

# La ciutat educadora i els projectes educatius de la ciutat

Mireia Civís

*En aquest article presentem el marc teoricopràctic de les ciutats educadores i dels projectes educatius de ciutat. Així mateix, mostrem la vinculació entre ambdues realitats tot fent una aproximació a l'àmbit de Catalunya.*

## La ciutat educadora

### Els inicis

**C**om bé sabem, els agents educatius que trobem en el si de les societats i comunitats són múltiples i diversos atès que l'educació no se circumscriu només en uns pocs agents i institucions. És així que darrerament parlem en termes de corresponsabilitat educativa: som molts els actors i responsables en l'acte educatiu.

En aquest sentit, podríem considerar que el terme *ciutat educadora* s'aproxima a aquesta idea de responsabilitat educativa compartida i d'educació que va més enllà d'una institució educativa concreta. Comprendre la ciutat com a a *learnscape*<sup>1</sup>, és a dir, com a entorn d'apre-

1 Neologisme citat per Elliot (2003) que, fent un joc de paraules amb el mot

nentatge comunitari, o com a model de ciutat on l'educació dota de contingut, vertebrada i impulsa el desenvolupament de la pròpia ciutat estaria en la base del concepte. Ciutat on els diferents agents socials i les seves pròpies característiques estructurals suposen una acció educativa compartida.

D'acord amb Molas (1990), la tradició de les ciutats d'esdevenir educadores és, en certa manera, inherent a la seva realitat atès que en tots els moments històrics la convivència ha generat processos de socialització com a element fonamental de l'existència humana.

“Por eso, la idea de ciudad ha ido también históricamente asociada a la de paideia. La ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos de ciudadanos.” (Gómez-Granell i Vila, 2001:14)

Conseqüentment, podríem considerar que conflueixen dues circumstàncies en la idea de *ciutat educadora*: d'una banda, la tradició històrica de la ciutat com a punt de trobada, microcosmos social on la convivència i la gestió esdevé mediada, en un moment o altre, per l'educació. I, d'altra banda, la voluntat explícita de la ciutat d'esdevenir educadora, més enllà que en la seva essència, en les seves contingències o en la seva tradició ja se'n pugui considerar.

Tanmateix, el terme de *ciutat educadora* com a tal apareix a principis dels anys setanta arran, sobretot, de l'informe de la UNESCO *Aprendre a ésser*, dirigit per Edgar Faure (1973). En aquest informe apareix la terminologia *ciutat educativa* encara que, tal com precisa Trilla (1999), el terme apareix gairebé com una metàfora de com s'havia d'orientar el desenvolupament de l'educació, amb la idea que aquesta no ha de quedar circumscrita a la institució escolar.

“Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los ‘sistemas edu-

landscape (paisatge en anglès) i learning (aprenentatge en anglès), fa referència a una visió àmplia dels entorns d'aprenentatge i, per tant, situats més enllà de l'escola.

cativos' y pensar en el plano de una *ciudad educativa* [cursives afegides]." (Faure, 1973:40)

No obstant això, el concepte de *ciutat educadora* que es comença a apuntar a l'informe de Faure es dota d'un contingut més consistent a partir de la celebració, a Barcelona, del Primer Congrés de Ciutats Educadores, el 1990. Aquest congrés és el que permet posar les bases de què s'entén concretament quan es parla en termes de *ciutat educadora* i què suposa el compromís per a una ciutat d'esdevenir educadora.

### **La ciutat educadora: contenidor, agent i contingut educatiu**

En aquest sentit, és ben clarificadora l'acotació que fa Trilla (1999) del concepte de *ciutat educadora* a partir de tres dimensions: ciutat com a *contenidor* de recursos educatius, ciutat com a *agent* d'educació i ciutat com a *contingut* educatiu.

La ciutat com a **contenidor de recursos educatius** es configura a partir "de quatre espècies de mitjans, institucions o situacions amb projecció formativa" (Trilla, 1999:25). La classificació respon als punts següents:

Una estructura pedagògica estable formada per institucions específicament educatives.

Una malla d'equipaments, mitjans i institucions ciutadanes, també estables, però no específicament educatius.

Un conjunt d'esdeveniments educatius planejats, però efímers o ocasionals.

Una massa difusa però contínua i permanent d'espais, encontres i vivències educatives no planejades pedagògicament.

La capacitat de la ciutat per a contenir diferents recursos, institucions, instàncies o equipaments educatius la converteixen en aglutinadora, contenidora i centralitzadora d'aquests.

La ciutat com a **agent d'educació** fa referència als efectes educatius que la ciutat pot produir per si mateixa. Aquesta acció educativa, situada en l'àmbit de l'educació informal, quedaria configurada per elements de cultura, formes de vida, normes i actituds socials, valors i contravalors, tradicions, elements estructurals, etc.

