

**Avaluació del projecte:  
“De l’equip docent a l’equip educatiu”**

**2017 – 2020. Pla de Barris  
Ajuntament de Barcelona**

**Equip redactor:**

Roser Girós. EMIGRA. UAB  
Jordi Collet. GREUV. UVIC-UCC

Maig 2020

## Índex

<b>INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>3</b>
<b>1. DISSENY DE L'AVALUACIÓ.....</b>	<b>4</b>
1.1. Pla de treball .....	5
1.2. Disseny de les Tècniques i instruments de recollida de dades .....	6
1.3. Activitats de recollida d'informació .....	8
1.4. Procediment d'anàlisi de les dades.....	8
<b>2. PROJECTE: DE L'EQUIP DOCENT A L'EQUIP EDUCATIU .....</b>	<b>10</b>
2.1. Pla de Barris.....	10
2.2. Descripció del Projecte.....	11
2.3. Relació de centres i dotacions professionals per zona .....	12
2.3. Realitat que es vol abordar .....	13
2.4. Metodologia de la innovació.....	13
2.5. Model d'innovació i processos de canvi en els centres .....	14
2.6. Seguiment i avaluació .....	16
<b>3. RESULTATS PER ÀMBIT:.....</b>	<b>17</b>
3.1. Jornada laboral – nombre d'escoles per professional: .....	17
3.2. Condicions laborals .....	18
3.3. Assignació a centres / dotacions.....	19
3.4. Selecció dels/les professionals.....	20
3.5. Demanda, justificació i encaix de cada professional al centre:.....	20
3.6. Disseny de funcions.....	24
3.7. Resultats identificats en els centres i xarxa .....	27
3.8. Acompanyament i supervisió als/les professionals .....	42
3.9. La governança dels/les professionals?.....	43
3.10. Perfils de l'equip multi-disciplinar:.....	43
3.11. Generació de coneixement i avaluació .....	50
<b>4. Conclusions finals: Propostes de política pública .....</b>	<b>50</b>
<b>5. Resum executiu de propostes .....</b>	<b>59</b>

## INTRODUCCIÓ

Els centres de màxima complexitat estant vivint realitats educatives que requereixen noves maneres d'intervenir. De fet si es sol·liciten més recursos i personal en aquests centres, es perquè el professorat està desenvolupant funcions envers a l'alumnat i les famílies, que no necessàriament es sent preparat per assumir. Alhora, aquestes necessitats sovint es resolen en els barris de manera en alguns casos desorganitzada, per part de múltiples actors públics, i del tercer sector. Això fàcilment pot fer perdre a les persones per circuits complexos, en suports parcials, o desconnectats de les seves necessitats o interessos.

Pla de Barris, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona, sembla una oportunitat per pensar en un desenvolupament integrat dels sistemes educatius de l'entorn, utilitzant la plataforma de proximitat del centre escolar com espai tan de contacte com de provisió dels serveis a la diversitat de famílies. Tenint clar que tots aquests serveis no estan al marge de les funcions del centre, sinó que es tracta de condicions concomitants d'educabilitat, per garantir l'accés al dret l'educació en totes les seves dimensions (Tomasewsky, 2004).

Dins del conjunt de millores vinculades a la implementació del Pla de Barris, l'avaluació es focalitza en l'estudi de les transformacions que han tingut lloc en les 26 escoles, 9 Instituts i 3 Instituts-Escola que hi han participat. Aquests centres s'han convertit indirectament en agents estratègics de canvi, dins la xarxa de Serveis Educatius i Socials d'aquestes zones de la ciutat. Volem observar com això ha succeït des d'una perspectiva interna al centres.

En primer lloc, l'objectiu de l'informe es poder visibilitzar canvis i pràctiques que s'han portat a terme al llarg dels tres anys del projecte "De l'equip docent a l'equip educatiu" en el marc del Pla de Barris, i que ens aporten informació sobre els factors facilitadors i d'altres que han actuat com una barrera en relació a l'assoliment dels objectius de canvi que es plantejaven.

En segon lloc, es volen aportar dades per informar la presa de decisions en relació a la nova dotació de professionals del Pla de Barris (2020/24), tan pel què fa al perfil de les figures, com al seu mode d'incorporació als centres (veure resum executiu).

Finalment, l'informe busca dotar d'una eina que permeti incorporar les lliçons apreses en l'experiència d'aquests tres cursos en els 38 escoles i instituts, a la rèplica del model a nous centres. L'avaluació hauria de poder establir recomanacions pels centres que es trobaran en dos processos diferenciats: la continuïtat del pla i la nova incorporació.

Concretament, tal i com s'expressa en els termes de referència de l'avaluació amb aquest estudi s'espera poder:

- Descriure el perfil, les funcions, els serveis, les metodologies de treball, les interaccions, les dedicacions òptimes de cadascuna d'aquestes professionals.
- Dimensionar en base a les necessitats dels centres implicats i als models de dedicació horària òptims (vistos els resultats obtinguts) les dotacions necessàries.
- Fer una proposta de model d'intervenció integrat que sigui extrapolable a d'altres zones amb dificultats socials similars.
- Descriure els canvis produïts en la relació amb les famílies i l'entorn i el centres educatius

## 1. DISSENY DE L'AVALUACIÓ

Proposem una avaluació centrada en els resultats, que es realitza en un moment posterior a l'execució del programa. Esta orientada a la planificació i transferència del model d'intervenció generat a l'ampliació de contextos del nou Pla de Barris.

L'avaluació ha estat dissenyada i conduïda per un equip format per Jordi Collet (GREUV - UVic) i Roser Girós (Grup EMIGRA – CER-Migracions) que han treballat en estreta coordinació amb el propi grup promotor del canvi, format per persones de les àrees d'Inclusiva, Innovació i Territorial del Consorci d'Educació de Barcelona. Aquest model mixt, ha permès incorporar les necessitats informatives i suggeriments de l'equip promotor, així com la visió interna sobre l'evolució del programa pel part de les persones que n'han fet el seguiment en terreny.

D'altra banda, si bé l'estudi es situa temporalment a la fi del primer trienni del pla, hem tingut accés a la informació i documentació que s'ha generat durant tota la seva execució. Això inclou dades referents tan al disseny del programa, com al seu procés d'implementació.

Les tècniques de recollida de la informació s'han plantejat amb la idea de recollir una valoració contrastada per part dels diferents actors implicats en el canvi. Això inclou per una banda l'equip tècnic del CEB, les direccions dels 38 centres, membres dels quatre perfils professionals (Mestres d'Audició i Llenguatge, Suport Emocional, Integrador/es socials, i Educador/es socials), i representants dels Serveis Externs Educatius i Socials, que formen xarxa amb els centres escolars de Pla de Barris. El punt de vista de la resta d'agents de la comunitat educativa (mestres, famílies i alumnat) s'incorporà en futures prospeccions a la vista dels resultats d'aquest primer anàlisi.

El disseny metodològic de l'avaluació ha seguit un model mixt, amb una seqüència de fases en què s'han aplicat tècniques i instruments de recollida de la informació complementaris. La seqüència en l'ús de les tècniques ha inclòs un primer moment d'identificació d'indicadors i resultats de canvi suggerits tant pels objectius establerts per propi pla, però també de manera inductiva, pel què els propis actors han expressats en grups de discussió i entrevistes. La segona fase, hem volgut mesurar l'extensió d'aquests canvis a la totalitat de centres, a partir d'un qüestionari adreçat a les 38 direccions.

D'altra banda, els grups de discussió han evidenciat una percepció força homogènia de la necessitat d'incloure un procediment de consulta a les direccions dels centres per tal de determinar la dotació de figures en la nova edició del pla. Es per això, que de comú acord amb l'equip del CEB, s'ha incorporat aquesta funció en el qüestionari.

Finalment, el procés de recollida de dades, i la investigació en general, s'ha regit pel codi ètic de les recerques en àmbit social. Establint un procediment de consentiment informat, anonimitzant la informació i compromentent-nos a garantir la seva utilitat i retorn.

### Relació d’ ítems / actors / tècniques i instruments de recerca

ÍTEMS:	Grup promotor	Direccions	Professionals	Serveis Externs	Cap de projecte
Disseny del pla	GD / AD				
Avaluació de procés	AD	Q	AD		
<b>Resultats</b>					
Centres		GD / Q	GD		
Alumnat i famílies		GD / Q	GD		
Xarxa de Serveis Socials i Educatius	GD / R	Q	GD	GD	
Consorti: IMEB, CHM, IMSS	GD / R		GD	GD	
Entorn			GD	GD	E
<b>Valoracions sobre el disseny i la implementació del canvi</b>					
Pertinença de les figures	GD	GD / Q		GD	
Model d’innovació: Participació	GD	GD	GD	GD	
Model d’innovació: Seguiment, gestió, formacions	GD	GD	GD	GD	E
Coordinació entre actors	GD			GD	E
Elements de viabilitat		Q	GD	GD	
Propostes de millora	GD	GD	GD	GD	E
<b>Planificació de la nova dotació</b>					
Línies polítiques	GD / R			GD	
Consulta dotacions	R	Q			
Indicadors d’avaluació	GD	GD	GD		
GD: Grups de Discussió                      Q: Qüestionari                      E: R: assistència a reunions i activitats del projecte AD: Anàlisi de documents                      Entrevista					

#### 1.1. Pla de treball

El pla de treball s’ha establert a partir d’una reunió inicial amb l’equip del Consorci Educatiu de Barcelona, que ha servit per plantejar els objectius de l’avaluació, determinar-ne l’abast, l’estratègia de recollida de dades i el mètode de mostreig.

El treball de camp s’ha vist afectat per la crisi sanitària. Si bé, la fase qualitativa s’ha pogut portar a terme durant el mes de febrer tal com s’havia previst, el qüestionari a les direccions s’ha ajustat al ritme de la disponibilitat d’aquestes persones, en un moment en què la gestió de la crisi els hi exigia una dedicació en exclusiva. Finalment el treball de camp ha tingut lloc febrer a maig 2020, segons es detalla en el cronograma de l’avaluació.

	2020					
	02	03	04	05	06	07
Establiment dels Termes de referència						
Fase de disseny						
Fase de Treball de camp						
Elaboració de l’informe						
Entrega de l’informe final						
Revisió del informe						

Comunicació							
-------------	--	--	--	--	--	--	--

## 1.2. Disseny de les Tècniques i instruments de recollida de dades

### a. Anàlisi de documents

S'ha realitzat un buidat dels document següents:

- Macro dades del pla de barris: nº d'escoles, recursos destinats, nombre i tipologia de professionals contractats
- Presentacions plenàries del Pla de Barris en esdeveniments
- Convenis signats amb les contraparts en el consorci
- Qüestionaris d'avaluació anual a les direccions (2017 / 2018)
- Informes elaborats per l'IMEB (2018, 2019), Centre de Higiene Mental Les Corts, i el Consorci Educatiu de Barcelona
- Dades quantitatives dels 38 centres en darrers tres anys: resultats escolars proves de competències, preinscripcions, absentisme, baixes.

### b. Grups de discussió amb els diferents agents implicats.

S'han realitzat 7 grups de discussió, en els què s'han convocat persones dins de l'equip de coordinació del CEB, direccions, les quatre figures professionals (ES, TIS, MALL, EMO) i un grup mixt de Serveis Externs. Per l'elecció dels participants s'ha comptat amb el suport del Consorci Educatiu de Barcelona (CIMEB) que han actuat com actors facilitador. Els grups eren homogenis, a excepció del format per representants de Serveis Educatius Especialitzats i Socials Externs, al què s'ha convocat a persones que ocupen càrrecs en diferents institucions (EAPs, IMSS, CREDA, etc.).

A excepció de les mestres d'audició i llenguatge que van assistir la totalitat de l'equip (4), la resta de grups han comptat amb la participació d'entre 7 i 10 persones. Els participants han estat escollits en base al criteri d'experiència singular i diversa en la innovació. L'equip del CEB va tenir cura a convocar a persones que poguessin aportar testimonis de casos extrems, del què suposa èxit i majors dificultats en la introducció de les figures en els centres. Això ha permès ampliar el contrast en el debat sobre com ha funcionat el pla en el mapa de centres, i recollir una gamma més completa de factors intervinents ja sigui com a barreres o com a facilitadors.

Les sessions s'han desenvolupat entorn a 90 minuts de durada. S'ha aplicat un doble nivell de preguntes: a) avaluació dels tres anys de projecte i b) pistes i propostes de millora (nou model).

Concretament, el guió del grup de discussió incloïa els següents temes, que s'han adaptat en funció dels coneixements del grup d'informants.

1. Treball realitzat i percepció de resultats/canvis assolits en els centres
  - 1.1. A l'escola amb els infants i joves
  - 1.2. En relació les pràctiques, polítiques, i cultura del centre
  - 1.3. Amb famílies i comunitat educativa
  - 1.4. En la xarxa de serveis educatius, socials i d'entorn.
  - 1.5. En relació a l'entorn

2. Procés d'implementació
  - 2.1. La incorporació dels professionals.
  - 2.2. Variables organitzatives
  - 2.3. Variables de formació i seguiment
  - 2.4. Facilitadors i barreres
3. Valoracions sobre el model d'innovació: informacions, treball en xarxa, altres
4. Valoracions sobre la pertinença dels diferents perfils: funcions, tasques, relació amb altres agents, en relació als objectius de canvi, tant a nivell individual com d'equip.
5. Propostes de millora

### **c) Entrevistes a informants clau (Caps de projecte)**

S'han realitzat tres entrevistes amb persones que l'equip ha considerat com informants clau, pel fet que concentren informació diferent a la resta d'actors. Els caps de projecte han fet un seguiment del conjunt d'accions incloses en el Pla de Barris. D'aquesta manera han tingut la possibilitat d'observar i comparar transversalment les dinàmiques dels varis centres des de la perspectiva de zona, i en estreta relació amb la sinergia que s'hagi pogut crear amb altres projectes simultanis com els d'educació i cultura (caixa d'eines, cultura popular, etc).

Els tres entrevistats, treballen com a caps de projecte de Nou barris, Ciutat Vella, Sant Martí i Sant Andreu. Han assistit a projectes singulars en què la figura psicosocial ha participat en alguna dinàmica d'entorn com ara la dinamització d'AFAs, la participació en el barri, o bé la dotació d'una figura particular de dinamitzador comunitari, dins de tot el pla pilot que suposa l'inici de l'institut escola Trinitat Nova en el barri.

### **d) Qüestionari a les direccions**

S'ha construït un qüestionari adreçat a les 38 direccions dels centres. Com ja s'ha comentat aquest instrument s'ha dissenyat amb el doble objectiu de recollir la disseminació dels diferents resultats i canvis en els centres. I en segon lloc, proposar un canal de consulta sobre la nova dotació del Pla.

El qüestionari ha estat elaborat en la plataforma Google forms, i ha estat provat per dues direccions abans d'enviar-lo.

Conté tres blocs:

- I. Valoracions sobre la pertinença de cada perfil en la consecució dels objectius generals del Pla de Barris
- II. Valoracions sobre l'assoliment dels resultats durant els tres anys. Aquests resultats s'han extret inductivament de la fase qualitativa de grups de discussió, i s'han contrastat amb el grup coordinador.
- III. Consulta sobre la dotació del proper pla, motivada per una reflexió de les funcions així com del pla d'incorporació de la figura en el centre.

### e) Participació a activitats

Hem estat presents a reunions d'equip, i a la primera trobada que s'ha organitzat amb instituts del pla de barris, que ha tingut lloc el dia 30 de gener del 2020 en el centre Barri Besós. En aquest esdeveniment, s'han realitzat dinàmiques en què els diferents participants han discutit sobre temes cabdals de l'avaluació com ara l'acollida, famílies i entorn, reptes organitzatius i la lluita contra l'absentisme.

#### 1.3. Activitats de recollida d'informació:

Instrument	Data	Informant	Lloc
Buidat documents	10.02-10.05	Equip promotor i agents en consorci pel Pla e Barris. Direccions	-
Grup de discussió	20.02	Direccions de centres	CEB
	20.02	Educadors/res socials	IMSS
	18.02	Integradors/es socials	CEB
	26.02	Servei de Suport Emocional	CEB
	19.02	Mestres d'Audició i Llenguatge	CREDA Pere Barnils
	18.02	Serveis Educatius (SS, EAP, CSMIJ)	CEB
	04.03	IMEB	CEB
Entrevistes	14.02	Cap de projecte La Verneda i la Pau	Piramidón
	18.02	Cap de projectes El Raval	Oficina Pla de Barris
	21.02	Cap de projectes Trinitat Nova i Roquetes	
Qüestionari	14.04-12.05	37 Direccions (escoles, instituts i instituts escola).	Online

#### 1.4. Procediment d'anàlisi de les dades:

Les entrevistes i els grups de discussió s'han transcrit íntegrament i s'han analitzat conjuntament amb la resta de documents (informes, avaluacions,..) mitjançant el programa de tractament de dades qualitatives N-Vivo. Les dades qualitatives s'han reduït a partir d'una codificació mixta, que ha permès estudiar la informació a partir dels apartats de resultats assolits; funcions, tasques i pertinença dels perfils; factors organitzatius i formatius en el canvi. Al mateix temps hem donat cabuda a l'emergència de nous temes sobre com s'ha viscut el procés d'incorporació en els centres, l'adequació dels perfils a les tasques en un centre d'alta complexitat, dilemes i estratègies dels professionals, i les seves percepcions sobre facilitadors i barreres. De les dades procedents del qüestionari se n'ha fet una anàlisi descriptiva vinculada sobretot a les preguntes de política pública: perfils professionals, jornada laboral, etc., en estreta relació amb els resultats qualitius obtinguts en els grups de discussió. Després la informació s'ha organitzat en un àmbits temàtics que s'ajusten a la finalitat d'aquest estudi, que no és altre, que la de ser un instrument que ajudi a l'equip promotor a rendir comptes i a prendre decisions futures sobre el projecte de les escoles enriquides. Decisions que atenyen especialment als tipus de perfils professionals, l'assignació (en jornada i especialitat) per centre, i el model d'innovació que acompanya la gestió del canvi. Es per això que l'anàlisi s'ha



creuat amb els criteris d'avaluació clàssics de pertinència, eficàcia, viabilitat i suficiència. I s'ha redactat en temàtiques que valorem poden tenir utilitat en el disseny de polítiques públiques que resumim en l'informe executiu de l'avaluació.

## 2. PROJECTE: DE L'EQUIP DOCENT A L'EQUIP EDUCATIU

### 2.1. Pla de Barris

El Pla de Barris ha estat promogut per l'Ajuntament de Barcelona en el mandat 2015/2019. El conformen diversos projectes en els àmbits d'acció estratègica de drets socials, educació, activitat econòmica i ecologia urbana. Aquestes accions s'han concentrat en barris que acumulen els indicadors de major vulnerabilitat social de la ciutat, amb la intenció de millorar-ne les condicions de vida, fomentar el seu capital social, i de reduir les desigualtats estructurals associades a la segregació espacial que viuen els seus residents.

Segons la memòria de l'Ajuntament (2019)<sup>1</sup>, el Pla es defineix per partir d'una idea de desenvolupament integral dels barris, sobre la base de prioritats diagnosticades de manera més participada amb la pròpia ciutadania. Aquesta metodologia de treball implica estrènyer la coordinació entre les diferents institucions i serveis municipals, per portar a terme un treball transversal en el territori. També la creació d'una estructura de coordinació específica, pivotada pel cap de projectes. El pla es va iniciar en una fase de diagnòstic i disseny durant el 2016, i la seva execució ha tingut lloc en el període 2017/20. Compren una dotació extraordinària i diferenciada que s'adreça a la inversió en els següents barris: Besòs- Maresme, La Verneda-La Pau, Baró de Viver-Bon Pastor, Trinitat Vella, Trinitat Nova, Roquetes, Zona Nord, Sant Genís dels Agudells i Teixonera, La Marina del Port i La Marina del Prat Vermell i Raval sud i Gòtic sud. En aquests es despleguen projectes en sector educatiu, d'acció comunitària, econòmica, qualitat de vida i ecologia urbana. De l'àmbit educatiu en depenen 143 accions en total, i si destina un pressupost global de 29.076.819€.

La política que inspira Pla de Barris, esta guiada doncs, per una aposta important en l'acció educativa, com a element anivellador de les desigualtats socials,.. Els projectes responen a la lògica de creació o reforç dels ecosistemes educatius d'aquests contextos, englobant i mirant d'enxarxar d'alguna manera espais formals i no formals. En el discurs institucional, es pretén "enfortir el lligam entre l'escola i el barri i la seva dimensió cultural", com a estratègia per proveir el què Xavier Bonal va denominar el "dret ampliat a l'educació", i que implica l'accés a espais i temps educatius que van més enllà de l'educació obligatòria.

Des d'aquesta filosofia s'han dissenyat diverses intervencions en principi relacionades, com ara millorar les infraestructures dels centres, desenvolupar programes en àmbits del lleure i de la dinamització comunitària, i promoure la innovació educativa en els centres escolars. Concretament:

- a) **Acció d'Educació, cultural i barri.** S'han dissenyat o reforçat un seguit d'iniciatives orientades a reforçar el vincle de l'educació i la cultural amb el territori, amb l'objectiu de promoure la participació dels infants i joves en el seu entorn. Els centres escolars participen a partir de propostes d'ensenyament artístics en eixos singulars (circ, cultural popular, audiovisual,..), i en activitats que després tenen un ressò comunitari.

---

<sup>1</sup> Informació extreta del Pla de Barris de Barcelona, Memòria de seguiment 2016/2020. Ajuntament de Barcelona.

