



Banc de Bones Pràctiques

Creris per l'avaluació
de les Bones Pràctiques d'educació

Bernat Albaigés Blasi

Juliol de 2018

ÍNDIX

1	PRIMERA PART: EVOLUCIÓ I TENDÈNCIES	4
1.1	EVOLUCIÓ DE LES POLÍTIQUES EDUCATIVES LOCALS EN ELS DARRERS 40 ANYS	4
1.2	REPTES I TENDÈNCIES DE FUTUR	8
2	CRITERIS PER A L'AVALUACIÓ DE BONES PRÀCTIQUES EN LES POLÍTIQUES EDUCATIVES LOCALS	11
2.1	PRIORITATS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL	11
2.1.1	Admissió d'alumnat	12
2.1.2	Formació al llarg de la vida	12
2.1.3	Acompanyament de l'escolaritat	12
2.1.4	Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)	13
2.1.5	Treball integrat	13
2.1.6	Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació	14
2.2	VECTORS QUE ORIENTEN LES BONES PRÀCTIQUES	14
2.2.1	Admissió d'alumnat	15
2.2.2	Formació al llarg de la vida	15
2.2.3	Acompanyament de l'escolaritat	16
2.2.4	Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)	17
2.2.5	Treball integrat	18
2.2.6	Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació	19
2.3	CRITERIS ESPECÍFICS	20
2.3.1	Admissió d'alumnat	20
2.3.2	Formació al llarg de la vida	21
2.3.3	Acompanyament de l'escolaritat	23
2.3.4	Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)	26
2.3.5	Treball integrat	28
2.3.6	Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació	32
3	QUADRE DE SÍNTESI (I INDICADORS DE REFERÈNCIA)	34
4	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	41

1 PRIMERA PART: EVOLUCIÓ I TENDÈNCIES

1.1 Evolució de les polítiques educatives locals en els darrers 40 anys

Amb la restauració de la democràcia i la constitució de l'Estat de les autonomies, l'àmbit de l'educació va experimentar un procés de descentralització política, però aquest es va desenvolupar principalment cap a les Comunitats Autònomes, tot atorgant als ajuntaments un paper fonamentalment subsidiari. La legislació estatal aprovada durant aquesta etapa establia un marc competencial propi per a les administracions locals força limitat en matèria d'educació. Tant la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE) com la Llei 7/1985, de 2 d'abril, Reguladora de les Bases del Règim Local, per exemple, ambdues de l'any 1985, es limitaven a atorgar als ajuntaments competències per participar en la programació de l'ensenyament i cooperar amb l'Administració educativa en la creació, construcció i manteniment dels centres públics, intervenir en els seus òrgans de gestió i participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria, malgrat que els donava la possibilitat de poder promoure tota classe d'activitats i serveis públics que contribuïssin a satisfer les necessitats de la població, d'assumir l'exercici de competències per delegació de l'Administració de l'Estat, de les Comunitats Autònomes i altres entitats locals i de realitzar activitats complementàries de les pròpies d'altres Administracions públiques en àmbits com els de l'educació.

Aquest escenari es fonamentava, en part, en una concepció restringida de l'educació, molt centrada en l'àmbit escolar, i també a la tradicional separació entre ensenyament i resta d'àmbits socioeducatius, entre escola i entorn, que va contribuir a reforçar la divisió de responsabilitats en matèria d'educació entre administracions autonòmica i local. El Departament d'Ensenyament tenia responsabilitat sobre l'escola, i els ajuntaments, sobre els processos més enllà de l'escola (sense un reconeixement clar del seu caràcter educatiu).

Ja des de la restauració de la democràcia, però, nombrosos ajuntaments van tendir a desenvolupar polítiques educatives més enllà de les competències que l'ordenament jurídic els atribuïa com a pròpies, sobre la base d'aquesta possibilitat d'ampliar els àmbits d'actuació, i per donar resposta a les demandes socials existents, des del compromís per a la millora educativa i des de la convicció que, des de la proximitat, aquesta tasca es podia desenvolupar de manera més efectiva.

Aquest escenari s'ha anat reforçant, per un costat, per una realitat socioeducativa que ha esdevingut cada cop més complexa, per fenòmens tan diversos com ara: l'ampliació i el desenvolupament dels drets educatius i el conseqüent augment de demandes i exigències socials en relació amb l'escolaritat per part de les famílies i de la societat en general; la prolongació de l'etapa d'escolarització obligatòria i el corresponent allargament de les trajectòries escolars també dels alumnes escolarment més desafectes; l'impacte del fet migratori i la nova incorporació de necessitats educatives específiques al sistema educatiu; els problemes creixents de conciliació de la vida laboral i familiar i les seves conseqüències sobre la socialització dels infants i joves; la situació de l'escola en un context de crisi de les institucions socials modernes i de debilitament de

les xarxes de suport social; etc. La diversificació i la flexibilització de les experiències i de les necessitats educatives dels infants i joves d'avui, juntament a la pressió creixent sobre l'escola per assolir la millora de l'èxit escolar, dificultaven la possibilitat de l'escola, per si sola, de donar respostes adequades a cada situació concreta, i obligaven a plantejar polítiques més *flexibles*, *integrals*, i *integrades*, acompanyades pels diferents agents educatius, a escala territorial.

I per altre costat, aquest escenari d'intervenció dels ajuntaments en matèria d'educació també es va veure reforçat per alguns canvis en relació amb la concepció de l'educació, cada cop més àmplia, no només centrada en l'àmbit escolar propi de l'etapa de formació inicial, sinó basada en la formació al llarg de la vida i en la relació de l'escola amb la resta d'àmbits educatius (família, entorn, formació al llarg de la vida, etc.). D'ençà dels anys noranta, i de manera creixent, escola i entorn, educació formal i no formal, han tendit a articular-se i a treballar de manera cada cop més integrada i coordinada. És aleshores quan es comença a promoure amb més força una concepció de l'escola vinculada i arrelada al territori, i una concepció del territori com a agent educador. El desplegament dels Projectes Educatius de Ciutat (PEC) a finals dels anys noranta i successius sintetitza aquesta voluntat de generar continuïtats entre escola i fora-escola. I en aquest procés d'integració, els ajuntaments han anat assumint un major protagonisme i ampliant la seva mirada cap a l'àmbit escolar (més enllà de la vigilància de l'escolarització obligatòria, competència assumida tradicionalment pels ajuntaments), alhora que també s'han revalorat els àmbits educatius en els que històricament els ajuntaments havien assumit un protagonisme més gran (escolarització de la primera infància, educació no formal, formació d'adults, etc.).

Aquest canvi de paradigma teòric ha estat acompanyat per un procés de descentralització política en l'àmbit educatiu que ha afavorit que els ajuntaments assumissin competències i marges de coresponsabilitat cada cop més grans. La Llei 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) i especialment la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació (LEC), representen un pas significatiu en la consolidació dels ajuntaments com a administració educativa en el territori, corresponent amb el Departament d'Ensenyament de l'educació al nostre país, perquè amplia la seva regulació competencial i enforteix la coresponsabilitat de les diferents administracions en matèria educativa.

La LOE, per exemple, estableix entre els seus principis "La cooperació i col·laboració de les Administracions educatives amb les corporacions locals en la planificació i implementació de la política educativa" (art. 1), que es concreta posteriorment en àmbits tan diversos com els de la provisió d'oferta d'educació infantil de primer cicle o d'educació de persones adultes, la planificació i programació de l'oferta de la formació professional, la promoció dels programes de qualificació professional inicial, la participació en els òrgans de govern dels centres educatius, etc. La LEC, per la seva banda, també atorga als ajuntaments competències en àmbits com ara la programació de l'ensenyament, la gestió de l'admissió d'alumnes en els ensenyaments del primer cicle d'educació infantil o la creació i gestió de centres públics que imparteixin el primer cicle d'educació infantil, ensenyaments artístics o educació d'adults, així com també la participació en funcions que corresponen a l'Administració de la Generalitat en

aspectes com ara la determinació de l'oferta educativa de l'àmbit territorial, la gestió del procés d'admissió d'alumnat per mitjà de les oficines municipals d'escolarització, l'establiment de mesures que permetin als centres portar a terme activitats extraescolars, la programació dels ensenyaments de formació professional i la coordinació amb l'entorn territorial i empresarial, l'aplicació dels programes d'avaluació o l'establiment de programes i altres fórmules de col·laboració amb les associacions de mares i pares d'alumnes, entre d'altres.