El medi urbà és capaç de generar aprenentatges al voltant d'aquests i d'altres aspectes per la influència i acció que exerceix en el ciutadà que hi viu i s'hi desenvolupa. La ciutat es converteix en un medi didàctic o instrumental que ofereix múltiples estímuls de tipus cultural

(Colom, 1990) o d'altres. I això és perquè la ciutat reuneix en un espai reduït concret un bon nombre de persones i d'elements culturals que faciliten les col·lisions comunicatives (Trilla, 1999). Aquesta és la idea del carrer com a "escola de la vida", del teixit urbà com a agent educador per al ciutadà. El medi urbà forma i socialitza la ciutadania a partir de les seves emissions d'informació i cultura i a partir de la xarxa de relacions humanes que s'hi donen. I en aquest sentit és important destacar, amb Alfieri (1995), que si bé és fàcil imaginar les influències educatives dels elements culturals com ara un museu o una biblioteca, també hem de ser capaços de veure el valor educatiu del traçat de la ciutat, de la situació d'un banc, del disseny d'una plaça o del manteniment dels carrers. Així, doncs, és tota la ciutat, i no només el seu component cultural, la que pot esdevenir agent educatiu.

Pel que fa a la ciutat com a **contingut educatiu**, ens situem davant la possibilitat d'aprendre la ciutat. A diferència de la concepció de ciutat com a agent d'educació, en què la ciutat genera coneixement informal, la ciutat en si també és font d'aprenentatge. Aquest aprenentatge fa referència al coneixement de la ciutat quant a saber-se desplaçar per la ciutat, conèixer els diferents espais que la componen, fer ús dels diferents serveis, instal·lacions, espais, recursos... descobrir l'estètica que ofereix la ciutat, relacionar-se amb les persones, etc.

Així, doncs, aquestes tres dimensions de la ciutat corresponen a possibilitats educatives de la ciutat. Ara bé, per tal que la ciutat esdevingui realment educadora, cal un disseny de voluntats educatives específic per a cadascuna de les dimensions. És a dir, respecte la primera dimensió descrita, si la ciutat és contenidora de pocs recursos educatius, aquests estan concentrats en determinades àrees, o no hi ha una possibilitat d'accés real per a tothom, la ciutat no serà una bona contenidora d'educació i, per tant, no serà realment i efectiva educadora. Respecte la segona dimensió, si la ciutat mostra un model de relacions socials violentes, unes actituds incíviques, un creixement salvatge o una contaminació constant no serà un bon agent d'educació i, per tant, no serà educadora. Respecte la tercera dimensió, si la ciutat només és coneguda per alguns, només permet l'accés a determinades zones, sectoritza la població o mostra un repartiment desigual de recursos, serveis, espais, etc, aleshores tampoc permet que en fem un bon aprenentatge i no pot esdevenir educadora.

### La ciutat educadora més enllà d'una declaració de voluntats

En el context d'aquest disseny de voluntats educatives específic, en què la ciutat "ha de passar de ser 'educativa' –com ho són totes- a ser 'educadora' –com ho són les que així ho volen-" (Mata, 1994)<sup>2</sup>, s'elabora la Carta de ciutats educadores que s'aprova en el marc del Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores, celebrat a Barcelona, al qual ja hem fet referència línies més amunt. Aquesta carta recull un seguit de compromisos que subcriuen totes aquelles ciutats que s'adhereixen a la Carta de ciutats educadores.

En el marc del Congrés Internacional de Ciutats Educadores del 1990, setanta ciutats signen la carta, ciutats que se'n consideren fundadores. A partir d'aquest moment, la carta queda oberta a noves adhesions, les quals es van produint al llarg dels anys següents fins arribar a les 280 actuals. Posteriorment a la Declaració de Barcelona, on es presenta la Carta de ciutats educadores, l'any 1992, a Göteborg, s'elabora una proposta d'estatuts per a la creació de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores (AICE) i l'any 1994 es formalitza l'associació. L'AICE esdevé el marc en què les *ciutats educadores* poden posar experiències en comú, donar-se a conèixer i aprendre les unes de les altres.

"La característica més rellevant de les Ciutats Educadores és l'obertura de l'àmbit de l'educació més enllà de l'escola tradicional, en què aporta una dimensió àmplia que incorpora altres espais i totes les edats, de manera que impregna completament la vida ciutadana. La Ciutat Educadora esdevé, doncs, un medi que afavoreix el creixement dels seus habitants i la seva implicació en l'ús i l'evolució de la ciutat. En aquest context, els governs locals tenen una funció rellevant." (AICE, 2003) És així que la idea de *ciutat educadora* incorpora un potencial important en la línia de les polítiques proactives. Aquestes "es diferencien de les polítiques 'declaratives' o de 'bones intencions' per la recerca de l'eficàcia i la integració" (Martinell, 2004), i de les reactives, pel seu caràcter d'anticipació als problemes o necessitats. Així, doncs, una *ciutat educadora* esdevé un marc ideal per a les polítiques i actuacions proactives que incorporen les aportacions de diversos agents des de l'ac-

<sup>2</sup> Rau en aquesta distinció *educativa-educadora* una discussió que encara es manté viva. Mentre per a uns suposa el pas de quelcom inherent a la ciutat "pel sol fet de ser ciutat" (Figueras, 2004) a quelcom clarament intencional, per a altres no és tan rellevant i entenen que potser el mot *educativa* designa un entorn on hi pot haver una bidireccionalitat educativa.