- b) Accions per **adequar deu escoles als nous projectes educatius** i facilitar un itinerari formatiu de l’alumnat. Els centres es converteixen en equipaments educatius pel seu entorn (més enllà de la comunitat educativa). Això també implica obrir-los fora de l’horari lectiu i donar cabuda a entitats locals en moments no lectius.
- c) Accions que es centren en l’àmbit de **l’educació no formal i del lleure**. Un conjunt de programes adreçats a crear una oferta d’activitat de lleure en els barris, al llarg de tot l’any. S’introdueix l’educació en el lleure com un element anivellador de les desigualtats educatives (Baobab, Temps de Joc,..).
- d) **Projecte “De l’equip Docent a l’equip Educatiu; incorporació de perfils professionals a les escoles”**. Enfocat a assolir una xarxa d’atenció als infants i famílies més integrada dins i des dels propis centres, i des d’una mirada global de les seves necessitats. Per fer-ho, s’incorporen professionals de l’àmbit social, emocional i del llenguatge en els centres educatius de primària i de secundària de Pla de Barris. D’aquí en sorgeix el nom del projecte “De l’equip docent a l’equip educatiu”.

## 2.2. Descripció del Projecte

El projecte d’Escoles enriquides té per objectiu que els centres escolars puguin oferir una atenció global tan als infants i adolescents, com a les seves famílies. Per fer-ho, s’incorporen 61 professionals nous procedents de l’àmbit social, salut i de llenguatge als 38 centres públics de Pla de Barris. Dins d’aquesta dotació s’hi compten persones amb perfils d’educador (20), tècnic d’integració social (15), monitor, mestre especialistes en audició i llenguatge (4), psicologia i salut mental (18) i tècnic del centre de recursos educatius per alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (3).

Aquesta incorporació no només incrementa el personal que treballa en el centre, sinó que també en diversifica les seves competències, a partir d’aportar coneixements que procedeixen de diferents camps disciplinaris. La hipòtesis és que aquests professionals vagin desenvolupant progressivament noves funcions d’atenció més especialitzada a l’alumnat i la família, i que això es faci des de la proximitat dels centres escolars. I d’altra banda, que la seva presència serveixi per activar noves dinàmiques, pràctiques i cultures de treball. Això a partir de processos de suport, assessorament i modelatge a l’equip docent.

Justament aquest procés d’enriquiment i complementarietat de funcions que es van institucionalitzant en el centre, se l’ha denominat el pas de “De l’equip docent a l’equip educatiu”. Implica tota una sèrie de transformacions que van en la direcció d’integrar aquestes noves funcions de l’escola enriquida a l’estructura de l’escola anterior del Pla de Barris.

El projecte “**De l’equip docent a l’equip educatiu**”, està impulsat per l’Ajuntament de Barcelona a través del Consorci d’Educació de Barcelona i l’Institut Municipal de Serveis socials juntament amb Foment de Ciutat, empresa pública que gestiona el Pla de Barris i que aporta la totalitat del cost econòmic de la contractació de tots els professionals. La seva primera edició ha tingut una durada de 3 anys: des de setembre de 2017 finalitzant en el curs 2020. Degut al caràcter pilot d’aquests canvis, en el context nacional, un objectiu addicional ha estat el de crear coneixement basat en indicadors que permetin valorar l’avenç en aquest nou paradigma.

En les dimensions de adopció del canvi, provisió de serveis, i la seva mateixa efectivitat i/o impacte.

### 2.3. Relació de centres i dotacions professionals per zona

El projecte ha rebut una dotació pressupostaria de 2,3 milions d'euros per curs escolar, destinada a la contractació de professionals. L'assignació dels i les professionals per centre i zona, s'ha fet segons s'especifica en el quadre, amb algunes modificacions al llarg dels tres anys d'execució<sup>2</sup>.

CENTRE		DIN.	TIS	EMO	ES	MALL
<b>TRINITAT NOVA</b>						
I-E	Trinitat N.	2	1	1	1	1
<b>BON PASTOR – BARÓ DE VIVER</b>						
E	Baró de Viver		0,5	1	1	
I-E	El Til.ler		1	1	1	
<b>BESÒS MARESME</b>						
E	Concepción Arenal		0,5	0,5		
E	Eduard Marquina		0,5	0,5	1	
E	Joaquim Ruyra		0,5	0,5	0,5	
E	Prim		0,5	0,5	0,5	
I	Barri Besòs				1	
<b>LA VERNEDA - LA PAU</b>						
E	Els Horts		0,5	0,5		
E	La Palmera		0,5	0,5		
E	La Pau		0,5	0,5	0,5	
E	L'Arc de Sant Martí		0,5	0,5	0,5	
I	Bernat Metge		1		1	
<b>ZONA NORD</b>						
E	Elisenda Montcada			0,5	0,5	
E	Mestre Morera		0,5	0,5	0,5	
E	Ciutat Comtal		0,5	0,5	0,5	
E	Ferrer i Guàrdia			0,5	0,5	
I	Ins. Picasso				1	
<b>TRINITAT VELLA</b>						
E	Ramon Berenguer III		0,5	0,5	0,5	
E	Ramon y Cajal		0,5	0,5	0,5	
I	Comas i Solà			0,5		
<b>RAVAL SUD – GÒTIC SUD</b>						
E	Collaso i Gil				1	
E	Ruben Darío		0,5		0,5	
E	Angel Baixeres		0,5		0,5	
E	Drassanes		1		1	
I	Milà i Fontanals				1	
<b>SANT GENÍS</b>						
E	Mare de Déu de Montserrat			1		
I	Vall d'Hebron				1	
<b>LA MARINA</b>						
E	Bàrkeno			0,5	0,5	

<sup>2</sup> En el curs 2018/19 s'ha insertat un EMO a la zona de Nou Barris i un TIS a Sants el març 2020. En el curs 2019/20 l'Escola Concepció Arenal es queda sense dotació de ES i l'Escola Eduard Marquina incorpora una jornada sencera d'aquesta mateixa figura.

I	Montjuïc			0,5	0,5	
E	El Polvorí		0,25	0,25		
E	Enric Granados		0,5	0,5		
E	Can Clos		0,25	0,25		
E	Ramón Casas			1		
E	Seat			1		
I	Lluís Domènech i Montaner		2			
<b>ROQUETES</b>						
I	Antaviana		1	1	1	
I-E	Turó de Roquetes			1	1	
EMO: Suport emocional		DIN: Monitor/a		MALL: Mestre d'audició i llenguatge		
TIS: Tècnic/a Integració social		ES: Educador/a social				

### 2.3. Realitat que es vol abordar

Els centres de màxima complexitat disposaran de noves eines conceptuals i aplicades, per donar resposta a temes endèmics (absentisme, abandonament prematur, regulació conductual de l'alumnat, comunicació amb les famílies), i a les condicions d'una realitat escolar cada cop més superdiversa, mòbil i en força casos empobrida. La introducció de noves figures professionals hauria de contribuir paulatinament a l'apoderament dels docents i de la comunitat educativa per encarar tots aquests reptes de maneres diferents de les que s'han vingut fent fins ara.

Ara bé, en el sistema de gestió del canvi no s'han establert indicadors tancats i progressius per a mesurar-ne l'assoliment. Més aviat, la filosofia ha estat la de permetre que les diferents figures s'adaptessin al context social i organitzatiu de cada centre, i que sigui l'equip directiu, amb el seu estil de govern propi, qui concreti les funcions que desenvoluparà el nou professional. Aquí el marge de decisió es força ampli. No tant en funcions noves (com la detecció de la infància en risc, o diagnòstic de la vulnerabilitat social,...), però sí en altres que ja estaven en marxa i que impliquen major coordinació amb el claustre (com l'assessorament a la funció tutorial, gestió/prevenició de conflicte, desenvolupament curricular,...).

En aquest sentit, sobretot en el primer curs, l'àmbit d'intervenció del nou perfil ha estat definit per les direccions i com aquestes visibilitzen i interpreten les necessitats prioritàries. Si fem un buidat dels plans de treball que es van elaborar en el primer any per als nous professionals, veiem com les accions poden centrar-se en temes diversos: millorar el nivell de coneixements de l'alumnat, abordar l'absentisme i el retard a les entrades en el centre, el clima, la comunicació amb famílies, habilitats parentals, abandonament escolar en la transició a la ESO, coordinar els diferents suports educatius que reben els joves (beneficiaris de programes fora dels centres). També s'apunta en molts dels plans l'atenció a la diversitat, que les diferents escoles i instituts interpreten de manera molt variable en funció de la zona de la ciutat on es trobin ubicades.

### 2.4. Metodologia de la innovació

Ja s'ha apuntat com el principal canvi ha estat en l'estructura organitzativa dels centres de Pla de Barris, amb la inclusió dels següents perfils:

- Professionals del servei d'assessorament i suport emocional. Renovació metodològica en l'atenció al benestar col·lectiu dins dels centres.
- Professionals de la intervenció social. Necessitats socials i socioeducatives que interfereixen en les possibilitats d'educabilitat.
- Professionals especialistes en l'àmbit de la didàctica de la llengua en un context de creixent plurilingüisme a les aules

Tot això, hauria de portar associat l'entrada de noves mirades en les pràctiques d'ensenyament - aprenentatge de l'equip docent, així com en els seus estereotips i teories implícites sobre l'alumnat, la cultura d'iguals, la diversitat de famílies. L'horitzó del canvi es que es generin reflexions i actuacions des d'una òptica preventiva, que s'inclouï en el sistema de relacions dins de la comunitat educativa (envers alumnat, família i entorn). Amb dos matisos: alguns centres ja tenien incorporada aquesta forma de treball. I es tracta d'un futur desitjable, mediat per nombrosos factors que intervenen.

D'altra banda, cal tenir en compte que la selecció i provisió de professionals ha estat vinculat a les institucions que fins ara tutelaven algunes de les noves funcions que ara es portaran a terme en el centre. Aquest lligam institucional continua, fins hi tot en un model de dependència orgànica en què només les TIS estan contractades directament pel CEB, mentre que ES forma part de la plantilla de Serveis Socials municipals, les MALL del CREDA, i les persones del servei d'atenció i suport emocional estan gestionats per l'entitat Centre Higienic de les Corts (CHC), que és qui va guanyar les bases de contractació del servei.

A priori, això té dues conseqüències clares. L'obligació de treball en xarxa (a nivell d'agendes, directrius, paradigmes d'intervenció). En segon lloc, l'autonomia de les direccions en queda afectada, aportant qüestions sobre qui governa els professionals de Pla de Barris i aquesta innovació.

## 2.5. Model d'innovació i processos de canvi en els centres

S'han comentat les diferents dimensions que de manera sistèmica es veuen transformades a partir de la modificació de l'estructura organitzativa dels centres de Pla de Barris. Mirem ara com va ser aquest procés d'innovació a partir de l'anàlisi de les diferents fonts, com informes de progrés i les avaluacions anuals a les direccions que ha realitzat el CEB.

A l'inici del primer curs, cada centre va elaborar un pla de treball. Aquesta eina de planificació, s'ha fet amb diferents nivells de detall, des de centres que integren la figura en mecanismes i projectes molt concrets, a altres que en parlen d'una inserció més genèrica.

Segons la memòria del IMSS, en primer trimestre el treball dels ES es centra en el coneixement i aproximació a l'escola, la diagnosi socioeducativa dels infants i llurs famílies, així com la relació de l'escola amb la Xarxa i el territori. En contrapartida, també en les funcions al Centre de Serveis Socials i el coneixement de la xarxa i el territori (a nivell comunitari)" (IMSS, 2018).

EMOS, MALL i TIS han seguit processos anàlegs, amb diferents graus d'autonomia atorgada però.

Es un moment en què el conjunt d'informants s'han referit a que es produeix "l'encaix". Això denomina la inserció dels professionals a estructures específiques (comissions CAD, Social, EAP) i en relació al claustre. En l'avaluació del primer any, es posa al descobert com a punts febles el desconeixement figura, el fet de no disposar de circuits clars, espais socials i físics de treball, el xoc entre mirada punitiva i preventiva (sobretot a secundària), desconeixement amb xarxa d'agents educatius de tarda, diversitat de marcs de treball i condicionants com la jornada partida en dos centres.

El curs 2018/19 és, en general, el de focalització en "Garantir la màxima implementació de les propostes". Així no obstant, les avaluacions també situen aquest punt, com aquell en què s'estableix una negociació de rols en funció dels graus de reconeixement que se li donin a la figura, tan dins l'equip psicosocial, com en el centre (suport intern / extern; iniciativa pròpia/dependència del mestre). Per exemple es parla de la necessitat de distingir figures de TIS i ES, de manca de visibilitat, i també de condicionats estructurals com ara els efectes que produeix la incertesa sobre la temporalitat de la contractació, o de les figures compartides.

Es en el tercer any, en què molts centres i professionals declaren que ja s'han instaurat dinàmiques i que el professional és part de l'equip. En l'informe d'avaluació justament discutim quins son els assoliments i matisos en aquest punt. En general però, segons la sessió de cloenda del 2019, les direccions es mostren satisfetes amb la dotació de Pla de Barris, i volen mantenir els professionals com a plantilla de futur. En molts casos expressen que volen renovar a la mateixa persona, més que no pas a la figura professional.

En tot el procés el CEB i els agents consorciats han acompanyat el canvi en sistemes de seguiment i formació.

- a. Sessions d'intercanvi d'experiències entre centres, amb les presentacions de l'experiència de dos exemples de fora (La Sínia, Institut de Figures), i posteriorment testimonis de dins del Pla (centre d'Antaviana, la Pau, Milà i Fontanals);
- b. També s'han organitzat tallers i dinàmiques que serveixin per visibilitzar els processos (arbre de la convivència), sessió amb instituts,..
- c. I moments de feedback al tancament de cada curs escolar amb la presentació de resultats de les avaluacions i memòries anuals, així com la disposició d'alguns reptes i decàlegs d'intervenció.

D'altra banda, cada agent ha proveït de sessions d'acompanyament i formació pròpies pels diferents col·lectius professionals fora del centre, inserides en les reunions setmanals de coordinació:

- Centre d'Higiene Mental Les Corts (CHM Les Corts): el programa de formació s'ha fet sobre la cartera de metodologies: Eines per a les intervencions de suport emocional als entorns escolars, teatre de les oprimides, l'enfocament restauratiu global en l'àmbit escolar al què li han dedicat varies sessions.
- CREDA també ha donat suport a la implementació de la metodologia de la consciència fonològica en els centres.

- IMSS s'ha treballat: El rol de l'educador a l'escola i les necessitats de l'escola, El Pla socioeducatiu, circuit atenció individual, protocols maltractament, espais de treball i registre a l'escola, compartir projectes, Horari i avaluació i programació de reunions.

## 2.6. Seguiment i avaluació

Tot el procés ha estat acompanyat per l'equip del CEB, en què sobretot ha destacat la funció de les persones que ocupen la tasca en la coordinació Territorial. El seguiment ha estat transversal en els següents espais (presentació):

- Reunions de seguiment mensual entre diferents àrees del CEB Territori, inclusiva i innovació i l'IMSS.
- Reunions de seguiment quadrimestrals per barris amb tots els professionals dels centres educatius (referent de pla de Barris i professionals incorporats), representant d'EAP, i Coordinadores territorials del CEB. (2 sessions per barri)
- Reunions amb les direccions de centres i/o els referents dels centres de PdB. Sessions mensuals o bimensuals per perfils específics. Sessió de ciutat amb tots els estaments implicats.

La coordinació també s'ha portat al nivell de cada agent dins del consorci, i amb els professionals que en depenen. S'ha desenvolupat un sistema de registre de professionals cap a entitat. Per exemple el CHM Les Corts nombra l'ús del programa EKON per registrar totes les activitats que es desenvolupen per part del SSAE. IMSS, demana que es facin informes per centre. Tota aquesta informació es sintetitza en informes o memòries anuals que realitzen els coordinadors de Pla en cada institució.

Finalment, l'avaluació continua s'ha portat a terme en aquests espais diferenciats dels què disposen els professionals en les seves institucions, i globalment a través de qüestionaris que s'ha passat a les direccions de centre un cop a l'any.



### 3. RESULTATS PER ÀMBIT:

#### 3.1. Jornada laboral – nombre d'escoles per professional:

En relació al tipus de jornada laboral, pel treball de camp realitzat, sembla clar que hi ha una gran majoria que aposta perquè les i els diversos professionals estiguin vinculats a una sola escola/INS. Podent desenvolupar en un únic centre educatiu (o en el mínim possible) tota la seva jornada laboral.

Tan direccions com professionals assenyalen que el fet de repartir la jornada entre diversos centres (dos en la majoria dels casos, quatre en el cas de les MALL) dificulta la integració d'aquestes figures en l'equip psicosocial (en ocasions no coincideixen presencialment en el centre), i la seva possibilitat de participar en reunions de claustre i comissions amb especialistes (EAP, CAD) els quals serien el seus espais legítims d'intervenció. En el cas dels centres que realitzen un horari compactat, la situació és més difícil de resoldre ja que part de la jornada del professional es desenvolupa durant l'horari de menjador.

Aquesta situació es fa palesa també, si tenim en compte que tres de les quatre figures destinen un temps setmanal fora del centre, en moments de formació i seguiment que organitzen els serveis de qui depenen orgànicament (CREDA, IMSS, CHM Les Corts).

La complexitat de coordinar varies agendes ha generat un cert malestar a dues bandes. Les direccions veuen limitada la capacitat i agilitat per programar espais comptant amb aquesta figura. En contrapartida, alguns professionals han viscut la insatisfacció de la direcció com una expressió de necessitat de control, desconfiança, i/o incomprensió de a què es dediquen, quan no son presencialment a l'escola (sensació recollida en ES sobretot).

*En el nostre cas que érem dos, no tres que ja flipo, la TIS era de consorci i jo de serveis socials, amb la qual cosa el fet que jo sortís del centre per fer reunions de coordinació amb l'EAIA ho vivia molt malament, des de la inseguretat de no tenir-ho tot controlat. Els hi genera molta inseguretat no tenir controlat on estàs i què estàs fent en cada moment. Per exemple l'altre dia quan vaig dir que la següent setmana tinc formació a l'institut municipal de serveis socials la reacció ja va ser " Bueno doncs millor que estigui la TIS a dins de l'aula, perquè tu em dius això i em costa". I el nostre horari no és com el de la TIS que està a total disposició de l'escola (ES)*

En aquells centres en què l'organització d'espais de coordinació s'ha refet en base a la disponibilitat del o la professional, la seva incorporació ha tingut més impacte, no només en les dinàmiques de la pròpia institució, sinó també o especialment en la motivació del propi professional. Els professionals també els ha estat més fàcil desenvolupar estratègies per acomodar-se i generar un major benentès entre les parts (de vegades sacrificar formacions, prioritzant l'acció en un centre sobre altre,...).

La conveniència de fer la jornada en un únic centre, també s'ha justificat en la necessitat de consolidar noves formes de treball basades en tasques que assumeix el o la professional en exclusiva i que no poden garantir-se sense una presència diària (trucar a les famílies, acollir-les a l'entrada, per exemple). Aquests buits s'han resolt a través de torns en aquells barris en què existia un mateix tàndem ES-TIS en diverses escoles.

Però això només ha succeït en pocs centres. En els GD hem recollit la preferència d'algunes direccions a disposar sobretot d'una persona a jornada completa amb qui es pugui comptar, més que no pas d'un equip multi-disciplinar que acudeix al centre en dies alterns. Alguns professionals també expressen que la pertinença a varies escoles/INS afecta a la qualitat del seu treball, perquè es multipliquen el nombre de rols i les tasques que se li encomanen, ja de per si molt amplis en una sola institució (especialment TIS i EMOS).

En tot cas, sembla necessari unificar o almenys tenir en compte, quin es el règim de presència en el centre per a què sigui coherent amb les funcions assignades al o la professional. Es destaca una certa unanimitat en desaconsellar la jornada repartida entre centres, tot i que també s'han desplegat diferents solucions als reptes que aquesta ocasiona. Jornada completa en un únic centre de persones amb perfils més versàtils, tàndems multi-disciplinars compartits per zona, destinar temps de les direccions per a re-programar l'organització que sigui compatible amb la participació de les figures, i estratègies del propi professional per gestionar la seva agenda a partir d'un balanç sobre prioritats, han estat les solucions que s'han trobat.

### 3.2. Condicions laborals

El fet que les condicions laborals i les "pertinences" dels quatre perfils professionals (ES, TIS, EMO i MALL) no siguin homogènies en vacances, sou, horaris, etc., genera fàcilment complexitats entre aquests i els centres. Aquestes complexitats fan referència tan a l'àmbit de gestió (agafar vacances en període lectiu ES, diferents règims de dies d'assumptes propis, etc.) com al relacional, pel fet que les condicions laborals desiguals indirectament reforcen les jerarquies entre l'equip psicosocial i el docent. Cosa que en alguns centres s'associa com una primera barrera, per a ser reconeguts:

*El nostre estatus equival als meus companys del menjador. I llavors, amb el temps, aquesta metodologia nova em va permetre especialitzar-me. Per exemple, quan el cap d'estudis estava treballant amb el pla de convivència, m'anava preguntant perquè sabia que jo tenia recursos. Fins al punt d'acabar fent un claustre, tenint en compte que jo no entrava al claustre. En aquell últim claustre, vam treballar amb els mestres per fer el pla de convivència (EMOs).*

Un sector dels professionals, ha posat de relleu la inestabilitat que els produeix el fet que el seu contracte es renovi anualment a finals de juny, sense contemplar el període de vacances ni tenir la certesa respecte a la seva continuïtat (EMOS). La indefinició sobre la permanència en un mateix centre i per quan de temps (EMOs, TIS, ES, MALL), sembla que també pot haver dificultat la projecció en el lloc de treball, generant dubtes sobre si apostar per una tasca orientada a la transferència de coneixements o cap a la creació d'estructures fixes. La diferència de condicions laborals entre ES de PdB i IMSS, i la inestabilitat (sobretot en el cas dels EMOS), s'ha relacionat amb la mobilitat laboral de l'equip.