Aquest ordenament jurídic, encara que sigui a remolc de la implicació mostrada per molts ajuntaments en aquest àmbit, i encara que les competències dels ens locals siguin en bona part complementàries o compartides amb les que té el Departament d'Ensenyament, o delegades per ell, i la seva participació en la presa de decisions polítiques estigui supeditada ben sovint a l'aprovació final que en faci el mateix Departament d'Ensenyament, a més d'una progressiva voluntat de descentralització política, ha anat consolidant la coresponsabilitat entre administracions en l'àmbit de l'educació i també ha anat dotant les administracions locals de més gran capacitat d'intervenció en el desplegament de polítiques. Cal afegir, a més, que el procés de desconcentració política que també ha experimentat l'àmbit de l'educació a escala territorial ha fet augmentar el protagonisme del món local en la gestió d'aquestes polítiques educatives.

Dit això, en la pràctica, val a dir que existeixen elevades desigualtats en el desplegament de polítiques educatives a escala local. La revaloració creixent del paper dels ajuntaments en l'educació, de fet, es produeix en un context de debilitat en el seu finançament, de precarietat en els recursos que molts ajuntaments disposen per desenvolupar polítiques, i també de diferències en els nivells de coresponsabilitat assumits. La desigual composició social dels municipis, els diferents graus de concentració de problemàtiques socials o les diferents tradicions polítiques acumulades en les darreres dècades en matèria d'educació, per posar alguns exemples, situen els ajuntaments en diferents posicions a l'hora de desplegar polítiques educatives.

En la darrera dècada, a partir de l'any 2008, aquesta situació es va veure agreujada per l'impacte de la crisi econòmica i per les polítiques de contenció o reducció del dèficit públic aplicades, que van comportar restriccions en els pressupostos propis de molts ajuntaments, i també decrements en les transferències financeres que aquests reben en matèria d'educació per part d'altres administracions, especialment del Departament d'Ensenyament (especialment significatius en àmbits com els de les escoles bressol pública o les escoles de música i dansa), i que van portar a revisar i replantejar el paper que jugaven i juguen els ajuntaments. La despesa pública destinada a polítiques educatives locals va iniciar un període de decreixement.

Les dificultats pressupostàries de la Generalitat de Catalunya o els mateixos ajuntaments durant els anys de la crisi econòmica, a més, van provocar que se situés en el centre del debat l'eficiència i la sostenibilitat econòmica de les polítiques públiques tot afectant la planificació, la gestió i la continuïtat de programes, serveis i actuacions propis, compartits o delegats, molts d'ells regits a través de convenis de col·laboració entre administracions autonòmica i local o a través d'altres mecanismes de planificació mixta, per exemple, en el camp de

la planificació escolar (cessió de terrenys i construcció de centres, manteniment i rehabilitació d'equipaments escolars, provisió de UEC, PQPI, etc.).

Després d'un període de certa expansió, doncs, aquest fet va provocar l'inici d'un procés de contracció en el desplegament de polítiques locals, així com també l'increment del copagament per part de les famílies en l'accés a alguns serveis. El cas de l'educació infantil de primer cicle és paradigmàtic: la reducció de la dotació econòmica del Departament d'Ensenyament va portar molts ajuntaments a aplicar increments de quotes en un context d'augment de dificultats econòmiques de moltes famílies i de disminució dels programes d'ajuts econòmics, la qual cosa va contribuir, conjuntament a la reducció dels problemes de conciliació familiar per l'increment de les taxes d'atur, a una disminució de la demanda en molts municipis. De fet, la crisi econòmica no només va modificar els recursos disponibles i les inversions fetes en matèria d'educació per part de les administracions públiques, sinó que també va generar canvis en la programació de l'oferta i en la demanda educativa.

En aquest sentit, val a dir que, després d'anys de creixement, l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle, a les escoles de música i dansa, als PQPI, a la formació ocupacional o a la formació d'adults van iniciar una tendència a l'estancament o, segons el cas, a la minoració. De fet, els àmbits educatius on més es va debilitar la participació de la població són aquells en què els ajuntaments intervenen directament en la seva provisió, tot passant, a causa de la crisi econòmica, d'una etapa expansiva a una etapa clarament de contenció dels nivells d'escolarització.

Aquesta dinàmica d'un cert debilitament del paper dels ajuntaments en matèria d'educació es va veure reforçada, també, per la nova legislació estatal orientada a la reducció del dèficit públic, més concretament la Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera (LOEPSF) de 2012 i la Llei 27/2013, de 27 de desembre, de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local (LRSAL) de 2013, que, entre d'altres aspectes, limiten l'autonomia local i el marge d'actuació dels ajuntaments a l'hora d'assumir competències que no són pròpies.

Particularment, la LRSAL té per objectiu, entre d'altres, clarificar les competències municipals per evitar duplicitats amb altres administracions i racionalitzar l'estructura administrativa de les administracions locals i garantir el control financer i la sostenibilitat pressupostària dels serveis que presten. Des de la perspectiva de la delimitació de competències, la LRSAL incorpora el principi "d'una administració, una competència" i distingeix les competències que són pròpies o atribuïdes per delegació, que són les competències de les administracions locals, i les competències distintes a aquestes¹. I des de la perspectiva de les garanties de sostenibilitat financera de les polítiques educatives, la LRSAL preveu que les competències delegables es deleguin per

¹ Com a competències pròpies, aquesta llei estableix la participació en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria, la cooperació amb les administracions educatives corresponents en l'obtenció dels solars necessaris per a la construcció de nous centres docents i la conservació, el manteniment i la vigilància dels edificis de titularitat local destinats a centres públics d'educació infantil, d'educació primària o d'educació especial; i com a competències delegables, sota determinades condicions, la creació, manteniment i gestió de les escoles infantils d'educació de titularitat pública de primer cicle d'educació infantil i la realització d'activitats complementàries en els centres docents.

part d'altres administracions amb garanties de finançament per als ajuntaments, és a dir, amb l'assignació dels recursos personals, materials i econòmics necessaris, amb la possibilitat de compensació automàtica de les obligacions financeres eventualment incomplertes i amb la incorporació d'una clàusula de garantia de compliment que autoritza l'Administració General de l'Estat a aplicar retencions a les transferències que els corresponguin per aplicació del sistema de finançament. Aquest fet incorpora limitacions a la possibilitat de finançar programes educatius que quedin fora de les competències pròpies.

Val a dir que el principi "d'una administració, una competència" en matèria d'educació trenca la lògica imperant en els darrers temps, consolidada amb l'aprovació de la LEC, de reforçar els àmbits de coresponsabilitat i de treball integrat entre les diferents administracions públiques i la resta d'agents educatius del territori. En definitiva, més que valorar com implicar més les administracions locals en matèria d'educació i com continuar assumint un paper rellevant, conjuntament amb el Departament d'Ensenyament, la LRSAL provoca que el debat s'hagi transformat i se centri en qüestionar si els ajuntaments fan més del que haurien de fer, i han de continuar fent tot el que fan.