ció educativa compartida. Perquè és des d'aquesta transversalitat i acció compartida que les ciutats poden esdevenir motors de canvi, transformació i desenvolupament. En aquest sentit s'expressa Rebollo (2004) quan parla d'educar per a transformar i per a trencar amb la reproducció d'un determinat model social regit per uns valors dominants (consumisme, individualisme, insolidaritat...): "O la ciudad se reproduce desde arriba de modo corporativo -pensando solo en unos intereses- y elitista -contando sólo con los que tienen poder y capacidad de influencia-, o es una transformación construida desde abajo, con al participación de la gente" (Rebollo, 2004:5-6).

Finalment, i en la línia de cercar fórmules per a concretar la idea de *ciutat educadora* i de fer realitat unes actuacions i polítiques proactives, apareixen els projectes educatius de ciutat. Concretament, en el penúltim punt de la Carta de ciutats educadores<sup>3</sup> es parla que tots els ciutadans tenen dret a descobrir un projecte i a participar en aquest projecte de la seva ciutat i es considera que els projectes educatius de ciutat recullen aquesta voluntat. Per aquest motiu, es podria considerar que l'aparició del moviment de *ciutats educadores* fa referència a un primer moment pel que fa a la realitat de les ciutats que volen esdevenir educadores i que l'aparició dels projectes educatius de ciutat esdevé un segon moment que cerca la concreció i la consolidació.

## Els projectes educatius de ciutat

### Inicis

Els projectes educatius de ciutat (PEC d'ara endavant) esdevenen instruments sociopolítics per a fer realitat els principis de les *ciutats educadores*. Aquests han de permetre desplegar aquelles estratègies i instruments concrets que necessita una ciutat per a esdevenir educadora. El PEC, per tant, es constitueix com una eina de planificació política per a la consecució d'objectius en matèria educativa i aquesta eina de planificació es concreta en un pla d'actuació que ha de conduir les accions concretes que es desprenguin del PEC.

Concretament, els PEC tenen els seus inicis a Barcelona, igual que el moviment de *ciutats educadores*, i la seva implementació majoritàriament s'estén per Catalunya. D'altra banda, és significatiu constatar que els PEC, a més de ser l'herència i conseqüència del corrent teòric

de les *ciutats educadores*, també recullen i integren l'esperit de diverses experiències educatives ja existents<sup>4</sup>.

Quan Barcelona inicia el seu PEC es fonamenta tant en els principis de la Carta de ciutats educadores com en el model i metodologia dels plans estratègics que ha dut a terme la ciutat des de finals dels vuitanta<sup>5</sup> (Clos, 1999b). És així que el setembre del 1995, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) defineix, dins del seu pla d'actuació quadriennal, la necessitat d'impulsar el PEC de Barcelona, proposta que un temps més tard s'aprova en el Ple municipal. A partir d'aquest moment, i amb Barcelona com a líder, es comença a generar debat al voltant dels PEC, així com es comencen a elaborar els primers documents i materials fruit d'aquest procés de debat i reflexió.

És així que podríem afirmar que el PEC funciona a partir de dos motors complementaris: el de l'acció política en matèria educativa que condueix, coordina, delimita... aquest pla estratègic i el de la ciutadania, ja que com a projecte que és de la ciutat ha de comptar amb la participació ciutadana. És per aquest motiu que els seus dos paràmetres principals són "el concepte d'educació com a eina transformadora de la realitat i la participació com a metodologia idònia per a l'elaboració i el desenvolupament del projecte educatiu". (Bosch, 1999:63)

D'acord amb Coll (1998), podem definir què és el PEC a partir de l'atribució de quatre trets distintius:

Té una visió progressista de l'educació.

És de naturalesa participativa.

Entén l'educació en un sentit ampli que engloba i supera l'àmbit estricte de l'educació escolar.

Es mostra com un intent de repensar a fons les funcions de l'educació de finals de segle.

<sup>4</sup> D'entre les quals El llibre del poble, la ciutat dels infants o els plans locals de formació permanent, per esmentar-ne alguns exemples.

<sup>5</sup> Així mateix, també hauríem de fer referència a una certa influència de la LOGSE, de la qual s'estava elaborant el Llibre Blanc en aquell moment i podem establir, per tant, un paral·lelisme entre el Projecte Educatiu de Centre i el Projecte Educatiu de Ciutat, ja que en ambdós s'explica la intencionalitat educativa del projecte concret: l'escola, en un cas, i la ciutat, en l'altre (informació aportada per la Sra. Vilarassa en el decurs de l'entrevista que vam realitzar).