D'altra banda, la dependència orgànica a diverses institucions, també fa emergir el tema de què fer quan algú/na està de baixa (en alguns casos s'ha trigat força temps a reemplaçar) i/o quan alguna persona no encaixa amb el lloc de treball (substitució).

*Jo proposaria que amb aquestes figures es pogués fer com amb el professorat i decidir si signes o no a la persona en qüestió. Perquè clar, si segons qui et ve, és més un*

*problema que una ajuda... Jo he tingut sort però també podria haver sigut al revés i crec que el fet de no poder demanar un canvi de persona s'hauria de modificar.*  
(Direccions)

### 3.3. Assignació a centres / dotacions

La divisió del pressupost del Pla de Barris entre zones sense tenir en compte el nombre de centres presents en cadascuna, ha generat dotacions territorialment poc equilibrades segons el seguiment que n'ha fet l'equip del consorci.

Tots els centres s'han beneficiat de la incorporació d'alguna figura total o parcialment, però les funcions de l'equip psicosocial no han estat homogènies degut en part a les variacions pel què fa a les composicions i règims de jornada de l'equip en cada centre. Aquesta dotació no s'ha fet d'acord a la lògica central de ratio escoles/barri, ni tampoc a una particular de demanda dels centres, sinó d'una lògica de gerència que ha obert incògnites i incomprensions en alguns casos.

Ara com ara, aquesta circumstància ha contribuït a crear un mapa situacions, que permet explorar elements interessants, com són la plasticitat de les diferents figures, els pros i contres del treball individual o en equip,... També els límits de funcions que extralimiten el rol oficialment reconegut per cada perfil, que de vegades no han aparegut tant en la praxis, com en la manca de reconeixement o validació en el seu contacte amb els Serveis Educatius – Socials externs (exemple una TIS feia funcions de ES, però no té accés a expedients ni reunions).

Dins de la similitud de situacions que en molts casos vindria a unificar els centres de Pla de barris, també cal destacar alguns factors conjunturals que segons els grups de discussió, han condicionat el rol que desenvolupa la figura psicosocial:

- Centres que disposen d'una xarxa densa de recursos educatius en l'entorn (com en el cas del Raval) vs. d'altres perifèrics i aïllats en què es fa més difícil plantejar treball en xarxa.
- Centres en què hi assisteix alumnat de diverses zones administratives i en els quals el nombre de comissions de Serveis Socials es multiplica per tres.
- Centres petits que pel nombre de places no tenen possibilitat de demanar personal de suport i per tant necessiten concentrar les funcions del nou professional en l'assistència a la docència.
- Centres que estan iniciant una transformació estructural (passar a Institut-Escola) i on el plantejament de la renovació pedagògica pot enfocar-se des del propi disseny del seu PEC.
- Parelles de centres que estan en competència entre si en el barri i on compartir figures pot suposar un dilema afegit per aquestes persones.
- Centres que experimenten una renovació constant de professorat i d'alumnat, crear un habitus particular de mobilitats entrecruades.

Tots aquests aspectes sembla que poden influir en els tipus d'oportunitats de què disposa la figura psicosocial per validar noves formes de treball o ser més útil d'una o altra manera dins del plantejament d'equip educatiu.

### 3.4. Selecció dels/les professionals

En diversos grups de discussió apareix la centralitat del factor personal a l'hora que el projecte es desenvolupi dins de cada centre. Per això sembla clau un procés de selecció que permeti escollir els perfils dins de cada col·lectiu que millor s'adeqüin als objectius, metodologies, formes de treball... que es plantegen.

Segons apunten els varis actors, el coneixement de l'entorn / barri / famílies, l'experiència prèvia de treball amb infància i/o en Serveis Socials, són aspectes que faciliten la idoneïtat del les persones candidates més enllà de la formació que acrediten. En aquells processos en què la selecció s'ha fet a partir de borses (IMSS), o la contractació d'una empresa externa (EMO), no sempre s'ha pogut garantir l'aplicació d'aquests criteris de selecció.

D'altra banda, també s'ha posat de relleu altres especificitats en els perfils en l'àmbit de les competències personals i socioculturals (en la comunicació amb l'alumnat i famílies), que han aportat un valor afegit a l'eficàcia de les figures. Per exemple, la confiança en les relacions intra-ètniques, el rol de referent comunitari, el domini de llenguatges no únicament verbals,...

*Nosaltres tenim una integradora social musulmana, i creiem que és molt positiu perquè li dona a les nenes del centre un altre punt de vista.*

Finalment, en determinats centres es sol·licita contractar les mateixes persones per poder continuar així amb les línies de treball que es comencen a consolidar. Aquesta voluntat es recíproca, havent estat formulada també per les diverses figures, especialment quan la negociació de rol del professional s'ha fet in situ, amb la participació de la direcció i el claustre.

*Vull continuar partint del que ja hem aconseguit, i no tornar a començar, perquè aquestes professionals ja han encaixat a la dinàmica de l'escola. (Direccions)*

### 3.5. Demanda, justificació i encaix de cada professional al centre:

Per tal de facilitar, alhora, la implicació des del primer moment dels centres i l'aprofitament i encaix màxim dels professionals, es proposa que cada centre demandi, després d'estar-ne degudament informat, aquell/s professionals que cregui que pot requerir; en justifiqui la seva necessitat al centre; i exposi com ha planificat l'encaix d'aquests en el projecte educatiu que estan duent a terme (Ex. Com s'incorporaran al centre; vincles amb claustre, CAD, etc.; horaris demandats; tasques previstes....).

Al marge de la finalitat i cobertura establertes pel Pla de Barris, resulta imprescindible que la dotació sigui compresa i a poder ser secundada per la demanda del propi centre. La disposició de l'equip directiu en incorporar una determinada figura a l'organització, sembla ser un factor de viabilitat clau (facilitador o barrera), tal com mostren les diferents experiències del què ha funcionat, amb quin abast i a quin ritme.

Els professionals s'han referit a direccions aliades o hostils. Per quins motius? Primer en la dimensió conceptual/poder del canvi. L'equip directiu ha d'autoritzar propostes que provenen de marcs de referència que no necessàriament li són familiars (psicologia, expressió artística,

mediació, educació social, didàctica de la llengua,...), mentre que d'aquestes decisions en depèn l'eficàcia o la coherència de la mesura:

*No treballo a infantil perquè no se'm demana. Les intervencions que jo, d'alguna manera, he volgut fer, no s'han acceptat i sempre m'han posat a atendre cursos més superiors, que és quan el conflicte ja es manifesta. A vegades també amb unes demandes molt fantasioses "soluciona això que..." com si tinguessis màgia, sense corresponsabilitat.*

En aquest sentit, no es tractaria només d'incorporar a una persona, sinó tot un nou paradigma d'intervenció que no necessàriament prové ni s'ha posat a prova, d'un context educatiu formal anàleg al del propi centre. En alguns contextos (no en tots), aquest gir suposa a l'equip directiu l'assumpció de riscos / apostes. Primer en el fet d'acceptar canvis de resultats incerts, davant d'altres formes de treball consolidades per la pràctica:

*Les EMO fan un treball que s'ha de vigilar molt. El seu paper pot crear conflictes, enlloc de resoldre'ls. Hi ha hagut situacions de xoc entre la manera de veure les situacions per part de la EMO i per part de l'escola. La EMO tenia una manera d'actuar més dràstica. Actualment, però, hem pogut reconduir força la situació.*

*Clar, però aquí em surgeix el dubte que la meua EMO s'ha estat formant respecte els cercles restauratius i té moltes ganes de passar aquesta formació a l'escola, però jo penso que no sé en quin moment es podrà fer.*

Segon, confrontar possibles tensions pel fet de qüestionar l'autonomia dels i les mestres, validant l'autoritat d'una persona que no necessàriament té experiència en el camp de l'ensenyament escolar.

*En una escola la directora, des del primer dia em deia, "el que diguin les mestres". Ella no es volia posicionar. Em deia "si alguna mestra vol la teua intervenció, perfecte, si vol una atenció individualitzada, si vol que agafis un petit grup, etc." Són les mestres que m'utilitzen una mica, en funció de si senten necessitat i confien en mi. (EMO)*

Tercer, deixar desatesos altres àmbits que es perceben com a més urgents en el funcionament actual de la institució ("l'atenció a l'alumnat amb problemes conductuals" ha estat el tema més citat).

Davant d'aquest conjunt de tensions, ens consta pels testimonis recollits que les direccions han desplegat diferents models de gestió. Aquests models responen a decisions pel què fa al nivell d'autonomia que s'atorga a la nova figura en la seva gestió de l'aula, currículum, etc. I d'altra banda, al grau d'inserció o treball d'equip que s'estableix entre aquesta i la resta dels i les mestres.

### Models d'integració dels professionals:



- a) **Model Suport educatiu:** s'incorpora a la metodologia ja existent sota la direcció dels o les mestres. Tot i així pot desenvolupar el seu propi programa a partir de necessitats que suggereix l'organització.

*"el que faig és treballar amb les aules on hi ha major conflictivitat. I treballo amb el mestre dins. Ell fa la classe i ell dirigeix i jo dono suport i estic a prop dels que tenen més dificultats. La meua manera de treballar és fer prevenció del conflicte. Ja em centro en el focus. Els ajudo. Sí que és molt in situ en el dia a dia" TIS.*

*"Suport pot voler dir encarregar-me d'un grup, etc. La direcció primer posa el mestre, encara que tu treballis pels alumnes, perquè clar, tu també has de treballar pel mestre. I si no encaixes amb el mestre, has d'anar "manegant" perquè no està ben acceptat que no encaixis. És un error teu" (TIS).*

- b) **Model Professional extern:** competències específiques que incorpora en espais separats amb autonomia per programar i dirigir l'aula. Les MALL sobretot, EMO en alguns casos, l'ES en àmbit exclusiu de Serveis Socials (expedients). Se'ls atribueix un coneixement tècnic, o un àmbit d'intervenció propi (projectes, famílies, entorn) que s'ha acceptat bé perquè no ocasiona interferències ni solapaments. Tot i que s'expressa la necessitat de feedback o major seguiment en alguns casos, i dificultats per ser considerades part de l'estructura, participar en reunions de coordinació, entendre millor les dinàmiques de l'entorn.

*"Jo en una escola, estic sol. No hi ha educadora, no hi ha TIS, ni MALL... i estic fent de tot. Parlo amb les famílies, amb els nens, faig sessions emocionals, faig recolzament, faig teatre, reforços, substitucions.... Jo m'hi sento còmode. En canvi, a l'altra escola, és molt diferent. No se'm té en compte. No estic a les reunions del claustre. Se'm té com un extern que fa cursos d'educació emocional, els quals els programo jo, els preparo jo i tinc total llibertat creativa. No hi ha cap seguiment, ningú em pregunta què tal, etc. Són els propis professors que en els passadissos i amb presses amb diuen "hauries d'agafar a aquest que nen que voldria que parlés amb tu que no el veig bé..." I jo, per lliure, vaig agafant nens i vaig tenint entrevistes amb ells, Després, això ho traspasso en els mateixos professors perquè direcció no em pregunta, ni està al corrent, ni s'implica.. " (EMO)*

- c) **Model de co-gestió:** Es treballa de manera complementaria i cooperativa dins d'un mateix espai, assolint en alguns casos la interdisciplinarietat. Hi ha un intercanvi entre noves formes d'intervenir i coneixement de l'entorn (en tutories ha tingut una bona cabuda). També s'hi podria incloure accions de formació i modelatge del claustre, que s'han fet de manera més formal en sessions programades a l'efecte o bé amb intencionalitat de la figura, però aprofitant trobades informals.

*I ha anat augmentant molt les vegades que els tutors em demanen que estigui amb ells a les entrevistes, perquè em diuen que jo ho explico d'una altra manera, que tinc una relació diferent amb els alumnes. I s'ha fet de manera molt natural.*

- d) **Model "Mans":** també anomenat "esponja", desenvolupa tasques regides per la necessitat del centre i no per la funció o objectius pel què se l'ha contractat. En alguns casos s'accepta com un forma de contribuir al funcionament general del centre, però quan esdevé quelcom recurrent o ja atribuït a la seva figura, ha generat desmotivació, amb certs costos personals alhora d'oposar-s'hi.

*Vol gent que faci el que ells volen, des de fes el carnet jove, o posa't a fer de mestre. Volen mans (EMO)*

D'altra banda, l'adaptació al canvi també s'ha gestionat regular-ne el seu ritme, podent considerar-se alguns d'aquests models potser, com una estació dins d'un recorregut temporalment més llarg d'implementació de transformacions. Ho hem constatat a partir de la descripció de processos més orgànics que van del desconeixement de la figura al seu reconeixement progressiu.

Aquest reconeixement es tradueix en accions com: deixar-lo entrar al claustre i altres espais de coordinació, incorporar propostes parcialment, institucionalitzar algunes de les mesures en nous protocols d'intervenció. En aquest procés es detecta una amplia agència del propi professional (amb complicitat o no de les direccions) per demostrar quina pot ser la seva aportació i vàlua, mentre es va "guanyant la confiança".

Amb tot això, seria convenient decidir quins són els àmbits comuns de les escoles de Pla de Barris ("línies de la casa"), i quins els que donen resposta a la singularitat de cada institució. En el grup de discussió de l'IMEB s'ha proposat ES-TIS a tots els centres, MALL a prescripció i EMO a petició. Aquesta tria però cal que es faci amb major concreció de les funcions a la pràctica,

que és el nivell que ja hem vist que produeix la factibilitat i diversitat dels canvis (segons la seva gestió).

*Jo crec que estaria bé fer treballs previs abans d'entrar a l'escola. És a dir, si jo m'hagués pogut trobar amb el meu equip directiu abans d'entrar, i trobar-nos per definir una mica què necessitaven, hagués sigut molt profitós. És important que l'escola digui què necessita. És que el meu director em deia "clar, em trobo que m'han posat dues persones aquí i jo què he de fer amb vosaltres? Jo ja tinc prou feina!" (ES)*

*"Zona Nord va ser abans en unes taules i l'aprovació de tots donada la complexitat del territori i de les famílies. Calen més recursos, més mans, més suport. La previsió es que quan van tenir les figures per 3 anys, hauríem d'estar contents però la realitat es que no va ser així per tothom. Malgrat la necessitat i la bona voluntat dels equips cal fer una feina prèvia. No estem preparats per a segons quins tipus de figures. Per exemple, un educador que depèn de dues administracions diferents" (Serveis Externs)*

### 3.6. Disseny de funcions

#### **Funcions obertes vs. funcions tancades relacionades amb els objectius del Pla de Barris**

Vinculats als objectius del Pla de Barris – educació (que caldria explicitar de manera molt clara: millora de l'equitat; transformació – innovació escolar; treball comunitari...), es planteja si cal que els/les professionals tinguin unes funcions definides o és millor que les construeixin ells mateixos en cada context.

El treball de camp ha evidenciat que malgrat que les funcions venien detallades en el contracte dels i les professionals, a la pràctica existien moltes incerteses de com desenvolupar-les, especialment pel què fa a la figura de TIS i EMO. Que la concreció hagués servit per aprofitar millor el primer curs d'implementació. Tot i així també hi ha hagut crítiques a la rigidesa i falta d'adaptació que han presentat algunes figures/estructures de funcions més tancades (MALL / ES), o bé propostes assajades que no han acabat de quallar per manca de sinergia amb els actors de l'entorn.

Les funcions tancades acompanyades d'un suport institucional "fort" darrera (CREDA, IMSS) sembla que han facilitat la incorporació al centre, donant directrius sobre els àmbits d'expertesa de la figura i ajudant a desestimar demandes de tasques més genèriques (vigilar patis) o incoherents amb l'enfocament metodològic nou (treball de reeducació individual enlloc d'enfocament grupal). Declinar o reconduir aquestes demandes, s'ha pogut fer a títol corporatiu, reduint així el cost personal que hagués suposat pel o la professional negociar-les des de la posició de "novell" a l'organització.

*P2: si. A mi alguna escola m'ha demanat que participes a l'hora del pati o que agafes un grups de alumnes determinat. I no, aquestes no son les meves funcions.*

*P3: potser no els van deixar gaire clar quines eren les nostres funcions. Per part del CREDA les nostres funcions estaven molt definides i ja estaven al pb. I si teníem qualsevol dubte parlaven amb els nostres caps i ens deien "no no les vostres funcions i tasques són aquestes"*



D'aquest tipus de funcionament, també n'ha sorgit propostes d'accions entrelligades, de major coherència: com ara la formació sobre consciència fonològica (MALL), acompanyada de moments posteriors d'assessorament i modelatge als mestres.

L'obstacle d'aquest model es que potser incrementa la sensació de no pertinença que ja viuen moltes de les figures, i que sembla que cal destinar més esforços per disposar de les condicions d'un programa que es planteja com extern i que el centre no ha pogut preveure perquè no les controla (temps i recursos per preparar material, contactes, accessos,...).

En el cas de funcions obertes (TIS, EMO), s'apunta que han pogut generar expectatives poc realistes envers a la figura, i que en alguns casos el procés d'inserció al centre ha estat més lent i subjecte a confusions. Les confusions registrades es centren en determinar quina tasca s'involucra el nou perfil (durant els primers mesos es queden en un despatx, no poden accedir a les aules, etc.), o bé qui fa què en l'equip multidisciplinar (es crida al primer que troba).

*La meua acollida va ser al·lucinant, jo pensava "aquests es deuen pensar que sóc déu" perquè em passejava per tot el centre i tothom deia "ja ha arribat la TIS!" i jo pensava "però si sóc una persona i tinc dues mans..". Després t'asseus i t'adones que no hi ha res definit; que tot són moltes il·lusions, molta voluntat, però endreçar la feina amb voluntat a vegades no és suficient. Cal que aquesta s'hagi plasmat, cal que t'hagis assegut i fins i tot, cal haver estudiat perquè vols aquest perfil en aquest centre. Les pròpies direccions havien de reflexionar. (TIS)*

*"En el meu centre va ser una mica "imposada" la figura de la TIS. Hi havia la concepció de que tot estava bé i que, per tant, aquesta figura estava imposada. Quan vaig arribar allà, tenia una mica de por. Em van donar un despatx i tinc la sort de tenir el meu lloc, el meu ordinador. A nivell d'instal·lacions, doncs, estic bé. Però més enllà d'això res. M'havia d'esperar. Fins i tot em van dir "espera't que et busquem Treballs de Recerca..." i jo pensava "no em coneixen". Però clar la por no és només de direcció, sinó també de molts professors sobre què faré jo. O fins i tot alguns professors em deien: "no, és que aquest alumne és meu" i jo deia: "les meves les tinc a casa" perquè entengui que això és un treball en equip, que cal parlar. Al principi va costar una mica. Cal buscar aliats, persones que estan més sensibilitzades i que aquestes m'ajudarien. És cert que ningú sabia quines eren les funcions de la TIS. Fins i tot vaig demanar de penjar un paper a la porta amb les funcions de la TIS però no em van deixar perquè era com "crear una alarma" quan realment és una ajuda que disposa el centre.*

La manca de delimitació sembla que pot donar més peu al model "mans" o "suport", fent que el potencial innovador de la figura es dilueixi pel fet de ser absorbit per les urgències del centre i la seva dependència a les dinàmiques del claustre.

Tot i així, també ha estat força generalitzat el fet que aquestes professionals han aprofitat les oportunitats de cada entorn per anar incorporant el canvi a partir del ventall de possibilitats que dominen. Aquestes tàctiques han estat: a) proposar/liderar nous projectes (Emociona't, Caixa d'Eines, Formació Ocupacional de Barcelona Activa,...). b) Influir informalment: entrar a l'aula per altres motius i fer-se valer a partir de l'eficàcia amb alumnat, càfès, cercar aliats,

demonstrar a través de la praxis. c) Crear espais nous fora de l'aula en què es comuniquen amb joves i famílies. d) Fer aportacions en el disseny de plans de convivència

*Si jo hagués anat dient "la meva funció és aquesta. Perquè he d'estar en un despatx" segurament hi hagués hagut enfrontament i segurament hagués hagut de marxar. Jo sempre deia "vale, vale" però sempre aprofitava les oportunitats. Jo no podia estar a les reunions, no podia estar en el claustre i mica en mica, he anat buscant estratègies. Per exemple, es comenta que hi ha un recurs que hi ha d'anar 7-8 alumnes i que cal fer un llista. Doncs per exemple, m'ofereixo per fer la llista. I a mi, fer la llista, em suposa doncs, buscar aquests alumnes i això significa anar a classe quan jo no podia entrar a classe. Entro a classe i dic "busco aquest alumne, però ja que estic em presento..." i és una mica anar construint la tela-aranya. (TIS)*

*Jo vaig crear un grup d'inserció laboral. No volies que entrés a l'aula però tampoc estaré tot el dia mirant si algú pica a la porta. per tant, vaig començar a crear un projecte d'inserció laboral per a les famílies. A la direcció li va semblar bé, llavors em van donar permís per parlar amb les famílies. (TIS)*

*Direcció si que estava implicada per a voler-ho impulsar, però s'ha trobat amb resistències d'alguns mestres de primària. Aleshores, doncs, ha estat més el treball d'anar fent mica en mica per anar incorporant projectes, com el "Escolta'm" per afavorir el desenvolupament dels infants i l'atenció emocional, la qual estigui implícita, etc. És a dir, hem buscat el recolzament per a poder portar tots aquests projectes a l'escola. (EMO)*

Fent un anàlisi des de l'òptica de la pertinença i de l'impacte doncs, els dissenys tancats han donat lloc a propostes que no sempre han encaixat del tot amb la realitat del context en el que es plantejaven. Per exemple, la pressió per incorporar metodologies que no necessàriament responen al moment organitzatiu, com els cercles de diàleg (EMO), o una proposta de formació en habilitats parentals (MALL):

*A més també (EMOs) reben unes formacions concretes, que ara les volen implantar a l'escola, i es clar l'escola va al seu ritme, i això grinyola una mica. (DIRECCIONS)*

*Heu fet aquesta proposta a les famílies? P1: si, pero ens hem trobat que les famílies que venen no son les que més les necessiten*

*P4: fas una convocatòria i venen dues famílies (MALL)*

Aquesta situació no ha succeït quan el procés s'ha anat creant in situ, amb major prudència potser i aprenentatge de les dinàmiques de l'entorn. Aquí ha estat més valorada la persona que la pròpia funció, perquè justament s'ha co-construït d'alguna manera una acció a la mida amb els agents de l'entorn.