Finalment, convé destacar que el tombant de la crisi econòmica, que s'inicia a partir de finals de l'any 2013, ha suposat també un canvi de cicle de la política educativa local. Tot i que la LRSAL continua vigent, i les limitacions que genera també, la despesa pública dels ajuntaments experimenten de nou una tendència de creixement a partir de l'any 2014, així com també ha experimentat una lleu millora la participació de la població a les ofertes formatives que s'havien vist debilitades per l'impacte de la crisi (educació infantil de primer cicle, lleure educatiu i formació al llarg de la vida).

1.2 Reptes i tendències de futur

Els ajuntaments han jugat i juguen un paper fonamental a l'hora de promoure oportunitats educatives pel conjunt de la població (a través, per exemple, de les escoles bressol o les escoles de música) i també, especialment, a l'hora d'acompanyar i donar suport des del territori als processos educatius de les persones amb més dificultats d'escolarització, amb més dèficits formatius, amb necessitats que el mateix sistema educatiu, per si sol, no pot o no sap atendre o compensar (a través, per exemple, dels plans de lluita contra l'absentisme escolar, els programes d'acompanyament a l'escolaritat, els ajuts econòmics a l'escolaritat, els programes de noves oportunitats o les escoles de formació d'adults). El paper dels ajuntaments en matèria d'educació, doncs, està estretament orientat a combatre amb més garanties les desigualtats educatives.

En l'actualitat, aquesta tasca es desenvolupa en un context caracteritzat per l'increment de les desigualtats socials, especialment consolidades arran de la crisi econòmica. En un context de més desigualtats, doncs, el paper dels ajuntaments pren especial importància, atès que intervenen des del territori per reforçar les condicions d'educabilitat de la població socialment més vulnerable, tant des del treball que desenvolupen els serveis socials d'atenció primària, com també, amb caràcter general, des de les polítiques educatives locals, que tenen

una clara funció compensadora i de suport, en coordinació amb la resta d'agents educatius del territori.

Davant d'aquest escenari, els grans reptes de futur giren al voltant de la lluita contra les desigualtats territorials existents entre municipis en el desplegament de polítiques educatives locals, a fi que tota la població tingui les mateixes oportunitats independentment del municipi on resideixi, així com també de la lluita contra les desigualtats socials internes, a través de la promoció de l'equitat en l'accés a les oportunitats educatives i del caràcter redistributiu de la política educativa local.

Pel que fa a les desigualtats territorials, un dels reptes principals de futur és millorar la relació existent entre el desplegament de polítiques educatives locals, la composició social del municipi i la concentració de necessitats educatives. Les anàlisis fetes sobre el desplegament de polítiques educatives locals² posen de manifest que la provisió de polítiques no manté una relació positiva ni amb la composició social ni amb la prevalença de complexitat socioeducativa en els diferents municipis.

De fet, els mateixos pressupostos municipals no estan condicionats per les característiques socials i educatives del municipi, per la qual cosa les desigualtats territorials existents en els nivells d'inversió pública (i consegüentment tampoc en el desplegament de polítiques) no s'expliquen per les diferències en la composició social dels municipis. Sense aquesta relació entre inversió, composició social i necessitats (més polítiques on més necessitats hi ha), la política educativa local pot contribuir a corregir determinades desigualtats territorials per la banda de l'oferta (quan, per exemple, proveeix places d'escola bressol de proximitat per a infants residents en municipis petits, infants que potser no disposarien d'aquesta oferta al propi municipi si la seva provisió no depengués de les administracions locals) però no a compensar les desigualtats socials per la banda de la demanda (quan, per exemple, no hi ha més places d'escola bressol en els municipis amb una composició social més desfavorida).

No contribueix a reforçar aquesta relació la linealitat de la inversió pública en polítiques locals procedent d'altres administracions, especialment del Departament d'Ensenyament. La previsible recuperació de la inversió destinada a polítiques educatives locals per efecte de la consolidació de la recuperació econòmica ha d'incorporar criteris de redistribució que contemplin les característiques socioeconòmiques del municipi, i que condicionin l'import de les subvencions als ajuntaments en funció d'aquestes característiques, a fi que els municipis amb una composició social menys afavorida comptin amb nivells d'inversió en educació per habitant més elevats. Aquesta ruptura de la linealitat

² ALBAIGÉS, B. (2012). Desigualtats territorials i corresponsabilitat dels ajuntaments en el desplegament de polítiques educatives. A DÍAZ LEONARDO (ed.). Polítiques públiques dels municipis catalans. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer; ALBAIGÉS, B. (2013). Descentralització de la política educativa: consolidació, debilitats i crisi. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer, Fundació Jaume Bofill i Diputació de Barcelona; ALBAIGÉS, B. (2016). Les polítiques educatives locals en temps de crisi. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer, Fundació Jaume Bofill i Diputació de Barcelona; ALBAIGÉS, B. (2018). El paper dels ajuntaments en educació al tombant de la crisi econòmica. Col·lecció Eines 3. Barcelona: Diputació de Barcelona.

que ha regit els cicles anteriors d'inversió i desinversió ha de permetre combatre millor les desigualtats socials i territorials existents en la provisió de polítiques educatives locals.

Un altre dels reptes de futur per combatre les desigualtats territorials consisteix en desenvolupar estratègies específiques adreçades cap als municipis amb una política educativa local més feble, especialment cap als municipis mitjans o petits. Val a dir que el factor principal de diferenciació territorial és la grandària del municipi. Els ajuntaments de municipis més petits, amb menys recursos humans i econòmics disponibles en valors absoluts, acostumen a presentar més dificultats per planificar, implementar i avaluar polítiques, per dinamitzar estructures de coordinació a escala local o per coordinar-se amb altres administracions a escala supralocal, entre d'altres.

I pel que fa a les desigualtats socials internes, un dels reptes principals de futur dels ajuntaments consisteix en **intensificar les mesures de promoció de la igualtat d'oportunitats al sistema educatiu per al conjunt de la població**, independentment del seu origen social de partida, tant en l'accés a l'oferta i en els resultats escolars com en l'aprofitament dels processos educatius que es donen en el territori. El sistema educatiu reproduceix les desigualtats socials, i aquestes es fan presents en diferents aspectes de l'escolarització dels alumnes. L'abandonament educatiu prematur o la segregació escolar, per exemple, són fenòmens experimentats de forma més prevalent per als grups socials amb menys capitals educatiu i econòmic. Les mateixes polítiques educatives locals poden reproduir aquestes divisions socials, quan l'accés als serveis educatius es produeix de manera inequitable. En l'epígraf següent corresponent a les prioritats, s'aborden de manera específica aquests reptes.

En tot cas, aquests reptes s'han d'abordar a partir d'una millora del **finançament públic de l'educació** en el seu conjunt, i de les polítiques educatives locals en particular. Convé recordar que l'anàlisi comparada de la despesa pública en educació situa Catalunya entre els països europeus amb una despesa pública en educació no universitària més baixa, i també una despesa privada de les llars en educació comparativament elevada. Precisament, en períodes en que les desigualtats socials augmenten, és especialment important que els sistemes educatius garanteixin l'òptim finançament de les polítiques públiques. Aquests dèficits de finançament, en darrer terme, provoquen dificultats a l'hora de combatre la reproducció de les desigualtats socioeconòmiques al nostre sistema educatiu.

Les polítiques educatives locals han experimentat una minoració de la inversió durant els anys de crisi econòmica, però d'ençà de l'any 2015 el finançament dels ajuntaments en educació ha iniciat novament una tendència de recuperació, tendència que suposa una oportunitat de reinversió en aquells àmbits prioritaris a través d'iniciatives que representin bones pràctiques.

2 Críteris per a l'avaluació de bones pràctiques en les polítiques educatives locals

En el marc d'aquest document, els críteris per a l'avaluació de bones pràctiques s'organitzen a partir dels principals àmbits d'actuació dels ajuntaments en matèria d'educació, d'acord amb el marc competencial que estableix la Llei d'Educació de Catalunya.