Respon a una “visió progressista de l'educació” perquè s'utilitza l'educació per a promoure la cultura, els valors democràtics, la integració social, la renovació i el progrés. És de “naturalesa participativa” perquè, tal com ja hem dit, la ciutadania ha d'opinar respecte les relacions que s'han d'establir entre educació i societat i respecte el model de ciutat que volen. Té una “visió global de l'educació” perquè se situa més enllà de l'escola i, finalment, fuig dels esquemes i models existents d'educació per “aproximar-se als nous models” que la societat de la informació i el coneixement, la globalització i tots els darrers canvis mundials requereixen.

Consegüentment, el resultat que es pretén abastar amb el PEC -la definició de polítiques educatives concretes d'ampli consens social i polític- és tan important com el procés per a arribar-hi (Coll, 1998). El procés participatiu en si és generador d'espais de reflexió i consens de paraules, és integrador de veus i interessos diversos, és potenciador i multiplicador d'estats d'opinió i sensibilitats, i tots aquests elements són tan enriquidors per a la ciutadania i la ciutat com els resultats que després s'obtinguin amb el PEC.

### Fases per a l'elaboració del Projecte educatiu de ciutat

Pel que fa a les fases per a l'elaboració del PEC, hem de dir que l'existència relativament recent d'aquest tipus de projecte fa que no hi hagi una proposta metodològica desenvolupada a fons. Tanmateix, les experiències en l'elaboració del PEC de diferents municipis, així com els diferents documents consultats<sup>6</sup>, delimiten una seqüència que podríem determinar a partir de tres fases:

Predisseny  
Disseny  
Realització

<sup>6</sup> D'entre aquests cal destacar: *Pensar la ciutat des de l'educació* (AAVV, 1998); *El proyecto educativo de ciudad. El futuro de la educación en Barcelona* (Coll, 1998); *Projecte educatiu de ciutat* (Domènech, 1998); *Les ciutats que s'eduquen* (Trilla et al., 1999); *Projecte Educatiu de Ciutat: L'educació clau per al coneixement i la convivència* (Ajuntament de Barcelona, 1999a); *Per una ciutat compromesa amb l'educació: Volum I* (Ajuntament de Barcelona, 1999b); *La ciudad como proyecto educativo* (Gómez-Granell i Vila, 2001); *Educació i ciutadania: els projectes educatius de ciutat com a eines de participació i acció cívica*. (Subirats, 2004), *Desenvolupament del cas. El projecte educatiu de ciutat de Rocasavall* (Sambola, 2004).



La fase del **predisseny** és impulsada essencialment pels polítics, atès que es tracta d'aquella en què l'Administració local pren la decisió que la seva ciutat esdevingui educadora i que com a tal disposi de PEC. Conseqüentment, els polítics són els qui prenen aquesta iniciativa i delimiten els principis ideològics i de gestió del PEC (AAVV, 1998). Això no vol dir, emperò, que només faci aquesta tasca l'equip de govern sinó que es cerca el màxim consens entre tots els grups polítics municipals de manera que el PEC esdevingui el més representatiu possible del conjunt de la ciutadania. Així, doncs, la decisió d'impulsar el PEC es recolza des del Ple municipal de manera que es garanteixi un lideratge i continuïtat en el temps, qüestions clau del projecte (Sambola, 2004).

Així mateix, i atès que el PEC té un caràcter pedagògic i ideològic, aquest és coherent i reflecteix les línies polítiques en matèria d'educació. Tanmateix, això no significa que la resta del consistori se'n desvinculi sinó que ben al contrari. Cal una implicació del conjunt del consistori ja que és necessari que totes les àrees i regidories hi participin atesa la dimensió oberta i global del projecte (Domènech, 1998).

D'altra banda, també és propi d'aquesta fase elaborar un *diagnòstic* de la realitat de la ciutat en què es detectin les necessitats i demandes socioeducatives de la realitat ciutadana. D'acord amb Rebollo (2004), l'objectiu d'un bon diagnòstic és triple: cal identificar els recursos de què es disposa, els principals problemes de la ciutat i les possibles oportunitats a activar. I, per tal de fer-ho possible, cal comptar amb la participació de la ciutadania, entre altres coses, perquè, tal com el mateix Rebollo diu, el diagnòstic ha de permetre que es comenci a articular una xarxa d'actors al voltant d'aquest projecte, de tal manera que si aquests actors s'han d'implicar en el projecte també s'han d'impli-car en el seu predisseny.

D'altra banda, i respecte la identificació dels recursos de la població, cal esmentar un altre instrument: el *mapa de recursos educatius*. Aquest és un instrument que permet descriure el context socioeducatiu de la ciutat. Aquest mapa consisteix en un inventari, classificació i ordenació del conjunt de recursos educatius formals, no formals i informals que té un territori concret (Domènech, 1999)<sup>7</sup>. En aquest, també es tenen en compte els diferents escenaris socialitzadors esmentats ante-

7 Cal esmentar que, tot i que AAVV (1998) i Domènech (1999) ja parlen del mapa educatiu de ciutat, la primera experiència real no es realitza fins al

riorment com a possibles espais educatius. Gràcies a aquest mapa, hom es pot fer una idea de la quantitat, la distribució i el tipus d'agents socioeducatius que hi ha en un territori i és un instrument que complementa el diagnòstic de la realitat. Aquest mapa permet tenir un bon coneixement dels nuclis impulsors, així com de les dinàmiques educadores en els diferents àmbits i, per tant, detectar els punts de màxim interès per al PEC.