*Sí i ara cada cop estem tenint més èxit, a l'entrar a classe i parlar de temes tabú, parlar a nivell individual, amb la comunitat fora de l'institut... I jo crec que hem funcionat perquè cadascú ha desenvolupat unes estratègies en cada territori úniques. (ES)*

Per concloure, sembla recomanable que com a mínim les funcions dins de l'equip mutlidisciplinar quedin clares i explicades, que hi hagi un seguiment centralitzat que permeti detectar situacions en que la dedicació de les figures es fa a tasques que no tenen que veure amb els objectius del Pla de Barris. També s'ha plantejat que potser ara és un bon moment per recollir tot el ventall de funcions que s'han desplegat en aquests tres anys d'experiència pilot, de figures amb una definició més aviat oberta, i que serveixin d'inspiració per generar nous processos ja amb un marc de referència identificat.

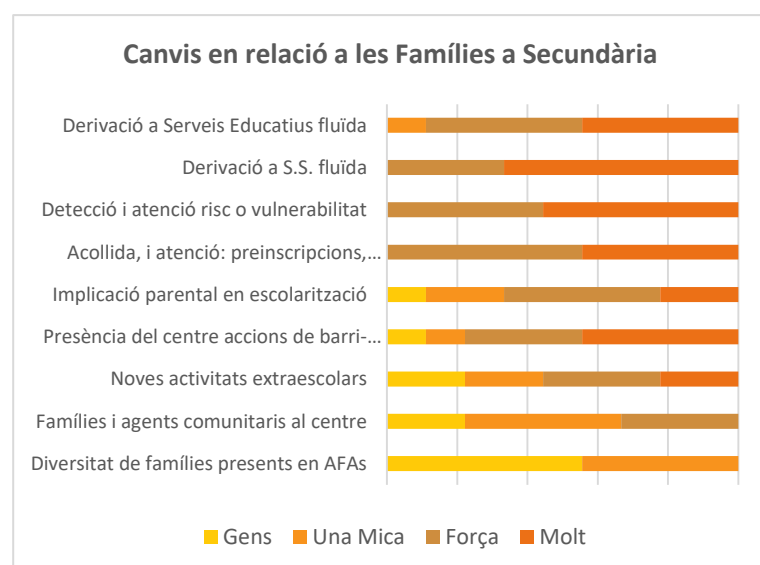
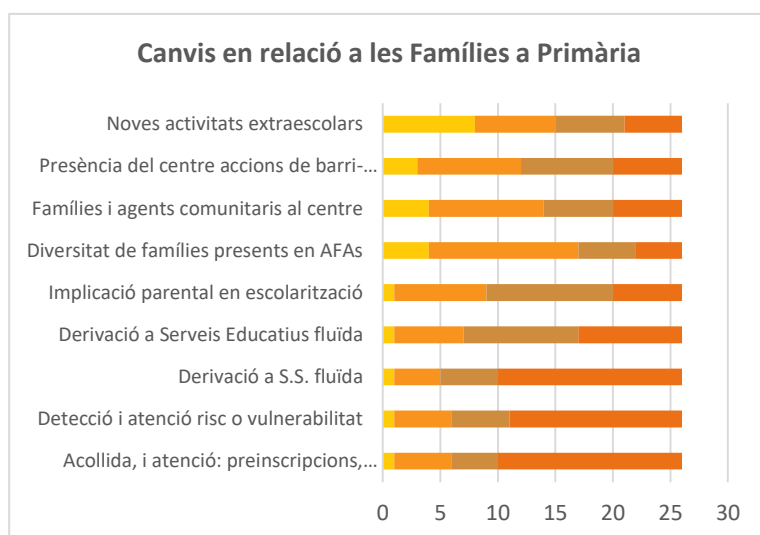
### 3.7. Resultats identificats en relació als diferents actors: família, alumnat, equip docent, xarxa de serveis i entorn.

Hem organitzat els resultats que han identificat els diferents actors i que segons ells es vinculen a la introducció de les figures psicosocials al centre en les quatre categories: famílies, alumnat, professionals/centre i xarxa de serveis socials, educatius i d'entorn. L'estudi dels resultats té la limitació de no ha estat contrastar directament amb famílies i alumnat

#### 3.7.1. FAMÍLIES

Les direccions identifiquen que els àmbits que han tingut més impacte en la introducció de les noves figures ha estat la capacitat de tractar la vulnerabilitat social de les famílies, i millorar el circuits d'atenció i derivació amb Serveis Socials.

Aquesta percepció és continua entre els centres de primària i de secundària. Això ho atribuïm a què, malgrat totes les figures psicosocials reconeguin la importància de cooperar amb l'entorn familiar, han estat ES, TIS (en absència de ES) i Promotor escolar (en el cas d'alumnat gitano) a qui s'ha delegat aquesta atenció principalment. I que l'especificitat d'aquest col·lectiu professional ha estat la seva funció de lligam amb altres serveis, en àmbits que no es vinculen directament a l'acompanyament educatiu de les famílies.



De fet, segons els informes de seguiment de l'IMSS, un percentatge elevat de la dedicació de l'educador/a social a tots els centres, ha estat desenvolupar una atenció individual a les famílies. Aquesta funció ha dominat respecte a la intervenció grupal amb aquestes i amb l'alumnat, o l'assessorament a l'equip docent, que són la resta de funcions que s'associen al seu rol.

El professional ha creat espais relacionals nous, a partir del tracte continu de caire informal (recepció a la porta) o bé formalment (en entrevistes d'acollida, de seguiment, visita a la llar algun cop). Aquest apropament se'ns diu que ha fomentat la confiança. El professional es converteix en un nou interlocutor que sinó millora el vincle amb l'escola, si que el diversifica. Es posiciona de manera neutre i més propera, detectant la diversitat de situacions des de les què aquest agent interpreta les demandes de l'escola i pot entomar-les. Això possibilita un nivell de diagnòstic sistèmic que se'ns ha dit que seria irrealitzable als despatxos de Serveis Socials.

Hem analitzat com el centre escolar aprofita el vincle i el coneixement més profund que recull el professional en aquest context de major confiança. Ho discutim en tres àmbits: a) suport a la funció tutorial; b) informació i accés als recursos de serveis educatius, socials, i d'entorn, i c) mobilització de la participació a la comunitat educativa.

a) ES ha fet constar com en l'espai relacional amb famílies emergeixen temes que els pares i mares no explicarien al tutor/a:

*Ens diuen coses sobre els mestres, que hi ha mestres amb els que els hi costa molt entendre's i a veure si nosaltres podem fer de pont (ES)*

I que sovint aquest espai també s'empra per donar a conèixer i acostumar a les famílies a acceptar les lògiques de funcionament del centre:

*I el nostre paper és validar la figura del tutor i fer entendre a la família com costa molts cops tenir 25 alumnes a classe, poder atendre les necessitats individuals... (ES)*

A partir d'aquest acompanyament socioeducatiu individual, el professional identifica recursos que poden ser útils a la família en el suport educatiu a l'infant i que pels canals formals de reunions amb el tutor potser no formularien. Llavors pot intervenir. Un bon exemple es la pràctica del promotor que prepara a les famílies per a la transició a secundària, explicant-los en detall quins seran els procediments, exigències, i donant consells per facilitar-ne l'adaptació (règim disciplinar, gestió de l'agenda, per exemple). Aquesta transferència de coneixement sobre com navegar la institució sembla que retro-alimenta la complicitat entre família i professional en l'acompanyament escolar de l'infant.

Això no ha estat tan evident, quan les intervencions s'han plantejat a nivell grupal i des d'una mirada més homogènia del col·lectiu. Hem recollit l'exemple del curs d'habilitats parentals programat per les MALL amb l'objectiu de "reeducar" en pautes de criança. Elles mateixes ens diuen que hi van assistir només dues famílies, i aquesta es la impressió que se n'emporten:

*P2: Amb famílies no tenim contacte. El factor cultural es molt difícil de canviar*

*P1: Bé podem influir en que mengin en el sentit de dir-li que millor que mengin quelcom que puguin mastegar.*

*P2: En quan a les famílies, no han canviat res tot i haver fet una exposició molt visual per canviar les males practiques. Nens de p5 encara van amb el xumet o en cotxet.*

En la trobada de centres de secundària, també hem recollit aquesta impressió de distància per part de les famílies:

*Las familias tienen la sensación de que no las entienden. Están dentro, cuando el cole habla de diversidad. Si no me entiende el promotor no me entiende nadie... (promotor)*

Contrastant les cites, sembla que un primer repte seria mirar de desplaçar la idea de dèficit basada en la diversitat cultural, que pot arribar a fer semblar impossible la comprensió entre agents i fer que uns i altres es donin per vençuts en la interacció fins i tot abans d'intentar-ho. A aquesta llum, l'equip psicosocial hauria de compartir i defensar una mateixa mirada envers a les famílies, generant sinergies entre els seus diagnòstic. Que el coneixement acumulat per ES, TIS i Promotor sobre el context sociocultural pugui transferir-se a la resta de figures, i la diagnosi més tècnica feta sobre l'observació de l'alumnat (de MALL i EMOs), pugui traslladar-se també a l'acompanyament socioeducatiu tutorial. Ens sembla que això seria positiu alhora d'elaborar propostes de formació més pertinents (sobretot en relació a com vehicular-les), que permetin apoderar a les famílies i les seves diversitats en àmbits que li són tan propis com és la criança.

La delegació de l'atenció a les famílies a la figura, té el risc de què enlloc d'un pont aquesta figura es converteixi en una nova porta de l'escola, amb molts pocs mitjans per incidir en aquells aspectes estructurals que causen la desconexió. Sembla que aquest agent té capacitat de socialització, però poca capacitat medidora (en el sentit de fer arribar les demandes de la família a la institució).

Si que ha tingut incidència en modificar mirades del claustre. De manera formal en assessorament o bé informalment (en els passadissos) es comenta que el professorat ara sol·licita consell en com abordar temes més amplis i no només el rendiment acadèmic:

*Amb els tutors també. A vegades només fent reflexionar que aquell nen a casa seva està vivint "allò" ja et demana assessorament per fer l'entrevista amb la família. "què treballa amb la família". El veuen més globalment. (ES)*

Aquest àmbit de la vulnerabilitat social, introduït directament com un objecte d'intervenció de l'escola del Pla de Barris, ens porta a analitzar el punt b) Serveis Socials a l'escola. En això, com ja s'ha dit, hi ha una forta evidència que les figures (ES i TIS) han servit per agilitzar les derivacions. S'ha establert com un àmbit força protocol·litzat, en què els educadors realitzen una exploració de les famílies, determinant situacions de vulnerabilitat socioeconòmica o de tractament sostingut, en coordinació amb els altres serveis especialitzats. El nombre global de casos oberts en el centre ha augmentat de 105 (2017/18) a 220 (2018/19). També la complementarietat d'accions en casos oberts a serveis socials (804) i a serveis especialitzats (111) i 509 casos intervenció sense valorar la obertura a SS territori. Sembla doncs que l'engranatge ha funcionat, tot i que en centres en què la TIS desenvolupava aquesta funció hi s'han donat resistències. Si això ha millorat el funcionament de les comissions CAD i Social, s'ha posat en entredit, per alguns professionals que diuen que només s'ha fet un traspàs de

casos, sense arribar a desenvolupar accions conjuntes. La percepció de les direccions és positiva però.

En la prevenció, detecció i atenció a les situacions d'infància en risc, el professional ha incorporat indicadors per la seva identificació, i obert la possibilitat de què s'activin els protocols quan la gravetat del cas ho exigeix (instruments de cribratge, denuncia). Aquesta funció (potser la que correspon a la lògica més pura de serveis socials), sembla que el centre en va prenent progressiva consciència, però que s'assumeix amb incomoditat/inseguretat. El nombre d'assessoraments que han realitzat els professionals al respecte ha estat variable (informe de l'IMSS 2018/19).

En els grups de discussió també hem recollit casos en què l'ES no declara obertament a les famílies la seva pertinença a Serveis Socials; denúncies que no es tramiten fins que la direcció no ho veu clarament (desplaçant la responsabilitat de la decisió del professional a la institució), o bé xocs amb figures, direccions i claustrals, que tenen una aproximació més conciliadora

*P1. Però aquí és on la nostra figura ha de deixar clar els límits, perquè l'escola es mou amb inseguretat en el terreny del risc i li costa destapar les coses. L'altre dia direcció em deia que volen que l'escola sigui un espai protegit, però jo els hi dic que no dient això, no estan protegint al nen.*

*P2. Jo penso que aquí és important el tema dels serveis socials. Això fa un plus, i fa que les famílies molts cops es posin les piles. Tens aquesta carta, que l'utilitzo molt poc, però va bé tenir la carta de dir que es pot derivar el cas a serveis socials.*

*P1. Clar i això ho hem de fer nosaltres perquè una TIS no té aquesta especialització.*

*P3. Sí, i per arribar aquí, estem parlant de situacions molt extremes, i quan no hi ha més remei, perquè tens un menor o dos fregant el límit.*

*P2. I això també amb l'aliança amb l'escola, això nosaltres no ho fem sols, ho fem consensuant-ho amb direcció. Perquè és molt fàcil pensar que això ho fem perquè som de serveis socials, i no, no, és algo de tots; jo puc agafar la iniciativa, puc redactar un informe, però tothom ha d'estar d'acord i veure que és important.*

*P4. Vull dir que les promotores intenten tapar les coses, sobre tot amb l'ètnia gitana. Jo li vaig haver de dir "o fas això o denuncio", i llavors tenia la família en cinc minuts a la porta, així que ella era coneixedora de la situació de risc del menor i no feia res. Portem dos mesos parlant-ne i sempre em deia que tenia raó però mai feia res. És necessari arribar a aquest punt?*

*(GD\_ES)*

Es tracta d'un àmbit d'innovació certament complex, en què la tensió existeix entre preservar la relació família-escola, i la idea de protecció de l'infant des de la tutela de l'estat. En els casos de petició de la Fiscalia de mentors i/o DGAIA, ja s'ha expressat que no sigui l'educador/a social a l'escola la figura de referència. També caldria estudiar quin impacte pot tenir aquesta funció en la sinceritat amb què les famílies es relacionen amb l'escola, si perceben que de l'escolarització dels infants en pot dependre d'alguna manera ajuts, dictàmens, i si pot ser un factor activador de la prevenció (per exemple pel què fa a l'absentisme) o bé d'allunyament.

Finalment, discutim l'àmbit c) en com la presència de figures socioeducatives ha modificat la participació de les famílies als centres. Els qüestionaris marquen una distribució de les respostes per centre força ampla, entre centres que puntuen alt els canvis en la participació de famílies (especialment a primària) i altres que no els perceben.

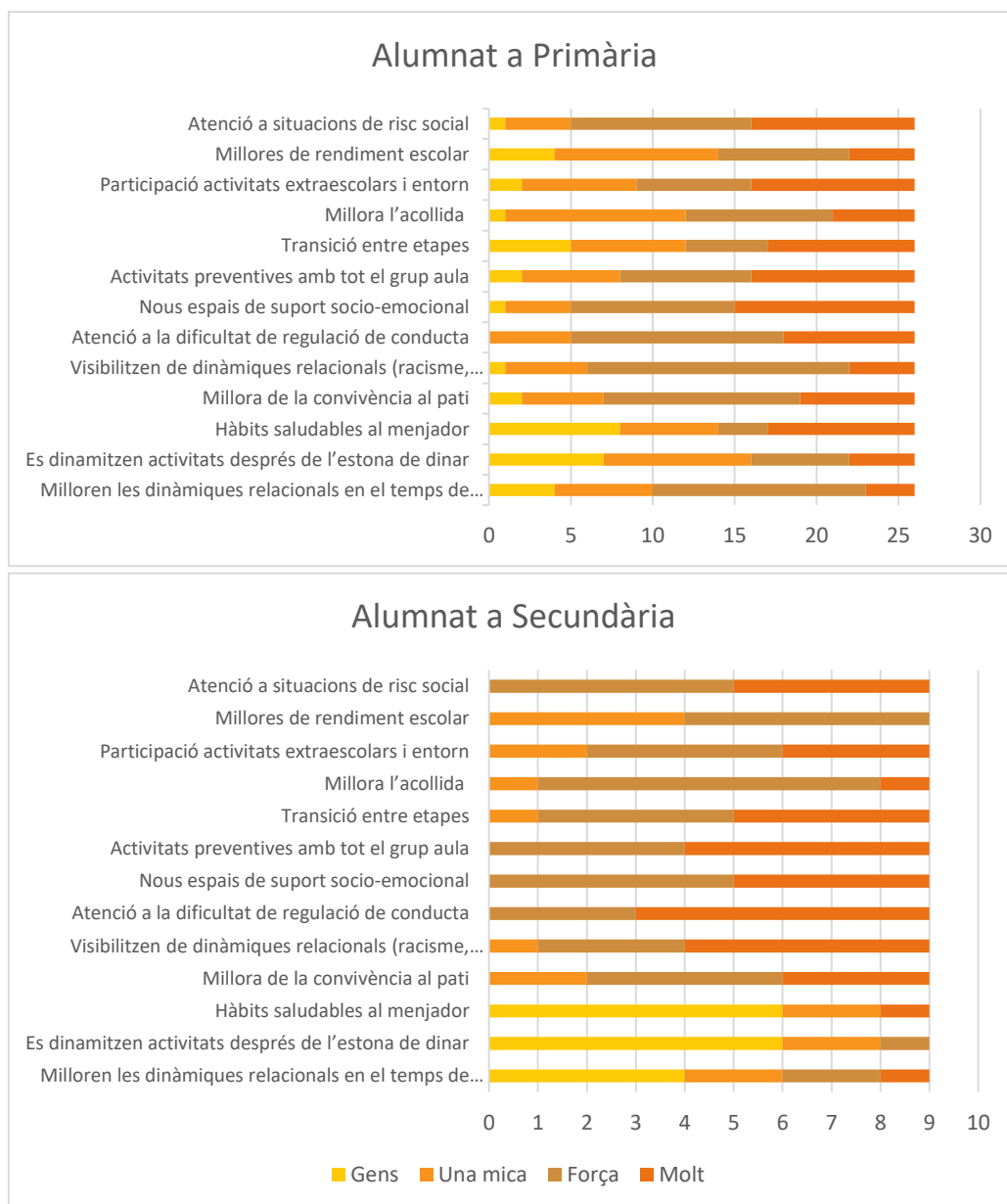
Aquesta funció s'ha portat a terme molts cops vinculada a l'execució d'altres accions d'entorn, dins o fora de PdB. Això ha tingut ressò sobretot a la Verneda, en què TIS mobilitza mares ha participat juntament amb els infants i mestres d'infantil, en l'elaboració d'una cuca, en l'eix la cultura popular.

*En cas de les TIS, quan es va pactar treballar una cuca amb nens de p4 i p5, mestra treballava amb petits, i TIS convidar a pares i mares majoritàriament a treballar a l'escola. Aquesta cuca surt de l'escola, però després es vincula a la festa popular del barri, on a nivell de barri es comparteix tot el treball educatiu que ha fet l'escola. Escola ha tingut una eina per convidar a les famílies a participar. A vegades les resistències famílies es com puc participar? Imatgeria festiva era fàcil treball manual, mares es sentien cridades, i a més es un projecte educatiu de centre singular i es vincula en un projecte de barri, i encara es més potent. (Cap de projectes)*

Altres experiències les hem recollit: portar els tallers de formació ocupacional que ofereix Barcelona Activa en el centre (TIS), facilitar processos que d'acompanyament de constitució d'AFAs en dues escoles, i en la vinculació de 30 famílies a l'elaboració del Pla de Convivència del centre (ES).

Així doncs, la funció de l'ES/TIS, canvia de promoure primers contactes, liderar processos, o només facilitar-los, en funció de les oportunitats de cada entorn. La dinamització es fa sobretot cap a famílies, i no cap a agents comunitaris, i observem com els rols que se li atorga varien, de participació en temes perifèrics però d'adhesió al centre (com seria el comunitari), a temes medul·lars de les estructures de gestió. En aquest escenari cal avaluar la cobertura (qui participa), en què (suport, gestió, vida del centre), i amb quina coherència en relació a la resta d'intervencions.

### 3.7.2. ALUMNAT



Pels grups de discussió ens consta que EMO i MALL han realitzat major intervenció directa amb l'alumnat i espais grupals per desenvolupar noves metodologies preventives, mentre que TIS i ES, els quals han funcionat més com un suport a la figura del mestre en grups classe més disruptives. Un 42% del/les educador/es expressen tenir pocs espais de vinculació amb l'alumne, poca presència a l'aula en les escoles de primària i donant-se aquests sobretot, en espais de pati i/o menjador. A nivell de grup classe, a primària han desenvolupat dinàmiques de cohesió, prevenció de l'absentisme (en quatre centres), i suport a grups més disruptius. A secundària la seva funció ha estat acompanyar al conflicte en un inici (contenció, mediació,..), per després incloure un enfocament més socioeducatiu (habilitats socials, gestió emocional,..).