D'una banda, l'ordenament jurídic ha anat atorgant als ajuntaments cada cop més protagonisme en la gestió de l'**admissió d'alumnat**. El progressiu establiment i ampliació d'atribucions d'instruments i procediments de participació i consulta, com ara les comissions d'escolarització o les oficines municipals d'escolarització, ha contribuït a institucionalitzar el paper dels ajuntaments en la planificació i gestió del procés d'admissió d'alumnat. Les atribucions inicialment assignades d'informació i orientació de l'alumnat i les seves famílies han anat ampliant-se en el camp de l'ordenació i planificació del procés d'admissió.

D'altra banda des de fa anys, els ajuntaments han exercit un paper actiu en la provisió i gestió d'ofertes pròpies en el camp de la **formació al llarg de la vida**, preferentment en els àmbits de l'educació infantil de primer cicle, de la formació ocupacional, de la formació d'adults o dels ensenyaments artístics.

En el camp de l'**acompanyament a l'escolaritat**, el paper que l'ordenament jurídic reservava als ajuntaments anava molt lligat a la seva competència de vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria. En els darrers temps, però, s'ha ampliat la concepció de l'escolaritat més enllà dels límits físics dels centres, s'ha concebut com a més necessària la relació entre escola i fora-escola i el paper dels plans socioeducatius que des de territori donen suport a la tasca dels centres. En aquesta línia, alhora, cal afegir que la valoració del caràcter educatiu de l'àmbit fora-escola ha reforçat el paper dels ajuntaments de **suport a l'educació no formal**.

A més, l'ordenament jurídic també ha contribuït a consolidar un sistema educatiu que es proposa treballar en xarxa. Si bé el Departament d'Ensenyament conserva a diferents nivells la capacitat per regular i aprovar les decisions adoptades en el territori, àmbits tan diversos com l'admissió d'alumnat, la programació de l'oferta i dels serveis educatius o l'acompanyament a l'escolaritat requereixen de la col·laboració i coordinació de diferents dels sectors afectats. Els ajuntaments desenvolupen un paper central en el foment del **treball integrat** entre els agents educatius.

Finalment, pel seu caràcter estratègic, també es destaca com a àmbit el **finançament de les polítiques locals en matèria d'educació**.

2.1 Prioritats en la política educativa local

Les bones pràctiques estan molt relacionades amb l'abordatge d'aquells problemes o reptes que tenen caràcter prioritari per a la millora de les oportunitats educatives al territori.

2.1.1 Admissió d'alumnat

- **La lluita contra la segregació escolar.** Aquest fenomen, que remet fonamentalment a la distribució no equilibrada de l'alumnat en funció de l'origen social entre els diferents centres escolars d'un mateix territori, afecta negativament els resultats escolars del sistema i a la seva cohesió social. La manca de polítiques decidides d'escolarització equilibrada en molts municipis ha contribuït a consolidar aquest fenomen en el nostre sistema educatiu, i la millora de l'equitat exigeix incidir en aquest aspecte, especialment amb l'aprofitament dels instruments de planificació escolar que els ajuntaments, conjuntament amb el Departament d'Ensenyament, tenen al seu abast.

2.1.2 Formació al llarg de la vida

- **L'equitat en l'accés a l'oferta formativa de provisió no gratuïta i no universal** (escoles bressol, escoles de música, centres de formació d'adults, etc.). Com ja s'ha esmentat anteriorment, existeixen desigualtats d'accés a l'oferta formativa. Cal garantir, doncs, que aquesta sigui accessible per al conjunt de la població, especialment per a aquella socialment menys afavorida. En un context de més desigualtat i vulnerabilitat socials, aquestes ofertes tenen un potencial de prevenció i de promoció de condicions d'educabilitat positives que no sempre s'aprofita suficientment (com succeeix, per exemple, amb les escoles bressol, sovint massa orientades a garantir la funció de conciliació).

2.1.3 Acompanyament de l'escolaritat

- **La lluita contra l'abandonament educatiu prematur davant l'efecte substitució.** La preocupació creixent entre la ciutadania sobre la necessitat de millorar els resultats del sistema educatiu fa que aquesta s'hagi convertit en una prioritat en l'agenda política dels poders públics, també dels ajuntaments. De fet, val a dir que els ajuntaments estan tendint d'ençà d'uns anys a desplaçar el seu àmbit de prioritització política cap a espais pròpiament escolars, i de manera més especial cap a la promoció de l'èxit escolar.

En aquest context, prenen importància especial les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat (en sentit ampli), tant aquelles que tenen per funció donar suport als centres en l'atenció de les necessitats de l'alumnat amb més dificultats d'escolarització i, sovint també, amb pitjors condicions d'educabilitat (programes de prevenció de l'absentisme escolar, programes de reforç escolar, programes de diversificació curricular, etc.), com també aquelles orientades a dinamitzar el lleure educatiu (centres oberts, activitats extraescolars, etc.) i el treball amb famílies, amb una clara vocació preventiva, especialment quan són accessibles per als col·lectius socialment més desfavorits.

Convé afegir, a més, que la crisi econòmica ha contribuït, indirectament, a incrementar els nivells de permanència (i de retorn) de la població jove al sistema educatiu en els ensenyaments post-obligatoris per l'anomenat «efecte substitució». Les dificultats d'inserció laboral de la població jove durant els anys d'increment de les taxes d'atur va provocar que aquells joves que abans tendien

a abandonar el sistema educatiu atrets per un mercat de treball que els oferia oportunitats d'ocupació de baixa qualificació hagin romàs al sistema educatiu (o hi hagin retornat un cop han quedat sense feina). Si bé la participació en alguns àmbits educatius s'ha debilitat en els anys de crisi econòmica, la participació dels joves als ensenyaments post-obligatoris està augmentant, així com també ho ha continuat fent el nivell d'instrucció de la població en el seu conjunt.

Pel que fa a la participació dels joves als ensenyaments post-obligatoris per "l'efecte substitució", cal destacar que la millora de la situació econòmica, amb la corresponent creació d'ocupació, provocarà que el mercat de treball augmenti de nou la seva capacitat per atraure joves amb dèficit formatiu cap a feines de baixa qualificació. Cal garantir un nou impuls a les polítiques educatives locals orientades a retenir l'alumnat al sistema educatiu i a combatre l'abandonament educatiu prematur, com ara els programes d'orientació formativa o altres polítiques d'acompanyament a l'escolaritat que contribueixin a vincular al sistema l'alumnat amb més dificultats d'escolarització. Per mantenir la tendència positiva de reducció de l'abandonament educatiu prematur en un context de creixement de les oportunitats d'ocupació, l'àmbit de l'acompanyament a l'escolaritat adopta novament, des d'aquesta perspectiva, una importància creixent.

2.1.4 Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)

- **L'equitat en l'accés al lleure educatiu i la valoració del seu caràcter educatiu.** Tal com s'ha esmentat per a la formació al llarg de la vida, el lleure educatiu també presenta fortes desigualtats d'accés, així com, alhora, una feblesa més gran de les polítiques públiques que promouen la seva accessibilitat econòmica per part dels grups socialment menys afavorits. La seva concepció com a espai educatiu "secundari" o "perifèric" a l'escola no contribueix a combatre suficientment les desigualtats d'accés. Cal consolidar el caràcter educatiu del lleure i reforçar les continuïtats entre els temps i els espais que integren l'experiència educativa dels infants i joves (no només escolar), i entre els agents de socialització que hi intervenen (també les entitats de lleure).

