá que tener en cuenta en la reflexión previa a la realización de un PEC.
- **Problemáticas específicas.** Esta variable también tendría que tenerse en cuenta en el planteamiento previo a la realización de un PEC. Si en un municipio existen problemáticas que generan tensiones, es necesario ver qué papel puede tener el PEC. El hecho de no tener en cuenta los conflictos y las necesidades educativas y sociales del territorio ha llevado a algunos ayuntamientos a ser acusados por la ciudadanía de hacer un PEC «en el aire», es decir, sin conexión real con las problemáticas cotidianas de la ciudadanía.
- **Dinámicas y relaciones sociales.** Es importante ser consciente de qué clase de «clima social» existe en el municipio (relaciones entre entidades, de estas entidades con el ayuntamiento, de las escuelas con el municipio, etc.). Y conviene que esta sea una de las variables importantes cuando se hace el planteamiento del PEC. En alguno de los municipios estudiados, el hecho de no tener en cuenta un «mal clima de relaciones sociales» lo hizo fracasar. Así, la necesidad de crear un cierto «consenso previo» sobre el PEC se convierte, a la luz de las diferentes experiencias, en casi un imperativo.

2.2. Metodologías de los PEC puestos en marcha

En este apartado se analizan los aspectos más organizativos, metodológicos y temporales que apoyan el desarrollo de los PEC y los PEB. Aquí también contamos con una cierta diversidad de concreciones, si bien a menudo basadas en un modelo organizativo bastante estándar en el caso de los PEC, y en otro modelo en el de los PEB. Así, del apartado metodológico podemos anticipar dos conclusiones generales. La primera es que existe un importante desajuste entre los objetivos y la planificación de la organización, de la metodología, etc., y su funcionamiento y resultados. La segunda es que las experiencias con resultados más positivos tanto en el desarrollo como en resultados corresponden a aquellos municipios y barrios que han adaptado el modelo general a sus realidades y necesidades.

2.2.1. ORGANIZACIONES TEMPORALES

2.2.1.1. Dos fases: el PEC I y el PEC II

A partir de los PEC analizados, y con el apoyo de otras fuentes documentales,²⁰ podemos ver que la diferenciación entre estas fases, PEC I y PEC II, nos ayuda a comprender varias dimensiones del proceso.

20. X. FINA (2003), *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa*, Barcelona, IMEB, y los documentos PEC de las trece ciudades y barrios estudiados.

1. El PEC I es, de hecho, el que en principio se había conceptualizado como proyecto educativo de ciudad. Y acostumbra a estructurarse en torno a las subfases siguientes (con las lógicas aportaciones de cada municipio en el ámbito de difusión y charlas, debates, etc.):

- a) Aprobación del proyecto PEC en el pleno municipal.
- b) Presentación o presentaciones del proyecto en la ciudad.
- c) Realización de un estudio diagnóstico sobre la realidad educativa del municipio.
- d) Constitución de diferentes órganos y espacios del PEC: núcleo impulsor, asamblea del PEC, consejo directivo, secretaría técnica..., con las diversas variantes nominales, organizativas y metodológicas.
- e) Actividades y foros paralelos: web, charlas y debates, grupos específicos (niños, jóvenes, personas mayores, profesores...), etc.
- f) Grupos de trabajo o debate que pactan propuestas para mejorar la educación en la ciudad de acuerdo con el diagnóstico y sus conocimientos.
- g) Jornada de retorno y debate del documento final.
- h) Documento PEC que aprueba el pleno del ayuntamiento.

2. El PEC II. Podemos entender el PEC II como la voluntad de algunos municipios de aprovechar los resultados sustantivos y relacionales de un proyecto que teóricamente se planteaba como cíclico, pero que no dejaba demasiado claras sus vías de continuidad y de sostenibilidad. Esto explica el «vacío» que han encontrado todos los municipios que, una vez finalizado el PEC I, han pretendido ir más allá. En estos casos no es extraño que se plantee una cierta situación de *impasse*, de incertidumbre sobre cómo organizar de forma sostenible la continuidad del PEC. Y este es el esfuerzo en que, de formas muy variadas, han ido trabajando los diferentes municipios que continúan con el PEC II. Los municipios con PEC II puesto en marcha o en proceso de estructuración comparten algunas características comunes:

- Es un proyecto o «plan de acción» pensado a medio y largo plazo.
- Busca establecer mecanismos y procesos sostenibles en el tiempo de colaboración del ayuntamiento y la sociedad civil.
- Habitualmente trabaja de forma continua con las entidades, y de forma puntual con la ciudadanía en general, sin excluir otras formas y espacios de encuentro.
- Los diferentes PEC II acostumbran a trabajar más en una lógica de cooperación mutua (espacios de encuentro que buscan la creación de sinergias) que no en una lógica «clientelar» (esperar a ver cuáles son las demandas de la ciudadanía).
- Y, por lo tanto, acostumbran a padecer menos el síndrome de la «carta a los Reyes Magos»²¹ del que han pecado algunos proyectos educativos, en su primera parte.

2.2.1.2. Las temporalidades de los PEC

Una mirada a la información que ofrece el cuadro explicativo 5 permite constatar que la gran mayoría de los PEC, al menos en su primera fase, se han llevado a cabo en una duración de entre doce y treinta meses. No conocemos ninguno que haya durado menos de un año, mientras que, en cambio, hay experiencias de algunos que formalmente se han mantenido dentro del PEC I varios años. Pero en estos casos es necesario advertir que a lo largo de este tiempo han ido incorporando elementos que hemos clasificado en el epígrafe de PEC II: es decir, se han movido desde el principio en una lógica de proyecto a medio y largo plazo, con espacios sostenibles de encuentro y cooperación de ayuntamiento y entidades, etc. Estos «casos mixtos» hacen que, como siempre, la validez de nuestro análisis y de nuestras categorías se sitúe en un plano claramente indicativo y no exacto.

Cuadro 5. La temporalidad de los PEC

| | |
|---|--|
| Número de PEC I que hayan durado entre un año y un año y medio (18 meses) (sobre 13) | 5 (Sabadell, Terrassa, Mataró, Granollers y Mollet) |
| Número de PEC I que hayan durado entre un año y medio (18 meses) y 30 meses (dos años y medio) (sobre 13) | 6 (Barcelona, Reus, Sant Cugat, Rubí, Trinitat Nova, La Mina) |

21. Q. BRUGUÉ Y M. JARQUE (2002), «Los planes estratégicos de ciudad», a I. BLANCO Y R. GOMÀ (coord.), *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel.

| | |
|---|--|
| Número de PEC I que hayan durado más de 30 meses (dos años y medio) (sobre 13) | 2 (Santa Coloma de Gramenet, Pallejà) |
| Ciudades que ya han iniciado el PEC II o están a punto de hacerlo (2005) | 4 Barcelona (Plan de Actuación 2003-2007) Terrassa (TPEC II: 2005-2007) Granollers (Inicio PEG II: 2005) Rubí (PECR II: 2005-2007) Trinitat Nova (continuidad PEB). |

Fuente: elaboración propia (enero 2004).

2.2.2. LOS DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS

Nos detenemos en este punto para hacer un breve repaso de los diferentes usos que los PEC y los PEB han hecho del diagnóstico social y educativo, una de las piezas más habituales en los primeros momentos de partida de los PEC. Proponemos realizar este análisis partiendo de cuáles han sido el planteamiento, los objetivos, los usos y los momentos de los diagnósticos dentro de los diferentes proyectos educativos de ciudad y de barrio.

2.2.2.1. El diagnóstico generalista (PEB y algunos PEC)

En el caso de los dos proyectos educativos de barrio analizados, ambos inscritos en el marco de un plan de desarrollo y de transformación más amplio, siempre se parte de un diagnóstico previo. Y es precisamente del diagnóstico comunitario «generalista» y de la detección de las diferentes necesidades del barrio de donde surge la iniciativa de hacer el PEB. Así, el PEB tiene por mandato abordar aquellas necesidades y retos que han emergido en el diagnóstico participativo realizado en el marco del plan global de barrio. Esto mismo ha sucedido en algunas ciudades en las que el PEC es fruto de un mandato o de un encargo surgido de un diagnóstico más o menos participativo en el marco de algún proyecto transversal como puede ser el plan estratégico de ciudad. Asimismo, en algunas ciudades, el proyecto educativo tiene su génesis en un diagnóstico de la ciudad. En estos casos, tanto de PEB como de PEC, el diagnóstico inicial se acostumbra a utilizar ya como análisis general del territorio, aun cuando después pueda verse complementado con estudios educativos más específicos.

2.2.2.2. El diagnóstico de refuerzo (PEC)

En los PEC realizados hasta el momento, el papel del diagnóstico acostumbra a ser diferente del que se plantea en el marco de los PEB. La característica constante en la mayoría de los casos es que el planteamiento del PEC ha sido planificado previamente a la realización de un diagnóstico socioeducativo que reclame la puesta en práctica. Por lo tanto, es un modelo, al menos formalmente, inverso al anterior. Ya sea como encargo del consejo escolar municipal (CEM), como opción de alguna concejalía, como demanda de algún grupo de profesores y educadores, etc., el PEC siempre es el marco dentro del cual, a posteriori, se planteará una diagnosis socioeducativa con diversidad metodológica.

Opción 1. Hablaríamos de aquellos casos en los que no se realiza un diagnóstico socioeducativo como tal, como proceso o parte independiente dentro del PEC. De hecho, las tareas de recopilación y contraste de informaciones aquí están circunscritas al trabajo de los grupos de debate planificados, desde una doble vertiente:

- Son los mismos grupos los que «elaboran diagnóstico». Por ejemplo, se organizan unas primeras sesiones de trabajo y aportaciones de acuerdo con el modelo DAFO.
- En el ámbito técnico se recogen algunos datos (referentes al municipio, a experiencias de otras ciudades...) con el objetivo de enriquecer y dar más profundidad a los análisis y propuestas de los grupos de debate.

Opción 2. Aquí haríamos referencia a aquellos casos en los que ya existe un diagnóstico socioeducativo como tal, como proceso independiente dentro del PEC. Los objetivos de la diagnosis también están muy orientados a enriquecer la información de los grupos de debate, pero, a la vez, este diagnóstico ya forma parte explícita del documento PEC. En estos casos, quien realiza el diagnóstico puede ser el equipo externo de asesoramiento (en los casos en que ha existido), el núcleo impulsor o un grupo de técnicos del ayuntamiento. Y este diagnóstico también se ha realizado a partir de diferentes dinámicas:

- Un contacto más planificado y estructurado con entidades, grupos, personas y espacios de participación diferentes (consejos sectoriales, otros espacios participativos de la ciudad, etc.), con el doble objetivo de recoger datos de informantes clave y de activar la participación.

- Se han recogido datos sociodemográficos y educativos del municipio, con la voluntad de estructurar lo que podemos denominar un *mapa de recursos y realidades educativas*.
- También han tenido lugar otras dinámicas que aportaban elementos de información, diagnosis y activación de la participación de una manera «informal»: ciclos de charlas, exposiciones, debates, web, etc.

2.2.3. ORGANIGRAMAS

Debemos decir que, a escala organizativa, los diferentes PEC analizados son más variados en la nomenclatura que en las funciones que han otorgado a los diferentes órganos creados. Así, más que comparar nombres, el cuadro explicativo 6 describe sus características habituales bajo un nombre común y de acuerdo con el espacio funcional general ocupado (órganos de participación, gestión y evaluación).

Cuadro 6. Organigramas habituales

| <i>Ubicación funcional</i> | <i>Nombre más común del órgano</i> | <i>Otros nombres</i> | <i>Descripción de la función</i> |
|---------------------------------|------------------------------------|---|--|
| Participación | Consejo general | Consejo plenario Consejo de participación ciudadana | Órgano consultivo del PEC formado por varias personas expertas en diferentes ámbitos vinculados con el PEC, o formado por varias entidades y personas de la ciudad |
| | Grupos de trabajo | Grupos de participación Talleres participativos Comisiones de trabajo Mesas de debate | Grupos de debate sobre los diferentes ejes del PEC con el objetivo de formular propuestas y planes de actuación |
| | Plenario | Sesión conjunta Foro Consejo del PEC Consejo plenario | Espacio de debate «sustantivo» formado por entidades y miembros del PEC, o personas vinculadas al mismo |
| Participación/Gestión | Núcleo impulsor | Comisión asesora Equipo impulsor Grupo promotor Comisión técnica (más director) Núcleo impulsor técnico | Espacio técnico, de entidades y de la ciudadanía, que impulsa, difunde y promueve el PEC, así como espacio del asesoramiento externo, si lo hay |
| Gestión | Consejo directivo | Consejo asesor Núcleo impulsor Comisión permanente Espacio de seguimiento | Espacio político y técnico de dirección del PEC (presencia política, técnica y del director, así como del asesoramiento externo, si lo hay) |
| | Oficina técnica | Equipo técnico Secretaría técnica Comisión técnica Núcleo impulsor técnico Secretaría PEC | Espacio técnico, administrativo y de secretaría del PEC. Con presencia del asesoramiento externo, si lo hay |
| | Comisión interdepartamental | Comisión coordinadora Comisión permanente municipal | Espacio de información y coordinación de las diferentes áreas del ayuntamiento, así como con otros planes transversales |
| Seguimiento y evaluación | Observatorio PEC | Observatorio de la realidad educativa | Observatorio del PEC y de la realidad educativa de la ciudad |

Fuente: elaboración propia

Podemos ver que la mayoría de los espacios organizativos descritos han sido creados ad hoc, aun cuando en algunos municipios se han aprovechado estructuras ya existentes, dándoles una nueva perspectiva.

2.2.4. LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

Seguidamente, y haciendo un ejercicio de modelización, proponemos caracterizar cinco tipologías de PEC según su planteamiento participativo. Nuevamente hay que advertir que cada modelo resultante necesariamente simplifica la realidad, reduce complejidades. Aun así, sí que permite ordenar distancias y proximidades, parecidos y diferencias entre unos y otros procesos. El cuadro explicativo 7 expone este ejercicio.

Cuadro 7. Modelos PEC según el tipo de participación

| <i>Modelos de PEC según el planteamiento participativo</i> | <i>Características del proceso participativo</i> |
|---|--|
| <i>Participación formal</i> | <i>Duración:</i> 12-18 meses (momento) <i>Metodología:</i> cerrada desde el principio <i>Mecanismos participativos:</i> grupos de trabajo o debate <i>Participantes:</i> entidades y ciudadanos vinculados a la comunidad educativa ampliada <i>Clausura:</i> acaba con la presentación del documento PEC <i>Papel del ayuntamiento:</i> papel decisorio y gestor del PEC |
| <i>Participación formal ampliada</i> | <i>Duración:</i> 12-18 meses (momento) <i>Metodología:</i> cerrada desde el principio <i>Mecanismos participativos:</i> grupos de trabajo o debate, ciclo de charlas, página web, otros <i>Participantes:</i> entidades y ciudadanos vinculados a la comunidad educativa ampliada <i>Clausura:</i> una vez hecha la presentación del documento PEC (PEC I), se buscan formas de continuidad, todavía por definir <i>Papel del ayuntamiento:</i> papel decisorio y gestor del PEC |
| <i>Espacio de encuentro</i> | <i>Duración:</i> continuidad en el tiempo (proceso) <i>Metodología:</i> cerrada durante el proceso PEC I. Después, metodologías adaptables a lo largo del tiempo <i>Mecanismos participativos PEC I:</i> grupos de trabajo o debate, web, charlas, otros. PEC II: mesas de entidades, trabajo sectorial, actos y jornadas anuales, espacios de trabajo ayuntamiento-entidades, etc. <i>Participantes:</i> entidades y personas a título individual pertenecientes a los ámbitos que se quieran tratar <i>Clausura:</i> una vez hecha la presentación del documento PEC (PEC I) se ponen en marcha diferentes espacios de encuentro, coordinación y cooperación ayuntamiento-entidades. <i>Papel del ayuntamiento:</i> papel decisorio y gestor del PEC. Voluntad en el PEC II de un proceso de autonomía del proyecto |
| <i>Herramienta de dinamización social y cultural</i> | <i>Duración:</i> continuidad en el tiempo (proceso) <i>Metodología:</i> marcada durante el proceso PEC I. Después, metodologías adaptables a lo largo del tiempo <i>Mecanismos participativos PEC I:</i> grupos de trabajo o debate, web, charlas, encuentros con entidades, espacios para dinamizar la ciudad, etc. PEC II: trabajo sectorial, actos y jornadas anuales con entidades, espacios de trabajo del ayuntamiento y las entidades, etc. <i>Participantes:</i> entidades y personas a título individual pertenecientes a los ámbitos que se quieran tratar <i>Clausura:</i> a lo largo de todo el proceso PEC I, ya se ponen en marcha diferentes espacios de encuentro, coordinación y cooperación del ayuntamiento y las entidades <i>Papel del ayuntamiento:</i> gestor del PEC. Trabajo con entidades, escuelas, etc. Voluntad en el PEC II de un mayor proceso de autonomía del proyecto |
| <i>Herramienta de transformación social (en el marco de un proyecto de dinamización cultural [PDC])</i> | <i>Duración:</i> continua en el tiempo (proceso) <i>Metodología:</i> el PEB nace del diagnóstico comunitario del PDC. PEB como herramienta de un proceso más amplio de transformación social <i>Mecanismos participativos:</i> talleres, grupos de trabajo o debate, web, charlas, encuentros con entidades, trabajo sectorial, actos y jornadas anuales con entidades, etc. <i>Participantes:</i> entidades y personas a título individual pertenecientes a los ámbitos que se quieran tratar <i>Clausura:</i> el PEB va ligado al PDC, por lo que hay momentos de apertura y de cierre, pero no se prevé la clausura <i>Papel del ayuntamiento:</i> un actor más; un proyecto llevado por algún ente que gestiona la transformación del barrio (asociación de vecinos, consorcio, etc.). Participa como ayuntamiento, como servicios sociales, etc. |

Fuente: elaboración propia

2.2.5. ASPECTOS METODOLÓGICOS QUE DEBEN DESTACARSE

Tras analizar los diferentes ritmos y estructuras organizativas que han seguido los PEC, resumimos en este último apartado algunas incidencias metodológicas detectadas en el transcurso del trabajo de campo y que aportan una información realmente valiosa a la hora de comprender los parecidos y las disparidades entre los procesos PEC analizados. En este mismo sentido, presentamos pistas y particularidades que tienen que tener presentes aquellas ciudades que se plantean el inicio de un PEC o su replanteamiento.

2.2.5.1. Aspectos previos: pensar el PEC

- Hay ciudades que han puesto, ya desde el principio, límites al alcance de su PEC (edades, temas, colectivos, etc.).
- Algunos municipios grandes se han planteado la posibilidad de hacer «proyectos educativos territoriales» para facilitar la participación, la proximidad y el compromiso.²²
- Algunos municipios han planteado el PEC desde el principio como un proyecto que tiene que combinar, a la vez, reflexión y acciones.
- En algunas ciudades, el hecho de no haber conseguido un cierto consenso previo con las entidades ha generado importantes reticencias y resistencias..
- Algunas experiencias han trabajado y concretado desde el principio qué ofrecía el PEC «a cambio» de la participación de las entidades y la ciudadanía.
- Los PEB tienen una dinámica diferente desde su planteamiento por los elementos de contexto: barrio, en el marco de un PDC, etc.

2.2.5.2. Aspectos de proceso: llevar a cabo el PEC

- En algunos municipios se han realizado decenas de presentaciones sectoriales, temáticas y territoriales para hacer partícipes al máximo número de entidades y personas desde el principio del proyecto.
- En algunas ciudades se ha trabajado de forma muy especial sobre el contacto y la información con todas las áreas del ayuntamiento, tanto a escala política como técnica. Aun cuando el trabajo transversal es muy complejo, a menudo se han conseguido desactivar muchas discrepancias y reticencias.
- Por el contrario, en varios municipios ha sido imposible el contacto y la colaboración entre algunas áreas del ayuntamiento.
- También han existido dificultades en varias ciudades para que ciertas entidades deportivas, culturales, etc., encajaran y aceptaran su rol educativo.
- En algún municipio, en el marco de los grupos de trabajo o debate, se ha expresado la dificultad para «equilibrar» el peso del papel de los expertos y de la ciudadanía.
- La definición del trabajo por ejes ha facilitado la estructuración y la concreción del PEC en las diferentes ciudades y en los pueblos.

2.2.5.3. Aspectos de retorno y de futuro: continuar el PEC

- Algunas ciudades se han limitado a hacer un retorno institucional, hecho que ha dificultado cualquier propuesta de poner en marcha el PEC II.
- Como ya hemos visto, muchas ciudades han vivido una gran incertidumbre sobre cómo continuar el PEC tras la primera fase. La carencia de referentes teóricos y prácticos dificulta enormemente esta empresa.

22. A estas alturas no conocemos ningún caso en que estos planteamientos hayan sido efectivamente llevados a la práctica.

2.2.6. PRIORIDADES SUSTANTIVAS

2.2.6.1. Los ejes temáticos

Aquí se exponen cuáles han sido los temas y ejes sustantivos que han vertebrado las sesiones de debate de los grupos de trabajo, a partir de las que generalmente se ha intentado avanzar hacia la concreción de líneas específicas de actuación. El cuadro explicativo 8 recoge esta información.

Cuadro 8. Los ejes de los grupos de trabajo

| <i>Ejes educativos tratados en el PEC (grupos de trabajo)</i> | <i>Número de grupos de trabajo*</i> |
|---|-------------------------------------|
| Escuela-ciudad, oferta del sistema educativo, éxito escolar y profesorado | 12 |
| Cohesión social, exclusión-inclusión, integración | 4 |
| Educación permanente y formación continua; educación de adultos; transición escuela-trabajo, FP | 6 |
| Universidad | 2 |
| Patrimonio, memoria, artes y cultura | 2 |
| Ocio y deporte | 8 |
| Espacio urbano, territorio y sostenibilidad | 8 |
| Universidad | 2 |
| Familia | 5 |
| Pequeña infancia (0-6 años) | 2 |
| Menores (7-16 años) | 1 |
| Jóvenes, educación tras los 16 años | 2 |
| Personas mayores | 1 |
| Igualdad de oportunidades, género y mujeres | 3 |
| Discapacitados y colectivos desfavorecidos | 2 |
| Interculturalidad, inmigración y diversidad | 4 |
| Participación, asociacionismo y ciudadanía activa, dimensión comunitaria y social | 5 |
| NTIC, (in)formación, investigación, mass media y nueva economía | 5 |
| Ciudad educadora: relaciones sociales, vecindades, educación eje transversal identidad, etc. | 3 |
| Valores | 6 |

* Sobre catorce PEC, sin la Mina, todavía sin GT, con Sant Cugat y con el PEC I y II de Barcelona.
Fuente: elaboración propia.

Puede constatar que, según esta clasificación, encontramos al menos diecinueve ejes que se han trabajado en catorce PEC. Esta relativa diversidad nos hace reflexionar en torno a dos líneas. La primera es que, en el fondo, los retos y las dificultades de las ciudades que comparten territorio no son demasiado diferentes. Desde este punto de vista, lo problemático no sería que todo el mundo repitiera temas para los grupos de trabajo, sino que estos temas no se contextualizaran con las realidades concretas del barrio o municipio. Y, en segundo lugar, enlazando con los primeros apartados, creemos que la determinación de los temas de los grupos de trabajo ha estado demasiado vinculada a los intereses de los ayuntamientos y, en demasiados casos, ha prestado poca atención a las inquietudes sociales y ciudadanas del momento.

2.2.6.2. Organizaciones de los grupos de trabajo

Vinculada a la configuración de los ejes de trabajo de los PEC, se formula la organización de los grupos o las comisiones de trabajo, así como sus metodologías de trabajo y funciones. Las fórmulas más recurrentes son:

GRUPOS MIXTOS

Ha sido la forma más extendida de plantear los grupos de trabajo. Se mezclaban técnicos, personas de entidades, y ciudadanos y ciudadanas «no organizados». Pese a que la característica principal es la diversidad de procedencias de los participantes, es necesario tener en cuenta que también existen diferencias en la forma de organizar los grupos mixtos. Desde estructuras muy «laxas», con sólo un moderador y una pregunta inicial que ponía en marcha un debate abierto, hasta formas de organizar las sesiones de trabajo con moderadores, relatores y con cuestionarios semiabiertos que guiaban a los participantes de cada encuentro. Asimismo, existe diversidad en el número de encuentros del grupo de debate o trabajo. En diferentes PEC se han realizado desde tres hasta seis sesiones por grupo.

GRUPOS DE EDAD

En otros municipios, aparte de los mixtos, se han organizado otros grupos de trabajo, según la edad de los participantes. Así, por ejemplo, se ha solicitado la participación del consejo de niños, que ha dedicado alguna de sus sesiones a los temas del PEC. También ha habido aportaciones de grupos clase, de personas mayores, de jóvenes, etc. Todo esto ha dado una mayor diversidad de aportaciones al PEC.

AGRUPACIONES «TEMÁTICAS»

Algunas ciudades también han empezado a plantear el trabajo de los grupos de debate bajo epígrafes diferentes a los tradicionales. Así, Sant Cugat, Granollers, Pallejà o Trinitat Nova han hecho agrupaciones «temáticas» bajo epígrafes más generales con el objetivo de ganar transversalidad en su planteamiento. Así, por ejemplo, grupos de debate como *Veinatges*, *La ciutat dels colors*, *Dimensió comunitària*, etc., buscan esta dimensión integradora del trabajo dentro de los grupos.

AGRUPACIONS «TRANSVERSALS»

Como veíamos, algunos barrios y municipios también han manifestado la voluntad de transversalidad de los grupos de debate en su nombre y planteamiento. Pero otros municipios, a pesar de haber mantenido los epígrafes «clásicos» (familia, ocio, mundo laboral, etc.), nos han comentado las dificultades para situar algunos temas transversales en un grupo concreto. Por este motivo pensamos que esta evolución hacia una mayor conciencia de la transversalidad de muchos de los temas tratados en los PEC irá encontrando diferentes formas de expresión, sea con epígrafes que ya denoten esta transversalidad o bien con planteamientos más globales desde formas tradicionales de grupos de trabajo.

2.2.6.3. Algunas concreciones prácticas: ejemplos

El objetivo de este último punto es el de ejemplificar las posibilidades de concreción práctica atribuibles a los procesos PEC. Dicho de otra forma: cuestionando posibles acusaciones generalizadoras a la naturaleza «poco práctica y realista» de los PEC, la experiencia de diferentes ciudades demuestra que se trata de procesos que «pueden servir de algo», también en el terreno de la generación de acciones y programas de intervención. De hecho, para realizar este apartado, casi podríamos escoger alguna experiencia de cada ciudad y barrio, puesto que de todos los proyectos, en mayor o menor grado, han acabado surgiendo actuaciones específicas. Hemos optado por presentar una selección de cuatro experiencias que son susceptibles de ilustrar otra de las ideas que ha sido recurrentemente mencionada a lo largo de páginas anteriores: la creciente variedad de planteamientos y de actuaciones concretas que surgen de los PEC. Así pues, las cuatro propuestas no pretenden cumplir ningún criterio de representatividad, sino más bien ser sólo una muestra de la variedad de actuaciones que se pueden impulsar desde un PEC o PEB.