De fet, Domènech (1999:79) en parla en termes de “l'altra cara de la moneda” del PEC, ja que gràcies al *mapa educatiu* es té un inventari de recursos que possibilita la proposta i l'anàlisi, i el PEC es constitueix com a ideari de la ciutat que defineix els objectius pels quals està disposada a treballar amb tots aquests recursos. D'altra banda, el moment d'elaborar el mapa és un bon moment per donar a conèixer a totes les entitats, associacions, centres, etc, l'existència del projecte alhora que és un bon moment per a demanar el compromís i la implicació de tothom.

Així mateix, i en la línia de delimitar el context en què s'ha de desenvolupar el PEC, també és aquesta la fase en què es recull informació sobre la història educativa de la ciutat i antecedents del PEC (programes, projectes, experiències, plans...). Totes les dades que es recullen poden ajudar a configurar l'estratègia per al desenvolupament del PEC.

Finalment, i fruit de les constatacions fetes en el diagnòstic, en el *mapa educatiu* i en la recerca de la història educativa de la ciutat, així com dels acords polítics presos, s'estableixen les *finalitats* i els *objectius estratègics*. En aquest punt és important comptar amb el consens del Ple municipal de manera que es complementi l'anàlisi de la realitat i el punt de vista de les diferents formacions, que teòricament també representen el conjunt de la ciutadania. Això no obstant, ja sabem que els líders polítics no necessàriament reflecteixen la totalitat d'interessos ciutadans, encara que parteixin d'un diagnòstic el més ajustat possible a la realitat. És per això que esdevé necessària una participació ciutadana real i constant en les etapes o fases següents del PEC.

La fase de **disseny** la lidera el nucli impulsor. El nucli impulsor ha de ser un equip al màxim representatiu i, per tant, ha d'estar constituït

2003, quan Jaume Trilla, conjuntament amb un equip de professors de la UB i professors i mestres de Santa Coloma de Gramenet el desenvolupen en aquesta ciutat

per polítics, per tècnics i experts, i per la ciutadania. Els tècnics i experts són els qui garanteixen la part tècnica del procés d'elaboració del PEC, la ciutadania garanteix la representació del teixit social i els polítics actuen com a representants de la mateixa Administració local. Tanmateix, és important que aquest nucli no sigui excessivament ampli, és a dir, cal "combinar i equilibrar la màxima representació amb la seva efectivitat en la pràctica" (Domènech, 1998: 16). Conseqüentment, si la representativitat comporta un nombre excessiu de persones, es pot plantejar de constituir una comissió paral·lela més reduïda, de caràcter tècnic, que depengui del nucli impulsor.

En aquesta fase es delimiten les *línies estratègiques* del PEC i els *objectius operatius* concrets per a fer-les realitat a partir de les finalitats i objectius estratègics definits en l'etapa del predisseny. Així mateix, el nucli impulsor estructura el procés per a assolir els objectius i línies estratègiques a partir del *pla d'actuació* que consta d'una temporització, d'una distribució de recursos i d'una acurada programació que concreta com dur a terme allò planificat i com avaluar-ho.

Aquest nucli impulsor ha de garantir una màxima participació sobretot a través de mecanismes i canals ja existents, però, en cas que sigui necessari, també de nous. Rebollo (2004) parla en aquest punt de construir una bona arquitectura del procés tot definint espais i tècniques que facin possible la participació que calgui en cada moment. Sovint la ciutadania participa en forma de comissions, d'equips de treball i el nucli impulsor recull el treball que es va realitzant. Però també es pot comptar amb debats oberts, tallers, jornades, conferències, etc.

El procés de debat acostuma a necessitar un temps i al llarg d'aquest procés s'elaboren documents que recullen els acords presos i es van ampliant. Finalment, el nucli impulsor elabora una proposta de síntesi i un document final per a ser aprovat. En aquest sentit, és interessant que la proposta de document final es faci pública i s'obri un període final de consultes per, finalment, celebrar un acte col·lectiu d'aprovaçió (Domènech, 1998).

Un cop aprovat el document final, es passa a la fase de **realització**, que és aquella en què es posa en marxa el *pla d'actuació* del PEC. En aquest moment, la quantitat de persones implicades és molt major que les que configuren el nucli impulsor atès que entren en joc tots els agents educadors: "La projecció de l'equip de recerca que constitueix el nucli

impulsor es traspasa a l'àmbit ampli de la comunitat que participi en l'execució de les diferents accions." (AAVV, 1998)

Aquesta fase és la que suposa el pas de la teoria a la pràctica. "La superació d'aquesta fase és un pas imprescindible perquè el Projecte educatiu de ciutat [sic] no es converteixi en un document formal amb poques conseqüències pràctiques." (Domènech, 1998:18). És important que en aquesta fase es faci una bona campanya de difusió, que cal no confondre ni amb publicitat ni amb mera informació. Una bona campanya de difusió comporta comunicar bé què és el PEC i cal fer-ho no només unidireccionalment -de l'ajuntament a la població- sinó que bidireccionalment -entre els diferents actors implicats- (Rebollo, 2004). Així mateix, és fonamental que totes les accions estiguin clarament delimitades i programades per tal d'obtenir els resultats desitjats.