2.1.5 Treball integrat

- **La promoció de la coresponsabilitat i del treball integrat** que desenvolupen els diferents agents del territori. El funcionament dels serveis i recursos educatius han de tendir cada cop més a superar la fragmentació administrativa i a desenvolupar-se en xarxa, de manera coordinada i integrada amb la resta d'actors implicats en l'àmbit educatiu. Davant d'aquest nou escenari, els ajuntaments, responsables de la provisió de determinats serveis i recursos socials i socioeducatius a escala local, han de tendir a vincular i coordinar més la seva activitat amb els serveis i recursos propis del sistema educatiu. La proximitat que mantenen els ajuntaments amb les necessitats educatives del territori, a més de la seva participació més gran en la programació de l'oferta educativa, han d'afavorir la seva implicació, en coordinació amb el Departament d'Ensenyament, en la programació i gestió dels recursos i serveis educatius.

2.1.6 Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació

- La transferència de la inversió en educació cap als segments de població amb més dificultats educatives, circumstància que es produeix actualment amb una certa feblesa, i que al seu torn té a veure fonamentalment amb l'equitat en l'accés a l'oferta formativa de provisió no gratuïta i no universal. De fet, una part molt significativa de la despesa dels ajuntaments en matèria d'educació es concentra en el finançament de les escoles bressol públiques, que al seu torn són àmbits educatius fortament afectats per les desigualtats d'accés. Els costos d'escolarització existents suposen un obstacle important per a l'accés dels infants socialment menys afavorits. La centralitat de les polítiques d'atenció a la primera infància i aquests esforços d'inversió en la provisió i el sosteniment d'oferta d'escoles bressol, doncs, tenen una clara transferència cap a les classes mitjanes (amb rendes suficients, amb més necessitats de conciliació de la vida laboral i familiar, etc.) però un impacte limitat entre la població socialment menys afavorida (que més pateix les desigualtats educatives). Aquesta mateixa reflexió es pot fer amb altres serveis municipals que concentren una forta inversió, com poden ser les escoles de música, els programes de promoció de les activitats extraescolars, etc., que presenten importants desigualtats socials en l'accés pels nivells de copagament que s'exigeixen i per la manca de polítiques de beques en molts indrets.

Hi ha marge, doncs, per millorar el caràcter redistributiu de la política educativa local. D'una banda, cal analitzar el finançament dels serveis que concentren bona part de la inversió en educació i desplegar, entre d'altres, mesures d'accessibilitat econòmica (polítiques de beques, sistemes de tarifació social condicionats a la renda, etc.), que comportin un copagament diferencial dels serveis, i també polítiques de subjectivitat (actuacions de difusió i valoració dels serveis educatius, campanyes de foment de l'accés, etc.) que puguin aproximar aquestes polítiques educatives locals a la població que menys se'n beneficia.

Val a dir, a més, que l'àmbit dels programes d'acompanyament a l'escolaritat, que sovint s'adreça de manera més clara a combatre les desigualtats educatives dels segments de població amb més dificultats, té una dotació més residual en els pressupostos municipals, i no sempre ajustada al grau de prioritització política que, a criteri dels propis ajuntaments, hauria de tenir.

2.2 Vectors que orienten les bones pràctiques

En l'àmbit educatiu, existeixen disfuncions, discontinuïtats i ruptures tant en els processos d'escolarització dels infants i joves com en les pràctiques educatives de la població en general, com també en el treball dels mateixos professionals que intervenen, i que incideixen negativament en la promoció de l'èxit escolar i en la qualitat de l'atenció de les necessitats educatives de les persones. Són el que en podríem anomenar esclotxes educatives³.

³ ALBAIGÉS, B. (2008). Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar. Anàlisi de polítiques locals de millora de l'èxit escolar. Diputació de Barcelona. Document inèdit.

Algunes d'aquestes esclatxes educatives són les desigualtats educatives entre grups socials, els desequilibris en la composició social dels centres, les discontinuïtats entre els diferents moments escolars que integren les trajectòries educatives, les discontinuïtats entre els àmbits de l'educació formal, no formal i informal, les dificultats de transició entre formació – treball – formació, la desafecció o la resistència envers la institució escolar de l'alumnat amb dificultats d'escolarització, els dèficits d'integració entre escola, serveis locals i territori, la manca de transversalitat entre les diferents àrees municipals o les dificultats de coordinació entre els municipis “centrals” i “perifèrics” en la provisió d'oportunitats educatives, entre d'altres.

Els ajuntaments desenvolupen una diversitat gran de polítiques educatives⁴. Els elements que defineixen el caràcter de bona pràctica d'una política educativa local són aquells que estan orientats a suprimir o eliminar aquestes esclatxes educatives, a fi que el territori doni una resposta consistent i integral a les necessitats educatives presents.

2.2.1 Admissió d'alumnat

- **Igualtat d'oportunitats, equilibri.** La segregació escolar no només afecta negativament els resultats acadèmics del sistema, especialment de l'alumnat amb menys capital educatiu familiar, sinó que també provoca que les oportunitats educatives (en sentit ampli) que ofereixen els diferents centres als seus alumnes siguin desiguals, perquè part d'aquestes oportunitats són finançades per part de les famílies i la composició social de les escoles condiciona, consegüentment, els projectes educatius dels centres. Les bones pràctiques, doncs, estan orientades a garantir les mateixes oportunitats al conjunt de l'alumnat, independentment del centre on estigui escolaritzat.
- **Barreja i cohesió social.** La segregació escolar també afecta negativament la cohesió social, perquè impedeix que alumnes i famílies d'origens socials diferents conviuguin i s'escolaritzin en espais escolars comuns i compartits. Les bones pràctiques conceben la barreja social com a valor a promoure i com a bé comú a preservar per a la cohesió social.
- **Corresponsabilitat.** Les bones pràctiques s'orienten a promoure la implicació de tots els actors educatius (escoles, administracions, associacions de famílies d'alumnat, etc.) en la lluita contra la segregació escolar.

2.2.2 Formació al llarg de la vida

- **Cobertura de necessitats.** Les bones pràctiques estan orientades a atendre les necessitats educatives amb la provisió d'oferta suficient. Existeixen persones que no poden accedir a oportunitats educatives per la manca d'oferta suficient per atendre la demanda o per l'existència de

⁴ ALBAIGÉS, B. (2018). Ídem.

l·listes d'espera. La planificació i implementació de polítiques educatives locals està condicionada per l'anàlisi de necessitats existents.

- **Equitat.** Les bones pràctiques en política local en matèria d'educació combaten les desigualtats educatives. Els problemes d'escolarització es concentren més en determinats grups socials, i el sistema educatiu sovint contribueix a reproduir aquestes desigualtats. En aquest sentit, les bones pràctiques es proposen optimitzar les oportunitats educatives d'aquests grups i vetllen perquè l'especificitat de les seves necessitats educatives siguin tingudes en compte.
- **Accessibilitat.** Les bones pràctiques posen l'educació a l'abast dels infants i joves, independentment de les seves condicions o circumstàncies. De fet, l'experiència demostra que de vegades les pròpies polítiques no sempre arriben als infants i joves amb més dificultats d'escolarització i amb més desafecció educativa. Això suposa superar barreres com ara el desconeixement de l'oferta o el cost econòmic d'accés, entre d'altres.