PROYECTO ÉXITO DE BARCELONA (PLAN DE ACCIÓN 2004-2007)

El PEC de Barcelona se puso en marcha en el año 1998. Desde enero de aquel año hasta abril de 1999 se estuvieron debatiendo las propuestas, las reflexiones aportadas desde ámbitos muy diversos,²³ etc. Aquel año se firmó un

23. PEC de Barcelona (1999), *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. I y II, Barcelona, IMEB.

compromiso, por parte de la sociedad civil y de las instituciones públicas, de impulsar los contenidos propuestos por el PEC a partir de siete líneas estratégicas. Este PEC I empezó a dar algunos frutos, como el que presentamos, el programa ÉXITO. En 2003 se quiso dar un nuevo impulso al PEC con una actualización del diagnóstico, de los contenidos y de las estrategias de trabajo, elaborando el PEC II y su plan de trabajo para toda la legislatura. Este Plan de Actuación 2004-2007 es el que acaba de publicar el IMEB²⁴, y en él se recoge la continuidad del programa ÉXITO. Incluye cincuenta y seis propuestas de actuación; hay muchas que ya han empezado a ponerse en marcha y otras que son sólo proyectos. Podríamos haber elegido otros programas, pero pensamos que el programa ÉXITO es representativo de todo el trabajo de los PEC de Barcelona y, como hemos visto, de la mayoría de los PEC en torno a los temas escolares y su relación con la comunidad.

La voluntad del programa ÉXITO²⁵ es conseguir disminuir las tasas de absentismo y de «fracaso escolar», fomentar una escolaridad con continuidad para todo el alumnado y llegar, de facto, a una escolarización hasta los dieciocho años, sea cual sea el itinerario académico seguido. Esto se realiza a partir del trabajo en dos de los momentos clave de la escolarización: el paso de primaria a secundaria y en el segundo ciclo de la ESO. Para llevar a cabo el proyecto, además de las escuelas, se trabaja con las familias, los recursos del territorio, las entidades socioculturales y de ocio del barrio, así como con empresas y el mundo comercial. Los resultados hasta el momento son positivos y esperanzadores. Por este motivo, desde el Plan de Acción del PEC 2004-2007, el programa ÉXITO se complementa con dos actuaciones vinculadas que se ponen en marcha ahora. La primera es dentro del proyecto ÉXITO-SmartCities, que pretende analizar el uso de las TIC como herramienta para la mejora de los procesos de aprendizaje, y la segunda es el Foro para el Éxito Escolar. Este foro es un grupo de trabajo dedicado a la definición de prioridades, criterios de trabajo y seguimiento de todas las actuaciones encaminadas a conseguir «el éxito escolar para todo el mundo, un orgullo de la ciudad».

LA FERIA DE ENTIDADES DEL PEP (PROYECTO EDUCATIVO DE PALLEJÀ)

Si hemos elegido el programa ÉXITO por su relación entre el mundo escolar y la comunidad, la propuesta puesta en marcha en Pallejà tiene que ver con lo que podemos denominar la *dinamización social y cultural de un pueblo o ciudad*. El proyecto educativo de Pallejà (PEP) se inició en el año 2000 con dos objetivos que había que cumplir simultáneamente. Por un lado, se quería trabajar sobre la educación en el pueblo de forma más coordinada y abierta, y conseguir implicar más a la sociedad civil. Pero, al mismo tiempo, se pretendía que fuera una herramienta para dinamizar social y culturalmente el pueblo desde el primer momento. Así, desde este deseo –que desde el principio el PEP se convirtiera en un espacio de trabajo práctico y concreto– surgió la Feria de Entidades del PEP.²⁶ Esta Feria, que se celebra desde hace tres años, pretende que todos los ciudadanos y ciudadanas, los de siempre y los muchos que han llegado al pueblo en los últimos años, tengan a su alcance de forma clara y agrupada toda la oferta de actividades y entidades que existen en el municipio. Así, cada año, las entidades, las escuelas, los consejos, etc., tienen un espacio donde explicar sus actividades y propuestas a todo el mundo. Hasta el momento, la Feria se ha convertido en un punto ineludible de encuentro en cada inicio de curso, donde, además, se presenta la guía actualizada de entidades y actividades para aquellos nueve meses.

La Feria de Entidades del PEP muestra de forma clara cómo los objetivos planteados en muchos PEC de mejorar el conocimiento entre entidades, mejorar las relaciones sociales del pueblo, proporcionar información de las entidades y actividades..., son posibles desde la voluntad técnica, política y ciudadana de construir conjuntamente proyectos concretos. En términos generales, antes detectábamos desajustes importantes entre los discursos y las prácticas, porque el modelo estándar de PEC genera primero un tiempo de debate y deja para «después» la posibilidad de actuar. Pallejà, con esta y otras actuaciones de coordinación, demuestra que los PEC se pueden convertir en proyectos a medio y largo plazo si cumplen un criterio fundamental de toda participación: la utilidad del proyecto desde el primer día.

CENTRO RECREATIVO EL DESVÁN. PEB DE TRINITAT NOVA

A través del programa ÉXITO y de la Feria de Entidades de Pallejà hemos visto actuaciones surgidas del PEC que gravitan sobre los ejes escuela-comunidad y dinamización sociocultural. A través del PEB de Trinitat Nova podemos ver un ejemplo de actuación vinculada al ocio educativo y a la educación social en sentido amplio. El proyecto educativo de barrio de Trinitat Nova²⁷ se gestó dentro del marco del Plan de Desarrollo Comunitario (PDC), que está funcionando desde 1997. Aquel año se realizó el diagnóstico del barrio que sitúa a la educación como uno de los grandes déficits de Trinitat Nova, y como una de las causas del deterioro y abandono del barrio por parte de los jóvenes. Así, desde 1998 y de forma paralela al PEC de Barcelona, se forma una comisión socioeducativa dentro del PDC, que es la que gestando el proyecto educativo de barrio y sus propuestas, que se concretaron en el Plan de Acción 2000-2002. En este Plan de Acción se establecían dos objetivos principales:

24. PEC de Barcelona (2004), *Pla d'acció PEC 2004-2007*, Barcelona, IMEB.

25. <<http://www.exit-smart.org>>

26. <www.palleja.net>

27. <www.pangea.org/trinova>

- 1) Generar procesos de implicación y participación en la mejora de la educación del barrio.
- 2) Llevar a cabo actuaciones que mejorasen la calidad educativa del barrio.

Dentro del segundo objetivo figuraban cinco grandes ejes de trabajo:

- a) Incremento de la coherencia de la educación reglada.
- b) Acciones a favor del éxito escolar.
- c) Desarrollo de valores educativos compartidos.
- d) Apoyo educativo a las familias.
- e) Potenciar la educación no formal e informal en el territorio.

Cada uno de estos ejes abría varias líneas de acción concretas. Así, en el último de los ejes de trabajo (educación no formal) se quería potenciar el centro recreativo El Desván. Este centro de ocio infantil ya existía desde 1994, pero su tarea estaba muy vinculada a la asistencia, a la prevención de drogodependencias y muy cerrada en su entorno. A partir del PEB, El Desván se redimensiona como centro recreativo y amplía sus actividades y el número de participantes, incorpora a profesionales educativos, se abre a los niños con cultura más «de calle», que tradicionalmente habían quedado excluidos de las propuestas de ocio educativo más estructurado. Y, sobre todo, se abre al proyecto del barrio: incrementa la relación con las familias, con las escuelas, con servicios sociales, con otras entidades del barrio y distrito, etc. Así, a través del PEB, El Desván pasa de ser un centro recreativo voluntario con cuarenta niños, a ser un espacio educativo diario que trabaja en el espacio público, que ha contactado con muchos de los colectivos con menos recursos, que apoya a las AMPA, que hace propuestas de cambio de currículum a las escuelas, que ofrece programas de escolarización compartida y de matriculación conjunta, que ha conseguido profesionalizar a algunos educadores, etc.

Con este ejemplo hemos querido poner de manifiesto dos constataciones. La primera remite a cómo desde diferentes PEC y PEB se puede trabajar sobre todos los aspectos educativos no formales con resultados muy positivos para el territorio. La segunda, vinculada a la reflexión sobre la necesaria «practicidad» del PEC, permite ver cómo en Trinitat Nova no se ha querido empezar de cero, sino que se ha aprovechado un recurso previamente existente. Así, el trabajo desde el PEB ha permitido dar una nueva dimensión al ocio educativo y ha dejado atrás una posición asistencial y autocentrada, para transformar El Desván en un recurso educativo de primer orden en el barrio.

INTERVENCIÓN ARTÍSTICA DE LOS JÓVENES EN EL ESPACIO PÚBLICO. PEC DE GRANOLLERS

En las tres experiencias anteriores hemos visto actuaciones surgidas de los PEC que trabajan en torno a los ejes de escuela-comunidad, de dinamización sociocultural y de ocio educativo. A partir del PEC de Granollers podemos ver que desde los proyectos educativos de ciudad y de barrio también se pueden impulsar actuaciones dirigidas a grupos de edades y colectivos específicos. Desde el PEG se plantea la propuesta de que los alumnos de bachillerato artístico de la ciudad realicen una intervención artística en el espacio público. La idea es impulsar una intervención artística en la calle en el marco de la programación de una asociación cultural que centra su actividad en torno a Dalí. Así, se ha propuesto al departamento de bachillerato artístico del IES Celestí Bellera que haga una propuesta de acción artística que tendrá el apoyo de diferentes artistas de la ciudad.²⁸

Podemos ver como, en este caso, y en cierto sentido, el PEG se ha convertido en el impulsor y el «productor» de una iniciativa cultural y educativa en la que participa el ayuntamiento, cediendo y preparando la calle y la plaza para la intervención; un grupo de artistas de la ciudad, dando su apoyo; la asociación cultural, que es la que proporciona el marco artístico de la acción, con un ciclo sobre Dalí y el surrealismo, y, evidentemente, los alumnos y las alumnas del IES, que son los que protagonizan la actuación en la calle. Creemos que es una buena muestra de cómo los PEC se pueden convertir, también, en impulsores de acciones educativas y culturales que, protagonizadas por un colectivo concreto, impliquen a varios actores y generaciones de la ciudad.

DOS REFLEXIONES FINALES

Ya para acabar, y antes de pasar al último apartado, en el que proponemos una evaluación global de los PEC, presentamos un par de ideas como conclusiones. La primera es que hay que relativizar una idea expresada por muchas

28. <<http://www.bellera.org/bat2art/0405/interv1/el9nouint.html>>

de las personas entrevistadas: la sensación de que los PEC no han servido para nada. Esta percepción tiene que ser tomada en cuenta en su justa medida. Si bien es cierto que los PEC no han sido el gran revulsivo de las ciudades que algunas aproximaciones teóricas preconizaban, tampoco es cierta la sentencia que afirma que han fracasado desde el punto de vista de sus aportaciones sustantivas. En todo caso, sería más oportuno concluir que, a menudo, los PEC han sido instrumentos poco o mal aprovechados. Inversamente, y como hemos querido mostrar con el relato de estas cuatro experiencias, en caso de que sean óptimamente aprovechados, pueden convertirse en proyectos con un potencial transformador significativo de la realidad social y educativa.

La segunda idea, expresada ya con anterioridad, remite al binomio uniformidad-diversidad de los PEC. El repaso de estos cuatro ejemplos también permite observar cómo cada PEC ha ido adecuando un proceso para contextualizar un modelo y unos principios estándares y apropiarse específicamente de ellos. Creemos que este es un proceso sumamente positivo. Sólo en la medida que cada PEC se convierta en el proyecto concreto que cada ciudad y barrio necesita, podrá ser el revulsivo transformador que pretende ser.

3. Balance, pistas y conclusiones

En este último apartado, hacemos un balance general de hasta dónde han llegado los PEC y los PEB estudiados. En la medida que ha sido pretensión de este ejercicio de investigación situar una descripción interpretativa útil, aquí también expondremos unas últimas reflexiones y algunas pistas generales de reflexión para aquellos municipios interesados en iniciar o dar continuidad a un PEC.²⁹

3.1. A modo de síntesis: los puntos fuertes y los puntos débiles de los PEC

Aunque a lo largo de este texto ya hemos ido aportando alguna referencia, creemos que es importante realizar un esfuerzo final de sistematización de los resultados de los PEC. A modo de introducción, nos referimos a la evaluación que se hacía en el libro de Blanco y Gomà³⁰ a partir de cinco ítems.³¹ Así, consideraban que los PEC eran:

- a) *Potentes con respecto a la innovación conceptual.* Es decir, que tienen una capacidad importante para repensar las realidades desde nuevas perspectivas. En este caso, desde la perspectiva de la ciudad educadora.
- b) *Moderados en el impulso de redes de capital social.* Implica que su potencial de construir red social, de relacionar diversidad de actores y crear y/o reforzar las redes de relación no ha sido, en la práctica, demasiado aprovechado.
- c) *Con una profundidad participativa media.* Podemos decir que la capacidad de los PEC para despertar energías y voluntades participativas de varios sectores ha sido moderada.
- d) *Con una transversalidad limitada.* Aquí topamos con una contradicción en los propios planteamientos de los PEC: por un lado, teóricamente es evidente que toda la ciudad educa, pero, por el otro, sabemos que todos los elementos «estructurales» (urbanismo, hacienda, etc.) representan espacios de poder difícilmente modificables. Por lo tanto, los PEC, aunque tienen una vocación de transversalidad y de globalidad importante, se han encontrado limitados en su alcance real.
- e) Y, finalmente, *con unos rendimientos sustantivos bajos.* Este se convierte, seguramente, en uno de los principales problemas de los PEC y de muchas de las experiencias participativas en Cataluña.

3.1.1. LOS PRINCIPALES PUNTOS FUERTES

Empezamos por hacer una recopilación de los aspectos positivos de los PEC que han sido destacados por los implicados en el proceso:

I. Aspectos sustantivos

- El PEC como proyecto generador de proyectos.

29. En el volumen II se recogen estas reflexiones y se desarrolla y se concreta una propuesta metodológica para la elaboración de PEC.

30. I. BLANCO y R. GOMÀ (2002), *Gobierno local y redes participativas*, Barcelona, Ariel.

31. La evaluación se hace según cinco dimensiones (indicadores): *profundidad participativa* (es decir, el grado de pluralismo, de apertura y de extensión participativa de estas experiencias), *transversalidad* (que se manifiesta tanto en los contenidos como con respecto a la red de actores implicados), *innovación conceptual* (que implica la capacidad de cada experiencia de hacer reflexionar y avanzar las perspectivas), *impulso de redes de capital social* (que hace referencia a la capacidad de los procesos participativos de generar dinámicas de confianza, de acuerdo, de intercambio, de cooperación y participación de los diferentes actores) y, finalmente, *rendimientos sustantivos obtenidos* (que implica el grado de transformación sustantiva de las condiciones concretas y reales de vida de las personas).

- Ha contribuido a situar la educación en la agenda municipal. Y deja a la ciudad un discurso educativo más innovador y potente.
- Ha sido un documento orientador de las políticas educativas locales, una clase de «plan de mandato» en educación.
- En aquellos municipios que han puesto en marcha el PEC II (y en algunos casos ya en el PEC I), el proyecto se convierte en una herramienta para poner en marcha acciones concretas.
- Existen más entidades y personas conscientes de su capacidad educadora.
- El PEC como herramienta de debate sobre educación y sobre la ciudad.
- En algunos casos, ha abierto el camino de coordinación de escuela y entorno.
- El PEC se convierte casi en una «marca ISO» de calidad educativa que se pretende extender a la ciudad.

II. Aspectos relacionales

- El PEC contribuye a un cierto «cambio cultural» en las dinámicas asociativas de las entidades y de relación con el ayuntamiento.
- En alguna ciudad y barrio, el PEC ha contribuido a generar una dinámica social más abierta y participativa.
- Ha sido un proceso cohesionador y dinamizador de varios actores educativos de la ciudad, así como de su red (nuevos espacios de encuentro, refuerzo de las relaciones, etc.).
- En aquellos municipios que han puesto en marcha el PEC II (y en algunos casos ya en el PEC I), el proyecto se convierte en una herramienta para llevar hacia adelante acciones concretas.
- En algunos municipios, el PEC ha abierto la puerta a otros procesos participativos.

3.1.2. LOS PRINCIPALES PUNTOS DÉBILES

I. Aspectos sustantivos

- En ciertos municipios existe la voluntad de instrumentalizar la «marca PEC» más allá del trabajo concreto que implica.
- Diagnósticos educativos realizados con poco rigor y poca participación.
- Dificultades a la hora de concretar acciones y propuestas. Impactos sustantivos muy puntuales y limitados.
- La continuidad del PEC y sus propuestas casi siempre depende únicamente de la voluntad del ayuntamiento.
- La poca duración de algunos PEC (algunos realizados con «prisa» por razones de ciclo electoral) y la no continuidad del proceso llevan a la frustración.
- Procesos demasiados pendientes de partidismos y electoralismos.
- Dificultades económicas para poner en marcha el proceso y para implantar actuaciones acordadas. Carencia de recursos humanos y económicos.
- Documentos PEC demasiado «tecnocráticos».

II. Aspectos relacionales

- Dificultades para el trabajo transversal dentro y fuera del ayuntamiento. Es complicada la implicación de los técnicos de otras áreas municipales.

- Grandes dificultades para llegar a la ciudadanía no organizada. Hay personas que hablan de un «techo de vidrio» que no se puede romper.
- Dificultades para transmitir información a la ciudadanía.
- Participación de «los de siempre». Demasiado corporativa y de entidades.
- Resultados muy ambiguos desde el punto de vista de creación de tejido y relaciones sociales (capital social) y de movilización ciudadana y de entidades.
- El PEC no ha sido el revulsivo de la «conspiración educativa»³² que se esperaba.
- El PEC vivido como proyecto del ayuntamiento. Dificultades para verlo y «ejercerlo» como proyecto ciudadano. Excesivo liderazgo del ayuntamiento.
- Grandes dificultades para la participación de los sectores económicos y comerciales.
- Algunos PEC con exceso de reuniones acaban desgastando la participación.
- Dificultades para tener en cuenta y, a la vez, para hacer participar a otras administraciones: Generalitat, Diputación de Barcelona, consejo comarcal, etc.

3.2. Reflexiones y pistas finales

En términos generales, podemos concluir que los PEC suponen una oportunidad para trabajar sobre la educación desde una perspectiva transversal y transformadora, pero que, en la práctica, no han sido demasiado aprovechados. Es decir, la distancia entre un discurso teórico muy potente y los resultados de las experiencias analizadas todavía es grande. Y este es, en definitiva, el gran reto de los PEC denominados de *segunda generación* que se han empezado a poner en marcha en el territorio:³³ cómo se puede hacer de los PEC un proyecto realmente operativo y generador de impactos concretos tanto sustantivos como relacionales en los municipios. Este es el objetivo del segundo volumen de este ejemplar: concretar metodológicamente una propuesta de PEC que supere las limitaciones expresadas en este documento y ofrezca nuevos caminos para trabajar sobre la educación en las ciudades.

Con respecto a los PEB, tenemos que decir que, gracias a su componente de proximidad y al hecho de que, desde el principio, personas y entidades vinculadas al territorio hayan decidido su diseño, concepción y desarrollo (por lo tanto, que los PEB se hayan mantenido bastante al margen de consideraciones partidistas), son proyectos con más capacidad generadora de acciones concretas y de espacios de trabajo.

3.2.1. LA RELACIÓN DE LOS PEC CON LAS NECESIDADES DE LOS MUNICIPIOS

En uno de los apartados anteriores hemos comentado que el PEC había sido utilizado para intentar dar respuesta a una o a diferentes necesidades de los municipios. Así destacábamos el trabajo del PEC con vistas a:

- Coordinar y estructurar los diferentes ámbitos, espacios y actuaciones educativas de la ciudad. En este punto, la experiencia de los diagnósticos propositivos (mapas educativos de ciudad) resulta muy ilustrativa (véase el punto 2.2. del volumen II). Así, el diagnóstico propositivo se convierte en una propuesta sustantiva y metodológica para el desarrollo del mismo PEC, amparada justamente en el ejercicio descriptivo anterior.

32. Expresión utilizada por Anna PETIT, Jaume BADOSA y Jaume MAMPEL en su capítulo «Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores», en J. SUBIRATS (coord.) (2002), *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, Ariel.

33. J. COLLET i S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons. Por ejemplo, los tres PEC puestos en marcha con el apoyo de la Diputación de Barcelona, y bajo la dirección del IGOP, en Badalona, Viladecans y Santa Coloma de Cervelló son un buen ejemplo.

- Consensuar líneas de trabajo educativo y proporcionarlas a toda la ciudad.
- Colaborar con la escuela en su tarea educativa, haciendo un frente común con los otros agentes educativos de la ciudad: familias, ocio, etc.
- Situar la educación en la agenda de la ciudad.
- Mejorar las dinámicas sociales y participativas que están en crisis por diferentes motivos.
- Hacer del PEC o del PEB una herramienta de transformación social de realidades con dificultades.

Así, creemos que la estrecha vinculación del PEC con las necesidades sociales y educativas más importantes del municipio se convierte en una de las pistas más importantes de todo el trabajo que hemos realizado. Pese a la obviedad de la afirmación, muchas de las iniciativas municipales en ámbitos sociales y educativos tienen poco que ver con aquellas inquietudes y necesidades de la vida cotidiana de las personas y los colectivos de la ciudad. Demasiado a menudo los diferentes estamentos de la ciudad (político, técnico, asociacionismo, etc.) se convierten en subsistemas con unas dinámicas y unas lógicas segregadas, y no consideran gran parte de las necesidades educativas del día a día de los diferentes colectivos: niños, jóvenes, mujeres, madres, padres, personas mayores, personas con discapacidades, recién llegados, etc. El reto de los PEC, así como de cualquier política pública, es el de ser realmente útil a las necesidades de las diferentes personas y colectivos que conviven en el municipio.

Y, con el fin de ser útiles a estas necesidades, los PEC tendrán que empezar por lo que hemos denominado el *mapa educativo de ciudad*, que es el intento de hacer una descripción profunda y exhaustiva sobre la realidad sociodemográfica, escolar y educativa del municipio. En la construcción de esta descripción interviene tanto la elaboración de datos objetivos (mapa de estructura social, mapa escolar y mapa de recursos educativos), como la recopilación de percepciones compartidas (mapa de visiones educativas). Esta propuesta de análisis de realidades y necesidades, sistematizada en el segundo volumen, ya ha sido implantada en tres municipios a lo largo del 2004 con unos resultados muy pertinentes.

3.2.2. EL ENCAJE DE LOS PEC EN UN NUEVO CONTEXTO COMPETENCIAL

La segunda pista de este apartado final tiene que ver con el nuevo panorama competencial que se está dibujando en estos momentos. Así, algunas de las necesidades que los primeros PEC buscaron resolver, han quedado o quedarán transformadas por los cambios legislativos y competenciales que ya se han empezado a implantar. Por lo tanto, el reto en este ámbito para los PEC es doble.

Por un lado, es necesario articular la relación de los proyectos educativos de ciudad con otras iniciativas surgidas de este nuevo contexto competencial y político que va emergiendo. Así, la coordinación y las relaciones sinérgicas entre el PEC y las otras intervenciones educativas con perspectiva de territorio (los planes educativos de entorno [PEE], las oficinas municipales de escolarización [OME], los profesionales LIC [lengua, interculturalidad y cohesión social], etc.) pasan a ser una necesidad de primer orden si se pretenden obtener impactos y resultados concretos, tangibles y significativos. Por otra parte, en este nuevo contexto competencial, los PEC tendrán que ser capaces de no perder su «esencia», allá donde radica su singularidad y, por lo tanto, su valor añadido: la perspectiva global de municipio. Es decir, la mirada educativa de la ciudad realizada desde el propio territorio, entendido, este, como un todo global.

3.2.3. LA PERSPECTIVA TERRITORIAL DE LOS PEC

Como decíamos, una de las particularidades de la perspectiva educativa del PEC sobre el municipio es el hecho de que su mirada surja desde el mismo territorio, surja «desde abajo». Aquí podríamos apuntar la gran vinculación que, según nuestra opinión, tienen los PEC con la propuesta de *La ciudad de los niños*.³⁴ Ambas buscan mirar a la ciudad «desde abajo»: los PEC, desde el territorio concreto y desde los procesos educativos y socializadores que se dan, y la propuesta de F. Tonucci, desde la mirada y las necesidades de los niños, los más pequeños, los «menos importantes», los más «bajitos», como medida de la calidad social y estructural y, por lo tanto, educativa de la ciudad.

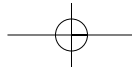
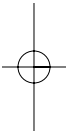
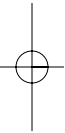
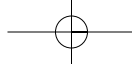
34. F. Tonucci (1996), *La ciutat dels infants*, Barcelona, Barcanova.

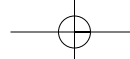
Junto con una concepción muy pertinente de la educación, esta perspectiva integral y concreta de territorio que buscan los PEC puede tener un gran potencial, porque es en el territorio donde tienen lugar todos los fenómenos que nos educan. Así, pensamos que tienen elementos que aportar tanto un proyecto que parta de las necesidades cotidianas de las personas y que busque proporcionar respuestas desde el espacio concreto en el que tienen lugar estas necesidades, como un proyecto que parta de la «territorialidad» de la educación y que busque trabajar sobre ella con los agentes que conforman este espacio físico y social que es la ciudad.

3.2.4. LOS PEC Y LAS NUEVAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN

Para acabar, sólo hay que recordar la pista que los PEC proporcionan sobre la educación. Una educación que no parte exclusivamente de la escuela ni de las otras instituciones formativas, sino que parte, primordialmente, de la ciudadanía, en general, y de todos sus «apellidos»: niño, joven, adulto, madre, padre, recién llegado, persona con discapacidades, persona mayor, etc. Por lo tanto, el PEC se convierte en el proyecto educativo que la ciudad construye con sus habitantes y para sus habitantes. Un proyecto que parte de las diferentes necesidades y dimensiones de cada persona y de cada colectivo, y trabaja para aportar una respuesta. Una respuesta que, como también hemos ido señalando a lo largo del texto, sólo puede pasar por la implicación y la participación de los mismos ciudadanos y ciudadanas. De alguna forma, en la medida que el modelo de educaciones «borra» la separación entre educador y educando (y en el PEC todo el mundo ejerce ambos roles), en el modelo de participaciones habría que ir borrando la división clásica entre «participadores» (los que «convocan», preparan y «reciben» la participación) y «participantes», sin que esto quiera decir que se diluyan las responsabilidades. Cada cual tiene las suyas propias, según las posibilidades de actuación que tiene. Pero creemos que precisamente los primeros responsables del bienestar del municipio son los ayuntamientos, que tienen que hacer el esfuerzo por un trabajo conjunto con toda la ciudadanía.

Si no lo hacemos así, siempre habrá quien «participe» como quien «va a clase». Creemos que en el marco de un PEC o de un PEB estos esquemas educativos y participativos no son pertinentes. A fin de cuentas, prácticas en esta línea son las que han acabado diluyendo la profundidad teórica y participativa que se había elaborado en torno a los PEC.