També forma part d'aquesta fase l'*avaluació* que té per finalitat constatar el grau de qualitat, satisfacció o impacte de cadascun dels objectius operatius determinats. Per a dur a terme aquesta avaluació s'elaboren indicadors per valorar les diferents accions determinades en el pla d'actuació. Aquests es caracteritzen per ser consensuats, comprensius, rellevants, precisos i econòmics (AAVV, 1998). Així mateix, el procés d'avaluació ha de permetre una retroalimentació i redefinició del mateix PEC per tal d'anar-lo millorant i d'assegurar-ne el dinamisme i actualització (Sambola, 2004).

Tanmateix, també és rellevant constatar que no cal esperar l'avaluació per introduir correctors -si cal- al PEC, sinó que el mateix procés d'elaboració ha de ser prou ric com per donar dades en aquest sentit i permetre realitzar els canvis oportuns. Cal que hi hagi una bidireccionalitat a mode de *feedback* en cadascuna de les etapes: el disseny del PEC incideix en el pla d'actuació i viceversa.

Així, doncs, distingim essencialment tres fases en el procés d'elaboració del PEC: predisseny, disseny i realització. Dins la primera, hi trobem l'acord dels responsables polítics d'impulsar el PEC, l'elaboració del diagnòstic i la delimitació de les finalitats i objectius estratègics. En la de disseny, hi trobem la delimitació de les línies estratègiques, els objectius operatius i el pla d'actuació. Finalment, en la fase de realització, hi ha la posada en marxa del pla d'actuació i l'avaluació.

## Els projectes educatius de ciutat a Catalunya

Tal com hem exposat, el PEC esdevé un instrument que ha de fer realitat les voluntats de la *ciutat educadora* com a pla estratègic d'ampli acord social i polític. De fet, el PEC se'ns presenta com un instrument que repolititza les àrees d'educació i cerca la recuperació del rol educatiu dels municipis tot incloent l'educació com a element clau dins de la política de la ciutat. Rol que comporta un administració cohesionadora i impulsora social i no només administradora de recursos. En definitiva, una administració que fa política.

Per tal que això sigui així, a més d'unes voluntats polítiques que prenguin la iniciativa, esdevé imprescindible la participació de tota la ciutadania, de manera que el PEC es converteixi en un projecte socioeducatiu i sociocomunitari que vertebrï la realitat social de la ciutat. De fet, es tracta d'aconseguir la coresponsabilitat de tots els agents socials que més o menys directament tenen incidència en els processos de desenvolupament, socialització, formació i educació. Cal que, cadascú des de la seva responsabilitat, i des de la possibilitat de participar, assumeixi el paper d'agent educador.

En l'actualitat, a Catalunya hi ha set poblacions que tenen el seu PEC<sup>8</sup> endegat i força consolidat, es tracta dels anomenats PEC de primera generació (Collet i González, 2004). Així mateix, hi ha una quinzena de poblacions més que estan posant en marxa el seu PEC; cadascuna d'elles es troba en diferents moments del procés. Al llarg del període que va des dels inicis fins al moment actual, la trajectòria dels PEC ha estat fluctuant i hi ha hagut moments de força impuls i moments en què aquests s'han mostrat més aturats. Actualment, i gràcies a l'impuls de la Diputació de Barcelona, aquests tornen a estar en una fase força activa, per la qual cosa, a més de les poblacions que estan iniciant els seus PEC, n'hi ha força més a l'espera de signar un conveni amb la Diputació i iniciar-ne l'elaboració.

Ens trobem, doncs, en un moment de molta activitat al voltant dels PEC que demana un cert procés de revisió i reflexió pel que fa als elements clau de la seva posada en marxa i implementació. D'aquesta manera es podrà garantir que els PEC successius que s'elaborin esdevinguin al màxim d'exitosos. És així que podem fer una aproximació

<sup>8</sup> Es tracta de Barcelona, Granollers, Mataró, Reus, Sant Cugat, Sabadell i Terrassa.

als punts forts i els punts febles basant-nos en els PEC de primera generació<sup>9</sup>.

Quant als punts forts dels PEC, destacaríem, en primer lloc, el valor que té que una sèrie de poblacions mostrin sensibilitat per a esdevenir *ciutat educadora* i alhora desenvolupin un instrument per tal de concretar les voluntats d'aquesta acostant-se, així, a la idea més utòpica de la societat educadora. Així mateix, les pròpies característiques del projecte el converteixen en altament valuós i potent: es tracta d'un projecte innovador, d'enfocament holístic, que cerca la potenciació i optimització dels propis recursos de la població i que, essencialment, aglutina i convenç la quasi totalitat dels implicats. Així com altres iniciatives contenen característiques que polaritzen opinions com podrien ser les dicotomies públic-privat, formal-no formal, religiós-laic, etc., en el cas del PEC la proposta esdevé molt integradora.