2.2.3 Acompanyament de l'escolaritat

- **Prevenció.** Les bones pràctiques inverteixen en estratègies de prevenció del risc educatiu dels infants i joves, ja des de les edats més primerenques. Més enllà de les respostes reactives i compensatòries a problemes educatius ja manifestats, és important, en la mesura de les possibilitats, anticipar aquests problemes per evitar la seva manifestació o per reduir-ne la seva intensitat. Les polítiques preventives, de vegades, es perceben com a menys necessàries, però són les més efectives.
- **Acompanyament.** La millora de les condicions d'accés no sempre és suficient per garantir la igualtat d'oportunitats d'ús i d'apropiació dels recursos educatius per part dels infants i joves. Determinades resistències escolars o determinades necessitats educatives aconsellen establir estratègies específiques de seguiment i acompanyament. Les bones pràctiques proporcionen aquest acompanyament continuat al llarg de la trajectòria educativa, quan s'escau, i també procuren que els diferents agents educatius del territori (escola, família, entitats, serveis, etc.) acompanyin i ofereixin suport permanent als processos d'escolarització dels infants i joves i a les seves necessitats educatives.
- **Transició educativa, continuïtats, estabilitat.** Les bones pràctiques promouen *continuïtats* en l'àmbit educatiu. Això passa per evitar ruptures en les trajectòries escolars dels alumnes i en la relació d'aquests amb l'escola, com succeeix, per exemple, amb les situacions d'absentisme escolar o d'abandonament escolar prematur, i també per evitar la fragmentació de la mateixa oferta educativa. La compactació de l'oferta permet donar continuïtat a les transicions educatives dels infants i joves. De fet, les polítiques de millora de l'èxit escolar es proposen fidelitzar els infants i joves en l'àmbit educatiu i vincular-los positivament amb l'escola, com un fet incorporat de forma normalitzada en la seva vida quotidiana.

- **Adhesió educativa, subjectivitats.** Les bones pràctiques incideixen en les maneres d'entendre i viure l'educació, tant per part dels infants i joves com de les seves famílies, especialment quan interfereixen les possibilitats d'articular una relació positiva amb l'escola o amb la resta d'agents educatius. En aquest context, no s'ha d'oblidar les subjectivitats dels mateixos professionals que hi intervenen, que també poden interferir en aquesta relació. Les bones pràctiques contribueixen a problematitzar les maneres de funcionar de la institució escolar i de la resta de serveis i programes educatius (metodologies d'ensenyament i aprenentatge, mecanismes de participació, formes de treballar, etc.), i fer-les més properes a la realitat dels infants i joves i les seves famílies.
- **Comprensivitat.** Les bones pràctiques contribueixen a que el sistema educatiu pugui oferir oportunitats educatives al conjunt de l'alumnat, amb les seves diferències i necessitats específiques. Es tracta, en definitiva, que els infants i joves amb més dificultats romanguin més temps al sistema i puguin beneficiar-se d'espais educatius compartits. Les polítiques educatives locals també han d'optimitzar la seva pròpia comprensivitat, en el sentit de contemplar una major diversitat de circumstàncies i aportar plantejaments més integrals.
- **Flexibilitat, permeabilitat, noves oportunitats.** Les bones pràctiques conceben la trajectòria formativa dels infants i joves com una experiència flexible. Es tracta d'acceptar que aquesta trajectòria pugui adoptar diferents formes, i així acomodar-se a les circumstàncies que l'envolten, sense necessitat de trencar-se. L'èxit educatiu, en ocasions, requereix d'anades i vingudes, d'avenços i retrocessos, de sortides i retorns. Davant d'aquesta realitat, les polítiques educatives locals han de ser permeables a aquestes diferents formes de transitar per l'experiència escolar, i perquè aquesta flexibilitat no comporti la desvinculació de l'infant o el jove de l'àmbit educatiu, i ha de procurar oferir noves oportunitats educatives quan les oportunitats "convencionals" no s'hi ajusten suficientment.

2.2.4 Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)

- **Equitat i educabilitat.** Les desigualtats educatives presents en el sistema educatiu formal també estan presents a l'educació no formal. Els grups socials menys afavorits accedeixen menys a les oportunitats que ofereix el lleure educatiu. Les bones pràctiques combaten aquestes desigualtats i estan compromeses en promoure condicions d'educabilitat adequades entre els infants en situació de vulnerabilitat, a fi que la seva experiència amb l'educació, tant formal com no formal, sigui més exitosa.
- **Centralitat del lleure i promoció.** Les bones pràctiques situen l'educació no formal com a element central de la formació integral de les persones, no supeditat a l'àmbit escolar sinó com a espai d'oportunitats educatives complementàries a les de l'escola. Des d'aquesta perspectiva, les bones pràctiques s'ocupen de promoure i generar oportunitats educatives més enllà de l'escola, sigui de manera directa o en col·laboració amb les

entitats socials i culturals del territori, que juguen un paper fonamental en la provisió d'activitats.

2.2.5 Treball integrat

- **Corresponsabilitat.** Les bones pràctiques es proposen que els objectius de les polítiques educatives locals siguin assumits de forma col·lectiva i compartida pels diferents agents educatius del territori, en el sentit que aquests agents concebin l'educació com un assumpte col·lectiu del qual cal respondre en comú, de forma conjunta. Aquesta assumpció col·lectiva de la responsabilitat educativa és el punt de partida per al desenvolupament del treball integrat i compartit entre els agents educatius del territori⁵.
- **Connectivitat.** Les bones pràctiques promouen la *connectivitat* al territori. Això té a veure amb l'oportunitat que tenen els diferents agents educatius d'establir relacions entre ells, si així ho consideren (possibilitats de connexió), i també amb la vertebració i cohesió real i efectiva del territori (connexions). La *connectivitat* depèn tant de la predisposició que mostren aquests agents a vincular-se amb el territori com de l'existència d'agents, d'estructures i de projectes que s'ocupin de connectar els agents educatius del territori⁶.
- **Integració.** Les bones pràctiques promouen el treball integrat entre els agents i els professionals de l'àmbit educatiu, i al mateix temps vetllen per connectar-se entre elles. De fet, les possibilitats de millora de l'èxit educatiu en un territori dependran, en bona mesura, de la coordinació i vertebració existent entre aquestes polítiques, fet que condiciona la capacitat de combatre les pèrdues o fugides educatives dels infants i joves. Això requereix un esforç de consensuar i compartir estratègies i de vincular i entrellaçar les actuacions. "No es tracta de distribuir-se el treball entre els agents a l'hora d'abordar la gestió de determinats assumptes col·lectius, ni de complementar-se mútuament en les pròpies activitats i interessos, sinó de definir objectius comuns i perseguir conjuntament l'assoliment d'aquests objectius. És en aquest sentit que parlem d'*integració*, no de complementarietat."⁷.
- **Territorialitat.** Les bones pràctiques contribueixen a situar les polítiques educatives locals al territori on s'implementen. Això no només suposa adaptar-se a les seves condicions i particularitats, i aprofitar i vincular-se amb els seus diferents recursos i agents educatius, sinó que també comporta concebre el territori com a camp privilegiat d'actuació. Les polítiques educatives locals incideixen en l'escola, però no han de perdre de vista que el territori exerceix una influència educativa molt important, per la qual cosa les bones pràctiques són aquelles que cohesionen el

⁵ SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Educació i comunitat. Reflexions sobre el treball integrat en l'àmbit educatiu. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 48. Fundació Jaume Bofill.

⁶ SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Ídem.

⁷ SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Ídem. Pàg 17.

territori i l'escola i els orienten conjuntament envers els reptes educatius existents.

2.2.6 Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació

- **Sostenibilitat.** Les bones pràctiques requereixen d'una certa estabilitat i suficiència pressupostària per garantir la seva adequada implementació i la consolidació dels impactes que es proposa. Les bones pràctiques, per consolidar-se, necessiten processos de desenvolupament a mitjà i llarg termini, més enllà dels cicles electorals.
- **Inversió predistributiva i redistributiva.** Les bones pràctiques estan compromeses amb la reducció de les desigualtats educatives i estableixen els mecanismes per focalitzar la inversió en els col·lectius socialment més vulnerables. Ja s'ha fet esment anteriorment que les desigualtats d'accés a determinats serveis i programes educatius locals, com ara les escoles bressol o les activitats de lleure, debiliten aquest caràcter redistributiu de les polítiques educatives locals. A més, les bones pràctiques també poden consistir en focalitzar la inversió en combatre els fonaments estructurals de les desigualtats educatives, no des d'un plantejament compensatori (com a reacció a la desigualtat ja manifestada) sinó des d'un enfocament més preventiu (per evitar la seva gènesi). La inversió en lleure o en les polítiques de suport a les famílies, de caràcter predistributiu, ajuden a prevenir les desigualtats en el sistema educatiu.
- **Eficiència.** La crisi econòmica, tal com ja s'ha esmentat, i la migradesa de recursos dels ajuntaments ha situat l'eficiència com a valor en la gestió de les polítiques públiques en general, i de les polítiques educatives locals en particular, és a dir, el desplegament dels programes i l'assoliment dels objectius plantejats amb els recursos indispensables.