Globalment, sembla que la intervenció de les figures ha tingut un efecte homogeni en les possibilitats d'atenció a l'alumnat amb problemes de regulació conductual, la creació d'espais de confiança que abans no existien, i una major capacitat d'observar dinàmiques relacionals (racisme, assetjament escolar, etc.) entre iguals (la seva modificació no és tant clara). Aquests canvis tenen impacte en el clima del centre, però pel què fa al rendiment escolar de l'alumnat se'n desconeix encara el seu nivell d'incidència. En la percepció de les direccions es de major impacte en espais de pati, que en menjador escolar, tot i que en alguns centres en particular sembla que s'han fet programes també amb els monitors.

Com hem dit, la incidència en el clima s'articula en dues vies. Per una banda atenent millor a la resolució del conflicte ja sigui amb funcions de suport al mestre (gestió de l'aula, mediació, atenció als alumnes expulsats, observació al pati), però també assajant noves metodologies de tipus més preventiu. Aquestes accions descentren la mirada dels infants híper-visibles, per abordar altres necessitats que emergeixen quan observem la infància a tots els racons (no només en entorns dirigits) i des d'una dimensió emocional (no només acadèmica).

*S'ha aconseguit és introduir la diferència entre allò quotidià i allò excepcional. A vegades a un nen li passa una cosa i directament "anem a intervenir". Això com a excepcionalitat. Com a quotidianitat, per exemple, la tristesa de les nenes a l'escola, o treballar certes emocions a l'escola. Treballar el "això no pot ser" i veure perquè això no pot ser. "Fa dos mesos que li passa". Hem de veure què li passa. (EMO)*

EMOs sobretot, han pogut desplegar nous llenguatges a l'aula: l'expressió plàstica, el teatre, que ha permès arribar a col·lectius que generalment no participaven a les activitats amb un bon resultat.

*El fet d'introduir l'art-teràpia també ha funcionat molt. Com que ells cada vegada agafen més projectes artístics perquè són joves que d'aquesta manera tenen un ventall d'expressió més ampli. Perquè potser des de la paraula i des d'un llenguatge més racional no entren. D'aquesta manera veuen altres tipus de llenguatges. A vegades, en el teatre, s'apunten nens que no comptaves. I, per tant, això ho valoren molt, perquè a més hi ha una comunitat sorda. (EMO)*

TIS si que ha desenvolupat estratègies per a acompanyar a alumnat disruptiu abans de què succeeixi el conflicte. Això ha permès evitar expulsions. En alguns casos s'ha mirat de resoldre aquests conflictes a través de la mediació, i ha xocat amb una mirada més punitiva d'una part del claustre, o bé amb resistències d'intervenir sobre l'alumnat que es considera responsabilitat del mestre (es meu). Segons indica la professional, poc a poc les percepcions sobre aquest tema han anat canviant, i ha trobat espais per innovar.

La segona via de incidència sobre el clima escolar que s'ha posat de relleu especialment amb l'alumnat de la ESO, han estat els espais d'escolta (TIS o l'ES), en moments de tensió, o bé de manera informal, quan disposen d'una figura a qui confiar inquietuds que no transmetrien als mestres (denuncies d'assetjament, malestars de companys o companyes,...). Això permet fer emergir el substrat de relacions entre iguals en la vida del centre i donar-los cabuda, des d'una perspectiva de cura, que sabem que té incidència en la desvinculació, la identitat, en el benestar.

*Ahir, per exemple, em van venir dues noies dient-me si podien parlar amb mi perquè sabien d'una noia que estava passant per un mal moment i que no ho volia explicar a ningú. Doncs imagina't. És una noia que s'està fent talls. També hi ha casos de bullying amagat. Realment, quan l'escola et deixa fer i t'acompanya es noten els canvis (TIS)*

Sembla que tot aquest coneixement més profund de la realitat de l'alumnat dins la vida del centre, i també fora, s'ha aconseguit transferir en accions que s'implementen directament. A diferents nivells i escales. A l'aula, en el fet que es tractin per primer cop temes molt significatius pels infants que anteriorment no havien estat mai abordats, i fins hi tot s'evitaven (per exemple els desnonaments).

*O fer una sessió sobre desnonaments amb els alumnes de sisè. Nosaltres ho vam fer i va haver molta participació. Tots vivien situacions força similars i el posar-ho sobre la taula va posar de manifest que era una problemàtica compartida. Jo veig que amb els mestres la cosa està començant a canviar, perquè abans la idea era que no s'havia de parlar de coses tan tristes a classe..." (ES)*

O fins hi tot arribar a institucionalitzant protocols d'abordatge de l'assetjament, per exemple:

*nosaltres portem coordinacions i tot el treball de xarxa, i això fa que per una part hem aportat moltes coses i les mirades s'han obert i s'ha facilitat posar coses sobre la taula, com per exemple casos d'assetjament, i en parlem no des de la súper gravetat sinó des de parlar per a veure què fem... I hem pogut normalitzar, el meu director ara està d'acord amb activar els protocols. (ES)*

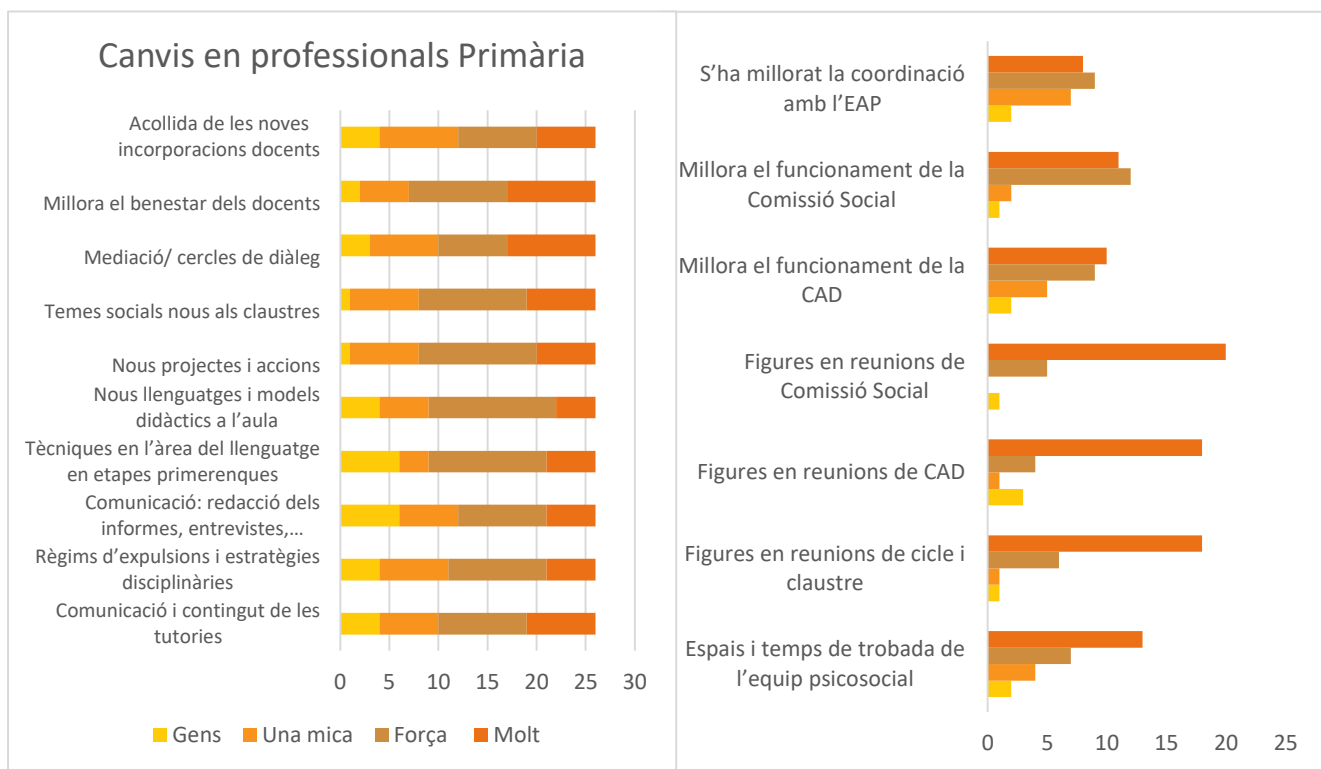
Es interessant com en aquests exemples, posen de relleu que la mirada psicosocial ha servit per introduït la perspectiva del jove (deslligat de la família) en accions que s'adrecen a la seva pròpia agència dins del context escolar, tant a nivell col·lectiu (accions entre iguals), com individual (vivències de l'acollida, l'abandonament, etc).

Però, la introducció de les figures pot arribar a tenir algun lligam amb la millora del rendiment acadèmic? S'han recollit indicis d'increment de les consultes per part de professorat sobre què li passa a l'infant, o una major consciència de la situació social en alumnat que anteriorment es concebia com a simplement "conflictual" (*el vaig tenir a primer, i no ha canviat...*). Desconeixem si aquesta major empatia, té efectes els processos d'etiquetatge i les expectatives docents, que sabem tenen incidència en l'autoconcepte acadèmic i en l'actitud que desenvolupen els estudiants envers a l'escola. Ni com el professorat ho canalitza.

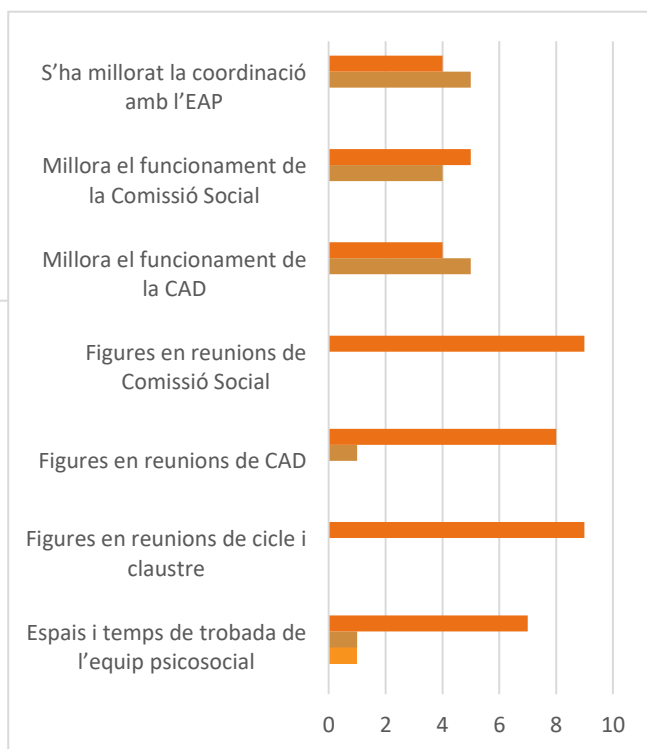
La funció d'enllaç que realitza l'educador social, també pot tenir importància si es vincula a les accions d'educació no formal de les què disposen alguns entorns. En aquest sentit, recomanant programes d'educació no formal de qualitat, acompanyant a l'alumne en demanar beques, posant de relleu quins són els límits o mancances (ex. reforç d'anglès).

Finalment un nombre de centres, es segueix trobant la mancança de disposar d'alguna figura que faci un abordatge de salut més individual pel tractament de trastorns de conducta (psicopedagog per exemple) .

### 3.7.3. CLAUSTRE



Dels resultats del qüestionari en podem destacar com la incorporació de les figures en les



estructures de centre i de zona ha estat en general assolida, malgrat que en els

grups de discussió aquest es presentava com un dels aspectes conflictius especialment a l'inici. A secundària l'assoliment és més ampli que a primària. Pel què fa als resultats, s'observa força dispersió, però en destacaríem que la funció que ha impregnat més es de nou la comunicativa, de com s'han introduït nous temes als claustres. La funció pedagògica continua sent la més blindada, es a dir allà on s'observen menors modificacions.

Els professionals de l'àmbit psicosocial han pogut descarregar del radi de funcions, que a més de la instructiva, desenvolupa el professorat en aquests centres. El fet de disposar de persones competents i alhora alliberades per ocupar-se d'aquests temes sobrevinguts (especialment pel què fa a les necessitats socials i no educatives), ha permès que els centres n'articulin un seguiment més acurat, i ha alleugerit un tant la seva angoixa en el fet de no poder-ne donar resposta

*Arribar a totes les famílies i alumnat que abans no podiem arribar. Teníem un sentiment d'impotència i ara el tenim de satisfacció.*

Analitzem ara, però fins a quin punt s'han modificat les cultures de treball, i l'equip docent ha integrat en les seves pràctiques, el centre en les polítiques, i la comunitat en la cultura, la proposta dels professionals. Les dimensions que s'han posat de relleu en el canvi de pràctiques han estat: acollida, els sistemes de comunicació, l'abordatge de l'absentisme i de la conflictivitat, així com la relació escola-barri. Altres àmbits com l'orientació, o el desenvolupament curricular no s'han esmentat i per tant, assumim que n'han quedat al marge.

#### a) **Acollida.**

L'alumnat de matrícula viva, especialment el que és resultat de la mobilitat internacional, se l'acull a partir d'una valoració inicial de l'equip psicosocial en què es determina l'acompanyament a l'escola i a l'entorn. Aquesta valoració es realitza a nivell de família, connectant-la a la xarxa de recursos municipals específics (Reagrupament, SAYER, etc), i també envers al propi infant o adolescent, per observar com acompanyar-lo a l'adaptació emocional i social que suposa aquest canvi.

En aquest sentit, val a dir que la presència del professional psicosocial ha servit per introduir nous temes de la sistèmica en dispositius clàssics com l'aula d'acollida (dol migratori). De manera pilot, també s'han assajat nous models orientats a la mobilitat escolar en general (no només de l'alumnat nouvingut) en pràctiques d'acollida a l'inici del curs (on es fa una jornada lúdica i no només informativa), o bé l'acompanyament al retorn d'alumnes que han fet un període llarg d'absentisme. Són mesures que no estan protocol·litzades encara però que estant tenint lloc i que seria interessant monitoritzar i donar-los ressò.

Així doncs, el nivell d'intervenció en l'acollida en algunes experiències ja s'aplica més enllà de l'alumnat nouvingut i la família migrant. Això ens sembla molt necessari, donat que els centres que viuen una mobilitat permanent (tant de l'alumnat com del professorat) necessiten desenvolupar un model propi, per gestionar aquestes estacionalitats. Pel què hem recollit aquesta circumstància s'ha identificat sempre més com un obstacle a les intervencions que es

volen fer, que com context diferencial del què es disposi d'un model de gestió possible. La gestió emocional, sí que sembla una eina pertinent, tant pel l'equip docent com per l'alumnat en aquests centres.

#### **b) Sistema de comunicació lingüístic i emocional.**

Els EMOs també han contribuït a l'alfabetització emocional de l'equip docent, a partir de formacions o bé simplement mostrant maneres d'interactuar que després algunes mestres repliquen. Aquest també ha estat el cas de situacions comunicatives concretes, com ara els espais de tutoria o entrevistes amb famílies en què es demana la participació de la figura de l'ES, o se li fa consulta de com valorar els casos.

*A nivell de llenguatge es pregunta més enlloc de suposar; s'incorporen altres tipus de llenguatges, com el verbal, etc. Es veu en el pati a una professora, per exemple, asseguda al sorral amb el nen. És el sistema d'actituds. (EMO)*

I concretament en l'àrea del llenguatge, ha tingut protagonisme la figura de les MALL, en el fet de fer-los prendre consciència de què les interaccions lingüístiques han de modificar-se en el cas de què l'infant no tingui el català com llengua materna, i respectar el període de latència, ajustant el ritme de la parla. Han aportat estratègies del dia a dia pel què ja és una realitat majoritària a l'aula. Aquesta reflexió també s'ha portat a altres àmbits molt importants, com ara la redacció dels informes a les famílies. Directament han aplicat la metodologia AICLE (català com a llengua estrangera) amb l'alumnat del cicle infantil. Tot i així la limitació d'hores d'intervenció directa, valoren que aquesta acció no ha pogut tenir massa impacte.

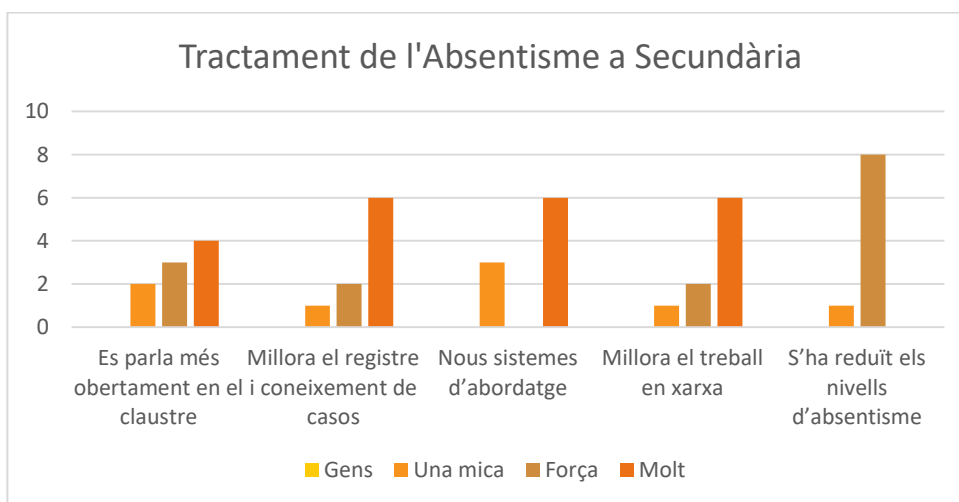
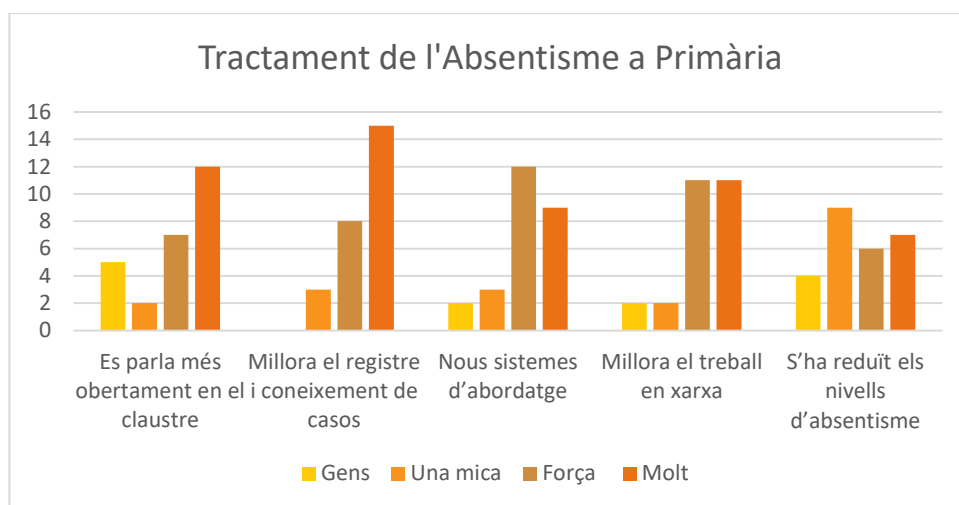
La capacitat d'aquesta figura en fer diagnòstics des de la sociolingüística, és important, ja que la formació de magisteri, no aborda aquest àmbit tot i que la realitat escolar d'aquets centres en subratlla la importància. Pensem que seria interessant utilitzar aquest anàlisi de manera més integrada amb la resta d'accions que ja desenvolupen molts centres, en l'àmbit de la interculturalitat i bé de l'ensenyament de llengües maternes. Mirar de portar més enllà la reflexió sobre la comunicació en règims plurilingües, d'infants amb biografies de mobilitat que desenvolupen competències com el trans-lingüisme que l'escola encara ancorada en el sistema d'una llengua materna i una estrangera no poden aprofitar. I observar-ho com un potencial. Seria molt interessant si aquesta capacitat de detecció s'escalés en noves accions de formació del professorat, i a més d'infantil també se'n pogués aprofitar els dispositius d'acollida.

#### **c) En la lluita contra absentisme.**

La figura de la TIS ha millorat el sistema de registre i la possibilitat de trucar i fer seguiment amb les famílies. De fet del curs 2017 tenim dades de 10 centres, mentre que en el 2018 ja registren els casos 27. Comparant les dades, no es mostren evidències clares que els nivells hagin disminuït. Les professionals consideraven que era massa aviat per a veure'n els efectes.

La possibilitat de fer-ne un millor seguiment, segons les professionals ajuda a la institució a reconèixer que existeix aquest problema (*es trenca el silenci*), i canviar actituds de professorat o direccions que *ho tapaven*, i que ara senten que tenen possibilitat de fer alguna cosa per trobar-hi solució.

Desconeixem si aquest registre ha permès detectar absències puntuals que puguin precedir les cròniques, i fer-ne alguna prevenció. O també si es recull la responsabilitat de la família en això (sabent si poden ser un aliat per a trobar-hi solució o en són causa). Es a dir, què es fa amb aquesta informació que recull de manera més sistemàtica, i quina resposta es dona (repercussions envers a la família, l'alumnat?). Alguns centres si que s'apunten que s'han observat millores, mentre que en la majoria aquest resultat es incert. També caldria veure com s'interpreta aquest seguiment, en les diferents sensibilitats (progenitors, joves), i si no seria més efectiva la trucada del propi mestre mostrant el seu interès en què l'alumne arribi a l'aula (això ha estat recollit en històries de vida de joves de minories amb trajectòries escolars d'èxit).



#### d) Atenció a la conflictivitat.

Aquest àmbit es relaciona amb els models de règim disciplinari que apliqui el claustre, en la gestió de l'aula, entre elles amb pràctiques d'expulsió. Aquest ha estat un àmbit d'intervenció

en el què ha confluït el treball de diversos professionals (EMO, TIS, ES), i en el què es poden desenvolupar simultàniament accions de prevenció primària (fent activitats grupals de convivència, etc.) amb d'altres de tipus terciari especialment a la ESO.