En aquesta línia, també cal destacar la consciència que hi ha de la necessitat de tendir al treball en xarxa i transversal. Aquest és un aspecte especialment rellevant atès que un treball d'aquestes característiques passa per un canvi organitzatiu però també cultural i, perquè es doni aquest darrer, sobretot cal que la població n'estigui convençuda i el vegi necessari.

D'altra banda, cal posar de manifest que s'ha dut a terme una tasca considerable de conscienciació d'una part de la població respecte de la importància de l'educació, sobretot partint d'una concepció d'aquesta àmplia i en xarxa. En aquest sentit, tot i que el PEC no ha arribat a tot-hom, s'ha aconseguit mobilitzar un bon volum de la població en l'elaboració (en el cas dels ajuntaments petits cal destacar que aquesta encara té més valor). Així mateix, cal fer referència a una certa satisfacció per part de diferents agents per la feina feta, encara que no s'hagi arribat on es volia.

<sup>9</sup> A partir dels resultats i conclusions a què hem pogut anar arribant quant a l'anàlisi i interpretació de les dades recollides i contrastades pel que fa als PEC estudiats (veure Civís i Riera, 2005). Aquests han estat de manera més directa i intensiva els de Barcelona, Mataró i Sant Cugat. Quant a la resta de PEC de Catalunya, n'hem obtingut coneixement bàsicament a partir de fonts de documentació diverses. Així mateix, és important destacar que, en tractar-se d'una recerca de tall qualitatiu, no teniem com a pretensió la generalització, sinó la descripció i la interpretació d'allò observat en els projectes educatius de ciutat estudiats.

Finalment, també és remarcable la claredat que mostren els agents que han liderat els PEC en expressar allò que no ha funcionat, especialment la participació i el fet de comptar amb tothom. Es percep un cert procés de revisió i crítica.

Pel que fa als punts febles, esmentaríem, en primer lloc, una manca de concordança entre el model teòric del PEC i la seva posada en pràctica. Aquesta ve donada per una manca d'implementació del projecte en la seva totalitat, per algunes dissonàncies entre el que es planteja de manera més teòrica i la seva praxi, i per la manca de continuïtat en alguns casos. La gran complexitat que suposa dur a terme un projecte de les característiques ja esmentades ha suposat, doncs, que existeixi aquest *gap* entre teoria i pràctica. Així mateix, una certa politització dels PEC també ha comportat biaix pel que fa a la implementació.

Quant a la posada en marxa dels PEC, aquesta es plantejava des d'un model eminentment participatiu tot i que en la praxi aquests han estat poc participatius. Això ha estat així tant perquè només una part de la ciutadania ha tingut accés a participar-ne com perquè aquesta participació ha estat força dirigida i en determinats moments el model de presa de decisions ha resultat jeràrquic.

D'altra banda, el model d'intervenció socioeducativa esdevé compartimentat atès que no hi acaba d'haver un treball conjunt amb altres sistemes del benestar (serveis socials, sanitari, etc.), entre administracions, amb altres projectes d'abast comunitari, entre els diferents projectes que integra el PEC, etc. Així, doncs, en termes generals, no s'assoleix òptimament l'objectiu de la transversalització de l'acció socioeducativa.

Finalment, esmentaríem que aquesta manca de concordança entre el model més teòric i la seva posada en pràctica ha motivat que persones inicialment convençudes amb el projecte sentin actualment un cert desencís o, fins i tot, se'n sentin allunyades.

Molt breument, aquests són els principals punts forts i punts febles pel que fa al model teoricopràctic dels PEC de primera generació. Essencialment, podríem considerar que ens trobem amb un model molt potent pel que fa a la dimensió socioeducativa que, atesa la seva complexitat, no aconsegueix la implementació desitjable. En aquest sentit, apuntaríem tres possibles correctors que ens sembla que esdevindrien clau en la "superació" del *gap* entre teoria i pràctica.

En primer lloc, fariem referència al treball per una participació elevada i de qualitat, que no confon el mer *ser partíceps de* amb una participació *real*, fet que implicaria cercar els mecanismes i canals per tal de garantir una participació sostenible al llarg de tot el procés. En segon lloc, esmentariem la recerca de mecanismes per a desenvolupar un treball en xarxa i transversal amb caràcter molt més integrador i integrat en la base d'un treball compartit entre els diferents sistemes del benestar -educatiu, ocupació, serveis socials, sanitari...- i d'un treball conjunt entre els diferents sectors comunitaris -primer o públic, segon o privat, tercer i quart. I en tercer lloc, apel·lariem a una incorporació més clara i nítida de la veu pedagògica amb expertesa en l'àmbit socio-comunitari i dels professionals associats tant en el procés de disseny, com en el d'elaboració i implementació dels PEC.