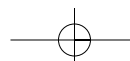
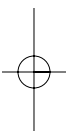
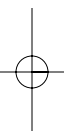


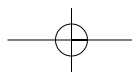
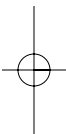
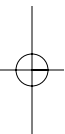
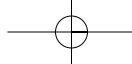
2ª PARTE

Colección Guías Metodológicas

**Los proyectos educativos
de ciudad (PEC).**

Nueva propuesta
metodológica





Introducción

Desde los años 1997 y 1998, años en los que se iniciaron los primeros PEC en Barcelona y Sabadell, se van a ir haciendo públicos algunos trabajos que profundizaban en aquella innovadora propuesta que eran los proyectos educativos de ciudad (PEC).¹ Más tarde, aproximadamente desde el año 2001, han ido surgiendo artículos y estudios que buscan analizar aquellos PEC que ya están en marcha con un doble objetivo: evaluar las experiencias y extraer ideas y pistas para las ciudades que quieran iniciar este proceso.²

El propósito general de esta publicación no es otro que el de continuar perfilando estos caminos. Se ofrece aquí un modelo de guía práctica (y razonada) orientadora, una guía a modo de ayuda para «navegantes», para todos aquellos municipios que se plantean iniciar el desarrollo de un PEC o darle continuidad. Es necesario, en este punto, explicitar que este ejercicio ha sido posible gracias a la recopilación de tres trabajos previos:

- 1) El trabajo de Joan Domènech, *Projectes educatius de ciutat*, publicado dentro de la colección Guies Metodològiques, núm. 3, Área de Educación de la Diputación de Barcelona, del año 1998.
- 2) Las conclusiones del estudio detallado de gran parte de los diferentes PEC y PEB (proyecto educativo de barrio) que se han puesto en marcha hasta el año 2004 en Cataluña. Este estudio –de próxima publicación dentro de la colección Estudis, de la Diputación de Barcelona– sintetiza una descripción útil de cómo, en la práctica, se han planteado y se han llevado a cabo gran parte de los diferentes PEC conocidos en Cataluña.
- 3) El trabajo llevado a cabo en torno a los proyectos de estudio piloto en las ciudades de Badalona, Viladecans, Santa Coloma de Cervelló y Sant Adrià de Besòs. Estas experiencias piloto han sido desarrolladas por parte de los miembros del IGOP, coordinados por Joan Subirats (Badalona, Viladecans y Santa Coloma de Cervelló), y del equipo de Índic, coordinado por Óscar Rebollo (Sant Adrià de Besòs).

Finalmente, debemos destacar que este trabajo ha contado, en todo momento, con la colaboración y el apoyo técnico del Servicio de Educación de la Diputación de Barcelona.

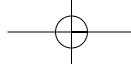
La estructura que articula los contenidos de esta propuesta metodológica se organiza en torno a los tres apartados siguientes:

I. Marco conceptual. Se repasan los marcos, los contextos y los diferentes escenarios que permiten dar sentido a la emergencia y el desarrollo de los proyectos educativos de ciudad. Hablaremos de cuáles son sus principales marcos de sentido, ejercicio que nos llevará a ponderar un modelo de triangulación de tres conceptos clave: ciudad, educación y participación.

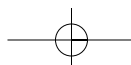
II. Escenarios competenciales. En este apartado se sitúa el papel de los PEC en torno al posible advenimiento de procesos reales hacia una segunda descentralización de las competencias educativas. Es decir, el debate sobre el encaje de los PEC en los nuevos escenarios que se abren en el municipio en el ámbito de la política educativa; un debate que se aborda analizando cuatro ámbitos básicos de atención: los aspectos sustantivos, los aspectos operativos y de gestión, y los nuevos servicios y ámbitos de innovación.

1. J. DOMÈNECH (1998), *Projecte educatiu de ciutat*, Barcelona, Diputació de Barcelona; DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1998), *Pensar la ciutat des de l'educació. document del seminari Projecte educatiu de ciutat*, curso 1997-1998; DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1999), *Les ciutats que s'eduquen*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

2. J. BADOSA y A. PETIT (2001), «Els projectes educatius de ciutat» a J. SUBIRATS (coord.), *Educació i govern local*, Barcelona, CEAC; J. BADOSA i G. JAUMANDREU (2002), «Los proyectos educativos de ciudad. El caso de Cornellà», en I. BLANCO y R. GOMÀ (coord.), *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel; X. FINA (2003), *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa*, Barcelona, IMEB; J. COLLET y S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons; J. SUBIRATS (2004), *Quina educació per a quines ciutats?*, ponencia presentada por la Diputació de Barcelona en el Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de Génova.



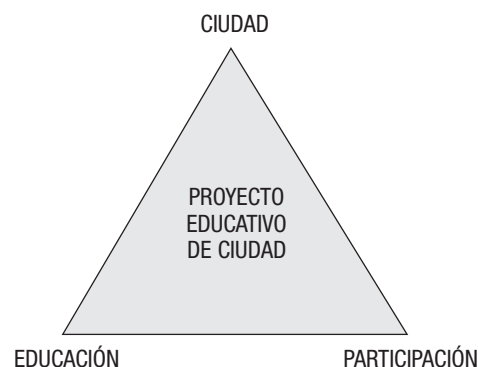
III. Metodología DIBA de PEC. Es propiamente aquí donde se propone una metodología guía de elaboración y desarrollo de PEC. Se divide su exposición de acuerdo con los cuatro ámbitos que señalan los procesos necesarios que ha de incluir todo proyecto educativo de ciudad: 1) los planteamientos y las preguntas iniciales; 2) el diagnóstico educativo; 3) los contenidos sustantivos, y 4) el desarrollo participativo del PEC. Siempre, eso sí, teniendo en cuenta el siguiente elemento de precaución: se ha de entender esta propuesta como una construcción metodológica flexible y necesariamente amoldable a las realidades y los propósitos particulares de cada municipio.



1. El marco conceptual

El marco de referencia teórica de los proyectos educativos de ciudad se erige sobre un modelo de triangulación de tres conceptos clave: ciudad, educación y participación. Dicho de otra forma: los tres conceptos se convierten en consideraciones necesarias para el desarrollo de cualquier PEC. Seguidamente, pasamos a situar brevemente la forma en que las actuales reconstrucciones de estos conceptos penetran en la filosofía subyacente de los PEC.

Figura 1. Modelo *Ciudad, educación, participación*



Fuente: elaboración propia

CIUDAD-educación-participación

Habría que situar la creación de los proyectos educativos de ciudad en el escenario de los grandes cambios que han transformado profundamente nuestra forma de vivir y han generado inestabilidad y sensación de riesgo. De hecho, continuamente escuchamos hablar de flexibilidad o de adaptabilidad mientras que, de forma simultánea, aumenta la presión y la precariedad laboral de hombres y mujeres, aspectos, todos ellos, que desestabilizan las formas tradicionales de estructuración familiar. Por otra parte, estas transformaciones incorporan poderosísimas exigencias de cambio cultural y de replanteamiento de antiguas certezas. No nos puede sorprender, por lo tanto, que frente a esta situación, la educación se presente como una clase de gran recurso que aparentemente permite superar o soportar mejor esta dinámica de inestabilidad constante. Y, a la vez, no es extraño que este debate se centre, sobre todo, en el marco de la ciudad, de la mano del replanteamiento de sus valores estratégicos como actor educativo, y que se cuestionen los principios y modelos de ciudad que queremos. No en vano la ciudad representa el espacio predominantemente afectado por estas dinámicas de cambio.

El futuro de los municipios y de sus ayuntamientos pasa por la capacidad de ayudar a construir comunidades locales que, desde su identidad y su heterogeneidad, trabajen colectivamente por asumir los retos que se les planteen, entendiendo y compartiendo que la sociedad que queremos se empieza a construir desde los municipios. Queremos una ciudad que defienda la cohesión social, la autonomía individual, que luche por la igualdad, que reconozca la diversidad y que quiera, por lo tanto, transformar una realidad y unas formas de hacer que muchas veces no se avienen con estos valores. Y avanzar hacia esto requiere una comunidad local fuerte, con sentido de responsabilidad colectiva, que tenga un ayuntamiento sólido y legitimado. Un ayuntamiento que piense en el futuro tendrá que ayudar a que este entramado social de grupos y personas sea cada vez más responsable de lo que suceda en la comunidad. Por lo tanto, pensamos que las relaciones entre las comunidades locales y sus instituciones representativas tienen que basarse, cada vez más, en los principios de corresponsabilidad colectiva y de participación ciudadana.

Los mecanismos representativos son, y seguirán constituyendo, el eje de legitimación de las autoridades locales, pero cada vez somos más conscientes de que es necesario desarrollar nuevas formas de participación e implicación ciudadana que permitan mejorar la eficacia de la acción pública, ampliar la legitimidad de decisiones significativas para la comunidad y acercar a las personas a la complejidad de las decisiones públicas. Educación y ciudadanía se relacionan también en la necesidad de que las comunidades locales entiendan, se impliquen y participen en la complejidad de las

decisiones públicas y en la transformación social. Y esto nos lleva a la capacidad de estas comunidades locales para debatir y decidir su futuro y los grandes temas de la convivencia colectiva y la cohesión social. Muchas veces, la misma debilidad de recursos de las instituciones municipales y la necesidad de responder a las necesidades ciudadanas hacen que el ámbito público local sea más vulnerable a las presiones de los más fuertes. Si se conecta y se gobierna más con las personas, se podrá decidir con más fuerza y eficacia y se responderá mejor a las presiones y a los intereses ajenos.

En este sentido, las relaciones entre políticas locales y ciudadanía tienen que saber aprovechar la proximidad como el gran valor de la comunidad local y de sus instituciones de gobierno. El gobierno local es, y tendrá que ser, cada vez más, el gobierno de la proximidad. En este sentido, el territorio es, desde la perspectiva en que planteamos las cosas, el marco en el que debemos situar problemas, recursos e implicación institucional y social. Si queremos transformar la ciudad, esto supone dar significación y buscar la fuerza en el territorio, en la visión conjunta que se pueda construir sobre el futuro de la comunidad local, en la calidad de vida que se ha de impulsar colectivamente, en el modelo de desarrollo que se pacte teniendo en cuenta a las generaciones futuras y en las corresponsabilidades que se generen sobre el espacio público local.

Ciudad-EDUCACIÓN-participación

Pero hablar de ciudad es, también, hablar de educación. Toda ciudad es un espacio educativo, y todos sus habitantes somos agentes educativos desde el momento en que nos relacionamos unos con otros. En estas relaciones transmitimos valores y actitudes mediante nuestra forma de hacer o de no hacer. Cómo es evidente, hay muchos tipos de agentes educativos, y muchos grados de significación. Y es necesario tener en cuenta el papel fundamental de las instituciones educativas en los procesos formativos. Y más cuando en los últimos veinte años se ha podido ir constatando que las estructuras familiares han ido haciéndose cada vez más inestables y, como bien sabemos, el trabajo se ha vuelto, también, más inseguro y menos capaz de ejercer funciones de formación y aprendizaje. Por lo tanto, dos de los clásicos instrumentos de formación y socialización se han debilitado significativamente, mientras que hemos visto que el rol que otorgamos a la educación se ha ido volviendo más intensivo y extensivo. La educación ha ido extendiendo su influencia y presencia desde una inicial concentración en un espacio (la escuela) y un momento temporal muy específico (los primeros años de vida), hacia todos los rincones de la actividad social y hacia todas las fases de la trayectoria vital. Se ha ido pasando de la formación inicial y concreta a la formación entendida como presencia permanente a lo largo de toda la vida. Recogemos aquí, por lo tanto, esta visión expansiva de la educación y la enmarcamos en la perspectiva de proyecto colectivo que es la ciudad. Aquí querríamos reivindicar una concepción de la educación ligada a su concepción de servicio público y vincular educación con el conjunto de servicios y políticas que buscan la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía y el refuerzo de su papel activo en la renovación democrática y participativa de las políticas de bienestar tradicionales. Y, por lo tanto, con una visión del trabajo educativo más vinculada al trabajo en red, a la responsabilidad colectiva, a la colaboración entre profesionales de varios servicios, frente a problemas de carácter integral que necesitan, también, respuestas integrales y comunitarias.

Si queremos avanzar hacia otra clase de ciudad, que reconozca como objetivos los valores antes mencionados y que quiera transformar la realidad de acuerdo con estos objetivos, será necesario que esta ciudad reconozca el papel central de la educación como herramienta de formación y transformación. Educar para transformar quiere decir reconocer que habrá que incidir y ser sensibles con respecto a la carga educativa que tienen todas las relaciones sociales e institucionales. Es necesario pensar y recordar que las interacciones diarias de unos y otros, la forma de hacer de las instituciones, las prácticas que vamos estableciendo, ayudan o no a desarrollarnos como personas, a mejorar nuestra creatividad, nuestra sensibilidad y nuestra forma de relacionarnos frente a otras sensibilidades y formas de hacer. No podemos defender unos valores y actuar en un sentido contrario. Ni tampoco podemos olvidar que cuando actuamos mostramos qué valores defendemos y, por lo tanto, también educamos. Esto quiere decir hacer visibles los valores y, por lo tanto, educar, desde la cotidianeidad, desde las acciones institucionales de unos y las acciones individuales de los otros. Toda ciudad, como sistema de relaciones sociales que es, transmite valores y formas de hacer y, por lo tanto, educa. Es necesario ver en qué sentido y en qué valores educa.³

Ciudad-educación-PARTICIPACIÓN

La educación tiene que ver con conocimientos y valores, pero es también fundamental a la hora de estructurar relaciones y construir identidades. La educación crea conexión y sentimiento de pertenencia. Concretamente, uno de los

3. Se recoge así la filosofía de las «ciudades educadoras». De acuerdo con la nueva Carta de Ciudades Educadoras (noviembre de 2004) (véase anexo 6): «El objetivo constante de la ciudad será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función de forma paralela a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) con una atención especial a la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá sobre todo a los niños y jóvenes, pero con una voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida».

problemas que la evolución del mercado y de las sociedades contemporáneas presenta es que la autonomía individual se puede convertir en aislamiento e individualismo insolidario. Hay muchas voces no escuchadas, muchas voces invisibles que conviene hacer aflorar y escuchar. Tendríamos que ser capaces de construir nuevas formas de entender la política y la convivencia social, permitiendo procesos de identidad colectiva mediante el diálogo, la formación civil, la búsqueda de un equilibrio entre especificidades individuales, pertenencias particulares y reconocimiento de vínculos de reciprocidad más amplios. Para ello es necesario que se activen los valores de la ciudadanía. Activar la educación ciudadana en todos sus aspectos puede resultar clave para avanzar en la línea que comentamos.

Todo ello nos lleva, por lo tanto, a reconsiderar la relación de lo público con lo privado. Conviene evitar caer en la trampa de confundir lo público con lo propio de los poderes públicos. El reto es ver si podemos hacer crecer los espacios públicos en nuestras comunidades, sin que esto quiera decir hacer crecer necesariamente el protagonismo de los gobiernos. El objetivo es conseguir más responsabilidad colectiva sobre los problemas que genera la convivencia social y también sobre las nuevas potencialidades y sinergias. Y esto no surge de forma espontánea. Reinventar la política quiere decir, pues, saber construir formas de acción colectiva y formas de gestión institucional, que puedan recoger la riqueza educativa, cultural, humana y relacional de la vida social, para que acaben valorizándose y generando responsabilidades más claras sobre los problemas colectivos. Y en este contexto, la educación entendida como responsabilidad colectiva y como herramienta que permite la incorporación de todos los miembros de una comunidad a la condición de ciudadanos es una pieza fundamental.

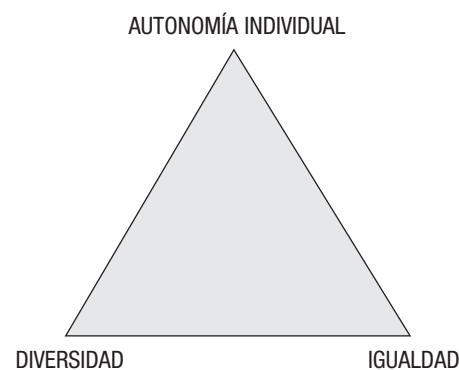
Si aceptamos que en la fase actual de evolución de nuestras comunidades locales, el funcionamiento de la democracia requiere una dosis mayor de corresponsabilidad y de implicación ciudadana, tendremos que ver qué papel juega en esto la educación y los PEC. Sabemos que apostar por la participación tiene límites. No todo lo que un colectivo o sector social expresa y manifiesta querer ha de entenderse como expresión de la voluntad popular. Sabemos muy bien que existen demandas y existen necesidades. Desde el punto de vista que explícitamente o implícitamente hemos ido defendiendo en estas páginas, la educación, entendida como (r)establecimiento de vínculos entre personas, actividades y entorno, mediante el conocimiento, la conciencia sobre las interacciones, y los valores que permiten vivir en común en una perspectiva de progreso y mejora para todos, juega un papel fundamental en la reformulación participativa de la democracia representativa a escala local, y por lo tanto los PEC son un instrumento privilegiado.

Los puntos de partida están claros. Educación no es sólo escuela. Política no es sólo instituciones. Y participación no sólo es votar, manifestarse o ir a reuniones.

NUEVOS VALORES, NUEVAS FORMAS DE GOBIERNO LOCAL

Como bien sabemos, en las políticas sociales tradicionales se partía de la hipótesis de que el elemento fundamental del sistema eran los derechos individuales, y las políticas sociales trataban de redistribuir costes y beneficios, derivados del funcionamiento del mercado, desde una lógica reequilibradora e igualitaria. Hoy, sin una clara alternativa al mercado como el mecanismo más ágil de seleccionar preferencias y determinar procesos de crecimiento, los elementos fundamentales que están sobre la mesa son los de la autonomía individual, la creciente preocupación por el volumen y la intensidad en las desigualdades, y, como elementos de novedad, las reivindicaciones que exigen respeto a las diferencias. La fuerza que se otorgue a cada vector (véase la figura 2) dependerá de las opciones ideológicas desde las cuales se opere.

Figura 2. Modelo *Autonomía individual, igualdad, diversidad*



Fuente: elaboración propia

Frente a estas nuevas realidades, algunos opinan que la política ha de estar subordinada al elemento central de la libertad y autonomía individual. En la concepción neoconservadora, cada cual sería lo que sus capacidades individuales le permitiesen. Si aprovechas todo lo que tienes y las oportunidades que se te dan, serás un «ganador»; si fallas, si no eres capaz, te tocará ser un «perdedor». Las políticas, sobre todo, tendrían entonces el papel de preocuparse de organizar la compasión, de preocuparse «de los que no pueden seguir», «de los que se quedan atrás», puesto que sería la lotería natural y social la que permitiría a unos y otros aprovechar mejor las oportunidades que todo el mundo tiene. Otros opinan que si se quiere hacer realidad la igualdad de la libertad de ciudadanía, se tendría que pedir a la política y a las grandes opciones colectivas que generaran las condiciones que redujeran al máximo los efectos de esta lotería sobre las posibilidades que tiene la gente de usar su autonomía. En esta última línea, la igualdad social sería un objetivo tan significativo como puede ser el de la autonomía individual. Pero, como ya hemos dicho y se ha visto de forma explícita en los últimos años con la llegada de inmigrantes a Cataluña y con la pluralidad de formas de convivencia familiar, se nos añade a este escenario la demanda de reconocimiento de la diferencia, elemento que contrasta con la tradición liberal que tiende a no aceptar diferencias basadas en características colectivas. Las grandes migraciones, el reconocimiento progresivo de las diferentes opciones sexuales, la creciente significación del género o la edad generan un amplio campo de reivindicaciones en torno al reconocimiento de la diferencia que ya hemos dicho que afectan, también, a la escuela y la educación en general. Y este es un tema especialmente significativo con respecto a los temas de igualdad de género en momentos en que observamos que las resistencias al cambio de roles y al reconocimiento de las diferencias y de la autonomía individual castigan especialmente a las mujeres.

Desde nuestro punto de vista, el reto es ser capaces de mantener la tensión entre los tres elementos, tratando de combinarlos, puesto que los tres son extremadamente valiosos en las nuevas perspectivas que se abren para las políticas que quieran afrontar los potentes cambios sociales antes descritos esquemáticamente.

Por lo tanto, los PEC se quieren convertir en el marco en el que ciudad y educación, ayuntamiento y educación, entidades y educación, personas y educación, se encuentren, comprendan el valor educativo de lo que hacen y se planteen cómo transformar sus interacciones en un sentido positivo, coherente con los valores que hemos ido presentando. Y esto es necesario y es posible hacerlo tanto si hablamos de urbanismo, como si lo hacemos de desarrollo económico, de relaciones intergeneracionales o de dinámicas interculturales. Pueden ser, por lo tanto, expresión del conjunto de variables territoriales y sociales que rodean a la educación, que le transmiten valores y conflictos, y que buscan en la educación y en otras instancias y agentes sociales los elementos estratégicos necesarios para afrontar colectivamente los retos comunes. Los PEC son instrumentos de expresión del territorio y de la comunidad que sirven de referencia para el trabajo educativo de todos los sectores implicados directa o indirectamente; el lugar del que extraen elementos y valores de aprendizaje, el lugar en el que buscan apoyo para afrontar los problemas que se viven en el ámbito educativo, pero que son problemas y conflictos colectivos.

Las visiones de futuro de las comunidades locales tendrán que ir articulando y haciendo más consistentes las estrategias educativas, medioambientales, territoriales, de desarrollo económico y de cohesión social. Es evidente que tanto por hábito o por estructura organizativa y profesional, como por facilidad para el tratamiento de temas complejos, tendemos a diferenciar aproximaciones y problemas clasificándolos en ámbitos más o menos convencionales. Pero somos conscientes de que será difícil avanzar significativamente si nos obstinamos en hacerlo de forma y desde perspectivas segmentadas.

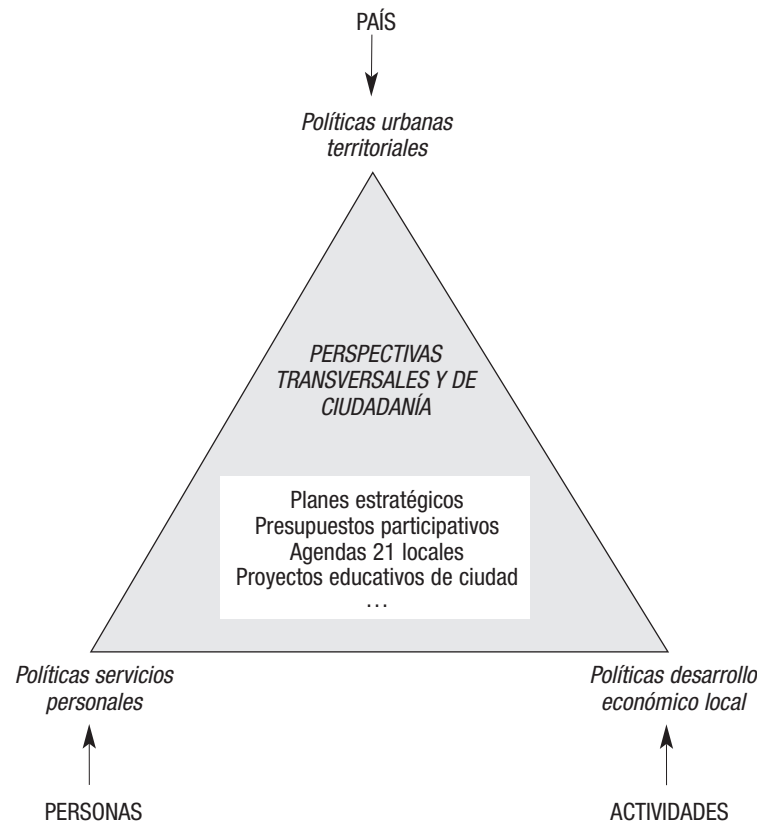
Cada vez más, el reto es trabajar desde una visión global, explicitando valores y sabiendo articular intereses y planteamientos sectoriales. Y esto no es sólo una perspectiva estratégica deseable. Es, más bien, una exigencia que surge de cada política sectorial, que encuentra dificultades para poder abordar los problemas específicos desde perspectivas estrictamente especializadas. Y el caso de la educación es un ejemplo paradigmático (figura 3).

Los proyectos educativos de ciudad ocupan un papel sustantivamente transversal, muy vinculado a las dinámicas generales de transformación urbana. Pero no son un plan estratégico más, una especie de plan estratégico de educación. El PEC pretende crear dinámicas de relación diferentes, formas de actuación que incorporen los impactos educativos, que se tome conciencia de que todos educamos en cada una de nuestras actuaciones, y que se facilite el establecimiento de vínculos y redes de grupos y personas implicadas en la transformación de la ciudad en una línea de cohesión e inclusión social.

Ahora bien, ¿es este un trabajo que podemos hacer sólo desde las instituciones representativas locales? Los ayuntamientos pueden tener un papel decisivo en el futuro de las comunidades locales, pero su influencia e incidencia dependerán, sobre todo, de la capacidad de gestionar e influir en la red de actores que operan en el escenario local y de

encontrar las complicidades adecuadas en los otros ámbitos de gobierno. Las diferencias entre comunidades locales se irán fundamentando cada vez más en la existencia o no de un proyecto de futuro y en las complicidades que genere este proyecto en el conjunto de la ciudadanía. Nuestra hipótesis es que cada vez habrá menos espacio para proyectos que no expresen una cierta visión política. Y esto quiere decir debatir sobre identidades, sobre valores, sobre qué papel tiene la educación de todos en el futuro de nuestras sociedades, definirse sobre modelos de consumo, sobre el grado de inclusión social que se quiere lograr, o querer llegar a compromisos sobre cómo decidir los grandes temas en el seno de la comunidad local y en relación con la posición de esta comunidad en el mundo.

Figura 3. Las políticas locales y las dinámicas transversales: la posición de los PEC



Fuente: elaboración propia

Tener capacidad de gobierno, tener capacidad de liderazgo, quiere decir ser capaz de participar e influir en la gestión de las interacciones presentes en el seno de la comunidad y en la forma en que, entre todos, se ve el futuro común. Por este motivo pensamos que aun cuando aquí nos queramos centrar en educación y ciudadanía, o precisamente por esto, hemos de insistir en el replanteamiento de las formas de gobernar de las instituciones locales. Es necesario encontrar nuevas formas de servir a los objetivos de defensa de los intereses colectivos y de ser capaces de mediar entre intereses particulares.

En definitiva, pensamos que el gobierno local ha de afrontar su futuro (y, por lo tanto, el papel de la educación en este futuro) desde la aceptación de la complejidad, asumir la interdependencia entre actores y ámbitos de gobierno, y reconocer que aun cuando las competencias formales son importantes y hay que incrementarlas con los recursos correspondientes, es tanto o más importante ser capaces de resolver problemas y de impulsar políticas que mejoren la calidad de vida y la cohesión social de la comunidad local. La complejidad de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos exigirá compartir responsabilidades y funciones con la concurrencia de competencias y gobiernos. Los ayuntamientos del futuro serán más fuertes y más capaces de defender los intereses colectivos si consiguen sumar esfuerzos, generar complicidades y consensuar procesos de avance, reforzar la colaboración y la coordinación entre administraciones, en el marco de unas opciones estratégicas definidas de forma comunitaria, y aprovechar las oportunidades de la proximidad territorial.