Pel què fa a la conflictivitat, sobretot a secundària s'interpreta la prevenció en l'actuació dins l'aula en paral·lel a la docència, en els patis (TIS), o en la instrucció d'habilitats socials en els cicles superiors (EMO). Es tracta d'un àmbit complex, del pas d'un model de resolució a la prevenció del conflicte en el què hi juga un paper important la ideologia del centre. Els resultats que ens han apuntat són molt variables, des de escoles que les han prohibit les expulsions, a altres en què s'han creat mesures híbrides (en què ES treballa amb l'alumnat que ha estat expulsat en activitats de centre), a altres en què se segueix atenent als expulsats i se'ls hi explica a les famílies...

No deixa d'existir una contradicció entre fer acollida a alumnat que ha estat expulsat, una contradicció els objectius de docència i els de la inclusió. Per això en molts centres l'actuació del professional ha estat de molta prudència, per poder acabar convenent poc a poc que les pràctiques punitives poden substituir-se per models de mediació, cercles restauratius,...

*Jo també estic treballant molt el tema de la mediació escolar. Fins i tot, vaig fer la formació perquè fins ara l'escola no tenia el projecte. I clar, quan els hi expliques que has fet mediació no cal sancionar. El procés de mediació ja implica entendre què és el que ha passat, que s'ha fet malament, etc. Cal donar temps a l'alumne a veure si el conflicte reapareix. Si que és cert que molts professors s'han apuntat. Però n'hi ha que continuen pensant que, malgrat la mediació, cal expulsar. I costa molt incorporar aquesta mirada global. Hi ha millores en aquest sentit (TIS)*

*A l'alumnat és repercussió directa. Jo en algunes escoles ja tinc prohibit que se'ls expulsi. Bueno, jo no, però des de la feina que s'ha fet des de direcció i en el claustre, és una premissa. No s'expulsa a ningú fora de l'aula.*

#### **3.7.4. XARXA DE SERVEIS EDUCATIUS, SOCIALS I ENTORN**

Amb l'acompanyament del CEB, el Pla de Barris ha obligat a estrènyer la coordinació entre actors amb tradicions d'intervenció diverses (Serveis Socials municipals, Serveis Educatius de zona i específics i Centres escolars) per d'alguna manera oferir en alguns barris un sistema socio-educatiu unificat.

Les dades dels informes ens indiquen que s'han incrementat el nombre de casos oberts en els centres i que es deriven a l'IMSS. Aquesta funció d'enllaç ha estat menys patent en el cas de l'EAP, en el què no hi havia una dependència orgànica de cap figura.

S'ha comentat que el fet de comptar amb un especialista en àmbit del suport emocional ha capacitat als tutors per intervenir en tipus de metodologies que anteriorment els professionals de l'EAP no podien plantejar-se. No obstant, aquest equip s'ha quedat una mica al marge de tota la planificació del canvi, considera l'equip del CEB.

Justament en algunes zones, l'EAP ha retirat als seus treballadors socials dels centres en què hi havia els educadors/es socials del PdB, i delegar funcions que es considerava que aquests podien realitzar millor a través de la seva presència continua en el centre. Mentre d'altra

banda, això ajudava a descarregar la saturació de l'EAP. S'ha comentat que en un primer moment el professional de l'EAP ha acompanyat a les figures, fins que aquestes ja "han volat soles". Caldria estudiar amb major profunditat quines poden ser aquestes interaccions. I també si la plasticitat de les figures de PdB s'han d'emprar per substituir funcions o per crear-ne de genuïnes. Des de IMEB es planteja que hagués estat necessari involucrar a aquest Servei des de l'inici per tal de què les col·laboracions haguessin estat més fluïdes, enlloc de provocar retirades.

*Volia comentar que a sant Andreu, son molt poques treballadores socials i moltes escoles. Jo tinc 24 escoles i vam per demanda. La demanda la fan 14 o 15, les altres no tenen demanda. Però 14 o 15 son assumibles. Al primer any, si que hi havia demanda per la desconexió de les funcions i de "que fer amb ella". Primer any va ser així, desubicació, el segon millor i el tercer volen soles (EAP)*

D'altra banda, s'han recollit propostes de coordinació entre una escola i un institut per facilitar la transició de l'alumnat del barri entre etapes escolars. Aquesta iniciativa ha sorgit per part dels propis professionals que s'han contactat per telèfon. Es tracta d'una pràctica que posa de relleu la importància de la coordinació per zona que aquests professionals poden arribar a desenvolupar, gràcies a l'existència d'espais de trobada fora del propi centre i de la seva consciència (implícita en la filosofia del propi pla de barris) d'enxarxament dels espais educatius del territori en base a les necessitats o interessos de la població escolar. Es una mirada amb potencial, malgrat que posi en qüestió l'estructura de governabilitat centrada en la unitat organització escolar:

*Jo vaig voler crear un projecte amb l'educador emocional de l'escola, i des de l'escola i l'institut no van voler, perquè no ens veuen tant com a pla de barris, sinó que ens veuen com "tu ets institut" i "tu ets escola"; o sigui que no sé fins a quin punt ha calat la idea aquesta... (EMO)*

En relació a les xarxes de l'entorn, les entrevistes amb Caps de projectes, que són les persones referents del Pla de Barris en cada territori, han destacat com ha augmentat la presència dels centres en les comissions i que les figures han pogut pivotar projectes que anteriorment no s'implantaven, per manca de disponibilitat de les direccions, com ara els de cultura popular. Els cap de projectes han involucrat activament a aquestes figures passant informació sobre recursos ocupacionals, joventut, en la memòria del barri,.. Els TIS, sobretot, han utilitzat aquests projectes com un reclam per motivar la participació. La Cap de projectes també posa de relleu com el fet d'involucrar les figures en el seu circuit ha estat molt per la seva pròpia decisió d'incorporar-la en els llistats de correus,... que potser caldria estudiar una presentació formal de la figura en aquest entorn per incentivar les sinergies entre l'escola, programes d'entorn, i dispositius del barri.

### **3.7.5. FACILITADORS I RESISTÈNCIES**



A la qüestió de si la introducció de les figures genera o no canvis en el centre, s'han posat de relleu com les cultures de treball de les dues etapes també hi pot tenir incidència. A infantil ja es té costum d'un treball més transversal, i a més a més les MALL proposen una modificació més tècnica en l'àmbit concret de la interacció lingüística (i no intercultural). El treball planificat conjuntament amb les mestres a llarg termini, permet anar assolint resultats que no podria aconseguir la figura per si sola, que en alguns casos només té docència directa amb el grup cada quinze dies (MALL).

*Tenim un grup que vam començar a p-3 i ara ja està a p-5 i aquest llenguatge ja està incorporat. Sobretot això, gràcies a la mestra perquè allà treballem amb equip, ella i jo. Si m'haguessin deixat sola això ha hagués impregnat" (EMO)*

A secundària, i darrer cicle de primària alhora de introduir modificacions s'han registrat majors resistències per part del claustre. La innovació ha de trobar mesures per intervenir amb els mestres, tenint en compte que aquests son equips que varien d'any a any, però que sense la seva complicitat el canvi cap un equip educatiu, no s'arribarà a portar a terme. La tendència són canvis que succeeixen més lentament, i alguns professionals sol·liciten una major estructura al darrera que els recolzi en aquest procés.

*Fem feina de formiga...moltes vegades em pregunto si realment cal que sigui sempre així de formiga. Està molt bé arribar alguns mestres i treballar colze a colze. Després se'n va i torna a buscar un mestre per establir aquest vincle i poder treballar junts. Falta una estructura i un suport des de l'empresa, des del projecte per donar-nos a nosaltres les eines per dir "som les SAE" sense haver de dir "nosaltres ens dediquem a...". Encara estem donant voltes a temes... (EMO)*

*A secundària costa. Sobretot en instituts amb aquestes problemàtiques on majoritàriament s'expulsa. Llavors la mirada que porta l'ES hauria també de poder-se impregnar en l'ADN dels instituts. A Sant Martí s'han començat a fer cosetes. P.e un protocol de com acollim altre cop a l'alumet expulsat, s'han fet cosetes pero clar amb 3 anys.. (serveis externs)*

Un element reiterat en les narratives dels i les professionals ha estat el de vèncer el sentiment d'externalitat o de no pertinença als centres, que han viscut especialment a l'inici, però que en alguns casos perdura (en afirmacions com en aquest centre estic molt bé, i en aquell fatal). En els grups de discussió amb els quatre perfils, han aparegut aquestes pràctiques i missatges, que els hi ha reforçat la idea de ser considerats externs: no figurar en les programacions, limitació dels accessos a espais de coordinació, no formar part en celebracions del centre,...

*És una escola on fan la cursa dels colors. Cada nen i cada mestre té un color assignat per així treballar cohesió de grup. Nosaltres vam demanar que ens assignessin un color i ens van dir que no. Vam arribar a enviar un email i posar: "post-data: ens hem assignat aquest color..." i ens van contestar que ni de broma. Ens fan sentir que no formem part de l'escola. I que som externs (TIS)*

*Havien canviat tota l'organització del dia i ningú m'havia avisat. Jo ahir, vaig anar a aquesta escola i els de cinquè no hi eren. Això passa dia si dia també. (EMO)*

En contrapartida, alguns elements facilitadors que han estat esmentats i que sembla que donen major reconeixement a les figures són els següents: que l'escola estigui fent processos d'innovació oberts; que es trobi en moments de planificació (pla de convivència, entrada de nous projectes), el suport de les direccions; que facin equip els professionals d'un mateix centre.

### 3.8. Acompanyament i supervisió als/les professionals

La supervisió de les figures és un element que la recerca demostra que incentiva la seva motivació al canvi, i encara més en moments d'adaptació a nous entorns professionals i transferència de coneixements. Aquesta supervisió s'ha fet a nivell extern, en els espais de coordinació de cada col·lectiu professional, però dins del centres no necessàriament ha estat així. Això genera incertesa:

*P2: tinc la necessitat professional de saber si la meva tasca esta sent efectiva, les expectatives del centre. Necessito un feedback. M'havia plantejat fer un qüestionari anònim perquè necessito saber si ho estic fent bé. (MALL)*

La formació ha estat un element clau des del moment en què els professionals es consideren agents d'innovació en contextos que per la majoria d'ells els hi son forànis. Aquest acompanyament ha permès rebre directrius en base a problemàtiques comunes que es poden haver trobat en la pràctica en la seva funció pionera (aplicar protocols de risc en centres, adaptar-se a les demandes buscar es, etc.). Aquests espais poden haver ajudat a portar millor els processos d'incorporació.

Aquests espais d'intercanvi també han estat interessants de cara motivar la creació de sinergies per zona, entre professionals que treballen en el mateix barri però que no disposen de cap altre lloc de trobada. Això ha permès que persones que treballen en centres de primària i de secundària, i que a partir de posar-se en contacte han fet propostes per planificar millor la transició de l'alumnat.

D'altra banda, la formació pot ser considerada com una estratègia d'innovació, i de fet en el transcurs d'aquests anys així ha estat utilitzada. La formació continua també ens consta que ha tingut un pes important, en introduir cartera de serveis que després es poden traslladar als centres. Per exemple la formació en teatre de l'oprimit, o sobretot en cercles restauratius que han rebut l'equip d'EMO.

Caldria treballar l'ajust entre la provisió de les formacions i la seva implementació a la pràctica. Si cal que siguin formacions homogènies a totes les figures o hi ha d'haver dissenys pensats més in situ, en funció de les dinàmiques encetades en els propis centres. Això implica decidir si són les direccions que tenen competència per determinar quina formació inverteix el temps del seu personal, o a la inversa, els agents externs qui monitoritzen aquest perfil. En el segon cas, si no hi ha una bona comunicació amb les direccions es corre el risc d'entrar en incoherències, que suposaran un dilema per al professional (entre expectatives que apliqui la formació, i resistències del centre en no fer-ho) o bé la sensació d'haver perdut el temps en propostes que no podrà aplicar mai. D'altra banda, i donat el nivell de responsabilitat d'engegar dinàmiques estructurals de canvi (per exemple aplicar els cercles restauratius), caldria buscar algun tipus de sistema per incloure a més agents que el propi professional. Sinó

també es comprensible que les direccions estiguin temoroses d'apostar per una metodologia en la què ni el propi professional té experiència i decideixin no fer-ho.

A part de concretar l'estratègia formativa envers als professionals i quina cabuda té en la transformació dels centres, també es planteja una doble necessitat:

- Formació continuada, acompanyament i possible supervisió (casos) en funció de llurs necessitats als professionals per col·lectiu
- Espais de trobada de les direccions de centres (sense presència dels professionals) per tal de compartir dificultats, assoliments, estratègies, bones pràctiques. Es planteja la possibilitat que aquestes trobades siguin per zona.

### 3.9. La governança dels/les professionals?

Apareix, lligat a certs conflictes, el tema de quina és la dependència orgànica de cada professional. Qui els mana? De qui depenen? Qui els hi fa seguiment? Etc. I quin és el rol i marge del centre- direcció en orientar el treball, horaris, accions, etc. dels mateixos.

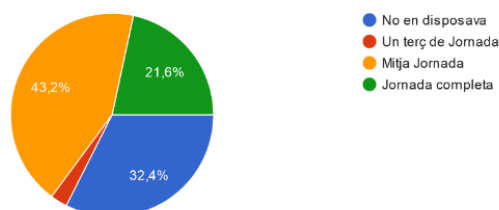
Les dobles gerències han ocasionat circuits llargs en la presa de decisions (MALL) en la gestió de les figures. També s'han registrat pressions que viuen les figures per innovar en àmbits que no eren sol·licitats. El govern de la innovació no pot caure en diverses mans, ni els professionals sentir la pressió de què han d'executar un pla contradictori al què es troben en la pràctica. No poden tenir sensació de diversos mandats alhora, quan el seu lloc de treball en depèn.

### 3.10. Perfils de l'equip multi-disciplinar:

Aquest apartat presenta la discrepància entre el disseny de funcions dels diferents col·lectius professionals, tal i com s'especificaven en els documents del projecte, i les tasques que han arribat a desenvolupar i que hem recollit a partir dels grups de discussió. Hem inferit a partir de les dades tensions i dilemes de cada perfil en el seu mode d'incorporació en el centre, que tenen que veure amb aspectes estructurals. N'hem observat també algunes de les estratègies i tàctiques que han desenvolupat per situar-s'hi.

#### 3.10.1. SERVEI DE SUPORT EMOCIONAL (EMO)

Suport emocional (EMO)  
37 respostes



**Dotació:** 16 en 25 centres.

**Dependència:** Centre Higienic de les Corts

**Formació dels perfils:** psicòlegs, pedagogs, educadors socials o mestres, amb formació de postgrau en psicomotricitat, teràpia corporal

**Funcions establertes en el conveni:**

- Suport en l'elaboració de la programació en l'àmbit emocional i coordinació amb l'equip de mestres.
- Dotar al professorat dels recursos teòrics i pràctics per incorporar noves pràctiques a les actuacions del centre.
- Assessorar a l'equip docent sobre les dificultats relacionals i conductuals que sorgeixin a les aules.
- Atenció directa a l'alumnat en el grup aula que permetrà realitzar un treball preventiu i de detecció de dificultats de desenvolupament dels nois i noies.

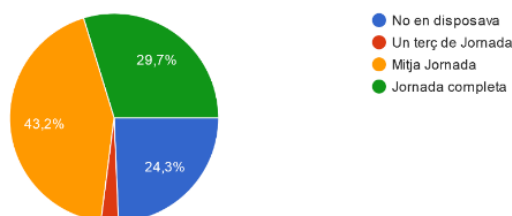
**Tasques realitzades (segons grups de discussió):** tallers d'habilitats socials amb l'alumnat, noves metodologies (art-teràpia, teatre, psicomotricitat), formació a claustrats, assessorament en pla de convivència i a l'aula d'acollida, coordinació amb EAP per treballar després amb el tutor, Projecte 1, 2, 3 Emoció.

#### **Incorporació i adaptació:**

- a) Metodologia sistèmica més desconeguda per part de les direccions i el conjunt del claustre. Sovint es confon amb enfocament clínic (atenció a trastorn de conductes), del que els centres també en fan demanda.
- b) Presenta una varietat de propostes d'intervenció directes (educació emocional, cercles de diàleg,...) i treball indirecte (a través de l'art-teràpia o de la psicomotricitat) que té aplicacions a diversos edats i potencial inclusiu de la diversitat.
- c) Han rebut directrius poc clares respecte a la seva funció, per una banda adaptar-se a les necessitats del centre, mentre per l'altre introduir metodologies de les que han rebut formació externa.
- d) Requereix d'una estreta coordinació d'agendes per poder treballar amb l'EAP i amb el claustre, si s'incorporen els canvis sistèmics (cercles restauratius,...).
- e) Han desenvolupat estratègies: aplicar el sistema d'actituds per adaptar-se a les demandes del centre, disminuir les expectatives a l'hora de treballar amb famílies. Aprofitar el pla de convivència per validar els seus coneixements davant de la institució.

### **3.10.2. EDUCADORS/ES SOCIALS**

Educador/a Social (ES)  
37 respostes



**Dotació:** 20 en 28 centres

**Formació:** Educació social

**Dependència:** Institut Municipal de Serveis Socials

**Funcions en conveni:**

Atenció grupal: Promoció i disseny de programes i projectes específics d'aspectes preventius vinculats a la salut, convivència, habilitats socials, participació, dels alumnes i/o les seves famílies.

Assessorament a les tutories i equip directiu

- Assessorament i suport a l'equip docent i l'equip directiu en la detecció i atenció dels alumnes que presenten situació de risc.
- Compartir amb les tutories i equip directiu la informació que sigui possible i necessària per l'atenció als alumnes.

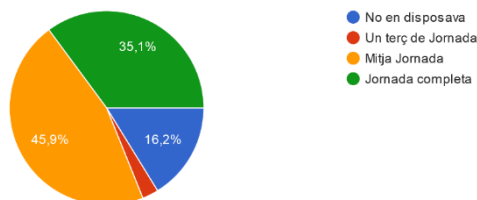
**Tasques desenvolupades segons GD:** Entrevistes amb famílies, detecció de situacions de risc i vulnerabilitat social, atenció a joves en moments de conflicte. En menys mesura tallers grupals, i assessorament al claustre (sobretot en temes de tutories).

#### **Incorporació i adaptació:**

- Nova mirada socio-educativa que observa l'experiència d'escolarització des de dimensions més amples (la vivència i la xarxa en la socialització dels infants).
- Tendència a què l'ubiquin en la funció de serveis socials (atenció a famílies i casos de vulnerabilitat, risc, conductes de risc)
- Pioner en la pertinença a dues institucions amb paradigmes d'intervenció confrontats en algunes àrees. Li cal navegar entre dues organitzacions i direccions (en el repartiment de la seva jornada laboral, i en el paradigma d'intervenció).
- Tensions per assistir a comissions i fer el seguiment en espais fora del centre (medi obert, SS).
- Necessitat de coordinar-se amb TIS, quan l'organització no sempre té clares les diferències
- Substitució del treballador social de l'EAP
- Estratègies:** negocia amb les seves identitats ocultant de vegades la seva pertinença a SS, però reclamant quan cal la seva competència professional en el casos de risc. Cerca el reconeixement i la validació de la seva metodologia a partir de la "praxis" mostrant formes més eficaces d'influir en joves i famílies.

### **3.10.3. TÈCNIC/A D'INTEGRACIÓ SOCIAL**

Tècnic/a d'Integració Social (TIS)  
37 respostes



**Dotació:** 15 / en 24 centres (3 I-E; 2 INS, 19 ESC)

**Dependència:** Consorci Educatiu de Barcelona

**Formació:** Cicle d'integració social, algunes altres titulacions (mediació).

#### **Funcions segons documents del Pla:**

- Seguiment absentisme, suport en els canvis de centre.

- Suport en la planificació i dinamització d'activitats d'integració social
- Afavorir la participació de l'alumnat i famílies en la dinàmica del centre
- Identificar i incentivar els alumnes a fer ús de les activitats del territori i del centre; acompanyament per a la vinculació de l'alumne/a a tallers, casals i activitats extraescolars ( Èxit 1, Tangram, Institut a temps complert ... ).
- Donar suport al centre en programes de diversificació curricular, sortides, dinamització d'espais i activitats...

**Tasques desenvolupades segons GD:** trucades per fer el seguiment de l'absentisme, contacte amb famílies (en absència de ES), vigilància de patis i menjadors, prevenció de conflictes a l'aula al cantó del mestre, activitats amb famílies (ocupacional, entorn), altres tasques (mestre d'acollida, quedar-se amb estudiants expulsats,...), treball comunitari.

#### Procés d'incorporació:

- Solapament de funcions amb Promotor, i substitució de ES quan el centre no disposa d'aquesta figura. En alguns casos el tàndem TIS-ES arriba a un equilibri, en altres s'han creat conflictes de competències.
- Major adaptabilitat i versatilitat de funcions. De més fàcil integració per part de l'organització. Es presta més fàcilment a desenvolupar funcions d'urgència en el centre, i en espais més propers a l'alumnat com els espais no dirigits de patis, menjadors (barreja amb vetllador/monitor).
- Amplitud del rol – multifuncions de vegades difícil de gestionar quan la jornada es desenvolupa en diferents centres.
- Dependència al claustre (pocs àmbits d'autonomia). Aquesta condició ha implicat que el seu potencial innovador (en la incorporació de mirada socioeducativa, en metodologia de medicació, etc.) s'hagi de negociar i no sempre pugui desenvolupar-se.
- Estratègies: Posar límits, Molta mà esquerra, Aprofitar oportunitats per entrar a l'aula i què reconguin la vàlua, Assumir la multi-funció.