### ***Ciutat educadora i Projecte educatiu de ciutat***

En síntesi, doncs, el projecte de les *ciutats educadores* i els mateixos PEC esdevenen propostes ambicioses segons una comprensió de la realitat holística i des de la complexitat. És així que una comprensió de la ciutat des de la seva complexitat demana també una vivència de la ciutat des de la integració de fers i sabers, des de la transversalitat d'actuacions, en definitiva demana un model de ciutat d'organització reticular però de direcció i objectius convergents. Demana una ciutat que, en la base d'un únic projecte, pugui realitzar-se i desenvolupar-se. Aquesta és l'aposta de la *ciutat educadora*, una ciutat que des de la transversalitat de l'acció educativa compartida cerca el treball conjunt per part de tots els seus agents i actors. Acció socioeducativa, aquesta, que suposa una comprensió global de la trajectòria educativa de la ciutat i una comprensió específica del valor educatiu de les diferents actuacions que s'hi donen.

Ens trobem, d'aquesta manera, davant d'un repte, però també davant d'una oportunitat, de manera que els PEC són els que poden ajudar a convertir aquest repte en oportunitat i, finalment, l'oportunitat en possibilitat de canvi. Tanmateix, i basant-nos en el que hem exposat, caldria redireccionar alguns dels aspectes vinculats als PEC quant al seu disseny i implementació, del tal manera que aquesta possibilitat esdevingui al més real possible.



## Bibliografia

AAVV. (1998). *Pensar la ciutat des de l'educació*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (1999a). *Projecte Educatiu de Ciutat: L'educació clau per al coneixement i la convivència*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (1999b). *Per una ciutat compromesa amb l'educació: Volum 1*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2003). *Associació Internacional de Ciutats Educadores*. [en línia]  
 Accessible a: <http://www.edcities.bcn.es/>  
 (Consulta el 23-1-2003)

Associació Internacional de Ciutats Educadores (2004): *Carta de Ciutats Educadores 2004*. [en línia]  
 Accessible a: [http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta\\_ciutats.pdf](http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf)  
 (Consulta el 20-12-2004)

Alfieri, F. (1995). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. Dins AAVV, *Volver a pensar la educación*, (pàg.172-187). Madrid: Morata.

Bosch, C. (1999). Projecte educatiu de ciutat. Dins Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (pàg.56-71). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Civís, M. i Riera, J. (2005). *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de Desenvolupament Comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres Projectes Educatius de Ciutat de Catalunya*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Ramon Llull, Barcelona.

Clos, J. (1999b). Presentació. Dins Ajuntament de Barcelona, *Per una ciutat compromesa amb l'educació: Volum 1*, (pàg.9). Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

Colom, A.J. (1990). La pedagogia urbana, marc conceptual de la ciutat educadora. Dins AAVV, *La ciutat educadora*, (pàg.111-123). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Coll, C. (1998). El proyecto educativo de ciudad: El futuro de la educación en Barcelona. *Cuadernos de pedagogía*, 269.

Collet, J. i González, S. (2004). *Els projectes educatius de ciutat de segona generació: del govern tradicional a la governance comunitària*. Barcelona: Fundació Nous Horitzons.

Domènech, J. (1998). *Projecte educatiu de ciutat*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Domènech, J. (1999). El mapa educatiu d'una ciutat: concreció a Santa Coloma de Gramenet. Dins Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (pàg.72-79). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Elliot, J. (2003). La ciutat com a entorn d'aprenentatge d'una ciutadania activa. Dins AAVV, *L'escola i la ciutat: el reptu educatiu del segle XXI*, (26-31). Barcelona: Institut Municipal d'Educació.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. i Lopes, H. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.

Gómez-Granell, C. i Vila, I. (2001). Introducció. Dins Gómez-Granell, C. i Vila, I. (Coord.), *La ciudad como proyecto educativo*, (pàg. 11-32). Barcelona: Octaedro.

Martinell, A. (2004). El debat sobre la ciutat educadora. *Barcelona educació*, 39, 26-27.

Mata, M. (1994). La nostra ciutat: un element fonamental d'educació dels infants i dels adults. Dins Balaguer, I., Mayordomo, A. i Mata, M., *Tres qüestions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores*. (pàg. 29-36). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Molas, I. (1990). La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política. Dins AAVV, *La ciutat educadora*, (pàg.37-46). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Rebollo, O. (2004). *La ciudad educadora y la participación ciudadana*. [en línia]

Accessible a: <http://www.deprop.net/pubdocument/inici.asp>

(Consulta el 15-6-2004)

Sambola, T. (2004). *Desenvolupament del cas. El projecte educatiu de ciutat de Rocasavall*. [en línia]

Accessible a: <http://diputacio.formacio.ubvirtual.com>

(Consulta el 23-4-2004)

Subirats, J. (2004b). *Educació i ciutadania: els projectes educatius de ciutat com a eines de participació i acció cívica*. [en línia]

Accessible a: <http://www.deprop.net/pubforum/inici.asp>

(Consulta el 25-4-04)

Trilla, J. (1999). Un marc teòric: La idea de ciutat educadora. Dins Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (pàg.11-51). Barcelona: Diputació de Barcelona.