2. Los escenarios competenciales

Aun cuando estos escenarios están en proceso de cambio (abril de 2005), y esto hace difícil un análisis más esmerado y centrado, no por esto dejamos de preguntarnos lo siguiente: ¿Qué sentido tienen los PEC en un próximo escenario en que los municipios tengan competencias sustanciales en materia educativa? ¿Cuáles son los posibles encajes entre los PEC y otros mecanismos de cogestión educativa, como las oficinas municipales de escolarización o los planes educativos de entorno? Estas son algunas de las preguntas que empiezan a surgir en algunos ayuntamientos que han iniciado su PEC o que quieren hacerlo. Nuestra respuesta es clara: los PEC tienen más sentido que nunca en el nuevo contexto competencial.

Esta respuesta se fundamenta en varias reflexiones y experiencias prácticas.⁴ La primera es que, como comentan Perdigó y Plandiura,⁵ el ordenamiento jurídico actual (marzo de 2005) permite aplicar mecanismos de descentralización sin necesidad de realizar grandes modificaciones normativas. Esta descentralización se puede hacer a partir de tres fórmulas legislativas. Las dos primeras consisten en la atribución de competencias propias (titularidad local de la competencia) o la delegación del ejercicio de competencias de otras administraciones (titularidad autonómica o estatal de la competencia, pero ejercida por el ayuntamiento). Un tercer camino sería la experiencia de Barcelona, que, mediante el Consorcio de Educación (Ayuntamiento-Generalitat), ejerce competencias sobre las escuelas municipales.

Se abre, por lo tanto, el camino hacia fórmulas de responsabilidad compartida que generen las condiciones para una gestión transparente y guiada por los principios de la igualdad de oportunidades y la calidad.⁶ Habría que partir de la premisa siguiente: es erróneo imaginar el equilibrio entre responsabilidades y ámbitos de gobierno como una clase de «juego de suma cero», en el cual aquello que uno gana, lo pierde el otro. Hay que avanzar en las ideas que defienden el «acuerdo» desde una lógica de «suma positiva», es decir, compartiendo responsabilidades y protagonismos en beneficio de los objetivos comunes, en este caso, la calidad y equidad del servicio de las instituciones educativas catalanas. Descentralizar no puede querer decir perder capacidad de gobierno. Y para hacer realidad esta aproximación hay que definir con claridad las responsabilidades entre los diferentes ámbitos de gobierno. Finalmente, no tan sólo se avanzará mediante la atribución o delegación a los ayuntamientos de nuevas competencias en materia educativa. Se avanzará, sobre todo, en la medida que se aseguren mecanismos eficaces de corresponsabilidad y cogestión, mecanismos que articulen, de acuerdo con la concurrencia competencial, auténticas dinámicas colaboradoras.

Así pues, concretaremos algunas pistas sobre los posibles roles que podría tener el PEC en un marco competencial descentralizado. Lo haremos a partir de cuatro ítems que plantea analizar el informe *Compartint responsabilitats en educació. Cap a un nou paper dels governs locals en educació*, coordinado por Joan Subirats y promovido por la Federación de Municipios de Cataluña y el Área de Educación de la Diputación de Barcelona. Estos son: aspectos sustantivos, aspectos operativos y de gestión, y nuevos servicios y ámbitos de innovación.

Dedicamos un último apartado de este epígrafe a hacer un apunte sobre las posibles y necesarias vinculaciones entre los PEC y los planes educativos de entorno impulsados por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En el punto 4 de la «Metodología DIBA de PEC» («El proceso participativo»), iremos especificando posibles momentos y marcos de gestión y participación del PEC que puedan dar oportunidad al trabajo conjunto con los actores y representantes responsables de los planes educativos de entorno.

ASPECTOS SUSTANTIVOS

Tradicionalmente, los aspectos considerados bajo este epígrafe (contenidos, planificación y programación escolar; creación de centros; mapas escolares; aspectos de ordenación académica; evaluación del sistema, etc.) han sido

4. J. SUBIRATS (coord.) (2003), *Més enllà de l'escola*, Barcelona, Mediterrània.

5. J. PERDIGÓ y R. PLANDIURA (2001), «Els condicionaments jurídics a Espanya», en J. SUBIRATS (coord.), *Educació i govern local*, Barcelona, CEAC.

6. Y sin olvidar el reconocimiento, en la base de toda política educativa, de que la educación es un derecho universal de todas las personas.

concebidos como competencias exclusivas de los servicios técnicos y políticos de la Administración autonómica. Algunas de las posibilidades del PEC en un nuevo contexto en el que algunas de estas decisiones se tomen desde los entes locales serían las de abrir estos espacios tradicionalmente tan escolares a la consideración de toda la comunidad. Así, el PEC podría ser el canal de participación de la ciudadanía, las asociaciones, el mundo económico y comercial, etc., para empezar a debatir, por ejemplo, «la definición de los contenidos de tipo más transversal: educación cívica, viaria, valores, etc.».⁷ Junto con los planes educativos de entorno, los PEC tienen que partir del conocimiento del entorno, de la evaluación de los centros y de todo aquello que hace referencia a la coordinación de la escuela y el entorno.

ASPECTOS OPERATIVOS Y DE GESTIÓN

Algunos de los ámbitos circunscritos a este epígrafe ya han sido objeto del trabajo y la actuación del PEC en diferentes ciudades: vinculación entre centros de educación primaria y secundaria, horarios de los centros escolares y régimen de apertura, conexión entre centros escolares y entorno, programas de prácticas en empresas, servicios de comedor y transporte, etc. Y pensamos que un nuevo contexto en el que los municipios tienen más competencias o espacio de concurrencia competencial en estos ámbitos podría dotar a los PEC de espacios de trabajo y decisión que hasta ahora habían estado vedados.⁸

Las oficinas municipales de escolarización son un ejemplo de la voluntad manifestada por la Generalitat de ir transfiriendo y/o compartiendo estas competencias con los municipios. Vinculando el PEC a este ámbito, creemos que en alguno de los espacios de participación más globales y diversos del PEC (plenario) sería muy positivo que se hiciera el debate y se tomaran decisiones consensuadas sobre los criterios que regirán las OME de la ciudad con el fin de hacer corresponsable a toda la comunidad de uno de los aspectos más sensibles del actual panorama escolar: la asignación de plazas. Finalmente, en todo aquello que hace referencia a las necesidades de plantillas, los perfiles de profesorado, la selección de personal, el nombramiento de equipos de dirección, la evaluación del profesorado, el control de la escolaridad obligatoria, los servicios y el personal en el territorio (inspección, centros de recursos pedagógicos, equipos de asesoramiento psicopedagógico, equipos de lengua, interculturalidad y cohesión social), etc., creemos que sería muy positivo que algún espacio de trabajo del PEC también pudiera ser el lugar de debate y consenso sobre estas decisiones también sensibles para el conjunto de la población.

Cómo hemos visto, tanto en los aspectos sustantivos como en los operativos y de gestión, es plenamente positivo para el desarrollo de una sociedad más democrática, más abierta y más corresponsable, la posibilidad de que, a partir de diferentes espacios del PEC, toda la ciudadanía pueda convertirse en codicisora y corresponsable de las actuaciones que conciernan a las diferentes dimensiones comunitarias de la escuela.

NUEVOS SERVICIOS Y ÁMBITOS DE INNOVACIÓN

Este epígrafe hace referencia a temas que ya habían entrado plenamente en gran parte de los PEC iniciados hasta ahora. Así, las actividades en torno al horario escolar y en horas de mediodía, el ocio educativo postescolar, las actividades específicas para recién llegados, las TIC, etc., ya se habían convertido en algunos de sus ejes de trabajo. Si los municipios adquieren competencias en los temas mencionados, así como en las infraestructuras escolares (y lo hacen con recursos suficientes), podemos encontrarnos ante la posibilidad de implantar todas aquellas medidas de coordinación de escuela y ocio educativo que habían surgido como propuestas en muchos PEC, y que no se podían llevar a cabo por falta de competencias. Por lo tanto, pensamos que, con respecto a estos ámbitos, el nuevo contexto competencial puede ser un marco propicio para potenciar la capacidad ejecutora del PEC como un canal de debate, de coordinación y de implantación del proyecto educativo municipal.

UN ÚLTIMO APUNTE: LOS PLANES EDUCATIVOS DE ENTORNO Y LOS PEC

Abans d'acabar aquest apartat sobre els escenaris competencials dels PEC, voldríem fer un breu apunt sobre els anomenats *plans educatius d'entorn* promoguts des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquest comentari sobre els plans educatius d'entorn no està motivat tant per un tema competencial strictu sensu, com per una necessària voluntat de diàleg i coordinació dels PEC amb tots aquells plans i projectes que participin de la mateixa perspectiva educativa i participativa.

7. C. RIBA (2004), «Las políticas educativas locales», en J. PLANAS, J. SUBIRATS, C. RIBA y X. BONAL (coord.), *La escuela y la nueva ordenación del territorio*, Barcelona, Octaedro y FIES.

8. El debate sobre algunas de estas cuestiones a menudo ha formado parte del orden del día de los encuentros de los consejos escolares municipales. Recogiendo este hecho, propondremos en el punto 3.1. la posibilidad de aprovechar la estructura orgánica de estos consejos traduciéndolos a foros o consejos educativos locales, siempre que se crea conveniente y factible la ampliación de sus funciones y lógicas de representación.

De acuerdo con el Plan para la Lengua y la Cohesión Social del Departamento de Educación, los planes educativos de entorno son una «iniciativa de cooperación educativa»⁹ con seis grandes objetivos:

- 1) Promover la cohesión social mediante la educación intercultural y el uso de la lengua catalana en un marco multilingüe.
- 2) Crear un sistema de cooperación interdepartamental y con la Administración local, abierto al mundo asociativo.
- 3) Dar una respuesta integrada a partir de la corresponsabilización y la implicación del conjunto de agentes y servicios de un territorio.
- 4) Conseguir la educación integral del alumnado.
- 5) Actuar en un ámbito territorial concreto de una forma ordenada y estable.
- 6) Dinamizar y potenciar actuaciones coordinadas entre los centros educativos y su entorno.

Podemos ver que algunos de los objetivos generales de los planes educativos de entorno coinciden plenamente con los que se han ido planteando en los PEC. Ante esta realidad coincidente, y más allá de las cuestiones estrictamente competenciales, creemos que es necesario ir debatiendo qué perspectivas teóricas y qué fórmulas prácticas permiten una colaboración en el territorio de ambas propuestas. Entre los dos planteamientos creemos que se pueden dar procesos muy interesantes de colaboración y de trabajo conjunto, como ya se prevé en la misma redacción de los planes educativos de entorno, pese a que haya algunas diferencias en el origen y los puntos de partida.

Así, los planes educativos de entorno surgen y toman como punto de partida la realidad escolar y los servicios educativos externos (inspección, EAP, CRP, LIC, etc.), y desde aquí buscan el entorno socioeducativo (no necesariamente la ciudad), con la voluntad de establecer unos lazos de unión y unas coordinaciones que reviertan positivamente en los niños y jóvenes dentro del sistema educativo reglado. Por el contrario, los PEC parten de la ciudad como espacio educativo global y del ciudadano de todas las edades, y van a buscar, entre otros actores, los centros educativos y su entorno con el fin de conformar una ciudad y unos ciudadanos y ciudadanas cómplices con la educación colectiva. En estos dos planteamientos, que van, el primero, del centro educativo al entorno y, el segundo, de la ciudad al centro educativo, creemos que existe un gran espacio de intersección que, sin forzar a ninguno de los dos planes a traicionar su naturaleza, puede abrir un gran potencial educativo y transformador.

De todas formas, es evidente que allá dónde concurren simultáneamente ambos procesos –PEC y planes educativos de entorno– será necesario buscar espacios y mecanismos de cogestión y coordinación de acciones y dinámicas. Partiendo, esto sí, del liderazgo local con respecto al conocimiento del territorio y como punto de partida para la cooperación. Especificaremos algunos de estos espacios y mecanismos en el punto 4 de la «Metodología DIBA de PEC» («El proceso participativo»).

A modo de conclusión del apartado, querríamos hacer hincapié en tres de las ideas expresadas. La primera es la gran importancia que tiene la cuestión del nuevo contexto competencial para el mundo educativo, en general, y para los PEC, en particular, así como la significación de la perspectiva de *governance* participativa y de proximidad que la ampara.¹⁰ La segunda es constatar no sólo la viabilidad de la convivencia de los PEC en el nuevo contexto competencial que se quiere ir implantando, sino su gran convergencia. Afinidad y convergencia que, si existe voluntad por parte de todos, se puede traducir en la sinergia educativa que contribuya a hacer de toda la ciudad y de toda la ciudadanía un espacio y unas personas implicadas y conscientes de su rol educativo. Y la tercera es recordar la necesidad de los PEC de apostar por la colaboración con los diferentes planes y proyectos que, como los planes educativos de entorno, se plantean objetivos parecidos desde perspectivas, en gran parte, coincidentes.

9. Borrador con fecha de 15 de diciembre de 2004. Departamento de Educación (2004), *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: Pla educatiu d'entorn*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

10. Véase J. FONT y I. BLANCO (2003), *Polis, la ciutat participativa*, Barcelona, Diputació de Barcelona; I. BLANCO y R. GOMÀ (COORD.), *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel; J. COLLET y S. GONZÁLEZ (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*, Barcelona, Fundació Nous Horitzons.

3. Metodología DIBA de PEC

En este bloque desplegamos una propuesta de metodología o guía de elaboración y desarrollo de los PEC. Dividiremos su exposición de acuerdo con las cuatro grandes fases que señalan los procesos necesarios que ha de incluir cualquier proyecto educativo de ciudad: 1) los planteamientos y las preguntas iniciales; 2) el diagnóstico educativo; 3) el desarrollo sustantivo del PEC, y 4) el desarrollo participativo del PEC.

Sin embargo, antes deberíamos insistir en la advertencia siguiente: se ha de entender esta propuesta como una construcción metodológica flexible y necesariamente amoldable a las realidades y los propósitos particulares de cada municipio.

3.1. Los planteamientos iniciales

Muchos son los interrogantes y muchas las incertidumbres que acechan en los momentos iniciales de un PEC, aquellos momentos en que se discute sobre la pertinencia de comenzar un proceso de estas características. Veámoslo.

3.1.1. LAS PRIMERAS PREGUNTAS Y LAS CONDICIONES DE PARTIDA

3.1.1.1. ¿Qué es un PEC?

Es necesario entender que un PEC es, ante todo, un proyecto de ciudad, que se compromete explícitamente con unos valores y una forma de hacer, que piensa qué escuela quiere, qué educación más allá de la escuela quiere y que establece un compromiso ciudadano e institucional con la educación. Dicho de otro modo: «los PEC son un instrumento que permite al conjunto de la ciudadanía –con el apoyo del ayuntamiento– intervenir en la priorización de los principios, objetivos, metodologías y programas que tienen que orientar la acción educativa de la ciudad».

Así, un PEC responde al interés y la voluntad de generar, de forma estable, un compromiso ciudadano con la educación, un compromiso establecido de forma propositiva y transformadora.

3.1.1.2. ¿Para qué lo queremos utilizar?

Partiendo de esta definición última del PEC, podemos concebir dos motivaciones esenciales: 1) garantizar la defensa de valores, como la igualdad, la diversidad, la libertad y la autonomía como base de la elaboración de acciones educativas y 2) situar la educación en la agenda de la ciudad y fomentar una participación que esté comprometida, con el objetivo de que sea un foco de debate y actuación transversal en todos los ámbitos del municipio.

Más específicamente, el inicio de un PEC puede responder a retos y motivaciones múltiples. Debemos decir que, de hecho, esto no podría ser de otro modo: el PEC tiene que responder a las particularidades (realidades, intereses y necesidades) propias de cada ciudad y municipio. Algunos de estos retos y finalidades podrían ser:

- 1) Coordinar y estructurar los diferentes ámbitos, espacios y actuaciones educativas de la ciudad. Es decir, planificar las influencias educativas sobre la ciudadanía.
- 2) Consensuar y proporcionar líneas de trabajo educativo a toda la ciudad, tanto para las políticas educativas de la Administración local y educativa, como a las diferentes entidades y espacios educativos.
- 3) Favorecer dinámicas generadoras de sentido de pertenencia y sentido de ciudad.

- 4) Colaborar con la escuela en su tarea educativa, con la implicación del conjunto de los agentes educativos de la ciudad: familias, ocio, etc.
- 5) Mejorar las dinámicas sociales y participativas que están en crisis por diferentes motivos (crecimiento demográfico acelerado, «agotamiento» del asociacionismo, tensiones entre la sociedad civil y el ayuntamiento, etc.).
- 6) Mejorar la convivencia a los espacios públicos.
- 7) Hacer del PEC una herramienta de transformación social para poner en juego los déficits y las potencialidades del territorio y sus dinámicas (pérdida de población, fracaso escolar, absentismo, urbanismo...).

Todas estas finalidades, en absoluto excluyentes entre sí, se pueden insertar legítimamente dentro del campo de un PEC.¹¹ Es entonces cuando se plantea la segunda de las cuestiones mencionadas.

3.1.1.3. ¿Qué posibilidades tenemos para tirar adelante el PEC que queremos hacer?

Conviene hablar, de entrada, de cuáles son las condiciones iniciales requeridas y cuáles son las condiciones iniciales que se está en disposición de cumplir.

DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL AYUNTAMIENTO...

- **Liderazgo político.** El PEC es un proyecto de ciudad; en consecuencia, conviene garantizar su apoyo por parte del conjunto del consistorio. Este consenso puede explicitarse mediante la aprobación del proyecto por el pleno municipal y su inclusión en el plan de actuación municipal. No se nos escapa que, en el fondo, este compromiso remite a la no utilización de la educación (y del PEC) como una herramienta de disputas partidistas. La experiencia reitera la conveniencia de que la responsabilidad del desarrollo y cumplimiento del proyecto se delegue en una o más concejalías.
- **Apoyo técnico.** Se requiere, desde el principio, el apoyo del proceso por parte del personal técnico de los departamentos implicados más directamente. Puede, según el caso, resultar necesario liberar parcialmente uno o dos técnicos de referencia para garantizar este apoyo tanto en el inicio como para la continuidad del proyecto (futuro equipo operativo del PEC). A menudo, también es necesario un equipo interno que facilite la elaboración de la diagnosis.
- **Dotación presupuestaria.** Hay que contar con una planificación presupuestaria o de acceso a recursos que cubra, al menos, el desarrollo del PEC a medio plazo. Para el resto del proceso y acciones derivadas, convendrá prever y diseñar varias fórmulas de obtención de recursos: presupuesto municipal y fuentes supramunicipales (consejos comarcales, Diputación, Generalitat, Estado y Unión Europea), así como aportaciones del sector privado de la ciudad (entidades o instituciones culturales o económicas, por ejemplo).

DESDE EL PUNTO DE VISTA COMUNITARIO...

En la medida que el establecimiento de ligaduras y sinergias entre ayuntamiento y sociedad civil se presenta como uno de los principales activos (y requerimientos) del desarrollo del PEC, convendría plantearse los puntos fuertes y los puntos débiles del actual «clima social» que caracteriza las relaciones institucionales y sociales. Así, convendría, cuando menos, disponer del marco de posibilidades siguiente:

- Necesidad de encontrar complicidades con la comunidad educativa de la ciudad (centros educativos, personal de dirección de los centros, AMPA, consejos escolares municipales...).
- Necesidad de encontrar complicidades con otros agentes educativos de la ciudad. La definición de estos agentes y de su perfil permanecerá estratégicamente según el tipo de finalidades y objetivos iniciales planteados.

3.1.2. ¿CÓMO SE REALIZA?

Hay que entender que un PEC es, sobre todo, un proyecto de ciudad, que se compromete explícitamente con unos valores y una forma de hacer, que piensa qué escuela quiere, qué educación más allá de la escuela quiere y que establece un compromiso ciudadano e institucional.

11. Hablamos, en todo caso, de motivaciones iniciales, no encara de la concreción en objetivos específicos (este punto será tratado en el apartado 3).

El PEC es un camino necesariamente complejo: se trata de un proceso abierto, flexible y obligatoriamente adaptable a la realidad y las especificidades de cada ciudad; los objetivos y las líneas estratégicas no pueden fijarse ya desde el principio (es justamente el proceso participativo el que acabará de definirlos); hay que entender la autoría o el protagonismo en sus distintas fases y áreas de responsabilidad en sentido reticular (en red), etc. Al mismo tiempo, y precisamente por su complejidad, es evidente que se vuelve del todo necesario explicar el sentido, las utilidades, los beneficios y los procedimientos del PEC, los compromisos políticos que lo sustentan, los agentes que lo impulsan, los actores que lo lideran, el grado de vinculación de los resultados de los procesos de participación que lo desarrollan, etc. Y aquí es claramente el ayuntamiento, en su conjunto, y el área municipal que impulsa el PEC los que tienen que tomar la iniciativa.

El diseño de estrategias de comunicación y difusión puede ayudar en este sentido. Obviamente, esta «política» de comunicación ha de ampararse en el conocimiento de las metodologías y los procesos PEC previstos. Sin embargo, tiene que preceder el inicio de sus fases. Para que nos entendamos: antes, incluso, de empezar el proceso de la diagnosis, es necesario que la ciudadanía, y sobre todo los órganos políticos y técnicos de la Administración municipal tengan presente *de qué va esto del PEC*.

3.1.2.1. ¿Para qué audiencia?

Entendemos, pues, que la estrategia informativa tiene que cubrir los dos ámbitos siguientes:

- **De puertas adentro.** Se trata de informar oportunamente el conjunto de órganos políticos y servicios técnicos sobre la puesta en marcha de la iniciativa, sobre el abanico de expectativas que abren las fases y los procesos del PEC. La organización de algún acto formal de presentación conjunto (por ejemplo, con la participación de expertos de renombre en la materia y/o de cargos políticos de «alto nivel») puede favorecer la transmisión de esta información, al mismo tiempo que contribuye a dar legitimidad al proceso. Siempre que se tenga en cuenta que tendría que tratarse de una acción comprendida dentro de la programación más global del plan de comunicación. Así, dentro del marco de este tipo de actos tiene que poder aportarse información sobre el conjunto de iniciativas previstas y concreciones prácticas que acompañarán a las diferentes fases del PEC.
- **De puertas afuera.** El objetivo es el de hacer llegar a la ciudadanía organizada y no organizada la apuesta prevista de llevar a cabo un PEC. Como en el caso anterior, aquí también tiene sentido plantearse la convocatoria de actos públicos de presentación. Otra herramienta de difusión puede ser la tarea informativa llevada a cabo por los medios de comunicación locales o la construcción de un espacio web destinado a la difusión y contraste del conjunto de procesos que incorporará. Sin embargo, nuevamente hay que conocer previamente el planteamiento metodológico que se espera aplicar, y vincular el uso de estos canales a las mismas fases y mecanismos de la planificación comunicativa diseñada.

3.1.2.2. ¿Qué contenidos?

Como criterios generales, el conjunto de actuaciones comunicativas previstas tendrán que priorizar las estrategias informativas siguientes:

- **Del producto al proceso (y del proceso al producto).** Si bien es cierto que las metodologías del PEC están conformadas por procesos, parece claro que la mejor forma de motivar la atención, promover adhesiones y generar procesos amplios y diversos de participación pasa, antes que nada, por ilustrar el sentido y los beneficios del PEC en el terreno de lo práctico, de las posibles acciones resultantes. Ciertamente, aquí se arriesga un cierto esfuerzo de anticipación. En todo caso, un esfuerzo pedagógico de ejemplificación que puede plantearse desde el conocimiento previo de la realidad de las necesidades y los intereses de la ciudad, de sus barrios, de su tejido asociativo, así como haciendo mención a los resultados prácticos fruto de los PEC implantados en otros municipios. A medida que van superándose las primeras fases, las estrategias comunicativas tendrán que avanzar en la explicación y justificación de los procesos que se tienen que seguir a corto y mediano plazo, de los procedimientos necesarios para ir definiendo prioridades.
- **De lo concreto a lo abstracto (y de lo abstracto a lo concreto).** En la línea de lo que acabamos de decir, la explicación de los motivos de poner en marcha un PEC tiene que combinar estratégicamente referencias a necesidades e intereses concretos (lucha contra el fracaso escolar, coordinación de la oferta educativa de ocio o para las personas mayores...) con referencias a los principios globales que lo legitiman (igualdad de oportunidades, cohesión social...). No dejamos de afirmar la inserción de los PEC en el contexto de los valores de las ciudades educadoras, ni dejamos de reiterar la necesidad de partir siempre de un modelo general de ciudad que politice su rol educador. A la vez, conviene aproximar el debate público al terreno de la contextualización, al

ámbito de las especificidades propias de cada ciudad, de cada barrio. En la medida que se localicen los puntos de atención, las diferentes visiones educativas y urbanas más generales irán construyéndose sobre un mismo marco de referencia. En este proceso, todo el mundo puede participar en igualdad de condiciones.

En resumen, conseguir diseñar una estrategia comunicativa, una pedagogía continua y constantemente revisada de qué es el PEC y de qué supondrá para el municipio, se convierte en una condición necesaria (no suficiente) para el éxito de los diferentes procesos que lo acompañan. Conviene pensar y repensar *cómo* se explicarán sus razones y procedimientos, y conviene, obviamente, pensar y repensar qué se irá explicando en cada momento.

3.2. La diagnosis: los mapas educativos de ciudad

Es necesario que el inicio y el desarrollo de un PEC partan de las situaciones, los intereses y las necesidades que particularizan las realidades de cada municipio. Es por este motivo por el que, antes de iniciarse procesos de participación propositiva, es necesario que la ciudad disponga de un retrato fidedigno y compartido de cuál es el estado de su realidad educativa. Este retrato requiere la elaboración de un proceso de diagnosis que sirva a tres objetivos fundamentales: 1) describir situaciones objetivas; 2) compartir visiones con agentes sociales e institucionales, ciudadanía, etc., y 3) proponer unas primeras líneas estratégicas de trabajo.

Figura 4. Los mapas del diagnóstico



Fuente: elaboración propia

En todo caso, el proceso de la diagnosis tiene que ser considerado como *una fase integrante* de la definición del PEC. Se encargue a un equipo externo o no, se lleve a cabo de forma más o menos profundizada, se alargue más o menos en el tiempo, se solapen o no sus devoluciones con otras fases del PEC..., sus potencialidades se deberán tanto al planteamiento como proceso abierto, como a los productos resultantes.

3.2.1. LA DIAGNOSIS COMO PROCESO

Proponemos concebir la diagnosis como una fase integrante del proceso general del proyecto educativo de ciudad. Desde este punto de vista, conviene plantear una diagnosis compartida, que recoja los puntos de vista del conjunto de agentes encuestados, entrevistados o de aquellos que participan en grupos de discusión y sesiones de trabajo; una diagnosis compartida que sepa aprovechar su desarrollo para generar complicidades y ajustar expectativas, adhesiones e implicaciones. Al mismo tiempo, tiene sentido generar desde el principio instrumentos, comisiones de seguimiento del proceso de diagnosis, instrumentos o comisiones que darán fruto a la constitución de los futuros órganos de gestión del proceso participativo.

3.2.1.1. La activación de la participación

En el transcurso de las tareas de construcción del mapa educativo de ciudad, sobre todo en la base del trabajo de entrevistas y grupos de discusión que sustentan los denominados *mapas de visiones educativas y urbanas*, tiene lugar el establecimiento de relaciones con agentes (formativos o no) que podrían cumplir un papel relevante en la definición del PEC. Más concretamente, se obtiene información sobre las posibles motivaciones, disposiciones y expectativas con vistas a crearse un proceso de participación de estas características e implicarse en él.