Finalment, i amb caràcter transversal, convé destacar altres vectors, especialment:

- **Avaluació i innovació.** Les bones pràctiques promouen la innovació educativa, com a motor de millora de la qualitat de la pròpia intervenció, a partir del desenvolupament de sistemes d'avaluació de les polítiques educatives locals en les seves diferents dimensions (avaluació de necessitats, de processos, de recursos, d'impactes, etc.). Existeixen dèficits en l'avaluació de polítiques educatives locals.
- **Lideratge institucional.** Les bones pràctiques compten amb un posicionament actiu dels ajuntaments en el desplegament de les polítiques educatives, en les seves diferents fases (planificació, implementació i avaluació), si convé en coordinació amb altres administracions o agents educatius del territori.

2.3 Criteris específics

2.3.1 Admissió d'alumnat

- Problematització de la segregació escolar (diagnosi) per a la definició d'estratègies locals compartides per combatre el fenomen. Per abordar un repte, en primer lloc, cal analitzar-lo en profunditat, a fi de conèixer-ne les causes, les seves característiques i les maneres de donar-hi resposta. En molts municipis, es tendeix a minimitzar tant l'abast real del fenomen com la capacitat de fer-hi front a través dels instruments que ens proporciona la política educativa. L'anàlisi de la problemàtica a escala local, a partir de les dades disponibles, com a pas previ a la definició d'estratègies locals per combatre el fenomen, és una bona pràctica.
- **Aprofitament dels instruments disponibles en la gestió del procés d'admissió d'alumnat per combatre la segregació escolar.** Existeixen importants desigualtats territorials en la prevalença de la segregació escolar, que, en part, es deuen a que no sempre s'aprofita el marge d'actuació que tenen les administracions a l'hora de promoure l'equitat en l'admissió d'alumnat⁸. Els ajuntaments participen en l'ús dels instruments de planificació educativa per combatre la segregació escolar (zonificació escolar, reserva de places, adscripcions, programació de l'oferta, gestió de la matrícula viva, etc.)⁹. A causa de la seva infrautilització, esdevé una bona pràctica l'ús intensiu d'aquests instruments orientats, com a prioritat, a la lluita contra la segregació escolar.
- **Suport als projectes educatius dels centres amb una demanda social més feble.** La composició social dels centres, per efecte de les quotes que sufraguen les famílies per diferents conceptes (activitats complementàries, colònies escolars, activitats extraescolars, AMPA, material escolar, etc.), incideixen en la configuració del projecte educatiu de centre i en les oportunitats educatives a l'abast dels alumnes, la qual cosa, al seu torn, condiciona la demanda social dels centres i la seva capacitat d'atracció¹⁰. És una bona pràctica que, en els programes d'activitats que molts ajuntaments promouen per donar suport als centres escolars, s'incorpori com a objectiu la consolidació dels projectes educatius dels centres amb una demanda social més feble. En aquesta tasca, caldria incorporar-hi també la inversió dels ajuntaments en el manteniment de les instal·lacions escolars.
- **Evitació de la diferenciació entre centres escolars a través de les polítiques compensatòries.** Les polítiques compensatòries destinades a atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat dels centres amb una composició social més desfavorida (aules d'acollida,

⁸ SÍNDIC DE GREUGES (2016). La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges.

⁹ BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). Processos de segregació escolar a Catalunya. Polítiques 59. Barcelona: Ed. Mediterrània.

¹⁰ SÍNDIC DE GREUGES (2016). La segregació escolar a Catalunya (II): les condicions d'escolarització. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges.

promotors escolars, programes de beques, etc.) poden contribuir a segmentar i a segregat l'oferta de centres educatius. Això succeeix, especialment, quan determinades mesures es localitzen en determinats centres i no en altres, la qual cosa provoca, al seu torn, que l'alumnat amb necessitats educatives específiques s'escolaritzi preferentment en els centres que compten amb aquestes mesures, tot reforçant la diferenciació de la seva composició social. És una bona pràctica que la distribució dels recursos de caràcter compensatori es faci de manera equilibrada entre els centres, com també s'ha de fer, al mateix temps, amb la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques.

- **Consolidació de la imatge social del Servei d'Educació de Catalunya, especialment dels centres amb una demanda més feble.** Els desequilibris en la composició social dels centres generen desigualtats en la seva imatge social. Els centres amb una composició social més desfavorida tendeixen a estar estigmatitzats en l'imaginari de moltes famílies, la qual cosa alimenta processos de "fugida" en la tria de centre i prejudicis negatius sobre la seva qualitat. Els ajuntaments desenvolupen actuacions d'informació sobre l'oferta escolar del municipi i poden incidir en la imatge social dels centres. És una bona pràctica, en aquest sentit, la consolidació de la imatge social dels centres, especialment dels que tenen una demanda social més feble.
- **Implicació dels centres escolars en les polítiques locals de lluita contra la segregació escolar.** Els desequilibris en la composició social dels centres sovint provoquen, alhora, diferents nivells d'implicació en les polítiques locals orientades a combatre la segregació escolar. Les estratègies que es desenvolupen a nivell local han de comptar amb l'adhesió i implicació de tots els centres sufragats amb fons públics, tant de titularitat pública com privada.
- **Disponibilitat i dinamització d'instruments de planificació escolar per combatre la segregació escolar.** Les taules mixtes de planificació, les oficines municipals d'escolarització o les comissions de garanties d'admissió són instruments de planificació que compten amb l'impuls o la participació dels ajuntaments, i que són fonamentals per dissenyar i implementar mesures per combatre la segregació escolar. Els municipis no sempre tenen actius aquests instruments de planificació escolar i, quan en disposen, no sempre s'empren per articular mesures efectives per combatre la segregació escolar.

2.3.2 Formació al llarg de la vida

- **Cobertura de la demanda de formació al llarg de la vida.** Els ajuntaments exerceixen un paper actiu en la provisió d'ofertes pròpies en el camp de l'educació infantil de primer cicle, de la formació ocupacional, de la formació d'adults, dels ensenyaments artístics o dels programes de transició escola-treball, entre d'altres, així com també en la programació de l'oferta, conjuntament amb el Departament d'Ensenyament, a fi de garantir que aquesta s'ajusti a les necessitats de formació de cada zona.

En ocasions, l'oferta disponible no és suficient per atendre les necessitats d'escolarització existents. Tot i que, d'acord amb l'ordenament jurídic, aquests ensenyaments no són de provisió universal, és un criteri de bona pràctica la cobertura de la demanda existent, com a base per a la maximització de les oportunitats educatives de la població.