### 3.10.4. MESTRA D'AUDICIÓ I LLENGUATGE

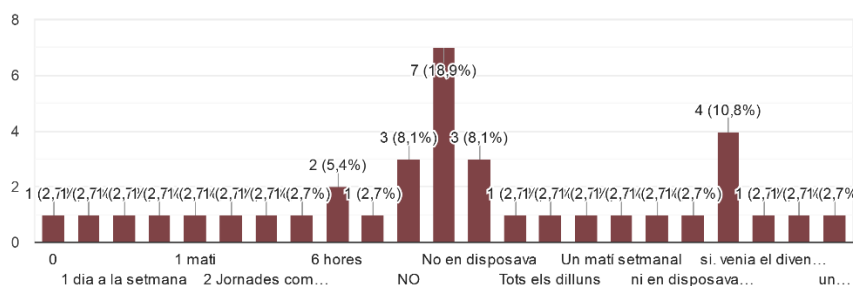
Dotació: 4 en 15 centres de primària.

**Dependència orgànica:** CREDA

**Formació:** Magisteri, o educació infantil, amb formació de postgrau

El teu centre disposava de Mestra d'Audició i Llenguatge (MALL)? Si és així, en quina dedicació horària setmanal?

37 respostes



#### **Funcions segons conveni:**

- El treball del MALL, en coordinació amb els tutors i tutores d'EI, donarà un impuls important en l'àmbit de comunicació. L'objectiu final és construir una línia de treball transversal per l'EI que sigui transferible a tot el centre, amb el suport de l'EAP.
- Atenció en petits grups heterogenis dels alumnes d'educació infantil, fent un treball preventiu i d'estimulació global del llenguatge i/o la parla, facilitant l'aprenentatge col·laboratiu.
- Els grups d'alumnes es poden decidir segons el criteri conjunt de professionals del centre, el/la psicopedagog de l'EAP, l'equip directiu del CREDA i el MALL de barri.

**Tasques desenvolupades segons GD:** Intervenció directa quinzenal amb cursos P4, P5, Programa per a la prevenció i estimulació del llenguatge. Formació al mestres d'infantil en formes de comunicar. Formació grupal a famílies.

#### **Procés:**

- a) Extensió del Servei educatiu especialitzat en l'àrea molt tècnica de la comunicació i el llenguatge.
- b) Té molt de marge d'autonomia en els centres (com a especialista), però poca autonomia en la decisió de les metodologies, ja que els programes d'intervenció es decideixen corporativament pel CREDA.
- c) Capacitat de diagnòstic en sociolingüística, però programa únicament centrat en la llengua.
- d) La seva jornada es reparteix entre molts centres. Això dificulta que les intervencions amb alumnat siguin efectives (sobretot per la freqüència quinzenal).
- e) La funció de transferència, es realitza sobretot en fer prendre consciència a les mestres sobre la necessitat de canviar les formes de comunicar amb l'alumnat i famílies (us del llenguatge). Tot i que en el desenvolupament curricular de noves metodologies es més complicat, ja que la preparació de materials, etc. implica un temps de preparació extra que el claustre no pot destinar.
- f) Externalitat. Dificultat per elaborar materials i disposar dels espais que requereix.
- g) Distància cultural amb famílies – poca cooperació amb altres programes d'interculturalitat.
- h) Estratègies: recurs al CREDA per limitar les seves funcions, reivindicar espais per la coordinació amb el claustre, transferència al claustre (modelatge, formació, assessorament).

#### **3.10.5. VALORACIONS DEL PROFESSIONALS**

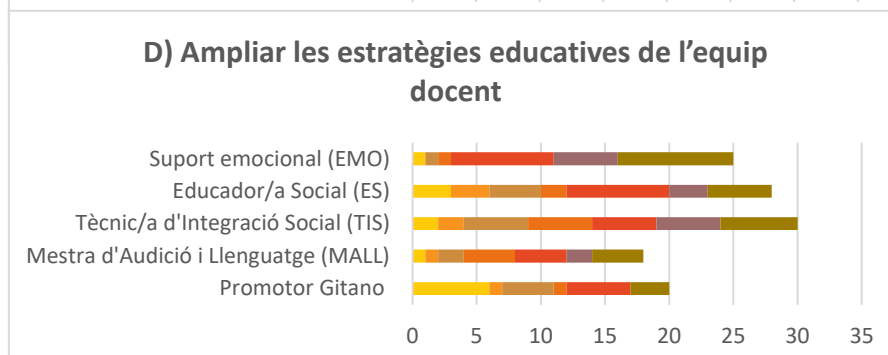
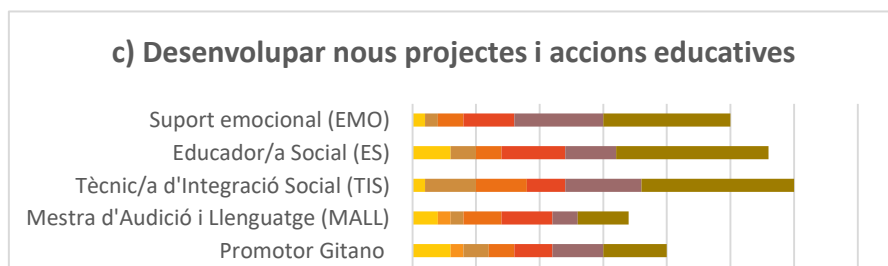
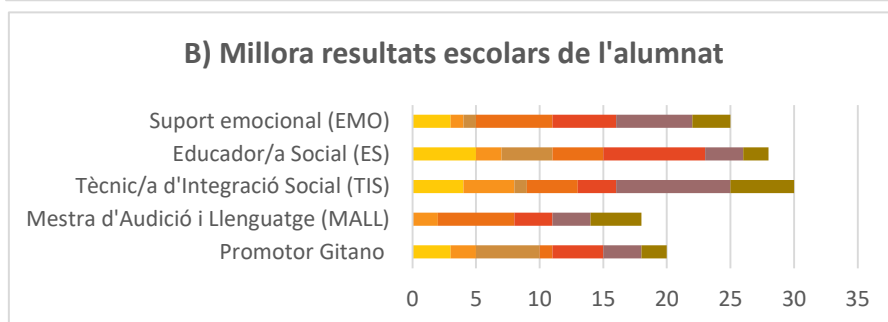
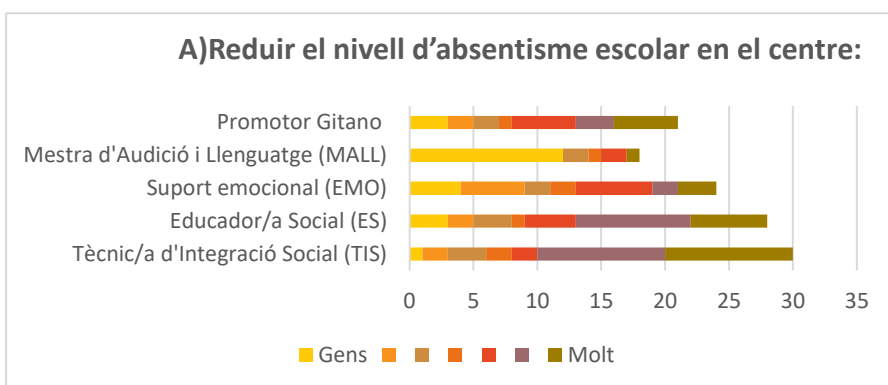
A continuació presentem els resultats sobre la percepció que tenen les diferents direccions pel què fa a la contribució de cada figura professional a l'assoliment dels principals indicadors de canvi. El nivell de resposta ha estat de 37 centres sobre un total de 38. I només s'han valorat figures de les què el centre ha disposat.

Destaquem algunes tendències que ja havíem apuntat en apartats anteriors, com ara la major capacitat de ES i EMO per impulsar noves metodologies d'intervenció (més projectes i accions noves, ampliar estratègies educatives del claustre, canvis en formes de treball), mentre que TIS i PROMOTOR, d'actuar com a suport (absentisme, entorn,..) possibilitant al claustre desenvolupar millor la seva pròpia dinàmica, però sense generar masses espais ni qüestionaments interdisciplinars.

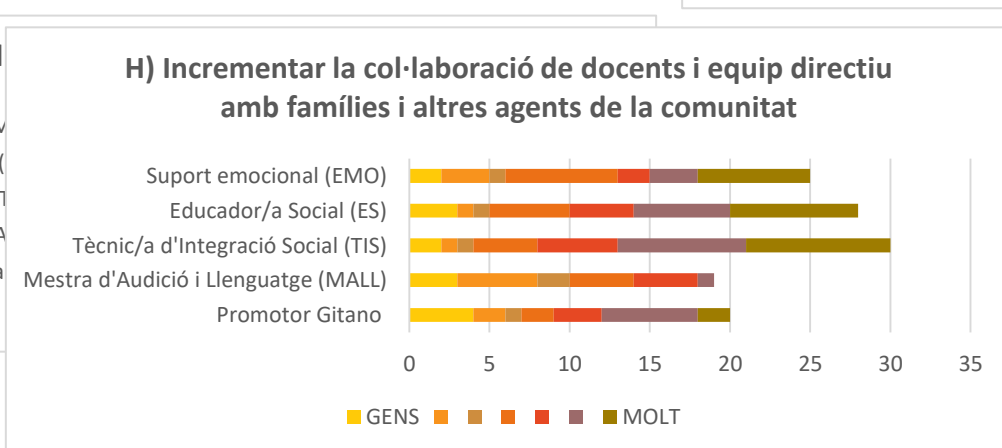
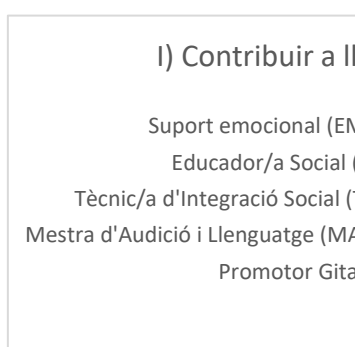
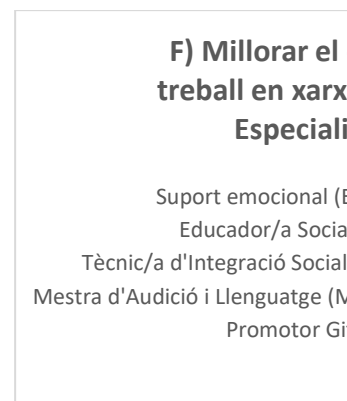
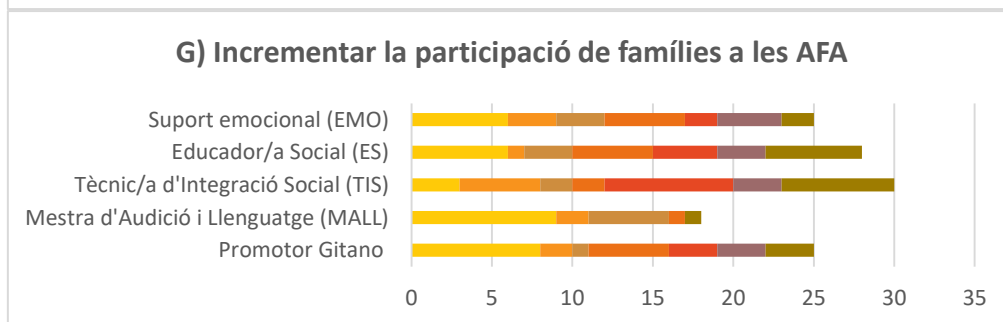
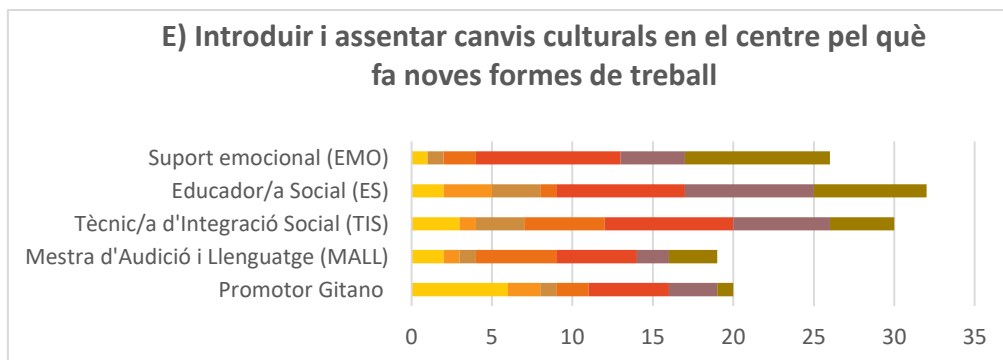
En TIS i ES potser s'observa el resultat més clar, i fàcil de valorar, en la seva especificitat temàtica en millorar els circuits de detecció i atenció al risc i a la vulnerabilitat. El la funció d'enllaç amb SS, que tal vegada sigui la més neta de tots els canvis.

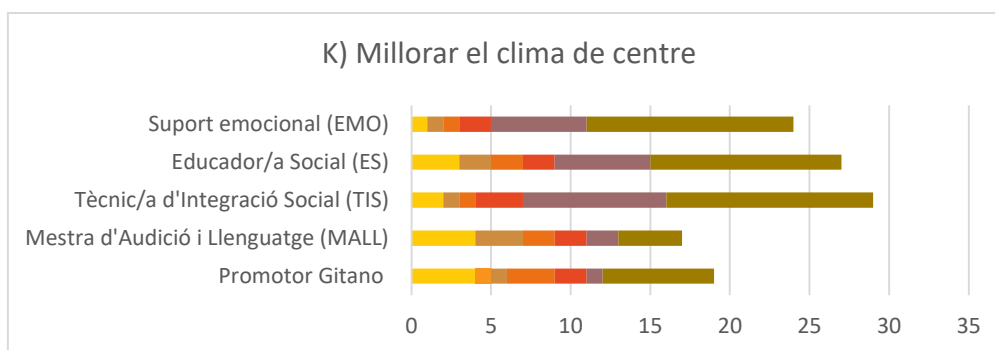
TIS i EMOs es valoren com aquelles figures que contribueixen més en la millora del rendiment, tal vegada perquè també són les que estan mes pròximes a la funció ensenyança que s'associa a l'exclusivitat del claustre.

Finalment, hem de destacar que alguns centres també sol·liciten nous professionals, no contemplats per PdB, especialment de la psicopedagogia i la salut per abordar trastorns de conducta, i en el cas d'un institut, la figura del dinamitzador comunitari.









### 3.11. Generació de coneixement i avaluació

Sembla important que els professionals del PdB puguin generar coneixement en relació a l'avaluació de la seva tasca.

En funcions que no s'havien portat a terme anteriorment, seria interessant engegar processos per tal de recollir, de manera sistemàtica, processos, aprenentatges i resultats del Pla de barris. Per exemple al voltant de la interdisciplinarietat, l'acollida, el treball amb altres professionals i amb el claustre, pràctiques innovadores, canvi cultural i, òbviament, l'evolució dels resultats acadèmics. Es pot acudir a la recerca, però també anar recollint pràctiques que han funcionat, consolidar-les i compartir-les. Això exigeix un grau de compromís i flexibilitat del propi professional que està fent aquest pas.

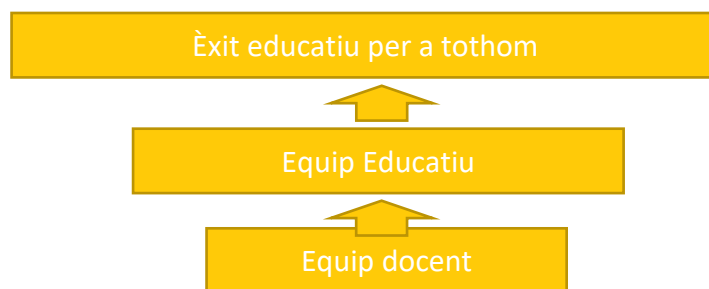
Si bé es disposa d'indicadors generals que marquen els resultats desitjables, caldria generar-ne d'específics que responguin als nous paradigmes o metodologies que s'apliquen. Per exemple en l'àmbit del benestar, de la cobertura a necessitats. Si aquests no existeixen, les pràctiques són més difícils de visibilitzar, ni de traçar trajectòries a més llarg termini. Aquest sistema ajudaria a combatre la incertesa de les direccions. També que, des de l'inici del segon trienni (20-23) cal que hi hagi un sistema d'avaluació i aprenentatge dels processos, figures, impactes, etc. amb un sistema d'indicadors... que permeti valorar l'assoliment de resultats.

## 4. Conclusions finals: Propostes de política pública

### 0. Plantejament i objectius

Es proposa que, aquells centres de Fase 1 (3 primers anys) se centrin en l'objectiu de transformar "*l'equip docent en l'equip educatiu*". Però que els de Fase 2, fonamentats en tota la dinàmica d'equip educatiu construït durant la Fase 1 i els aprenentatges assolits i exposats a l'informe, es proposa que l'objectiu aglutinador de tota la tasca del conjunt de l'equip educatiu sigui la lluita contra la desafecció, el fracàs i l'abandonament escolar. És a dir, generar les condicions de possibilitat per "*l'èxit escolar de tot l'alumnat*".

Això implicarà noves mesures d'organització i d'avaluació tant dels processos, del treball dels/les professionals, com dels resultats d'aquests 3 anys de la Fase 2 en relació a l'objectiu de l'èxit educatiu. Cal que aquesta focalització en un objectiu a cada etapa, es transmeti tant a l'equip de professionals com a les direccions de tots els centres, a tot el claustre, com a tots els serveis i professionals externs.



Per tal d'assolir l'objectiu de l'èxit escolar de tot l'alumnat (mesurat alhora en l'evolució històrica dels resultats de les proves de competències bàsiques de 2n, 6è i 4art ESO; i de les notes de tots els cursos) es proposa prioritzar cinc grans línies d'actuació que seran els mitjans per assolir-lo. Aquestes línies d'actuació, com l'objectiu estratègic, hauran de ser compartides per tots els agents:

1. *Equip educatiu (i no docent)*. Cal que la dinàmica socioeducativa construïda aquests 3 anys (fase 1), segueixi desenvolupant-se i avançant per tal de generar mirades i propostes d'actuació compartides i enriquides.
2. *Dinàmica socioeducativa: escola, famílies i comunitat*. Cal un acompanyament a docents, claustre, alumnat i famílies al voltant dels conflictes, l'absentisme, la pobresa i l'exclusió social, benestar relacional i emocional, etc. com a condicions de possibilitat de l'èxit escolar.
3. *Planificació i orientació educativa de tots els temps educatius* (acollida, aula, pati, menjador, extraescolar, estiu...) com a temps enriquits i de qualitat que han de contribuir a l'objectiu. Només amb la suma d'allò acadèmic i allò educatiu es podrà assolir l'objectiu de l'èxit escolar per tot l'alumnat. Totes aquestes activitats han de ser d'alta qualitat, amb barreja de tipus d'alumnat i mai pensades com a "activitats *low cost* o per a territoris desfavorits".
4. *Continuïtats educatives* entre cicles, moments (curs – estiu) i espais educatius, amb especial atenció a les transicions entre etapes. Com sabem per la recerca, les transicions son moments especialment complexos per a l'alumnat més desfavorit.
5. *Innovació pedagògica i socioeducativa per l'èxit de tot l'alumnat*. Cal que totes les innovacions pedagògiques i socials vagin adreçades a generar les condicions de possibilitat de més i millor aprenentatge per a tot l'alumnat.

Una de les eines que, des de Pla de Barris es planteja per tal d'acostar els centres inclosos en aquest pla a l'objectiu clau de l'èxit educatiu de tot l'alumnat (teoria del canvi) és el de la incorporació de nous professionals als centres (de l'equip docent a l'equip educatiu). A sota es planteja l'avaluació i els aprenentatges de la Fase 1 que poden servir per plantejar, de manera executiva, la Fase 2.

## ANÀLISI I RECOMANACIONS PER CRITERI

### 1.1 SUFICIÈNCIA

### **Jornades laborals**

Les jornades partides, i especialment les pertinences a diversos centres han suposat un impediment per assentar rutines en els centres, permetre al professional de participar en espais de coordinació, o de proveir amb la freqüència necessària per assegurar els efectes d'una intervenció educativa amb l'alumnat o amb el claustre. També dificulta la gestió de temps i d'espais de l'equip per part de les direccions, que en alguns casos han expressat que prefereixen tenir una sola persona a jornada complerta amb qui es pugui comptar sempre, que un equip multidisciplinar a dies alterns.

Per part dels professionals, el fet de treballar a diversos centres (fins a 4 en cas de les MALL), fa que s'incrementi el nombre i tipus de tasques que desenvolupa, es dificulti la possibilitat de crear vincles més personals amb la resta d'agents i de generar un projecte de treball clar i focalitzat.

### **Recomanació**

- Es proposen jornades senceres de TIS, EDSOC i/o EMOS, evitant les jornades partides. Només es recomanen en el cas dels MALL i concretament repartir la jornada només entre dos centres.
- Els centres amb jornada compactada, potser s'haurien de dotar d'una persona a jornada completa per permetre l'ajust al seu horari més singular.

## **VIABILITAT**

### **Condicions laborals**

La diferència en condicions laborals dins de l'equip de professionals, i entre aquest i els membres del claustre, reforça indirectament les jerarquies existents entre les figures envers l'equip docent, o amb la resta de la plantilla IMSS fora de pla de barris. També crea desajustos a l'hora de planificar el calendari i les tasques.

D'altra banda, l'estacionalitat temporal en el centre dificulta projectar-se a la feina, per decidir si les tasques s'orienten a la transferència o a la consolidació del lloc. En alguns casos la inestabilitat i la incertesa, ha estat la causa de decisions de mobilitat laboral.