Estas consideraciones justifican la conveniencia de aprovechar los diferentes momentos de la diagnosis en una doble dirección:

- **Sinergias difusión-diagnosis.** Se trata de combinar los intereses del programa de difusión y comunicación del PEC con los intereses del proceso de diagnosis. Además de la convocatoria de actos públicos de presentación de la iniciativa y del uso de los medios de comunicación locales, tiene sentido aprovechar los espacios relacionales¹³ conocidos o detectados tanto para dar a conocer los objetivos y procedimientos de la diagnosis (de la explicación del sentido de la diagnosis en la distribución conjunta de encuestas, por ejemplo), como para compartir la apuesta por el inicio del PEC. Se aprovechan ya, de este modo, espacios colectivos de comunicación cara a cara con diferentes conjuntos de actores. Esta estrategia complementa la programación de actos públicos de presentación, así como otras tareas informativas de carácter general o anónimo (medios de comunicación locales). El «uso combinado» de estos espacios relacionales puede plantearse a lo largo de toda la fase de la diagnosis: desde su inicio (compartiendo planteamientos) hasta los diferentes momentos de su devolución (compartiendo conclusiones más o menos provisionales).
- **Sinergias participación-diagnosis.** Un proceso de diagnosis como el que se plantea aquí, necesariamente genera expectativas, vínculos y complicidades con los diversos actores sociales e institucionales con los que interactúa. En este sentido, van creándose las condiciones de futuras líneas de participación más estrictamente organizadas y vinculadas a la definición y el seguimiento del proyecto educativo de ciudad. Desde este punto de vista, conviene, ya desde los primeros momentos del planteamiento y la difusión de la diagnosis, diseñar canales susceptibles de recoger y mantener (de «cuidar») estas expectativas, vínculos y complicidades. No se trata tan sólo de articular sistemas de «captación» de personas o colectivos para incorporarlos a posibles comisiones de trabajo futuras (*ad hoc*): en la medida que el conjunto del proceso participativo se alimenta del debate que vaya teniendo lugar en espacios relacionales conocidos o detectados (no *ad hoc*; consejos de distrito, consejos sectoriales existentes...), convendrá mantener, empezando desde la misma fase de diagnosis, relaciones estables de reciprocidad e intercambio.

3.2.1.2. El seguimiento de la diagnosis

Es necesario establecer mecanismos de seguimiento y acompañamiento de los diferentes procesos que incorpora la diagnosis. A continuación, hacemos referencia a dos fórmulas organizativas destinadas a estas funciones.

EL EQUIPO DE SEGUIMIENTO OPERATIVO

A escala operativa, el proceso del diagnóstico es seguido de cerca por este equipo de composición técnico-política.¹⁴ Se valora positivamente, ya desde estas fases iniciales del PEC, la inclusión dentro de este equipo de responsables de los planes educativos de entorno (en el lugar donde se empiecen a desarrollar). Muy esquemáticamente, su papel podría estructurarse de la siguiente forma:

Composición:

- Ayuntamiento:
 - Área de Educación Regidor/a
Técnico/a de referencia
 - Otras áreas del ayuntamiento (participación, comunicación...)
 - Responsables de otros planes estratégicos
- Responsables de los planes educativos de entorno (en el lugar donde se lleven a cabo)
- Equipo de diagnosis o equipo externo.
- Referente Servicio de Educación de la Diputación de Barcelona.

Funciones:

- Supervisar la evolución y las incidencias del proceso de diagnosis.
- Facilitar informaciones para el correcto desarrollo (actos previstos, contactos con agentes, apoyo técnico...).
- Intercambiar y contrastar información sobre otros procesos de participación abiertos (planes estratégicos de ciudad, de cultura, agenda 21...).
- Prever la organización del proceso de devolución y el inicio de la estructuración organizativa del plan de acción del PEC.

Reuniones:

- Al menos una vez al mes.

13. Consejos de distrito, consejos de jóvenes, consejos de gente mayor, federaciones de asociaciones de vecinos, consejos escolares, etc.

14. Del seno del equipo de seguimiento operativo se originará el órgano de la oficina técnica una vez se desarrolle el plan de acción del PEC (véase punto 3.1.).

GRUPO IMPULSOR

Gran parte de los PEC actualmente en funcionamiento han incluido dentro de sus órganos de desarrollo (a menudo ya desde su fase de diagnóstico) los denominados *grupos* o *núcleos impulsores*. Como criterios generales, apostaríamos por la constitución de un grupo impulsor formado por individuos con visiones informadas (y mutuamente contrastadas) sobre determinadas realidades del territorio: el mundo de la escuela, de la educación en el ocio, del sector comercial, empresarial, vecinal, de la acción contra la exclusión, de la Administración municipal, etc. Para complementar este criterio tendría que permitirse el intercambio de experiencias y conocimientos significativos en clave de barrio y en clave de ciudad.

La concreción de estos criterios depende directamente de las especificidades propias de cada ciudad. Al mismo tiempo, es necesario puntualizar que el mismo proceso de diagnóstico puede contribuir a aportar elementos sobre la idoneidad de unos u otros criterios de formación del grupo.

Las formas, los perfiles y las funciones de estos grupos varían de un PEC a otro, si bien sus potencialidades podrían orientarse desde el esquema siguiente:

Composición:

- Ayuntamiento:
 - Representantes del equipo de seguimiento operativo
 - Otros departamentos de servicios personales
 - Otras áreas del ayuntamiento
- Responsables de los servicios educativos externos (EAP, LIC, CRP...).
- Representantes del consejo escolar municipal.
- Responsables de equipamientos y servicios municipales.
- Responsables de entidades cívicas.
- Personas «reputadas» a título individual.
- Equipo de diagnóstico.
- Referente Servicio de Educación de la Diputación de Barcelona.
- ...

Funciones:

- Contrastar el proceso de diagnóstico, discutir sus resultados, reflexionar sobre el resto de canales de participación, debatir sobre las líneas estratégicas priorizadas, etc..
- Facilitar procesos formales e informales de legitimación y difusión del desarrollo de los diferentes momentos del PEC. De este modo, se contribuye a desinstitucionalizar los protagonismos y las responsabilidades del PEC.
- Facilitar informaciones para su correcto desarrollo (actos previstos, contactos con agentes, apoyo técnico...).
- Prever la organización del proceso de devolución y el inicio de la estructuración de la participación.
- Según sus características, vincular a sus miembros como organizadores o dinamizadores de las comisiones de trabajo, o como coordinadores de posibles formas de consejos generales del PEC (foro educativo local o consejo de educación).

Reuniones:

- Al menos una vez al mes.

COMISIÓN DE DIRECCIÓN POLÍTICA

Se trata del órgano de cobertura institucional y política del conjunto de procesos que incorpora el PEC, ya desde su fase diagnóstica. Para garantizar la operatividad y la estabilidad, se propone que este sea un espacio de corresponsabilidad educativa entre Administración municipal y autonómica.

Composición:

- Área de Alcaldía Alcalde
- Área de Educación Regidor/a
- Técnico/a de referencia
- Otras áreas del ayuntamiento
- Responsables de la Administración educativa (delegaciones territoriales, inspección, etc.)
- Responsables de planes educativos de entorno (en el lugar en que se lleven a cabo)
- Responsables de otros planes estratégicos
- ...

Funciones:

- Legitimar institucionalmente el desarrollo del PEC y apoyarlo, desde su fase diagnóstica.
- Adquirir los compromisos políticos que requiera la continuidad del PEC una vez finalizada la fase de diagnosis..
- Realizar el seguimiento del proceso de la diagnosis.
- Velar por la transversalidad (interdepartamental) de los valores y las acciones educativas consideradas por el PEC..
- ...

Reuniones:

- Según el desarrollo de la fase diagnóstica.

3.2.1.3. El puente entre la diagnosis y el proceso participativo

A medida que el proceso de diagnosis avance y vayan desarrollándose las mencionadas sinergias comunicativas (diagnóstico-difusión) y de activación de la participación (diagnóstico-participación), se plantea la necesidad de anticipar las fórmulas de retorno de sus resultados. Esto supone aprovechar las potencialidades del proceso seguido para tratar de ajustar estas fórmulas a aquello que será la estructuración de las dinámicas participativas consiguientes.

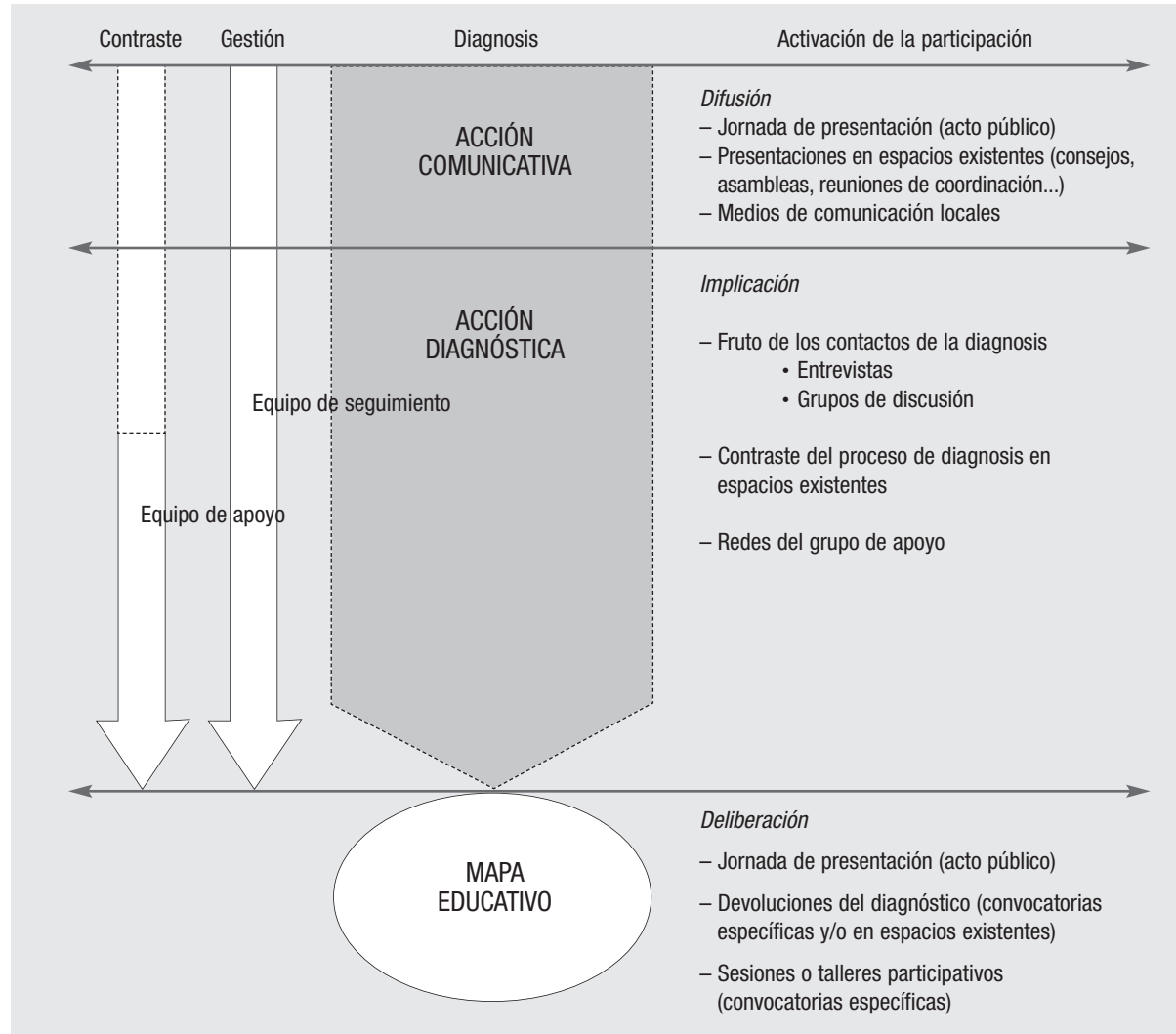
Como hipótesis de trabajo, se plantea la conveniencia de combinar las fórmulas de devolución siguientes:

- **Jornada de presentación.** Se propone la convocatoria de un acto público (abierto a trabajadores del ayuntamiento, entidades y ciudadanos a título individual) de exposición de los principales resultados de la diagnosis. Puede, incluso, diseñarse el acto como si fuera una audiencia pública y recoger elaboraciones de propuestas y aportaciones del conjunto de personas asistentes.
- **Devoluciones parciales.** Aquí se plantea el aprovechamiento de los espacios institucionales de relación detectados para ofrecer el retorno del diagnóstico. Interesará especialmente volver a contactar con aquellos espacios de deliberación, internos, del mismo ayuntamiento (plenarios, reuniones de coordinación...), y externos (consejos, asambleas, plenarios...), para afianzar los vínculos establecidos y los compromisos adquiridos.

3.2.1.4. Cuadro resumen

La figura siguiente resume el planteamiento propuesto de la diagnosis como proceso:

Figura 5. Los procesos del diagnóstico



Fuente: elaboración propia

3.2.2. EL DIAGNÓSTICO COMO PRODUCTO

3.2.2.1. El mapa de estructura social

Muestra las realidades sociodemográficas (edad, sexo, lugar de nacimiento...), económicas (actividad, situación profesional, estructura productiva...) y educativas (nivel de instrucción, conocimiento del catalán...) del territorio.

Fruto de los cruces convenidos entre los datos referentes a cada una de estas realidades (sociodemográficas, económicas y educativas), pueden construirse indicadores básicos de estructura social que permitan:

- La comparación interna, entre los datos referentes a diferentes unidades inframunicipales (distritos, barrios, secciones censales...).
- La comparación externa, entre los datos referentes al municipio y/o a sus unidades inframunicipales y los datos relativos a realidades supramunicipales (ámbitos del plan territorial, provincia, Cataluña...).

INDICADORES¹⁵**Edad**

- Porcentaje de población menor de edad
- Porcentaje de población de 18 años o más
- Porcentaje de población de 65 años o más

Lugar de nacimiento

- Porcentaje de población nacida en países extranjeros
- Porcentaje de población menor de edad nacida en países extranjeros
- Porcentaje de población nacida en países extranjeros de habla no castellana
- Porcentaje de población nacida en países extranjeros de habla castellana
- Porcentaje de población nacida en países extranjeros con un índice de desarrollo humano (IDH)¹⁶ bajo o medio
- Porcentaje de población nacida en países extranjeros con un índice de desarrollo humano (IDH) alto
- Porcentaje de población nacida en otras comunidades autónomas

Nivel de instrucción¹⁷

- Porcentaje de población de 20 años o más con un «nivel de instrucción elevado»¹⁸ (por sexo)
- Porcentaje de población de 20 a 39 años con un «nivel de instrucción elevado» (por sexo)
- Porcentaje de población de 20 años o más con «suficiencia académica» (por sexo)
- Porcentaje de población de 20 a 39 años con «suficiencia académica» (por sexo)
- Porcentaje de población de 20 años o más con «déficit instructivo» (por sexo)
- Porcentaje de población de 20 a 39 años con «déficit instructivo» (por sexo)
- Porcentaje de población de 50 años o más que entiende, habla y/o sabe escribir el catalán (por sexo)

Relación con la actividad

- Porcentaje de población ocupada (por edad, sexo y nivel de instrucción)
- Porcentaje de población desocupada (por edad, sexo y nivel de instrucción)
- Porcentaje de población inactiva (por edad, sexo y nivel de instrucción)
- Porcentaje de población ocupada en el sector servicios
- Porcentaje de población ocupada en la construcción
- Porcentaje de población ocupada en la agricultura
- Porcentaje de población ocupada en la industria
- Porcentaje de estudiantes de 16 a 29 años
- Porcentaje de población con categorías profesionales altas¹⁹
- Porcentaje de población asalariada eventualmente
- Datos sobre la estructura productiva y empresarial del territorio: sectores económicos/empresariales tradicionales y emergentes, perfil de empresas, etc.

Sexo

- *(Todos los indicadores mencionados hacen referencia al conjunto de la población. Con el objetivo de conocer las diferencias existentes entre la población femenina y la masculina, es oportuno desagregar algunos de los indicadores más relevantes entre hombres y mujeres).*

Fuentes:

- Padrón Municipal de Habitantes del municipio
- Base de datos inframunicipal de la estadística de población (Instituto de Estadística de Cataluña)

15. Los datos se trabajarán tomando como unidad la sección censal y, a partir de aquí, agregándolos según diferentes criterios (barrios, conjuntos de barrios, distritos...).

16. El índice de desarrollo humano es un índice elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a partir de diferentes indicadores sobre el nivel de vida de cada país, y que establece un listado de todos los países del mundo dividido en tres categorías: los países con un IDH alto, los países con un IDH medio y los países con un IDH bajo.

17. Nos referimos a «nivel de instrucción elevado» cuando se han superado los estudios de bachillerato superior, FP2, BUP y COU, o se ha obtenido un título de ciclo formativo de grado superior; a «suficiencia académica» cuando los estudios completados son EGB-2, bachillerato, ESO o FP1, o un ciclo formativo de grado medio, y a «déficit instructivo» cuando no se sabe leer ni escribir, no se tiene ningún tipo de estudios, se han realizado estudios de primaria, pero no se han finalizado, o se ha completado la EGB-1.

18. Para las diferentes categorías de nivel de instrucción, se propone un corte de edades que se inicie a los 20 años, ya que se trata de una edad en que pueden haberse logrado hasta titulaciones de «nivel de instrucción elevado». Alternativamente, se propone un límite máximo hasta los 39 años (población adulta joven) o considerar el resto de población (añadiendo población adulta mayor).

19. Altos directivos y profesionales científicos.

3.2.2.2. El mapa escolar

Este procedimiento busca la construcción de indicadores básicos de enseñanza. En este caso se trabaja con datos relativos a la realidad escolar del municipio (comparándolas, en aquellos casos en que es posible, con los datos provinciales y del conjunto de Cataluña). Además, allá dónde sea pertinente se puede realizar el análisis diferenciando los centros situados en diferentes unidades territoriales del municipio y los centros de titularidad pública y privada. En algún caso (como en la dimensión sobre la adhesión escolar), los indicadores también pueden diferenciar los porcentajes de chicos y chicas. Las principales áreas de análisis de datos son:

- Datos de escolarización y cobertura escolar (educación infantil, escolaridad obligatoria, centros y/o aulas de formación de adultos, etc.).
- Volumen y distribución del alumnado con necesidades educativas específicas (por etapas, según la titularidad de los centros, según la ubicación del centro...).
- Volumen y distribución del alumnado recién llegado (por etapas, según la titularidad de los centros, según la ubicación del centro...).
- Medias de alumnos por aula (por etapas, según la titularidad de los centros, según la ubicación del centro...).
- Resultados académicos (porcentaje de acreditaciones de la ESO, de no evaluados, de certificados, de repetidores...; según la titularidad y la ubicación del centro).
- Análisis de las áreas de influencia escolares.
- Análisis de los ámbitos de formación de personas adultas (formación instrumental básica; formación para el trabajo; formación para el desarrollo personal, la participación y la cultura). El tratamiento de esta área de análisis será especialmente pertinente en el marco del desarrollo de un plan local de educación permanente.

INDICADORES

Cobertura escolar

- Número de centros en cada ciclo*
- Número de alumnos en cada ciclo*
- Ratio de escolarización en cada ciclo
- Porcentaje de matriculados en centros públicos en cada ciclo
- Media de alumnos por aula

Diversidad escolar

- Porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas (NEE) (por etapas o ciclos)
- Porcentaje de alumnos con NEE sociales (por etapas o ciclos)
- Porcentaje de alumnos de procedencia extranjera (por etapas o ciclos)*
- Porcentaje de alumnos de procedencia latinoamericana²⁰ (por etapas o ciclos)*

* En caso de que se requieran datos más específicos sobre población adulta (por ejemplo, en el marco del desarrollo de un plan local de educación permanente), estos indicadores tendrán que recoger información sobre cobertura y escolarización en escuelas, centros o aulas de formación de personas adultas.

Adhesión escolar

- Porcentaje de alumnos que superan el primer ciclo de ESO
- Porcentaje de alumnos que pasan de primer a segundo ciclo de ESO
- Porcentaje de alumnos que repiten el primer ciclo de ESO
- Porcentaje de alumnos que se gradúan al finalizar la ESO
- Porcentaje de alumnos que obtienen el certificado al finalizar la ESO
- Porcentaje de alumnos que repiten al finalizar la ESO
- Porcentaje de evaluados al finalizar la ESO

20. Se entiende justificado especificar los datos de procedencia para el caso de los alumnos latinoamericanos, en cuanto que se trata de la única población escolar que comparte una de las lenguas oficiales en Cataluña. Dicho de otro modo, el tratamiento escolar de la diversidad lingüística de este alumnado requiere un esfuerzo y recursos diferentes a los necesarios para la acogida del resto de alumnos extranjeros.

Estudios en curso de la población adulta

- Porcentaje de población de 16 años o más que cursa estudios reglados²¹

* En caso de que se requieran datos más exhaustivos sobre población adulta (plan local de educación permanente)...

- Número de inscritos en programas de garantía social (por sexo y edad)
- Número de matriculados en escuelas de adultos:
 - Población de 16 a 20 años (por sexo)
 - Población de 20 a 40 años (por sexo)
 - Población de 40 a 60 años (por sexo)
- Número de inscritos en programas de formación laboral
 - Población de 16 a 20 años (por sexo)
 - Población de 20 a 40 años (por sexo)
 - Población de 40 a 60 años (por sexo)
- Número de inscritos en otros cursos de formación estables (escuelas de música, de idiomas, formación artística, formación en TIC...)
 - Población de 16 a 20 años (por sexo)
 - Población de 20 a 40 años (por sexo)
 - Población de 40 a 60 años (por sexo)

Zonificación escolar (áreas de influencia escolar)

- Porcentaje de población de 25 a 39 años con un «nivel de instrucción elevado» en cada área de influencia escolar
- Heterogeneidad intrazonal e interzonal del porcentaje de población de 25 a 39 años con un «nivel de instrucción elevado»
- Porcentaje de población nacida en países extranjeros en cada área de influencia escolar
- Heterogeneidad intrazonal e interzonal del porcentaje de población nacida en países extranjeros

Fuentes

- Estadística de enseñanza del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya
- Base de datos de municipios y comarcas (Instituto de Estadística de Cataluña)
- Padrón Municipal de Habitantes del municipio

3.2.2.3. El mapa de recursos educativos

Este mapa recoge el conjunto de la oferta educativa (formal y no formal) que existe en el territorio. Producto de la construcción y análisis de estos mapas, pueden ofrecerse, entre otras, informaciones como por ejemplo:

- Identificación de los actores educativos significativos en el territorio: centros educativos (formación reglada; de niños a adultos), entidades con oferta educativa, equipamientos públicos que ofrecen formación (bibliotecas, centros cívicos, centros culturales, centros abiertos, centros recreativos, CAP...), departamentos del ayuntamiento, organismos autónomos (institutos municipales de educación, institutos municipales de promoción económica, institutos municipales de servicios sociales, etc.) o de la Administración educativa (normalización lingüística, centros de recursos pedagógicos...).
- Caracterización de las actividades y los programas educativos que conforman la oferta formativa en el territorio: ámbito temático, población destinataria/usuario, principios y metodologías, modelos de gestión, recursos, etc.
- Detección de redes y espacios relacionales articulados de forma relativamente estable en el territorio: espacios de relación vecinal, encuentros de equipos docentes o directores de centros educativos, consejos sectoriales, consejos de distrito, sesiones conjuntas en los centros de entidades, comisiones de organización de actos diversos, redes internas del ayuntamiento, agenda de reuniones del ayuntamiento con determinados sectores de la ciudadanía, etc.

INDICADORES**Mapa de recursos**

- Número de entidades
- Densidad de entidades por habitantes en cada distrito, barrio o sección

21. Enseñanzas iniciales para adultos, Escuela Oficial de Idiomas, doctorados, programas de garantía social, etc.

- Densidad de entidades culturales por habitantes en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de entidades deportivas por habitantes en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de centros recreativos y agrupaciones juveniles por habitantes menores de edad en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de asociaciones y centros para personas mayores por habitantes de 65 años o más en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de asociaciones de vecinos y reivindicativas por habitantes adultos en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de asociaciones de mujeres por mujeres adultas en cada distrito, barrio o sección
- Número de equipamientos
- Densidad de equipamientos culturales por habitantes en cada distrito, barrio o sección
- Densidad de equipamientos deportivos por habitantes en cada distrito, barrio o sección

Mapa de actividades

- Tipos de actividades educativas que realiza cada tipo de entidad
- Tipo de actividades educativas que realizan las áreas del ayuntamiento y los entes públicos del municipio
- Tipo de actividades educativas que realizan las escuelas
- Número de usuarios
- Características sociodemográficas de los usuarios de las actividades educativas realizadas por las diferentes entidades, áreas del ayuntamiento (edad, sexo, procedencia, situación económica, etc.)
- Concentración territorial de los diferentes tipos de actividades educativas realizadas en el municipio

Mapa de relaciones

- Intensidad de las relaciones entre los diferentes actores del municipio que ofrecen actividades educativas
- Motivo de las relaciones entre los diferentes actores del municipio que ofrecen actividades educativas
- Espacio y tiempo de las relaciones entre los diferentes actores del municipio que ofrecen actividades educativas

Fuentes:

- Guía o registro de entidades del ayuntamiento
- Padrón Municipal de Habitantes del municipio
- Encuestas²²
- Entrevistas y grupos de discusión²³

3.2.2.4. El mapa de visiones educativas y urbanas

Tiene como propósito constituir una buena muestra de cuáles son las principales preocupaciones compartidas por la ciudadanía (actores educadores previamente identificados), y ver cómo se definen los principales puntos fuertes y puntos débiles de la ciudad en el ámbito educativo. Como productos de esta línea de trabajo, pueden obtenerse los resultados siguientes:

- **Visiones sobre el territorio.** Se trata de recoger el diagnóstico de la realidad del barrio, distrito o ciudad que proponen los agentes sociales e institucionales: situación económica, comercial, demográfica, cultural, educativa, urbanística, asociativa, de identidad, de seguridad... Se señala la identificación de problemas complejos y específicos de atención prioritaria.
- **Visiones sobre la educación.** Más concretamente, aquí se recoge el diagnóstico educativo de la realidad del barrio, distrito o ciudad que realizan los mismos agentes sociales e institucionales. Se identifican los problemas complejos y específicos de atención prioritaria (que pueden ir desde el ámbito de la convivencia hasta el fracaso escolar).
- **Visiones sobre el PEC.** En primer lugar, se detecta el grado de conocimiento de los agentes sociales e institucionales sobre la puesta en marcha del PEC. Se sintetizan las percepciones sobre los grandes temas de interés o preocupación susceptibles de vincularse en el tratamiento del PEC.
- **Visiones sobre participación.** Se recogen las experiencias, valoraciones y motivaciones de los agentes sociales e institucionales en el ámbito de la participación organizada (consejos, asambleas, comisiones, planes estratégicos...). Más concretamente, se analizan las percepciones sobre el sentido otorgado a posibles fórmulas específicas de participación en torno al PEC.

22. Anexos 2, 3 y 4.

23. Anexo 1.

INDICADORES

- Carencias, debilidades y preocupaciones en el ámbito escolar
- Carencias, debilidades y preocupaciones en la educación más allá de la escuela
- Carencias, debilidades y preocupaciones de la ciudad (territorio y ciudadanía)
- Retos, oportunidades y potencialidades en el ámbito escolar
- Retos, oportunidades y potencialidades en la educación más allá de la escuela
- Retos, oportunidades y potencialidades de la ciudad (territorio y ciudadanía)
- Grado de confianza o de escepticismo en torno al PEC
- Razones del grado de confianza o de escepticismo en torno al PEC
- Disposición para participar en el PEC
- Grado de confianza o de escepticismo en torno a la participación ciudadana
- Razones del grado de confianza o de escepticismo en torno a la participación ciudadana
- Disposición para participar en procesos de participación ciudadana
- Grado de satisfacción sobre experiencias participativas realizadas anteriormente en la ciudad

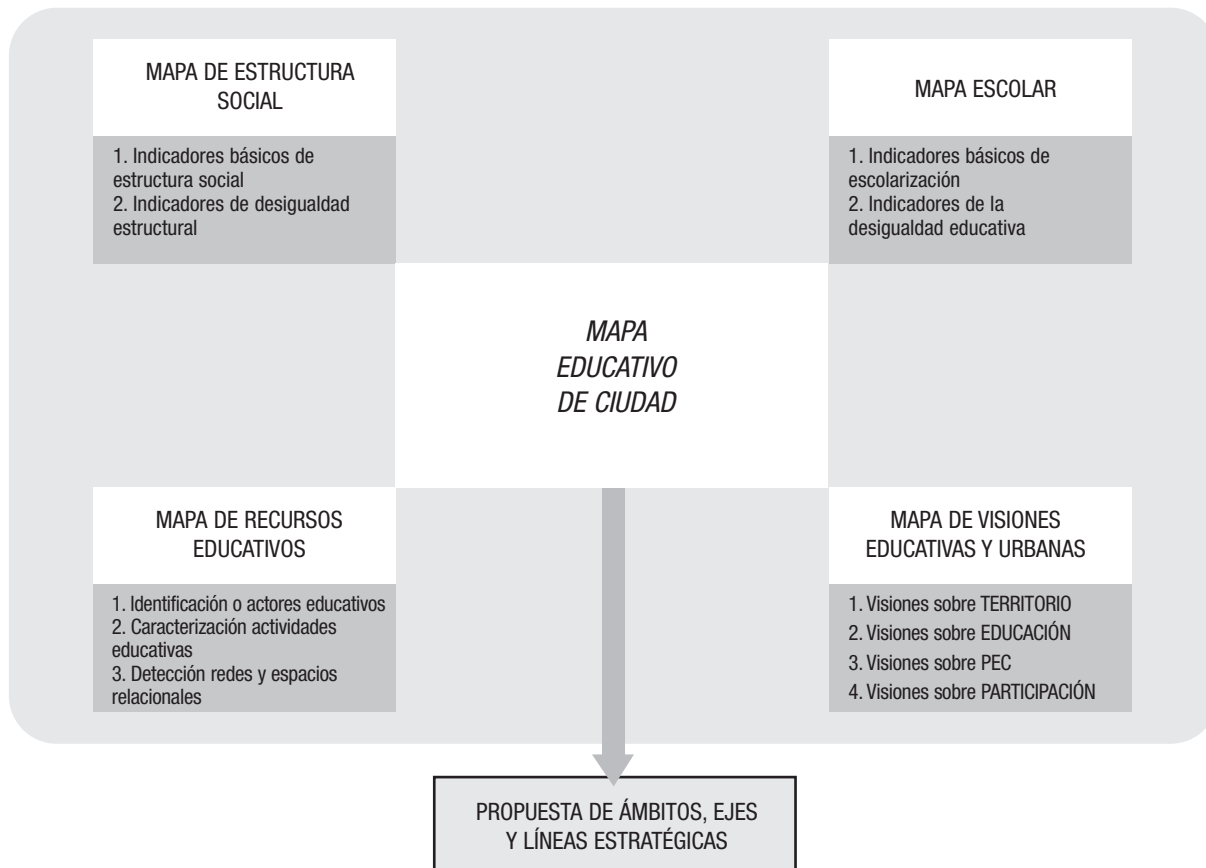
Fuentes:

- Encuestas²⁴
- Entrevistas y grupos de discusión²⁵

3.2.2.5. Cuadro resumen

La siguiente figura resume el planteamiento propuesto del mapa educativo en la medida que es un producto:

Figura 6. Los productos del diagnóstico



24. Anexos 2, 3 y 4.
25. Anexo 1.

3.3. Propuesta sustantiva: ámbitos, ejes y líneas estratégicas

Fruto de las constataciones resultantes del mapa educativo de ciudad, tanto en el terreno objetivo (mapa de estructura social, mapa escolar, mapa de recursos educativos) como en el subjetivo (mapa de visiones educativas), el diagnóstico incorpora reflexiones propositivas en tres ámbitos:

- **Propuesta de ámbitos de actuación**
- **Propuesta de ejes estratégicos** (especificados por ámbitos)
- **Propuesta de líneas estratégicas** (especificados por ejes)

A continuación se ejemplifican posibles ámbitos, ejes y líneas estratégicas que, fruto de los resultados del proceso de diagnóstico, podrían tratarse en el marco del desarrollo del PEC.

Es difícil, por no decir imposible, hacer una propuesta generalizada de *qué hacer*, porque cada municipio tiene su singularidad, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, y esto condicionará las líneas estratégicas que se tienen que plantear.

En todo caso, lo que aquí se expone no es más que una propuesta de posibles ámbitos, ejes y líneas estratégicas de las que, según los resultados y las aportaciones del diagnóstico educativo, podría ocuparse el proceso sustantivo del PEC. No es, pues, una batería de temas e intervenciones exhaustiva o cerrada. Será a partir de las particularidades y las necesidades o los intereses específicos de cada municipio (repetimos, identificados en el proceso de diagnóstico) que el PEC podrá ir dotándose de contenidos priorizados en un sentido u otro. El propósito de las fichas que a continuación se presentan es el de ilustrar todo un abanico de posibles materias temáticas «abordables» en el marco de un proyecto educativo de ciudad.

Justo es decir que este ejercicio de concreción, tanto si toma una dirección como otra, tendría, en todo caso, que permanecer fiel a las que son las dos motivaciones esenciales detrás de todo PEC (véase el apartado 1.1.), motivaciones que, situadas en este escenario, actuarían como **ejes transversales**:

- a) Garantizar la defensa de valores, como la igualdad, la diversidad, la libertad y la autonomía como base de la elaboración de acciones educativas.
- b) Situar la educación en la agenda de la ciudad y fomentar una participación comprometida con la educación.

3.3.1. DESDE EL MUNDO ESCOLAR

| ÁMBITO: MUNDO ESCOLAR |
|--|
| EJE 1: LOS PUENTES EDUCATIVOS |
| <p>Justificación</p> <p>Se detecta el momento de la finalización de la ESO como uno de los primeros puntos de corte (si no el primero) de los itinerarios que los jóvenes pueden seguir en su transición hacia la vida adulta. Se valora la conveniencia de dotar a la organización educativa de herramientas que apoyen la gestión adecuada de estos procesos «puntuales». Nos referimos a herramientas que, por ejemplo, permitan a los centros y al conjunto de los servicios educativos actuar de forma efectiva en el momento de: detectar situaciones de necesidad, trabajar con alumnos y familias las opciones disponibles y las implicaciones a corto, medio y largo plazo de cada una de estas opciones, preparar y facilitar desde el punto de vista organizativo las condiciones de los itinerarios escogidos, etc.</p> |
| <p>Finalidad básica</p> <p>Facilitar a los jóvenes «puentes educativos» que les permitan flanquear mejor informados y preparados los cortes siguientes: los que tienen lugar entre las diferentes etapas de la educación reglada, los que separan la educación reglada de la no reglada, los que aparecen entre la educación (reglada o no reglada) y la experiencia laboral.</p> |
| <p>Líneas estratégicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Potenciar los sistemas de información en los institutos (internos y externos) y los canales de acompañamiento desde los momentos previos a la finalización de la etapa de enseñanza obligatoria. ■ Adecuar las opciones de la formación profesional (ciclos formativos) a las particularidades y a los retos que definen el modelo socioeconómico y laboral de la ciudad. ■ Reforzar los sistemas de detección y el trabajo de coordinación en la lucha contra el absentismo y el abandono de la escolarización obligatoria. ■ ... |

3.3.2. DESDE EL MUNDO INFANTIL (HASTA 12 AÑOS)

| ÁMBITO: MUNDO INFANTIL |
|---|
| <p>EJE 1: EL OCIO INFANTIL</p> <p>Justificación</p> <p>Acostumbran a ser tres, principalmente, los agentes o espacios programadores de actividades extraescolares o de ocio pensadas para niños y niñas de hasta 12 años: las AMPA, los centros recreativos y los clubes deportivos. A menudo se detecta que los criterios de actuación de las AMPA en este terreno responden a una lógica de «gestión autónoma», esto es, no coordinada con las programaciones educativas propias del resto de agentes sociales (entidades de educación en el ocio o entidades deportivas). Fuera de este marco, la oferta de actividades de ocio infantil cumple, cada vez más, una función conciliadora de los horarios familiares y laborales. Así, acaban resultando favorecidas aquellas entidades con los suficientes recursos como para cubrir los marcos horarios de las tardes de lunes a viernes.</p> |
| <p>Finalidad básica</p> <p>Fomentar y coordinar una oferta de educación en el ocio para niños y niñas de hasta 12 años, considerando su diversidad de perfiles (edad, disposiciones culturales...) y las necesidades de conciliación horaria de sus familias.</p> |
| <p>Líneas estratégicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Incluir la oferta de las entidades que programan actividades de ocio infantil (AMPA, entidades deportivas, centros recreativos, agrupaciones juveniles...) en la agenda y las guías de recursos municipales, así como en los planes de entorno en los centros escolares. ■ Potenciar la inclusión de las actividades ofrecidas desde entidades de ocio y deportivas en la oferta de actividades extraescolares gestionadas por las AMPA. ■ Incentivar la consolidación de la cobertura horaria de lunes a viernes de los centros recreativos y las agrupaciones juveniles del municipio. ■ Transversalizar la educación en valores (respeto a la «diferencia» –cultural, de género, generacional...–, respeto al medio ambiente y al espacio urbano, solidaridad, consumo responsable, empatía, etc.) al conjunto de las actividades de ocio ofrecidas a niños y niñas. ■ ... |

3.3.3. DESDE EL MUNDO JUVENIL

| ÁMBITO: MUNDO JUVENIL |
|--|
| <p>EJE 1: LOS ESPACIOS RELACIONALES</p> <p>Justificación</p> <p>No es extraño que gran parte de los ciudadanos adultos «vean como problema» la forma en que jóvenes y adolescentes ocupan su tiempo libre, cuando están fuera de la escuela o de aquellos centros en que reciben formación instructiva o realizan actividades recreativas; y más cuando esta dedicación es percibida por los vecinos de más edad como una «molestia» o, incluso, como un motivo de «inseguridad». Se justifica, entonces, la conveniencia de proporcionar a este colectivo alternativas (espacios, recursos, equipamientos, actividades más o menos programadas...) para que hagan algo más que dedicarse «ociosamente» a estar en la calle o en los parques.</p> |
| <p>Finalidad básica</p> <p>Ampliar y acondicionar el número de espacios y equipamientos utilizables por jóvenes y adolescentes, partiendo de sus intereses específicos y considerando estrategias de intervención educativa.</p> |
| <p>Líneas estratégicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Potenciar y avalar la apertura de instalaciones educativas y equipamientos municipales ya existentes fuera de su horario habitual para usos polivalentes (entretenimiento, actividades de ocio y actividades instructivas). ■ Ampliar la red de espacios y equipamientos para jóvenes y adolescentes, y equilibrar su distribución por zonas del territorio y de acuerdo con la estructura de edades de sus residentes. ■ Potenciar experiencias de «autogestión» de espacios, y centros juveniles. ■ Dotar a estos espacios (nuevos o ya existentes) de recursos informáticos y puntos de acceso a Internet, con el objetivo de promover la socialización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). ■ Fortalecer el equipo de profesionales especializados (trabajadores sociales, dinamizadores o animadores socioculturales, monitores...) que apoyen dinámicas de trabajo con jóvenes de entre 16 y 20 años. |

3.3.4. DESDE EL MUNDO DEPORTIVO

ÁMBITO: MUNDO DEPORTIVO

EJE 1: LOS USOS Y LOS ENTORNOS DEPORTIVOS

Justificación

Suele ser recurrente la demanda de más equipamientos e instalaciones deportivas en cualquier lugar de la ciudad, sobre todo equipamientos e instalaciones de libre acceso y uso gratuito. Se hace particularmente énfasis en la conveniencia de enlazar estos espacios con los intereses y las necesidades de ocio no regulado que se comparten en muchos barrios.

Finalidad básica

Se valora la conveniencia de aprovechar las instalaciones polideportivas para usos lúdicos y recreativos, usos que proporcionen alternativas de ocio a jóvenes y adolescentes, pero también posibilidades de entretenimiento a la población adulta y a la tercera edad. De forma simultánea, se apostaría por acondicionar ciertos espacios públicos (plazas, parques, descampados...) con vistas a facilitar la práctica deportiva.

Líneas estratégicas

- Propiciar y avalar la apertura en el barrio de equipamientos e instalaciones polideportivas para la utilización gratuita de sus instalaciones con finalidades lúdicas y recreativas.
- Acondicionar espacios públicos de ubicación estratégica (y garantizar su distribución territorial justa) para la práctica deportiva.
- ...

3.3.5. DESDE EL MUNDO CULTURAL

ÁMBITO: MUNDO CULTURAL

EJE 1: LOS PUENTES CULTURALES

Justificación

En muchos municipios se detecta la carencia de contactos significativos y estables entre la iniciativa social próxima a las representaciones de la cultura tradicional catalana y la iniciativa social próxima a las representaciones culturales de tradición no catalana. Este hecho contribuye a solidificar las distancias reales (inexistencia de vínculos) y percibidas (visiones de «diferencia») entre un sector y el otro.

Finalidad básica

Favorecer el establecimiento de redes de coordinación y trabajo conjunto entre entidades culturales de raíz catalana y entidades culturales de raíz no catalana. Se valora la importancia de incluir en estas redes dinámicas de vinculación entre asociaciones vinculadas a la cultura mayoritaria y asociaciones formadas por colectivos culturales minoritarios (comunidades de inmigrantes, colectivo gitano...).

Líneas estratégicas

- Potenciar el conjunto de equipamientos, acontecimientos, agentes sociales e institucionales, así como los programas de actuación municipales que actualmente están proporcionando oportunidades de encuentro y trabajo conjunto entre entidades y ciudadanos «culturalmente diversos».
- Aproximar el trabajo de entidades y asociaciones culturalmente significativas en barrios de referencia cultural «diferente».
- Incluir dentro de los programas municipales en el ámbito de la inmigración circuitos de acogida e integración que pongan en contacto a las entidades y los ciudadanos de procedencia extranjera con la iniciativa social «autóctona».
- Apoyar la proyección exterior de las culturas minoritarias y, particularmente, el trabajo de visualización de modelos referentes positivos.
- ...

3.3.6. DESDE EL MUNDO PRODUCTIVO Y LABORAL

ÁMBITO: MUNDO PRODUCTIVO Y LABORAL

EJE 1: FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN LABORAL

Justificación

En muchos municipios se detecta la existencia de distancias significativas entre el perfil de determinados sectores laborales (generalmente no calificados) y el modelo de ciudad hacia el que se quieren orientar los retos de futuro. Esta distancia origina riesgos y vulnerabilidades para la continuidad de estos sectores, así como para los trabajadores ocupados en los mismos. Al mismo tiempo, los retos de futuro que enmarca el plan estratégico de estas ciudades identifican «nuevos filones de ocupación» con los que poder reorientar nuevos criterios de formación y capacitación laboral.

Finalidad básica

Luchar contra el riesgo de exclusión social de los trabajadores y las trabajadoras ocupados en sectores laborales vulnerables, y favorecer tanto su capacitación estratégica como la de los jóvenes en proceso de inserción laboral.

Líneas estratégicas

- Adecuar las opciones de formación profesional y ocupacional a las particularidades y a los retos que definen el modelo socioeconómico y laboral de la ciudad («nuevos filones de ocupación»).
- Potenciar programas de formación continua que capaciten en formación tecnológica, administrativa, lenguas...
- Potenciar programas para la igualdad de oportunidades en el ámbito de la formación y capacitación laboral, y discriminar positivamente a favor de aquellos colectivos socialmente más vulnerables: mujeres, población desempleada mayor de 50 años, jóvenes con riesgo de exclusión social, población inmigrada, etc.
- ...

3.3.7. DESDE EL MUNDO ADULTO

ÁMBITO: MUNDO ADULTO

EJE 1: LA EDUCACIÓN INSTRUCTIVA

Justificación

Suele detectarse en muchos municipios la necesidad de reforzar y ampliar las iniciativas de formación de adultos; de adecuar la oferta de cursos de formación ocupacional a la realidad económica, comercial y empresarial de la ciudad; de que entidades, asociaciones y equipamientos educativos lleven a cabo tanto programas de formación básica (incluso de alfabetización) como cursos de reciclaje profesional; de entender que en este campo hay barrios y perfiles poblacionales (por ejemplo, el de la población inmigrada) especialmente vulnerables y necesidades de formación; de entender que la educación en nuevas tecnologías todavía es, en muchos casos, una asignatura pendiente, etc.

Finalidad básica

Fomentar y coordinar una oferta de formación instructiva adecuada a los intereses y las necesidades educativas de la población adulta, considerando la diversidad de perfiles de esta población y los vínculos de esta formación con las particularidades del entorno sociolaboral del municipio.

Líneas estratégicas

- Fortalecer, ampliar y coordinar la oferta pública de formación de personas adultas y equilibrar su distribución por barrios.
- Adecuar los programas de formación y los criterios pedagógicos de estos centros a unas necesidades de escolarización y unos perfiles que no son los mismos que en los grupos de edades «habituales» que incluye la educación obligatoria.
- Ampliar y ajustar las opciones de la formación ocupacional a las particularidades y a los retos que definen el modelo socioeconómico y laboral de la ciudad.
- Promocionar la oferta de cursos de formación básica, de aprendizaje del catalán y de nuevas tecnologías (NTIC) destinada a la población adulta.
- ...

3.3.8. DESDE EL MUNDO DE LAS PERSONAS MAYORES

ÁMBITO: MUNDO DE LAS PERSONAS MAYORES

EJE 1: LOS ESPACIOS RELACIONALES

Justificación

Los colectivos de personas mayores acostumbran a ocupar posiciones «periféricas» en el mapa relacional general que estructura el tejido social del municipio. Generalmente, se trata de actores con dinámicas de trabajo bastante endogámicas, menos insertadas en canales estables de relación y coordinación con otros agentes en el territorio. A la vez, suele detectarse un vacío importante entre el volumen de tiempo libre de que dispone este colectivo y el volumen de espacios relacionales de que disponen para ocuparlo.

Finalidad básica

Ampliar y acondicionar el número de espacios y centros de recreo para las personas mayores, y fomentar la aproximación de los colectivos vinculados y las actividades que se programan, así como orientarlos hacia el trabajo conjunto con otras entidades e instituciones del municipio.

Líneas estratégicas

- Fortalecer y ampliar la red de equipamientos para las personas mayores, y equilibrar su distribución por zonas del territorio y de acuerdo con la estructura de edades de sus residentes.
- Fortalecer la proyección exterior de la iniciativa social característica de las personas mayores y promover dinámicas de colaboración con otros agentes sociales e institucionales del municipio.
- Potenciar experiencias de intercambio y relación intergeneracional, y abrir espacios de encuentro entre población infantil o joven y mayor.
- ...

3.3.9. DESDE EL MUNDO URBANÍSTICO

ÁMBITO: MUNDO URBANÍSTICO

EJE 1: LOS BARRIOS EDUCADORES

Justificación

Se considera que la configuración de los espacios públicos que dibujan los tejidos urbanos de las ciudades provoca un impacto en la estructuración de la vida cotidiana de las personas. La existencia de más o menos barreras arquitectónicas, los tipos de alumbrado, la existencia o no de espacios abiertos o acondicionados para usos específicos, de zonas verdes o de zonas peatonales... , determinan la forma en que los ciudadanos y ciudadanas se relacionan con el espacio público y, al mismo tiempo, la forma en que se relacionan entre ellos. Partiendo de una definición amplia de lo que quiere decir *educación*, es evidente que las formas de interacción personales cotidianas (la existencia o no de contacto, conflicto, diálogo) también son formas de relación educativa.

Finalidad básica

Contribuir a generar espacios públicos que promuevan la interrelación y convivencia entre ciudadanos y ciudadanas, vecinos y vecinas.

Líneas estratégicas

- Facilitar la participación ciudadana (asociaciones de vecinos, comunidades de un mismo edificio, entidades, ciudadanos a título individual) en el diseño de los nuevos espacios públicos, así como en el seguimiento y la evaluación de su proceso de obra.
- Facilitar la participación ciudadana (asociaciones de vecinos, comunidades de un mismo edificio, entidades, ciudadanos a título individual) en el diseño de la remodelación y el acondicionamiento de espacios públicos ya existentes, así como en el seguimiento y la evaluación de su proceso de obra.
- ...

3.4. Propuesta metodológica: el proceso participativo

La «participación ciudadana» se establece como uno de los valores clave de articulación (y legitimación) del proyecto educativo de ciudad. En este último apartado planteamos muy esquemáticamente una posible propuesta de desarrollo del plan de participación del PEC.

3.4.1. MECANISMOS EN JUEGO

A partir de la diagnosis y la consiguiente definición de las líneas estratégicas que se derivan, se comienza el proceso participativo propiamente dicho. En términos generales concebimos este proceso en un sentido multiforme y continuado. Sus canales, por lo tanto, tendrían que ofrecer algo más que procesos puntuales de consulta pública no vinculantes en torno a planes de actuación predefinidos «desde arriba», o la organización esporádica de sesiones de trabajo en comisiones temáticas.

Seguidamente definimos las piezas que pueden componer el puzzle de este plan de participación, tanto las que representan a sus canales o mecanismos de desarrollo como aquellas otras que permiten gestionar el proceso y sus resultados.

3.4.1.1. Los mecanismos de participación

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN (O FORO EDUCATIVO LOCAL)

Se trata del órgano plenario y estable de participación en torno al PEC. El objetivo básico de este consejo o foro sería el de generar un espacio abierto de corresponsabilidad territorial y de articulación cívica sobre la realidad educativa local en el que estén representados todos los agentes y las instituciones más significativos presentes en el territorio, además de todos aquellos ciudadanos y ciudadanas que quieran participar. En definitiva, este canal representaría la expresión visible en cada ciudad de lo que podríamos denominar *compromiso cívico con la educación*, entre ciudadanía y administraciones (municipal y autonómica).

Para evitar solapamientos y disfunciones en la oferta de canales de participación diferentes, existe la posibilidad de aprovechar la estructura orgánica de los consejos escolares municipales traduciéndolos en consejos de educación o foros educativos, siempre que se crea conveniente y factible el ensanchamiento de sus funciones y lógicas de representación.

Composición:

Plenario: responsables del ámbito municipal en materia educativa (Área de Educación, oficinas municipales de escolarización...); responsables de la Administración educativa territorial (delegaciones territoriales, inspección...) y de los servicios educativos externos (LIC, EAP, CRP...); representantes de los planes educativos de entorno (en el lugar en el que se lleven a cabo); representantes de las asociaciones de padres y madres, colectivos docentes y personales de dirección de los centros escolares, las entidades cívicas más significativas, los empresarios y los contratistas más significativos, los proveedores de actividades educativas no regladas, los servicios sanitarios y sociales de carácter local, los cuerpos de seguridad, las entidades deportivas, las personas y entidades vinculadas al mundo de la cultura, ciudadanos a título individual...

Comisiones sectoriales: según las prioridades temáticas.

Funciones:

- Contrastar y hacer aportaciones a los ejes y las dimensiones estratégicas señaladas en el informe diagnóstico.
- Ratificar el proceso de concreción de estos ejes y dimensiones en propuestas específicas de actuación.
- Contribuir a realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de implantación de las propuestas de actuación.
- ...

Reuniones:

- Plenario: al menos tres veces al año.
- Comisiones: según el desarrollo del PEC.

LA RED RELACIONAL BÁSICA

Identificamos así las redes y los espacios relacionales articulados de forma relativamente estable en el territorio que estructuran puntos de encuentro entre diferentes sectores ciudadanos y sirven a intereses y contenidos también múltiples. Es objetivo de la diagnosis detectar estas redes y empezar a establecer relaciones de reciprocidad e intercambio. Aquí, **el objetivo principal es evitar, tanto como sea posible, añadir canales de participación que dupliquen los ya existentes o se solapen con los mismos.**

Así, habría que continuar trasladando hacia estos espacios relacionales, más allá de la fase de diagnosis, el debate sobre las razones y definiciones del PEC. Convendría que se desarrollasen paralelamente las discusiones de los grupos de trabajo del PEC o del consejo o foro de educación con posibles sesiones de contraste realizadas en la misma «agenda» de estos puntos estables de encuentro. El establecimiento de estos canales, de estos *feedback*, también podría «romper» el criterio de la afinidad de intereses o áreas de trabajo. En la misma dirección, en caso de que se consiguieran articular estos puentes, el debate sobre el PEC, sobre los valores que lo sustentan y sobre el sentido de sus líneas estratégicas se extendería exponencialmente entre el conjunto de la ciudadanía. Un segundo objetivo fundamental es, en este punto, **promover la extensión de los valores, los principios y los contenidos generales que vayan definiendo todo el proceso participativo del PEC en la tarea cotidiana de estos espacios relacionales.**

Dada la importancia estratégica, el papel cohesivo de entidades de iniciativa social y la lógica de proximidad, que en muchos municipios ejercen los consejos de distrito o de barrio, apuntaríamos la conveniencia de contar, dentro de estas redes estables de participación en torno al PEC, con estos órganos de referencia territorial.

Composición:

Redes asociativas existentes: espacios de relación vecinal, espacios de representación de equipos docentes o directores de centros educativos, consejos sectoriales, consejos de distrito, centros de entidades, redes formales e informales internas del mismo ayuntamiento, comisiones de trabajo conjunto entre ayuntamiento y sector cívico, etc.

Funciones:

- Contrastar y hacer aportaciones a los ejes y las dimensiones estratégicas señaladas en el informe diagnóstico.
- Ratificar el proceso de concreción de estos ejes y dimensiones en propuestas específicas de actuación.
- Contribuir a realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de implantación de las propuestas de actuación.
- ...

Reuniones:

- Según el desarrollo del PEC.

LOS GRUPOS DE TRABAJO

Se propone su puesta en marcha en momentos estratégicos del proceso y con finalidades concretas y explícitas. Como detallaremos más adelante (punto 3.2.), planteamos su trabajo en sesiones programadas de acuerdo con las prioridades temáticas establecidas en el informe diagnóstico y debatidas en el resto de órganos de participación continuada (consejo o foro de educación y red relacional básica).