### **Recomanació.**

- Els professionals haurien d'equivaldre a personal estable, i seguir els **mateixos horaris i calendari al del centre escolar assignat**. En el cas de figures que necessiten de flexibilitat horària per fer coordinacions fora del centre (educador social, sobretot), aquest règim es pactarà amb les direccions de centre.
- En la mesura del possible, caldria també **definir la durada del contracte i la destinació** dels i les professionals i fer-ne coneixedores a les parts.
- Es necessari homogeneïtzar condicions de l'equip i valorar mesures per **reduir elements de precarització** en les contractacions externes (per exemple que el període de vacances sigui reconegut). En aquesta línia, es pot valorar si incloure la qualitat del

lloc de treball en el plec de condicions (en cas que es vulgui externalitzar, quelcom que no es recomana).

### **Sistema de selecció**

La consolidació d'un projecte d'atenció socioeducativa en els centres ha estat resultat del treball de tres anys. Es tracta d'un procés de construcció de confiança mútua, de coneixement de l'entorn i progressiva pertinença de les intervencions. També es destaca el vincle creat amb famílies, claustre, agents del barri, com un element clau per acabar fent viables les noves propostes.

### **Recomanació**

- Es recomana, si tant direcció de centres com professional ho veuen bé, que s'estableixin **continuïtats laborals** amb aquells/es professionals ben valorats que vulguin continuar.
- Tenir en compte **criteris específics** que més enllà de la formació inicial dels candidats poden facilitar la seva idoneïtat al lloc de treball (sobretot experiència amb **infància**, i **coneixement sociocultural de l'entorn**).
- L'ús de borses d'interinatge tenen el risc d'escollir a persones que no compleixen amb aquests requisits.
- Es desaconsella l'**externalització** del servei en empreses/entitats que, en alguns casos, han tingut "**agenda pròpia**" en aquest procés, generant situacions de conflicte amb el PEC.

## EFICACIA

### **Replantejar el rol de les direccions i direcció de Pla de Barris. El rol del PEC.**

L'avaluació ha constatat com la direcció dels centres juga un rol central en els resultats que pot assolir la introducció de nous perfils professionals en el centre. La direcció ha d'autoritzar decisions, permetre i gestionar als accessos (coordinacions, comissions, espais,..) i també reconèixer a la figura davant claustre. Si tenim en compte que la direcció no necessàriament coneix les possibilitats d'actuació de la figura, ni domina els marcs conceptuals de la seva disciplina, el seu govern només es pot fer o bé subordinant la nova figura a dinàmiques de centre (urgències) o bé donant-li autonomia, i confiant en el seu criteri (quan aquesta no coneix necessàriament la resta d'elements de l'escola). La tercera via és un procés que va del desconeixement al reconeixement de la figura (i la validació de la seva metodologia).

### **Recomanació**

- Que l'assignació de perfils professionals en els centres (sobretot en el cas dels centres Fase 1), es faci previ una **formació a les direccions** que permeti entendre la lògica dels **paradigmes d'intervenció** de cada figura professional abans de decidir les especificitats que sol·licita.
- També creiem que podria ser molt útil, l'ús d'eines de **planificació en una diagnosi conjunta professional / institució**. Ja es va fer un pla de treball, però pensem que cal una gestió ordenada del canvi que implica identificar necessitats, prioritzar-les, establir estratègia **que impliqui a més agents, i sobretot determinar els resultats i indicadors d'assoliment en un termini, per fer-ne un seguiment a dins de la pròpia institució**.
- La planificació es pot fer en base a **les necessitats del centre i al seu PEC (no als diagnòstics de les figures)**, i definint quines seran les tasques dins de l'equip educatiu/multidisciplinar, i quines estructures operatives es posen en marxa per facilitar-ho (treball a comissions, acompanyament al claustre, etc.). La distribució de tasques hauria de donar-se a conèixer a tot el claustre. Donar més temps i protagonisme a la gestió del canvi que realitzen els direccions.
- S'ha suggerit la conveniència de proposar **reunions de coordinació, intercanvi d'experiències**, seguiment i avaluació del projecte **entre direccions de centre (sense la presència dels i les professionals)**, i que podrien organitzar-se per zones. Aquest acompanyament i intercanvi estaria liderat per la persona referència del CEB.
- En relació a les direccions de centres explícitament i obertament resistents a la incorporació de les noves figures i al seu treball, es planteja la necessitat de, en el marc del CEB, plantejar la seva continuïtat.

### **Incorporació i supervisió dels professionals**

Els models d'incorporació als centres han estat molt variables, tan pel què fa als resultats de les tasques que finalment desenvolupa el professional, com igualment als ritmes d'implementació. En general s'ha necessitat tot un curs per a què l'anomenat "encaix" es produeixi, i fins al tercer any no s'ha disposat de les condicions necessàries per poder iniciar canvis profunds.

En aquests processos hem vist algunes interferències que alenteixen el ritme o distorsionen la finalitat de la innovació: expectatives poc ajustades envers al professional, un cert dirigisme (no s'ha tingut temps de pensar què fer amb el professional abans de l'assignació), resistències, etc.

#### **Recomanació:**

##### *a) Pla d'incorporació*

- L'assignació de la figura hauria d'estar subjecte a l'existència **d'un pla d'incorporació, elaborat amb perspectives realistes**. Cal vincular l'encaix de cada professional al Projecte Educatiu del Centre i en relació a l'objectiu estratègic de l'èxit escolar per a tothom.
- També es recomana poder establir **mesures per evitar el sentiment d'externalitat del professional**. Tenir cura en proveir els recursos que li calen per desenvolupar la seva

metodologia (espais, temps, materials,...), establir els horaris dels espais de coordinació tenint en compte la possibilitat de participació de les figures, Consensuar un sistema de seguiment i de retorn, cuidar la seva presència en espais simbòlics del centre (festes, comunicació, etc.).

*b) Supervisió dels/les professionals*

- Hi hauria d'haver **un seguiment extern i centralitzat per part dels professionals per part del CEB, en relació a la pertinència de les tasques realitzades (evitant el model mans en totes les figures)**, l'encaix amb el projectes educatiu, formació continuada, intercanvi d'experiències, espai de supervisió...
- Proposem que **la supervisió dels professionals es faci a càrrec del centre - direcció**. El seguiment extern del col·lectiu professional pot ser interessant però que no eclipsi la funció interna o bé de zona. Proposem l'elaboració d'una memòria anual recollint i avaluant de manera reflexiva la seva intervenció, tant en funcions universals i de canvis culturals i de pràctiques; com de les intervencions específiques lligades al seu perfil.
- Això pot ajudar a la generació de coneixement des de la pràctica per tal de contribuir, alhora, a l'avaluació del programa i a la estructuració i compartició de coneixement en relació a les pràctiques de Pla de Barris i el seu impacte.
- Els tres models d'identitat professional que s'han exposat, els que ens semblen més pertinents i que s'haurien de treballar tant en la selecció, com en la formació continuada, l'acompanyament i l'avaluació dels professionals haurien de ser: **model socioeducatiu; suport educatiu i assessor del claustre**. Aquests tres models d'identitat professional, sols o combinats permeten fer treball sistèmic al centre, de canvi de cultures i dinàmiques i promoure el treball en xarxa.

## PERTINENÇA / IMPACTE

### Perfils i funcions

Les funcions tancades s'han mostrat més eficaces en el desenvolupament tècnic de l'àmbit en concret (risc i vulnerabilitat social, didàctica de la llengua,...) però de menor impacte en el canvi de cultures de centre. Les obertes, més integrables amb majors possibilitats de portar a canvis culturals, de major cost pel professional en tots els casos (en acceptar multifuncions, dependència del mestre, negociació de rols,..) i amb un cert risc de què el potencial innovador es dilueixi per les dinàmiques de les urgències del centre.

MALL i ES han pogut defensar l'especificitat de la seva funció (posant límits a tasques) perquè disposaven d'una estructura institucional darrera. EMO i TIS han tingut les directrius d'adaptar-se a les demandes del centre. Això respon més a situació estructural de la figura que a criteris d'adequació metodològica.

### Recomanacions

- Els/les professionals han de **treballa alhora des d'una mirada sistèmica i focalitzada**. La sistèmica implica treballar amb claustre, alumnat i famílies per canviar dinàmiques.

La focalitzada, implica centrar part dels esforços en aquells col·lectius més desfavorits per tal de compensar, en part, dificultats estructurals. I en aquelles funcions específiques de vincle amb SS per part dels EDSOC i/o TIS.

- En la dimensió sistèmica, calen condicions per poder modificar dinàmiques. Els models de professional extern, o de mans, no tenen capacitat per assolir-ho. El model de co-gestió i el de suport al mestre sí. El segon per anar transformant de manera molt lenta però no disruptiva les pràctiques de l'escola si assoleix la complicitat de la direcció.
- Pensem que es necessari **un sistema de seguiment centralitzat per part del CEB que impedeixi que el o la professional desenvolupi tasques no pertinents**. Això desprestigia al professional i distreu del sentit pel què s'ha incorporat.
- També **una major integració del o la professional amb la resta de les accions del centre**. Per exemple, MALL per treballar a nivel preventiu seria positiu si adopten una mirada més socioeducativa i que la seva labor en llengua es vinculi a la resta d'accions i polítiques de com es tracta la interculturalitat en el centres (en molts centres s'estan fent accions d'ensenyament de llengües familiars: àrab, xinès,...). Caldria una proposta integrada i actualitzada de com es tracta aquest tema en el centre (que complementi les indicacions del CREDA).

### **Objectius – millorar la pertinença de les intervencions**

Introduir figures d'altres àmbits professionals requereix generalment d'una adaptació dels seus marcs de referència. No hi ha prou amb què domini l'acompanyament socioeducatiu, ha de dominar l'acompanyament socioeducatiu aplicat a cada escola o institut. Acompanyar més enllà de la vulnerabilitat social, és el mitjà per augmentar l'èxit acadèmic, frenar els processos de desvinculació escolar i abandonament escolar prematur, i promoure trajectòries acadèmiques en la post-obligatòria. Si no es tenen en compte els fins últims i no es connecta amb el PEC, és fàcil que es donin pràctiques desconnectades. Temes barrejats i poc específics en l'objectiu de millora (hàbits alimentaris, tallers ocupacionals, famílies,..)

### **Recomanacions**

- **Funcions i treball socioeducatiu més vinculat al camp acadèmic**. No només orientar les famílies en els recursos socials de l'entorn, sinó en recursos educatius i programes no formals de qualitat, que els hi puguin ésser útils per en l'acompanyament cap a l'èxit educatiu dels infants. Detectar també quines son les barreres d'accés a aquests recursos, per a què el centre en sigui coneixedor, i alimenti nous projectes.
- **Fomentar la complementarietat metodològica en l'equip psicosocial**. MALL i EMO fan deteccions en base a l'observació de l'alumnat, TIS i ES, fan un acompanyament socioeducatiu a partir del vincle amb les famílies. Els camps s'han de poder compartir. No n'hi ha prou que el/la professional desenvolupi la "seva metodologia" en una aula, sinó que aquesta s'ha d'integrar en les polítiques de centre, el PEC, i **en una constel·lació de pràctiques encaminades a l'assoliment general de l'objectiu general**. En aquest sentit, l'explicitació de les pròpies expectatives i formes de treball, la



formació compartida i el debat pedagògic en el marc del **clastre** per part de tot l'equip educatiu és clau.

- Avaluació dels centres i del treball dels professionals en relació a l'objectiu estratègic de l'èxit escolar (exemple reduir l'absentisme en un % a la fi del tercer any). Determinar també indicadors de progrés que siguin més específics per àmbit d'intervenció i funció (al final del primer any s'hauran identificat els casos d'absentisme crònic del puntual, el rol de les diferents famílies, etc. El segon semestre es disposarà de mesures d'abordatge, es treballarà en l'acollida de l'alumnat que retorna i en la prevenció en aquell que fa absències puntuals, etc).

### **Reforçar el sistema d'innovació**

La sola presència dels/les professionals no assegura que es desplegui la interdisciplinarietat a l'escola. En l'informe d'avaluació hem discutit diversos models que s'han donat per a innovar en les formes de donar resposta a noves realitats dels centres. En alguns casos aquesta funció ha estat pivotada per agents externs que han donat directrius, eines formatives, a tots els professionals sense tenir en compte el context d'intervenció. En altres casos, ha estat el propi professional que amb la seva agència ha anat introduint modificacions amb prudència i complicitat de les direccions, fins a assentar noves pràctiques. En d'altres ha estat liderada per l'equip directiu. Algunes propostes per reforçar la innovació educativa:

### **Recomanació**

- Els **canvis es poden proposar per àmbits** escolars (acollida, absentisme, conflicte, abandonament escolar, plurilingüisme, participació de famílies) i **s'han d'alimentar del què diu la recerca educativa**.
- Estratègia d'innovació: La **innovació** que poden fer els/les professionals, hauria d'anar acompanyant de l'**establiment d'indicadors específics de progrés en cada àmbit**. El punt de partida haurien de ser les necessitats de cada centre, abordats des de mirades interdisciplinars. I no a la inversa. Alguns exemples.
  - MALL: Com ensenyar català, però també com reconèixer els processos de bilingüisme i l'educació en entorns multiculturals que viu l'alumnat.
  - TIS: que pugui alhora fer funció "administrativa", però que la recollida de dades es vinculi als processos de canvi, i d'intervenció social (en seguiment d'absentisme recollir també el rol de les famílies).
  - TIS/ES: que la informació que recullen amb la major proximitat pugui escalar en pràctiques, i institucionalitzar si cal en protocols de centre. A més de la seva vessant d'intervenció social.
  - EMO: tenen un gran sentit en la funció de renovació didàctica, com connectar amb el benestar general (no només dels infants amb regulació de conducta, sinó dels infants més invisibles, dels que dubten, dels que abandonen, dels que arriben i marxen, els mestres,... ). Metodologia molt específica que difícilment es pot transferir però sí que es pot integrar en programacions dels mestres o en espais de l'escola

- Estratègia d'innovació: **treball en xarxa de centres**. Acompanyament i promoció de la gestió del canvi, centralitzat pel CEB (vinclat amb "Xarxes pel canvi"?). Millorar els vincles amb IMSS per compartir propostes i acompanyament. Identificació de noves pràctiques per àmbits en els centres i organització de jornades d'intercanvi. Especialment entre centres que inicien el Pla de Barris dels quals continuen. I entre centres que comparteixen problemàtiques molt semblants (exemple mobilitat escolar i de professorat).
- Estratègia d'innovació: **Formació continua pel canvi**. Cal pensar qui l'ofereix, com es coordina amb les prioritats de treball de cada centre, i amb el projecte de centre singular en cada cas. Cal evitar formacions regides per una "agenda pròpia" de l'entitat proveïdora.
- **Espais de coordinació per zones** també per a professionals (de manera separada de la coordinació per zones de les direccions). Per poder planificar en xarxa accions vinculades al territori (transicions, extraescolars, treball comunitari...).

## 5. Resum executiu de propostes

### a) Objectiu per fases del Pla de Barris - Educació

Fase 1 (3 anys): de l'equip docent a l'equip educatiu

Fase 2 (3 anys): èxit escolar de tot l'alumnat

### b) Condicions laborals i d'acollida als centres

- Necessitat de definir la durada del contracte i la destinació per poder planificar la feina i tenir cura de les condicions del contracte (període de vacances reconegut, ...)
- Homogeneïtzar condicions i en un mateix conveni que respecti el calendari escolar ... (unificat amb equip docent).
- Al llarg de tota l'avaluació esdevé clau el factor humà. Per això recomanem una cura extrema a l'hora d'escollir els nous professionals, tenint en compte, també la seva formació continuada, el seu acompanyament i la seva avaluació.
- El govern concret dels professionals serà de la direcció dels centres. Amb això es proposa que tots els professionals, més enllà de on i com s'han contractat, esdevinguin, de facto, personal estable del claustre del centre amb les seves mateixes dinàmiques, horaris, calendari. Uns/es professionals que rendiran comptes davant de la direcció del centre i, alhora, a l'entitat que els contracti. I els horaris i calendari dels/les professionals seran els del centre educatiu assignat.
- Cal un pla clar i concret d'acollida i encaix de cada professional a les estructures, dinàmiques i, sobretot, al projecte educatiu del centre i en relació a l'objectiu estratègic de l'èxit escolar per a tothom. El pla ha d'estar monitoritzat per indicadors de progrés, especificar quin serà el rol de cada figura, i també de la resta del claustre, en relació als objectius de canvi establerts

### c) Professionals i tipus de jornada laboral

- Es proposen jornades senceres de TIS, EDSOC i/o EMOS, evitant les jornades partides. Només es recomanen en el cas dels MALL i concretament repartir la jornada només entre dos centres. Es recomana, si tant direcció de centres com professional ho veuen bé, que s'estableixin continuïtats laborals amb aquells/es professionals ben valorats que vulguin continuar.
- Els TIS son figures molt ben avaluades pels centres per la seva versatilitat i relligament de la dimensió educativa i social, familiar i comunitària. Però sembla que disposa de poca autonomia per proposar innovacions, tant concretes com sistèmiques.
- Els EDSOC també estan molt ben avaluats perquè tenen un perfil que facilita els ponts amb els SS però potser és menys versàtil internament.
- Els MALL estan ben avaluats pels centres. Es recomana orientar encara la seva tasca més des d'una mirada preventiva, socioeducativa i de suports a l'aprenentatge de les

llengües, especialment les vehiculars dels centres, en contextos plurilingües. Per això, el treball intercultural amb claustre, infants i famílies contextualitzat a cada centre, i no amb directrius generals, serà clau.

- Els EMO estan ben valorats, però d'una forma més desigual. Assenyalant com a factor clau la seva disposició a col·laborar en les dinàmiques del centre amb noves propostes.
- Així doncs, proposant figures a temps complert acceptem que, en els/les professionals tenen funcions obertes i vinculades, alhora, al PEC i la dinàmica del centre, i a l'objectiu d'èxit educatiu del Pla de Barris. Així es proposa la doble dimensió d'objectiu estratègic clar i funcions i tasques obertes en funció del context i del PEC per assolir-lo. En tot cas, volem assenyalar la importància d'un sistema centralitzat de seguiment per part del CEB d'aquestes funcions per tal evitar que els/les professionals acabin fent tasques no pertinents i/o treball exclusiu amb "casos complexes". I garantir que despleguen tot el potencial de transformació i innovació cultural orientada a l'èxit escolar de tot l'alumnat, per al que han estat contractats.
- Es proposa una avaluació dels centres i del treball dels professionals en relació a l'objectiu estratègic de l'èxit escolar de tot l'alumnat. I a un pla d'indicadors de procés, de progrés i d'assoliment. Un sistema d'indicadors que, a més, ajudarà a guiar el treball dels/les professionals i la seva construcció de les condicions de possibilitat per a l'èxit escolar (Ex. En dimensions com l'absentisme, conflictes i partets, entrevistes amb famílies, extraescolars, resultats....)

Es recomana la contractació d'un professional a temps complert per centre (TIS/EDSOC) i complementar-ho amb mitges jornades de EMO i MALL per treballar de manera específica, tant amb l'alumnat (específic - focalitzat) com amb el claustre (cultura de centre - sistèmic), dimensions emocionals i de llenguatge vinculades al benestar, l'aprenentatge i l'èxit escolar. En centres amb moltes famílies desfavorides, es proposa el tàndem 1 EDSOC – 1 TIS, més una mitja jornada de MALL i de EMO.

#### **d) Treball dins dels centres**

- Com hem dit, els diferents professionals haurien de treballar en una doble dinàmica. La sistèmica i la focalitzada. La sistèmica implica treballar amb claustre, alumnat i famílies per canviar dinàmiques, patrons, vincles i cultures profundes del centre (al voltant de la relació amb les famílies; l'abordatge de les conductes disruptives i la punició; la mediació i les pràctiques restauratives; el suport emocional; l'abordatge del català/castellà com a no L1 en contextos plurilingües; projectes transversals; normalització del treball en xarxa per tot el claustre; treball amb famílies i comunitat; vincle ordinari amb tots els recursos de l'entorn: SS, CSMIJ, CDIAP, museus, biblioteques, entitats, clubs esportius, etc.) a través de formacions, acompanyaments, etc. La focalitzada, implica centrar part dels esforços en aquells col·lectius més desfavorits per tal de compensar, en part, dificultats estructurals. I en aquelles funcions específiques de vincle amb SS per part dels EDSOC i/o TIS.
- Per tal que això passi, com hem dit, cal que les funcions i les tasques dels professionals siguin obertes però molt ben encaixades en la dinàmica del centre, en el seu projecte

educatiu i en l'objectiu de l'èxit educatiu, com s'ha esmentat. Aquest és un punt central que els centres han de definir i explicar per escrit a Pla de Barris.

- Es proposa una trobada mensual de tots els i les professionals (per col·lectius) per recollir inquietuds i formar-se per donar una millor atenció (supervisió). I alhora, una trobada de les direccions de centre d'un mateix territori amb les persones responsables del Pla de Barris per tal de fer un seguiment acurat i compartit de com seguir avançant.
- Es proposa que l'equip de professionals de cada centre, estableixi d'acord amb la direcció del centre, el PEC i l'objectiu de la Fase 2, un pla de treball compartit anual que permeti identificar les necessitats i els àmbits d'intervenció, l'encaix organitzatiu, el progrés en el treball socioeducatiu, les innovacions desenvolupades i l'avaluació final del mateix.

Tot això esdevindrà una memòria anual conjunta que recollirà i avaluarà la seva intervenció al centre tant en les seves funcions universals i de canvis culturals i de pràctiques amb el claustre i les famílies; com de les intervencions específiques lligades al seu perfil. Aquesta ha de ser una pràctica habitual de generació de coneixement des de la pràctica per tal de contribuir, alhora, a l'avaluació del programa i a la estructuració i compartició de coneixement en relació a les pràctiques de Pla de Barris i el seu impacte.