Composición:

Grupos de trabajo de participación abierta y de la selección temática establecida en el diagnóstico y perfilada por el resto de órganos de participación.

Funciones:

- Concreción provisional de acciones vinculadas a los ejes y las dimensiones señaladas en el informe diagnóstico y debatidas en el consejo o foro de educación y en la red relacional básica.
- Revisión de los resultados del proceso y selección de nuevas iniciativas que se tienen que considerar.
- ...

Reuniones:

- De cuatro a seis sesiones, según el desarrollo del PEC.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN «INDIVIDUAL»

Se propone la organización de mecanismos de canalización de la participación individual a lo largo del proceso. Además de la posible participación «a título individual» en los plenarios del consejo o foro de educación y/o en los grupos de trabajo, estos mecanismos pueden adquirir formatos específicos diferentes.

Formatos

- *Formato electrónico*: foro, encuestas y buzón de aportaciones en el espacio web del PEC, programa Consensus, etc. Espacios abiertos en el tiempo.
- *Formato tradicional*: cuestionarios puntuales de consulta pública en boletines y medios de comunicación escrita locales. Espacios cerrados en el tiempo.

Funciones:

- Realizar aportaciones de acuerdo con la información disponible durante todo el proceso (formato electrónico).
- Ratificar el proceso de concreción de estos ejes y dimensiones en propuestas específicas de actuación (formato electrónico y tradicional)..
- ...

3.4.1.2. Los mecanismos de gestión (comisión gestora)

Bajo la designación de *comisión gestora* proponemos una triple estructura de funcionamiento permanente a lo largo de todo el proceso de participación: la comisión de dirección política, la oficina técnica y el grupo impulsor.

LA COMISIÓN DE DIRECCIÓN POLÍTICA

En juego desde la fase diagnóstica, se trata del órgano de cobertura institucional y política del conjunto de procesos que incorpora el PEC. Desde este punto de vista, representa un espacio de corresponsabilidad educativa entre la Administración municipal y la autonómica.

Composición:

- Área de Alcaldía Alcalde
- Área de Educación Regidor/a
- Técnico/a de referencia
- Otras áreas del ayuntamiento
- Responsables de la Administración educativa (delegaciones territoriales, inspección, etc.)
- Responsables de planes educativos de entorno (en el lugar en que se lleven a cabo)
- Responsables de otros planes estratégicos
- ...

Funciones:

- Legitimar el marco de producción del proceso de participación y apoyarlo institucionalmente.
- Adquirir los compromisos políticos que requieran el desarrollo y los resultados del proceso de participación.
- Realizar el seguimiento de las diferentes fases del plan de participación.
- Velar por la transversalidad (interdepartamental) de los valores y las acciones educativas consideradas por el PEC.
- ...

Reuniones:

- Según el desarrollo del PEC.

LA OFICINA TÉCNICA DEL PEC

Órgano con personal técnico «liberado» para el desempeño de las funciones básicas de gestión y ejecución del PEC. Este personal técnico habrá formado parte integrante del equipo de seguimiento operativo de la fase diagnóstica (véase punto 2.1.).

Composición:

- Técnico(s) liberado(s), vinculado(s) al Departamento de Educación del ayuntamiento.

Funciones:

- Organizar, gestionar y coordinar el conjunto de procesos incluidos en las diferentes fases del plan de participación..
- Servir de puente (gestión y traspasos de información) entre los diferentes canales de participación del PEC (consejo o foro de educación, red relacional básica y mecanismos de participación individual)..
- Servir de puente entre las diferentes áreas del ayuntamiento y con otros procesos de participación institucional abiertos (plan estratégico, agenda 21, procesos de dinamización comunitaria, etc.).
- Velar y hacer el seguimiento de las propuestas de actuación.
- ...

EL GRUPO IMPULSOR

Supone la continuidad del órgano que ha entrado en funcionamiento en las últimas fases del proceso de diagnosis.

Composición:

- Ayuntamiento:
 - Representantes del equipo de seguimiento operativo
 - Otros departamentos de servicios personales
 - Otras áreas del ayuntamiento
- Representantes de los servicios educativos externos (EAP, LIC, CRP...).
- Representantes del consejo escolar municipal.
- Responsables de equipamientos y servicios municipales.
- Responsables de entidades cívicas.
- Personas «reputadas» a título individual.
- ...

Funciones:

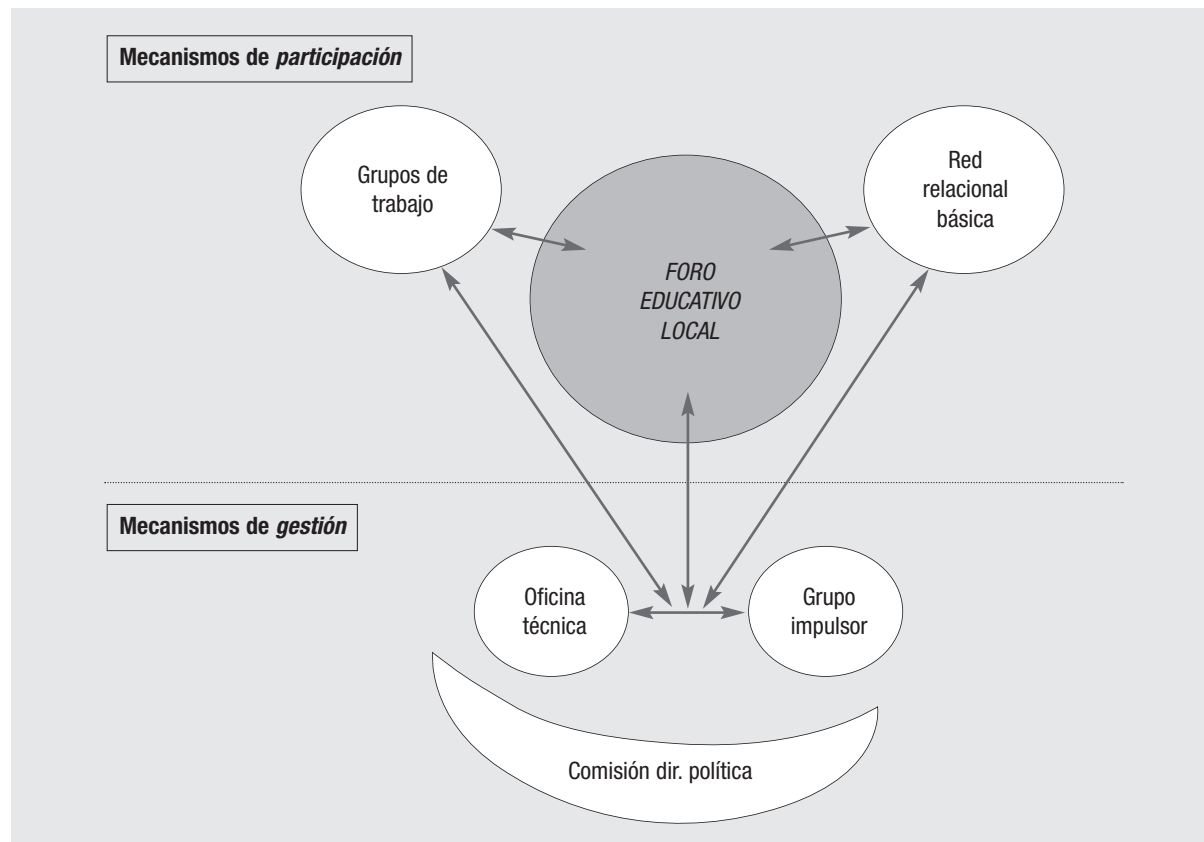
- Apoyar en las tareas realizadas por la Oficina Técnica del PEC.
- Servir de puente (gestión y traspasos de información) entre los diferentes canales de participación del PEC (consejo o foro de educación, red relacional básica y mecanismos de participación individual)..
- Facilitar procesos formales e informales de legitimación y difusión del desarrollo de los diferentes momentos del PEC..
- Contrastar y hacer aportaciones a los ejes y las dimensiones estratégicas señaladas en el informe diagnóstico.
- Contrastar y hacer aportaciones al proceso de concreción de estos ejes y dimensiones en propuestas específicas de actuación.
- Contribuir a realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de implantación de las propuestas de actuación.
- ...

Reuniones:

- Al menos una vez al mes.

3.4.1.3. Cuadro resumen

Figura 7. Los mecanismos de la participación



3.4.2. PROCEDIMIENTOS EN JUEGO

3.4.2.1. Momento 0: La devolución del diagnóstico (MEC)

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el mismo proceso de diagnóstico genera sinergias comunicativas (diagnóstico-difusión) y de activación de la participación (diagnóstico-participación). Desde este punto de vista, las dinámicas de devolución del diagnóstico proporcionan una doble oportunidad:

- a) Recuperar el capital social activado.
- b) Representar el punto de partida que inicie el correspondiente proceso participativo.

¿QUÉ FORMAS?

Esto es así en la medida que se prevén formatos de retorno abiertos al contraste y debate colectivos. Estos pueden ser:

- **Jornada de presentación.** Se propone la convocatoria de un acto público (abierto a trabajadores del ayuntamiento, entidades y ciudadanos a título individual) de exposición de los principales resultados de la diagnosis. Puede, incluso, diseñarse el acto como si fuera una audiencia pública y recoger elaboraciones de propuestas y aportaciones del conjunto de personas asistentes.
- **Devoluciones parciales.** Aquí se plantea el aprovechamiento de los espacios institucionales de relación detectados para ofrecer el retorno del diagnóstico. Interesará, especialmente, volver a contactar con aquellos espacios de deliberación, internos, del mismo ayuntamiento (plenarios, reuniones de coordinación...) y externos (consejos, asambleas, plenarios...), para afianzar los vínculos establecidos y los compromisos adquiridos.

¿QUÉ CONTENIDOS?

Mediante estos procesos de retorno se ofrece a deliberación la **propuesta de líneas estratégicas** que el mismo diagnóstico elabora.

3.4.2.2. *Momento 1: Las líneas estratégicas*

¿QUÉ FORMAS?

a) La comisión gestora (oficina técnica, grupo impulsor y comisión de dirección política)

- La oficina técnica del PEC recoge la propuesta de líneas estratégicas establecidas, así como los resultados de las deliberaciones surgidas en su proceso de devolución, y las discute con el grupo impulsor.
- Desde la oficina técnica y el grupo impulsor se traspasan estas consideraciones al consejo o foro de educación y a la red relacional básica (espacios y representantes clave).
- La comisión de dirección política perfila y explicita el grado de vinculación o nivel consultivo que se atribuirá a las conclusiones a las que se llegue al final de este proceso.

b) El consejo o foro de educación

- Se convoca el encuentro del consejo o foro de educación (sesión plenaria y/o comisiones sectoriales) para el debate de las primeras líneas estratégicas establecidas.

c) La red relacional básica

- Se convocan o se aprovechan aquellas redes estables de representación asociativa para contrastar las primeras líneas estratégicas establecidas.
- Se trabaja la extensión de los valores y principios generales del PEC a la tarea cotidiana de estos espacios relacionales.

d) Comisión de dirección política (comisión gestora)

- La comisión de dirección política del PEC recoge y considera la adecuación política y práctica de las conclusiones a las que se ha llegado en cada uno de los espacios participativos anteriores.

¿QUÉ CONTENIDOS?

A lo largo de este proceso se trabaja en la **priorización y/o selección de las líneas estratégicas propuestas**.

3.4.2.3. *Momento 2: Primeras propuestas de actuación*

¿QUÉ FORMAS?

a) La comisión gestora (oficina técnica, grupo impulsor y comisión de dirección política)

- La oficina técnica y el grupo impulsor proponen la organización de sesiones *ad hoc* de trabajo en comisiones o grupos.
- Sobre la base de les línies estratègiques prioritzades, l'Oficina Tècnica i el Grup Impulsor plantegen el perfil temàtic i de composició d'aquests grups.
- La oficina técnica y el grupo impulsor establecen el número de sesiones que se tienen que realizar, así como los respectivos órdenes de trabajo, horarios, emplazamiento, publicidad y difusión del proceso, dinamización de las sesiones...
- La comisión de dirección política perfila y explicita el grado de vinculación o nivel consultivo que se atribuirá a las conclusiones de los grupos de trabajo.

b) Los grupos de trabajo

- Siguiendo el programa de sesiones acordado, trabajan bajo la base temática de las líneas estratégicas priorizadas en el *Momento 1*.
- Las conclusiones a que se ha llegado en cada sesión son recogidas en las actas oportunas.

c) Comisión de dirección política (Comisión gestora)

- La comisión de dirección política del PEC recoge y considera la adecuación política y práctica de las conclusiones a que se ha llegado en cada uno de los espacios participativos anteriores.

¿QUÉ FORMAS?

A lo largo de este proceso se trabaja en la **concreción de una primera propuesta de actuaciones**.

3.4.2.4. Momento 3: Las propuestas de actuación

QUINES FORMES?

a) La comisión gestora (oficina técnica, grupo impulsor y comisión de dirección política)

- La oficina técnica del PEC recoge la propuesta de actuaciones, así como los resultados de las deliberaciones surgidas en los grupos de trabajo, y las discute con el grupo impulsor.
- Desde la oficina técnica y el grupo impulsor se trasladan estas consideraciones al consejo o foro de educación y a la red relacional básica (espacios y representantes clave).
- La comisión de dirección política perfila y explicita el grado de vinculación o nivel consultivo que se atribuirá a las conclusiones a las que se llegue al final de este proceso.

b) El consejo o foro de educación

- Se convoca el encuentro del consejo o foro de educación (sesión plenaria y/o comisiones sectoriales) para el debate sobre las propuestas de actuación establecidas.

c) La red relacional básica

- Se convocan o se aprovechan aquellas redes estables de representación asociativa para contrastar las propuestas de actuación establecidas.
- Se trabaja la extensión de los valores, principios y contenidos de las propuestas del PEC a la tarea cotidiana de estos espacios relacionales.

d) La participación individual

- Pueden, en este momento, abrirse canales de consulta pública a la ciudadanía dirigidos a aumentar la representatividad en el proceso de concreción de propuestas de actuación; tanto en «formato tradicional» como en «formato electrónico» (véase el punto 3.1.).

e) Comisión de dirección política (comisión gestora)

- La comisión de dirección política del PEC recoge y considera la adecuación política y práctica de las conclusiones a las que se ha llegado en cada uno de los espacios participativos anteriores.

¿QUÉ CONTENIDOS?

A lo largo de este proceso, se trabaja en la **priorización y/o selección de las actuaciones propuestas**.

3.4.2.5. Momento 4: Los compromisos políticos

Si bien desde el inicio del proyecto educativo de ciudad se parte de la existencia de un compromiso político para su desarrollo y para responder ante sus incidencias de proceso y resultados, es particularmente relevante que este compromiso se explicita en el momento de efectuar el salto del debate a la implantación de actuaciones prácticas. En este sentido, es fundamentalmente la comisión de dirección política (donde, entre otros, están representados responsables del gobierno municipal y de la Administración educativa autonómica) que, previa consideración del grado de adecuación práctica y política de los resultados logrados hasta este momento, protagoniza la adquisición de los compromisos políticos correspondientes.

a) La comisión gestora (comisión de dirección política, oficina técnica y grupo impulsor)

- La comisión de dirección política hace explícito el compromiso de apoyar –total o parcialmente– las propuestas de actuación priorizadas.
- La oficina técnica y el grupo impulsor elaboran las correspondientes programaciones técnicas de implantación de las acciones previstas. Como ejemplo, esta programación podría desplegar y concretar los apartados siguientes:²⁶ identificación del programa, acción o servicio (en correspondencia con el eje priorizado); población «diana» (o *target*); justificación de necesidades; dimensiones de actuación; periodicidad de las actuaciones; dotación en recursos (humanos y económicos); organización funcional de los actores (institucionales y sociales) implicados; criterios e indicadores de evaluación, etc.
- La oficina técnica y el grupo impulsor trasladan los compromisos adquiridos y las programaciones elaboradas al consejo o foro de educación y a la red relacional básica.

3.4.2.6. Momento 5: La implantación de acciones PEC

En este momento se abren dos líneas básicas de trabajo:

- Este es el momento de iniciarse la ejecución de los **programas y las acciones finalmente priorizadas**. El inicio del proceso de implantación se estructurará de acuerdo con la **programación técnica** establecida. Es decir, una vez identificados los programas, las acciones o los servicios, así como su población «diana», y una vez dimensionadas las acciones previstas, establecido su grado de periodicidad y presupuestadas (véase *Momento 4*), es el momento de que los agentes implicados se organicen y desarrollen las funciones asignadas.
- Al mismo tiempo, el conjunto de los agentes sociales e institucionales que han sido implicados en el proceso buscan la forma de extender los valores, principios y contenidos de las propuestas del PEC a sus propios programas y tareas educativas cotidianas.

3.4.2.7. Momento 6: El seguimiento y la evaluación

¿QUÉ FORMAS?

a) Oficina técnica y grupo impulsor (comisión gestora)

- En reuniones periódicas, la oficina técnica y el grupo impulsor se encargan de hacer el seguimiento y la evaluación de las acciones aprobadas, así como de traspasar sus consideraciones al consejo o foro de educación y a la red relacional básica.

b) El consejo o foro de educación

- Se convoca el encuentro del consejo o foro de educación (sesión plenaria y/o comisiones sectoriales) para debatir la evaluación del estado de las acciones implantadas o en proceso de implantación.

c) Sistemas de observatorio o asesoramiento externo

- Según el caso, puede ser pertinente recurrir a equipos de expertos externos que se encarguen de la objetivación del proceso de evaluación: concreción de indicadores sustantivos, metodológicos y de impacto.

¿QUÉ CONTENIDOS?

Desde el inicio de la implantación de las acciones aprobadas, se trabaja coordinadamente en el seguimiento y la evaluación de sus **procedimientos y resultados**.

3.4.2.8. Momento 7: Balance final (...y continuidad del PEC)

Puesto que un proyecto educativo de ciudad es una iniciativa de **naturaleza cíclica**, a lo largo de todo su proceso de implantación y de acuerdo con las conclusiones de su seguimiento y evaluación (balance final), sería necesario diseñar sistemas para su **continuidad**. Esto implica, una vez finalizado su primer ciclo (seis momentos anteriores)...

26. Mirar el modelo de ficha de acciones PEC en el anexo 6

- Plantearse la actualización del diagnóstico sobre el estado de las prioridades educativas al territorio.
- Plantearse el reinicio de un segundo ciclo (PEC II) de debate colectivo y nuevas concreciones prácticas, de acuerdo con los mecanismos de participación establecidos.

3.4.2.9. ...y mientras tanto

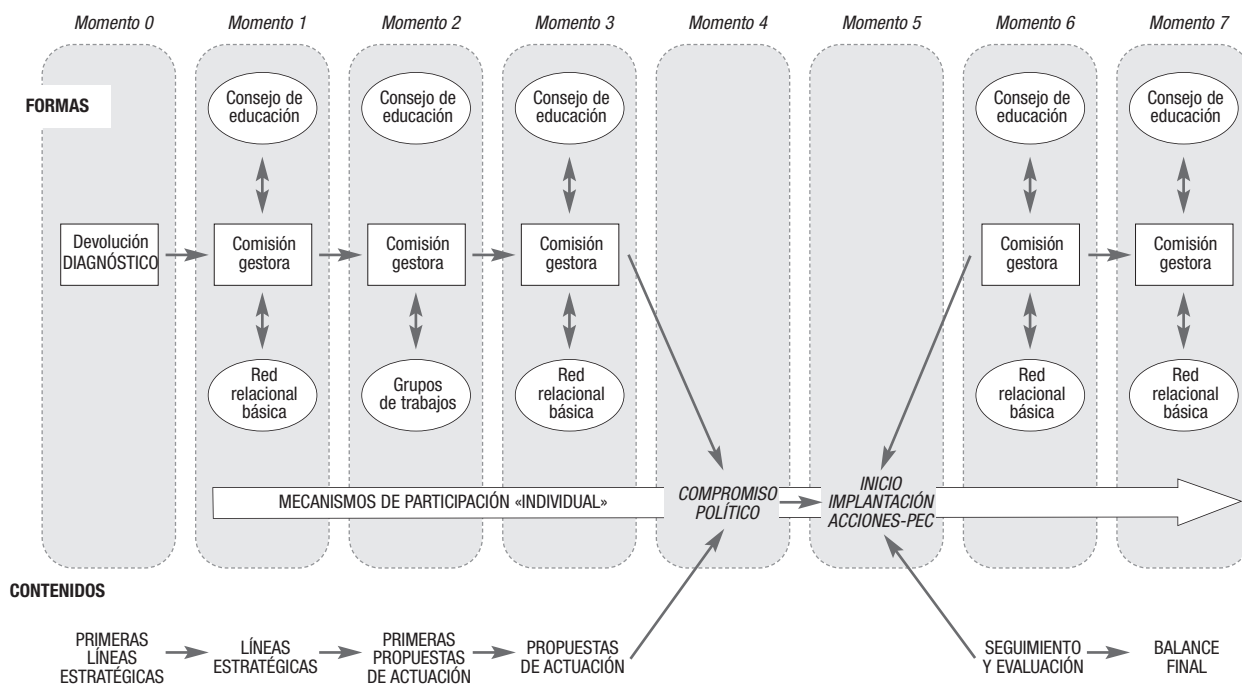
...«que pasen cosas». Es decir, no es necesario esperar al final (o prácticamente al final) del proceso para ver materializadas concreciones del PEC. De hecho, son muchas las acciones o iniciativas que, en el transcurso del proceso participativo de priorización de líneas estratégicas y programas de intervención, pueden ir sucediendo «sobre la marcha». Desde esta perspectiva, se abren, fundamentalmente, dos líneas de trabajo:

- Acontecimientos, ciclos de debate, charlas..., con «marca PEC». Mientras van teniendo lugar las dinámicas participativas estrictamente asociadas al desarrollo del PEC, puede llevarse a cabo la programación (o puede aprovecharse la programación ya existente) de actos y actividades culturales educativas bajo el paraguas del PEC. Nos referimos, obviamente, a aquellos actos y/o actividades que sintonicen con la filosofía del PEC y con las líneas de trabajo que se van abriendo, y que sus «promotores» (ayuntamiento, comunidad educativa, entidades...) acuerden poner en marcha desde esta cobertura.
- Actuaciones y programas de intervención ya existentes actualizados con «marca PEC». También aquí se trataría de acordar la posibilidad de cobijar en el marco del PEC aquellas líneas de intervención educativa que ya existen (programas de lucha contra el fracaso escolar, servicios de transición escuela-trabajo, ferias de entidades, edición de programas de oferta educativa y deportiva en el ocio...).

Tanto en un caso como en el otro, será necesario evitar la simple instrumentalización de dinámicas y actuaciones desde la perspectiva de la difusión de una «imagen PEC». Esto puede evitarse tanto por la vía del acuerdo de los actores implicados, como, según la disposición de recursos existentes, mediante ayudas a estas dinámicas y actuaciones desde los paquetes presupuestarios asignados al PEC.

3.4.2.10. Cuadro resumen

Figura 8. Los procedimientos de la participación



Fuente: elaboración propia

Anexos

**Anexo 1: Guión de entrevistas
a informantes clave**

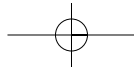
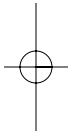
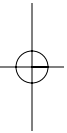
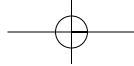
**Anexo 2: Cuestionario para centros
educativos**

**Anexo 3: Cuestionario para entidades
y equipamientos**

**Anexo 4: Cuestionario para
áreas/departamentos del ayuntamiento**

Anexo 5: Ficha modelo de acciones PEC

**Anexo 6: Carta de Ciudades Educadoras
(actualizada en noviembre de 2004)**



Anexo 1: Guión de entrevistas a informantes clave

Detección de realidades y dinámicas sociales del entorno

- **Descripción general del ente.** A qué se dedica, a qué población se dirige, cómo se organiza internamente, quién decide las actividades y los programas llevados a cabo, problemáticas con las que se encuentra...
- **Información sobre coordinación.** Con quién se coordina, sobre qué temas, con qué frecuencia, con qué resultados (valoración de actores concretos), con quiénes haría falta coordinarse más o mejor...
- **¿Cómo describiría la realidad social de su territorio de actuación (barrio/distrito/ciudad)? ¿Y de aquella parte del municipio sobre la cual no actúa?** Tratar sobre la realidad del barrio/distrito/ciudad en conjunto: situación económica, comercial, demográfica, cultural, educativa, urbanística, asociativa, de identidad, de seguridad... Detectar el grado de heterogeneidad entre las realidades particulares de cada zona.

Y en el ámbito educativo...

- **¿Cuáles son los agentes y los recursos/equipamientos (entidades, asociaciones, centros recreativos, escuelas...) más destacados en el barrio/distrito/ciudad?** Detectar los agentes clave en el territorio.

Y en el ámbito educativo...

- **¿Qué acciones o proyectos de intervención cree prioritarios en el barrio/distrito/ciudad?** Identificar las problemáticas.

Y en el ámbito educativo...

- **¿Qué ventajas ofrece el barrio a la hora de solucionar sus problemas?** Identificar las potencialidades (tejido asociativo, equipamientos, ubicación en el territorio...).

Proceso participativo en torno al PEC

Definición abierta de PEC: *un PEC define las prioridades educativas del municipio e identifica los principios, los objetivos, las metodologías y los programas que tienen que guiar la acción educativa de la ciudad. Como norma básica, el PEC tiene que ser fruto de la participación de la ciudadanía, tanto en la definición de necesidades como en la discusión de posibles soluciones.*

- **¿Había oído hablar del proyecto educativo de _____ ?** Origen de la información.
- **¿Para qué tendría que servir el MEC (diagnóstico)?** Reflejar el sentido genérico y la credibilidad de este tipo de proyectos de estudio...
- **¿Para qué tendría que servir el PEC en _____ ?** Reflejar el sentido genérico y la credibilidad de estas iniciativas transversales, estratégicas, participativas...
- **A partir de la definición abierta de PEC, ¿qué podría aportar su institución?** Conocimientos específicos, acceso a una población determinada, experiencias de trabajo...

- **¿Qué temas tendrán que tratarse en el PEC?** Temas generales, específicos...
- **A partir de la definición abierta de PEC, ¿en qué momentos del proceso cree que tendría que participar su institución?** Pensar en las diferentes fases PEC: diagnóstico (y detección de prioridades), líneas y principios maestros, objetivos, proyectos concretos, ejecución, seguimiento...
- **¿Qué fórmulas de participación imagináis?** Comisiones temáticas, comisiones sectoriales (por actores), comités de barrio o distrito, foros amplios de educación...
- **¿Qué entidades, asociaciones, recursos, etc. (estrictamente educativos, o no) del distrito/barrio tendrían que implicarse?** Valorar los motivos.

TEMAS QUE HAY QUE AÑADIR PARA TRABAJADORES DEL AYUNTAMIENTO

- **Pedir información sobre el conjunto de actividades, programas, cursos e iniciativas en las que participa el área municipal correspondiente.** Memorias, documentos, trípticos...
- **Ampliar información sobre:**
 - **Principales actuaciones con éxito.** Detectar las potencialidades.
 - **Principales actuaciones fallidas.** Detectar las debilidades.

Anexo 2: Cuestionario para centros educativos

Por encargo de estamos llevando a cabo un estudio diagnóstico sobre la situación de la educación en la ciudad. Este diagnóstico, que pretende ser estratégico y participativo, tiene que representar el primer paso para la elaboración del proyecto educativo de ciudad. Nuestra intención es elaborar un mapa educativo que recoja la oferta educativa que existe en el municipio y las visiones de determinados actores sobre los puntos fuertes y los puntos débiles de la ciudad en esta materia. Por este motivo solicitamos su colaboración.

Querríamos recoger información relativa a los siguientes aspectos:

- Actividades realizadas en horario lectivo en que participen entidades o instituciones externas al centro (bloque A).
- Actividades extraescolares realizadas en el centro educativo (bloque B).
- Relaciones de colaboración con servicios y recursos externos al centro (bloque C).
- Su valoración sobre el futuro proyecto educativo de ciudad (bloque D).

Por todo ello, les rogamos que respondan a este cuestionario cumplimentando los espacios establecidos para las respuestas y leyendo las indicaciones que iremos formulándoles.

Les agradeceríamos que completaran el cuestionario en un plazo no superior a un mes y nos lo hicieran llegar a _____.

La información que nos proporcionen relativa a la opinión sobre el PEC será tratada con la confidencialidad más estricta..

Si tienen cualquier duda o comentario, no duden en ponerse en contacto con nosotros.

Muchas gracias

A. ACTIVIDADES ESCOLARES CON PARTICIPACIÓN DE ENTIDADES O INSTITUCIONES EXTERNAS

En este primer apartado hay algunas preguntas sobre las actividades que organiza el centro en horario lectivo y en que participan entidades o instituciones externas. Estas actividades pueden tener lugar en el mismo centro (por ejemplo, charla sobre seguridad viaria impartida por la Guardia Urbana en sesiones de tutoría) o fuera del centro (por ejemplo, salidas al museo).

Más específicamente, querríamos recoger aquellas actividades que han programado de forma más frecuente durante los últimos cursos escolares y que han implicado a agentes de su municipio.

Por este motivo, les proponemos la siguiente tabla de respuestas. Cumplimenten tantas filas como crean necesario.

| Nombre o identificación de la actividad | Entidad o institución externa participante (p. ej., museo, teatro, Guardia Urbana, Bomberos, Concejalía de Educación...) | Explicación de la actividad Finalidades de la actividad, metodología, duración, lugar de realización, horario... | Valoración de la actividad Puntos fuertes y puntos débiles de la actividad (organización, interés, metodología...) |
|--|--|--|--|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |
| 8. | | | |
| 9. | | | |

B. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES OFRECIDAS POR EL CENTRO EDUCATIVO

Ahora les pedimos que respondan a algunas preguntas sobre la oferta de actividades extraescolares de su centro, tanto en horario de mediodía como de tarde. Más concretamente, querríamos recoger aquellas actividades extraescolares que forman parte de la oferta más estable del centro.

Por recoger esta información les proponemos un cuestionario breve (una ficha) para cada una de las actividades. Les ofrecemos un modelo de ficha. Llenen tantas como crean oportuno y en el orden que consideren conveniente.

FICHA PARA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR 1

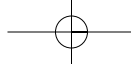
1. Nombre o identificación de la actividad

2. Breve descripción de la actividad

Por favor, respondan teniendo en cuenta los aspectos siguientes: finalidades de la actividad, alumnos destinatarios, metodologías, horarios y duración.

3. Número aproximado de alumnos inscritos

| | Chicos | Chicas |
|---------------------------|--------|--------|
| Menores de 6 años | | |
| Entre 6 y 9 años | | |
| Entre 10 y 12 años | | |
| Entre 13 y 16 años | | |
| Más de 16 años | | |



4. ¿Quiénes se encargan de llevar a cabo la actividad?

Entidades o asociaciones, profesores del centro... Si se trata de entidades o asociaciones, indiquen el nombre, por favor.

5. Recursos para organizar y llevar a cabo la actividad

Por favor, respondan a las dos preguntas siguientes.

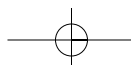
6. ¿Cómo se financia la actividad?

Pueden marcar más de una opción.

- Recursos propios
- AMPA
- Cuotas complementarias
- Aportaciones de fundaciones

6.1. ¿Qué recursos materiales se destinan?

Nos referimos a espacios, equipamientos, material audiovisual, material de trabajo...

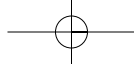


C. RELACIONES DE COLABORACIÓN CON SERVICIOS O RECURSOS EXTERNOS

En este caso, querríamos que comentaran si mantienen relaciones de colaboración o cooperación significativas y estables con servicios o recursos externos al centro. Nos referimos a servicios o recursos de todo tipo, tanto públicos como privados: servicios sociales municipales, centros abiertos, bibliotecas, centros cívicos, centros recreativos, asociaciones o academias con quienes estén desarrollando acciones o iniciativas conjuntas (seguimiento de alumnos, refuerzo escolar, trato con las familias...).

Para recoger esta información les proponemos la tabla de respuestas que se encuentra a continuación.

| Nombre del servicio o recurso | Tipo de relaciones de colaboración | Valoraciones de las relaciones de colaboración |
|-------------------------------|------------------------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



D. OPINIÓN SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD

Para acabar, les pedimos que nos den su opinión en relación con el proyecto educativo de ciudad (PEC) que se llevará a cabo en el municipio. Un PEC define las prioridades educativas del municipio e identifica los principios, los objetivos, las metodologías y los programas que tienen que guiar la acción educativa de la ciudad. Como norma básica, el PEC tiene que ser fruto de la participación de la ciudadanía tanto en la definición de necesidades como en la discusión de posibles soluciones.

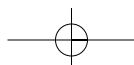
Aprovechamos este momento inicial de la investigación para plantearles unas primeras preguntas abiertas acerca de esta cuestión.

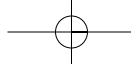
1. ¿Habían oído hablar de esta iniciativa (Proyecto Educativo de)?
Si es así, por favor, expliquen cómo se enteraron.

2. De forma general, ¿cuáles son las principales carencias o necesidades (educativas y no educativas) del barrio en el que está situada su entidad? ¿Y de la ciudad?

3. ¿Para qué creen que tendría que servir el PEC en ?

4. ¿Qué temas se tendrán que tratar?





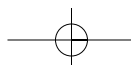
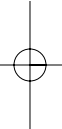
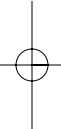
5. ¿Qué creen que podría aportar su entidad o institución?

6. ¿Qué otros actores creen que tendrán que participar (otras entidades, empresas, administraciones...)?

Si es posible, indiquen su nombre.

7. ¿Qué fórmulas de participación se imaginan?

Por ejemplo: consejos específicos, de distrito, foros de barrio, comisiones generales...



Anexo 3: Cuestionario para entidades y equipamientos

Por encargo de estamos llevando a cabo un estudio diagnóstico sobre la situación de la educación en la ciudad. Este diagnóstico, que se pretende estratégico y participativo, tiene que representar el primer paso para la elaboración del proyecto educativo de ciudad. Nuestra intención es elaborar un mapa educativo que recoja la oferta educativa del municipio (más allá de los centros educativos o de los programas de la Concejalía de Educación) y las visiones de determinados actores sobre los puntos fuertes y débiles de la ciudad en esta materia. Por este motivo solicitamos su colaboración. Más allá de que su entidad se centre o no en el ámbito formativo, queremos recoger dos elementos:

- Actividades o cursos específicos que realice la entidad en el ámbito educativo.
- Su valoración sobre el futuro proyecto educativo de ciudad.

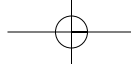
Por todo ello, les rogamos que respondan a este cuestionario, cumplimentando los espacios establecidos para las respuestas y leyendo las indicaciones que les formularemos.

Les agradeceremos que devuelvan el cuestionario a en un plazo no superior a un mes.

La información que nos proporcionen, relativa a las opiniones sobre el PEC, será tratada con la confidencialidad más estricta.

Si tienen cualquier duda o comentario, no duden en ponerse en contacto con nosotros.

Muchas gracias



A. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ENTIDAD

En este primero apartado, tienen que responder a algunas preguntas sobre las características generales de su entidad.

1. Nombre de la asociación

2. ¿Cuáles son los propósitos generales de su entidad?

La pregunta se formula de forma abierta.

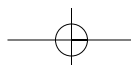
3. ¿A qué población se dirigen?

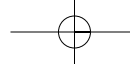
La pregunta se formula de forma abierta.

4. Aproximadamente, ¿qué número de usuarios tienen?

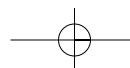
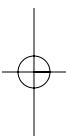
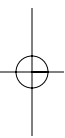
5. ¿Mantienen contactos relevantes con alguna área del ayuntamiento, organismo o ente público municipal?

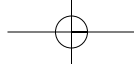
Por favor, respondan en la siguiente tabla:





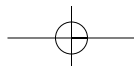
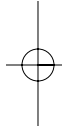
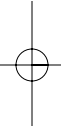
| Nombre del área, organismo o ente público municipal (p. ej., Área de Educación, centro cívico, biblioteca municipal...) | Motivo del contacto (p. ej., financiación, asesoramiento, organización de actividades...) | Frecuencia del contacto (p. ej., número de veces por semana, mes, año, esporádicamente, permanentemente...) |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |





6. ¿Mantienen contactos relevantes con otras entidades del municipio?
Por favor, respondan en la siguiente tabla:

| Nombre de la entidad | Tipo de entidad (a qué se dedica) | Ubicación (barrio en el que se encuentra) | Motivo del contacto (financiación, asesoramiento, organización de actividades...) | Frecuencia del contacto (número de veces por semana, mes o año, esporádicamente, permanentemente...) |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |



B. ACTIVIDADES O CURSOS DE CARÁCTER EDUCATIVO

A continuación, les pedimos información sobre los cursos o actividades educativas que lleva a cabo su entidad. Entendemos por acciones educativas todas aquellas acciones diseñadas específicamente con objetivos formativos (cursos, talleres, actividades de ocio formativo...).

Para recoger esta información, les proponemos un cuestionario breve (una ficha) para cada una de estas actividades. Aclaraciones:

- Si desarrollan muchas actividades o cursos formativos, agrúpenlos por tipos de actividades similares y cumplimenten una ficha para cada tipo de actividad o curso..*
- Les ofrecemos un modelo de ficha. Rellenen tantas como crean oportuno y en el orden que consideren conveniente*

FICHA PARA ACTIVIDAD

1. Nombre y breve descripción de la actividad o curso

Por favor, respondan teniendo en cuenta los aspectos siguientes: finalidades de la actividad, metodologías, horarios, duración, frecuencia...

2. La organización y la realización de esta actividad o curso, ¿se realiza con cargo a su entidad, exclusivamente, o participa alguna otra entidad o administración?

En caso de que se coordinen con otros actores, por favor, indiquen cuáles son y expliquen de qué forma lo hacen.

3. Edad de los usuarios

Por favor, especifiquen el número aproximado de personas por sexo e intervalo de edad.

| | Hombres | Mujeres |
|--------------------|---------|---------|
| Menores de 6 años | | |
| Entre 6 y 12 años | | |
| Entre 12 y 16 años | | |
| Entre 16 y 25 años | | |
| Entre 25 y 40 años | | |
| Entre 40 y 65 años | | |
| Más de 65 años | | |

4. Otras características relevantes sobre los usuarios

Destaquen, si existen, las características de su población usuaria que, más allá del sexo y la edad, ofrecen un perfil particular (nivel de estudios muy bajo o muy elevado, porcentaje elevado de población extranjera, personas con pocos recursos adquisitivos, etc.).

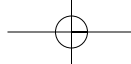
5. ¿Cómo financian la actividad/curso?

Pueden marcar más de una opción

- Por cuotas de los socios
- Por pago de los participantes del coste de la actividad/curso (matrículas, inscripciones...)
- Subvenciones de la Administración
- Aportaciones de fundaciones o entidades sin ánimo de lucro
- Aportaciones de empresas

6. ¿Qué recursos humanos se destinan a realizarla?

Por favor, especifiquen el número de personas que trabajan y sus funciones (organización, profesores, monitores...). Indiquen si se trata de personal voluntario o remunerado.



C. OPINIÓN SOBRE EL PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD

Para acabar, les pedimos que nos den su opinión en relación con el proyecto educativo de ciudad (PEC) que se llevará a cabo en Un PEC define las prioridades educativas del municipio e identifica los principios, los objetivos, las metodologías y los programas que tienen que guiar la acción educativa de la ciudad. Como norma básica, el PEC tiene que ser fruto de la participación de la ciudadanía tanto en la definición de necesidades como en la discusión de posibles soluciones.

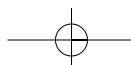
Aprovechamos este momento inicial de la investigación para plantearles unas primeras preguntas abiertas acerca de esta cuestión.

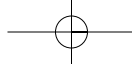
1. ¿Habían oído hablar de esta iniciativa (Proyecto Educativo de)?

Si es así, por favor, expliquen cómo se enteraron.

2. En general, ¿cuáles son las carencias o necesidades (educativas y no educativas) principales del barrio en el que está situada la entidad? ¿Y de la ciudad?

3. ¿Para qué creen que tendría que servir el PEC en ?





4. ¿Qué temas se tendrían que tratar?

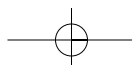
5. ¿Qué creen que podría aportar su entidad?

6. ¿Qué otros actores creen que tendrán que participar (otras entidades, empresas, administraciones...)?

Si es posible, indique el nombre.

7. ¿Qué fórmulas de participación imaginan?

Por ejemplo: consejos específicos, de distrito, foros de barrio, comisiones generales...



**Anexo 4: Cuestionario para áreas/
departamentos del Ayuntamiento**

Por encargo de estamos llevando a cabo un estudio diagnóstico sobre la situación de la educación en la ciudad. Este diagnóstico, que pretende ser estratégico y participativo, tiene que representar el primer paso para la elaboración del proyecto educativo de ciudad. Nuestra intención es elaborar un mapa educativo que recoja la oferta educativa que existe en el municipio (más allá de los centros educativos o de los programas de la Concejalía de Educación) y la red de relaciones entre algunos de los actores clave del municipio. Por este motivo les pedimos su colaboración. Queremos recoger información acerca de dos cuestiones:

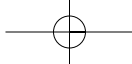
- Actividades o cursos específicos que lleve a cabo el área en el terreno educativo.
- Las relaciones que tienen con el resto de áreas del Ayuntamiento.

Por todo ello, les rogamos que respondan a este cuestionario, cumplimentando los espacios establecidos para las respuestas y leyendo las indicaciones que les formularemos.

Les agradeceríamos que devolvieran el cuestionario a en un plazo no superior a un mes.

Si tienen cualquier duda o comentario, no duden en ponerse en contacto con nosotros.

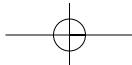
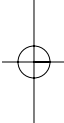
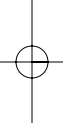
Muchas gracias



1. ¿Cuáles son las otras áreas del Ayuntamiento o entidades públicas municipales con las que mantienen contactos, y cuáles son los motivos de estos contactos?

Por favor, respondan en la siguiente tabla:

| Nombre del área, organismo o ente público municipal (p.ej., Área de Educación, centro cívico, biblioteca municipal...) | Motivo del contacto (p. ej., coorganización de proyectos, apoyo a iniciativas de otras áreas, apoyo de otras áreas a proyectos propios, reuniones de coordinación...) | Frecuencia del contacto (especificar si es puntual, regular, intensiva en algún momento del año, como por ejemplo, antes de la fiesta mayor, etc.) |
|--|---|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

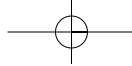


2. ¿Tienen algún proyecto o realizan actividades en que desarrollen alguna dimensión formativa en particular o educativa en general (entendiendo educativo en el sentido más amplio posible)? ¿Cuáles? ¿A quién van destinados? ¿Los organizan solos o en colaboración*?

**En caso de que lo prefieran, pueden sustituir o complementar esta información haciéndonos llegar la memoria de actividades o algún documento análogo.*

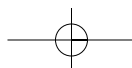
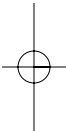
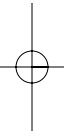
Por favor, respondan en la tabla siguiente:

| Nombre del proyecto educativo o de la actividad | Caracterización general | Población diana (a qué destinatarios se orienta y cuántos lo siguen) | Organización (si lo organizan solos, con otras entidades, con otras áreas del Ayuntamiento, etc.) |
|--|--------------------------------|--|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |



**Anexo 5: Ficha modelo
de acciones PEC**

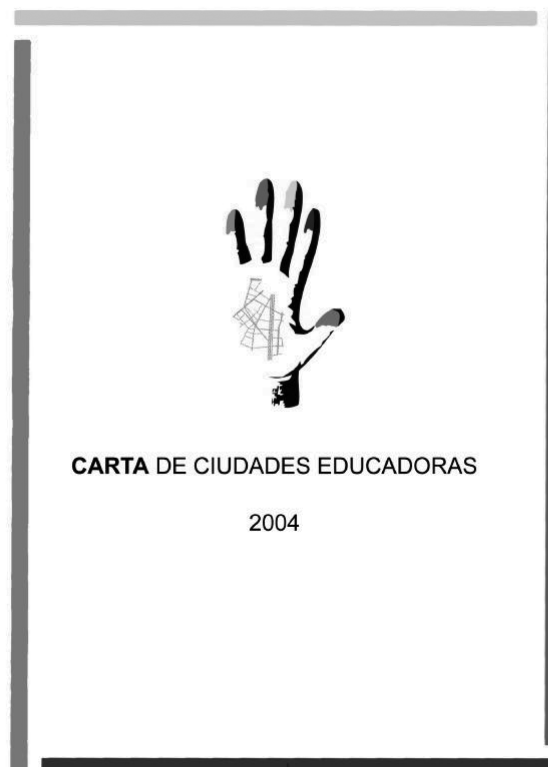
| |
|-----------------------------|
| ÁMBITO: |
| EJE: |
| Justificación: |
| Finalidad básica: |
| Líneas estratégicas: |



Anexo 6: Carta de Ciudades Educadoras (actualizada en noviembre de 2004)

Las ciudades con representación en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el de Génova (2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.

La presente Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).



PREÁMBULO

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

Las razones que justifican esta función son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, "invertir" en la educación, en cada persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo. Y, en tercer lugar, conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones, para lo que hay que prever, entre otras necesidades, un acceso fácil de toda la población a las tecnologías de la información y de las comunicaciones que permiten su desarrollo.

Las ciudades educadoras, con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales.

La humanidad no está viviendo sólo una etapa de cambios, sino un verdadero cambio de etapa. Las personas deben formarse para su adaptación crítica y participación activa en los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales; para su intervención desde el mundo local en la complejidad mundial, y para mantener su autonomía ante una información desbordante y controlada desde centros de poder económico y político.

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez.

La protección del niño y del joven en la ciudad no consiste sólo en privilegiar su condición. Importa además hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unas personas adultas que posean como virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones. Niños y adultos aparecen, a principios del siglo XXI, necesitados por igual de una educación a lo largo de la vida, de una formación siempre renovada.

La ciudadanía global se va configurando sin que exista todavía un espacio global democrático, sin que muchos países hayan alcanzado una democracia efectiva y a la vez respetuosa con sus genuinos patrones sociales y culturales y sin que las democracias con mayor tradición puedan sentirse satisfechas con la calidad de sus sistemas. En tal contexto, las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras de una convivencia pacífica mediante la formación en valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad.

La diversidad es inherente a las ciudades actuales y se prevé un incremento aún mayor en el futuro. Por ello, uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

Vivimos en un mundo de incertidumbre que privilegia la búsqueda de seguridad, que a menudo se expresa como negación del otro y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de ello, no busca soluciones unilaterales, simples; acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino idóneo para convivir en y con la incertidumbre.

Se afirma pues, el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social.

El derecho a la ciudad educadora debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial.

Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, incorporando a su proyecto político los principios de la ciudad educadora.

PRINCIPIOS

1- EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA

-1-

Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. La ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos. Y para que ello sea posible, deberá tener en cuenta todos los grupos, con sus necesidades particulares.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios habitantes, tanto a nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan.

-2-

La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

-3-

Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no sólo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de edades distintas. Estos proyectos deberían orientarse a la realización de iniciativas y acciones cívicas cuyo valor consista precisamente en su carácter intergeneracional y en el aprovechamiento de las respectivas capacidades y valores propios de las distintas edades.

-4-

Las políticas municipales de carácter educativo se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de la justicia social, el civismo democrático, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes.

-5-

Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad. El papel de la administración municipal es establecer las políticas locales que se revelen posibles y evaluar su eficacia; además de obtener los pronunciamientos legislativos oportunos de otras administraciones, estatales o regionales.

-6-

Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, las personas responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener información precisa sobre la situación y necesidades de sus habitantes. En este sentido realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y establecerán canales permanentes abiertos a individuos y colectivos que permitan formular propuestas concretas y de política general. Asimismo, el municipio en el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.

2. EL COMPROMISO DE LA CIUDAD

-7-

La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social.

A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.

-8-

La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones y de personas de diferentes culturas, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras. La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas con dependencia, en su planificación urbanística, de equipamientos y servicios, con el fin de garantizarles un entorno amable y respetuoso con las limitaciones que puedan presentar, sin que hayan de renunciar a la máxima autonomía posible.

-9-

La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Estimulará, al mismo tiempo, la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea.

-10-

El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud.

-11-

La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, promoverá activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

-12-

El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, los valores que ésta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.

3. AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS

-13-

La municipalidad evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna. Llegado el caso, emprenderá sin dirigismos acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonables. Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, asimismo, ámbitos de formación y debate, incluyendo el intercambio entre ciudades, con el fin de que todos sus habitantes puedan asumir plenamente las novedades que éstas generan.

-14-

La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas (particulares o personal de servicios públicos) que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas. Se ocupará, asimismo, de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio actúen conforme a dichas propuestas.

-15-

La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en actividades sociales. En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo.

En este sentido, las ciudades definirán estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperarán con las organizaciones sindicales y empresariales en la creación de puestos de trabajo y en actividades formativas de carácter formal y no formal, a lo largo de la vida.

-16-

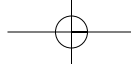
Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, atenderán a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. Dedicarán esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

-17-

Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos. Cualquier intervención significativa ha de garantizar la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios. Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector, organizaciones no gubernamentales y asociaciones análogas.

-18-

La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas. A su vez, contribuirá en la formación para la participación en los procesos de toma de decisiones, de planificación y de gestión que la vida asociativa conlleva.



-19-

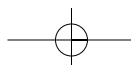
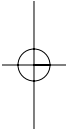
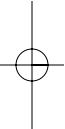
El municipio deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Considerando el valor que supone seleccionar, comprender y tratar el gran caudal de información actualmente disponible, la ciudad educadora facilitará recursos que estén al alcance de todos. El municipio identificará los colectivos que precisen de una atención singularizada, y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.

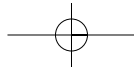
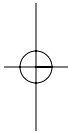
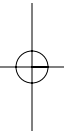
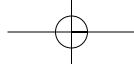
A su vez, establecerá programas formativos en tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión.

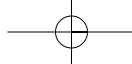
-20-

La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

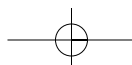
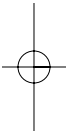
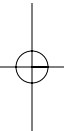
Esta Carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado. Se define como abierta a su propia reforma y deberá ser ampliada con los aspectos que la rápida evolución social requiera en el futuro.

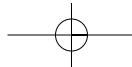
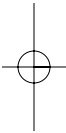
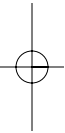
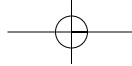






Bibliografía





Bibliografia

- BADOSA, J.; PETIT, A. «Els projectes educatius de ciutat». En: SUBIRATS, J. [coord.] *Educació i govern local*. Barcelona: CEAC, 2001.
- BADOSA, J.; JAUMANDREU, G. «Los proyectos educativos de ciudad. El caso de Cornellà». En: BLANCO, I.; GOMÀ, R. [coord.] *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel, 2002.
- BLANCO, I.; GOMÀ, R. [coord.] *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel, 2002.
- BRUGUÉ, Q.; GOMÀ, R. *Gobiernos locales y políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BRUGUÉ, Q.; JARQUE, M. «Planes estratégicos locales y redes participativas». En: BLANCO, I.; GOMÀ, R. [coord.] *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel, 2002.
- COLLET, J.; GONZÁLEZ, S. *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*. Barcelona, Fundació Nous Horitzons, 2004.
- COLLET, J.; GONZÁLEZ, S.; MAS, P. «Balance crítico de las experiencias de participación en Cataluña», Dins de MARTÍ, J.; PASCUAL, J.; REBOLLO, O. [coord.] *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano: experiencias y reflexiones*. Madrid: Iepala, 2004.
- COOMBS PH, *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971.
- DELORS, J. [coord.] *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO, 1996.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: pla educatiu d'entorn*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2004.
- DIBA. *Pensar la ciutat des de l'educació*. Documento del seminario Proyecto Educativo de Ciudad. Curso 97/98. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998.
- DIBA. *Les ciutats que s'eduquen*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999.
- DOMÈNECH, J. *Projecte educatiu de ciutat*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998.
- FINA, X. *Els Projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa*. Barcelona: IMEB, 2003.
- FONT, J.; BLANCO, I. *Polis, la ciutat participativa*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2003.
- IGOP-ICE-UAB. *Anàlisi comparada de l'administració i la gestió dels sistemes educatius*. Barcelona: Mimeo, 1996.
- Mapa dels serveis personals locals. Cap a un model integrat, estratègic, comunitari i participatiu*. Barcelona: Patronat Flor de Maig, 1997.
- MORENO, S. *La quotidianitat, un nou valor polític*. Barcelona: Fundació Nous Horitzons, 2003.
- PINDADO, F. [coord.] *Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2002.
- PERDIGÓ, J.; PLANDIURA, R. *Els condicionaments jurídics a Espanya*. SUBIRATS, J. [coord.] *Educació i govern local*. Barcelona, CEAC. 2001.

RIBA, C. *Las políticas educativas locales*. En: PLANAS, J.; SUBIRATS, J.; RIBA, C.; BONAL, X., J. [coord.] *La escuela y la nueva ordenación del territorio*. Barcelona, Octaedro y FIES, 2004.

PEC DE BARCELONA. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol I y II. Barcelona: IMEB, 1999.

PEC DE BARCELONA. *Pla d'acció PEC 04-07*. Barcelona: IMEB, 2004.

PUTNAM, D. *Per a fer que la democràcia funcioni*. Barcelona: Proa, 2000.

SARRAMONA, J. *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, 1993.

SUBIRATS, J. *Educació i govern local. La importància del territori i la comunitat en el paper de l' escola*. Barcelona: CEAC, 2002.

SUBIRATS, J. *Quina educació per a quines ciutats?* Ponència presentada per la Diputació de Barcelona al Congrés Internacional de CE de Gènova, 2004.

SUBIRATS, J. [coord.] *Més enllà de l'escola*. Barcelona: Mediterrània, 2003.

SUBIRATS, J. [coord.] «*Compartint responsabilitats en educació. Cap a un nou paper dels governs locals en educació*», Federació de Municipis de Catalunya y Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, 2005.

THÉLOT, C. [coord.] «*Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*». Paris: Ministère d'Éducation, 2005.

TONUCCI, F. *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova, 1996.

TRILLA, J. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1986.