- Accessibilitat de les oportunitats educatives com a determinant de la provisió d'oferta per a la superació de les desigualtats territorials. L'oferta formativa no es distribueix de forma homogènia en el territori¹¹. Des de la provisió d'escoles bressol per a la primera infància fins a la de cursos de formació ocupacional per a adults, les oportunitats de formació al llarg de la vida difereixen substancialment en funció del territori de referència, i aquestes diferències no sempre responen a criteris racionals de planificació (densitat de població, per exemple), sinó també a criteris de prioritat o d'oportunitat política. Val a dir que hi ha territoris mal proveïts d'oportunitats d'escolarització dels 0 als 3 anys o d'accés a la formació professional (específica, ocupacional i contínua) o d'adults, que, a més, no tenen facilitats d'accés a altres territoris més ben proveïts d'aquest tipus d'oferta (per distància geogràfica, per disponibilitat de transport, etc.). És un criteri de bona pràctica posar en el centre de l'anàlisi l'accessibilitat de la població a les oportunitats educatives, més enllà de la dimensió estrictament local.
- **Accessibilitat econòmica a la formació al llarg de la vida (copagament en funció de la renda).** Els grups socials amb menys capital educatiu i amb menys capital econòmic (classes treballadores, població immigrada, etc.) són aquells que menys participen en l'oferta de formació al llarg de la vida (escoles bressol, escoles de música i dansa, etc.). Els grups socials que presenten majors problemes d'escolarització entre els seus infants i joves són aquells que menys es beneficien dels efectes positius d'un major accés a la formació al llarg de la vida. Aquestes desigualtats socials d'accés a la formació al llarg de la vida, en part, s'expliquen pels costos d'accés a l'oferta. Esdevé criteri de bona pràctica procurar garantir l'accessibilitat dels diferents grups socials a la formació al llarg de la vida i evitar que els costos d'accés siguin un obstacle. La tarifació social, les bonificacions o les beques d'accés són sistemes que condicionen el copagament en funció de la renda de les famílies.
- **Sensibilització social de la importància de la formació al llarg de la vida.** Ben sovint, l'oferta no és valorada entre la població pel seu valor formatiu, sinó per circumstàncies instrumentals no lligades directament a la formació –per exemple, oportunitats de conciliació de la vida laboral i familiar en el cas de les escoles bressol, o facilitats de sortides laborals en el cas dels programes de transició escola-treball. En ocasions, les desigualtats socials en l'accés a la formació al llarg de la vida s'expliquen per diferències culturals a l'hora de valorar l'oferta com a oportunitat formativa. En aquest sentit, la provisió d'oferta formativa ha d'anar

¹¹ Vegeu, per exemple, BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya. Col·lecció Polítiques Barcelona : Mediterrània, o ALBAIGÉS, B. (2018). Ídem.

acompanyada d'accions que revalorin la importància d'aquesta formació i que sensibilitzin la població sobre la necessitat de formar-se al llarg de la vida, des d'edats primerenques fins a la vida adulta, especialment necessari en el context actual de desenvolupament de la societat del coneixement. El progrés educatiu passa, en part, per concebre's a si mateix com a subjecte en constant desenvolupament, i per concebre la formació com a oportunitat de maximitzar aquest desenvolupament en el present i en el futur.

- **Promoció del coneixement de l'oferta formativa.** En ocasions, les desigualtats d'accés apuntades vénen donades per desigualtats en el coneixement de les oportunitats de formació disponibles al territori. Per exemple, sovint, les famílies d'origen immigrat, infrarepresentades en l'escolarització a l'educació infantil de primer cicle, o els joves que abandonen el sistema educatiu reglat, que menys orientats estan envers la continuïtat de la seva formació, són aquells que menys coneixen l'oferta formativa disponible.
- **Integració i consolidació dels itineraris formatius al territori.** El coneixement de l'oferta millora, i també la capacitat de retenir la població en l'àmbit de la formació, si els itineraris formatius possibles estan clarament definits i identificats al territori, i si hi ha sistemes de transferència de la demanda formativa entre les diferents ofertes existents. És un criteri de bona pràctica la connexió entre els recursos i dispositius formatius del territori. Els instituts, els programes de transició escola-treball del territori i les ofertes de formació ocupacional, per exemple, han d'estar ben coordinats i disposar de protocols de derivació que garanteixin l'acompanyament dels joves que abandonen el sistema d'una oferta a una altra -i, si cal, que fomentin el retorn a la formació reglada. És important enfortir aquestes connexions si es vol combatre l'abandonament escolar prematur i evitar, per exemple, les fugides del sistema en els moments de pas d'una etapa o oferta formativa a una altra.

2.3.3 Acompanyament de l'escolaritat

- **Detecció primerenca de les dificultats acadèmiques.** Sovint, els resultats en l'etapa final dels ensenyaments secundaris obligatoris són fruit de dèficits acumulats al llarg de tota la trajectòria escolar, ja des del moment d'incorporar-se al sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, doncs, és important invertir en la detecció primerenca de les dificultats bàsiques d'aprenentatge i en l'anticipació de possibles trajectòries escolars de risc. Val a dir que aquesta detecció primerenca no sempre es realitza, i quan es fa, no sempre serveix per activar estratègies de millora de l'èxit escolar perdurables en el temps.
- **Concepció global de la trajectòria escolar (amplitud de la concepció de la transició educativa i de l'orientació formativa).** Ben sovint, les polítiques d'acompanyament a l'escolaritat se centren en determinades etapes i moments, però no sempre garanteixen aquesta intervenció de manera continuada al llarg de la trajectòria escolar. En general, per exemple, les polítiques de transició educativa se centren bàsicament a

donar continuïtat i a garantir la coherència educativa en el pas de primària a secundària (en els centres públics). Es troba a faltar, en canvi, aquest treball de transició a altres canvis d'etapa educativa (com, per exemple, del pas del primer al segon cicle d'educació infantil i, sobretot, del pas de l'educació secundària obligatòria als ensenyaments postobligatoris), així com també a qualsevol de les ruptures que experimenta un alumne al llarg de la seva trajectòria escolar –encara que no tinguin la mateixa intensitat. Els canvis d'escola, de mestres, de curs, d'assignatura, de companys, etc. suposen algun tipus de discontinuïtat, que pot generar desajustaments i canvis en l'experiència escolar per part de l'alumne. O de manera similar, per exemple, la principal inversió en orientació es realitza bé en el darrer cicle de l'educació secundària obligatòria, des dels propis instituts, bé en la transició al món del treball de l'alumnat que abandona, des dels serveis d'orientació laboral municipals i des dels propis dispositius de transició escola-treball. En canvi, no s'acostuma a plantejar una orientació més continuada en el temps, que comenci en estadis educatius més primerencs i que no només ajudi a la presa de decisions en les diferents "cruïlles" de l'itinerari formatiu, sinó que també contribueixi a generar i reforçar expectatives educatives al llarg de tota trajectòria escolar de l'alumne i a garantir el seguiment de les decisions preses i del grau d'assoliment de les metes esperades. Es troba a faltar, doncs, un major seguiment i acompanyament de l'alumnat amb dificultats acadèmiques al llarg de tota la seva trajectòria escolar, i més enllà de la pròpia aula. Abordar l'acompanyament des d'una perspectiva global ajuda a fidelitzar l'alumnat més fràgilment vinculat al sistema educatiu.

- **Acompanyament proactiu.** En ocasions, les polítiques de millora de l'èxit escolar incideixen més en la provisió d'alternatives educatives un cop abandonen el sistema educatiu reglat o estan a punt de fer-ho (polítiques reactives, compensatòries, de contenció social) que en el reforçament dels itineraris educatius reglats (polítiques proactives, d'acompanyament). Podríem dir que aquestes són polítiques reactives de caràcter compensatori en la mesura que tenen sentit un cop el dèficit d'escolarització es fa evident i que intenten contenir-lo. En canvi, en molts municipis, es troba a faltar una major proporció de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat que incideixin de manera proactiva en la permanència en el sistema educatiu reglat o, en tot cas, en el retorn un cop l'abandonament s'ha consumat.
- Relació entre el desplegament de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat i els resultats acadèmics (cobertura de necessitats). La disponibilitat de programes d'acompanyament a l'escolaritat (programes de reforç escolar, programes de diversificació curricular, programes de formació i inserció, programes de noves oportunitats, etc.) als diferents municipis no sempre respon a criteris racionals relacionats amb la prevalença de necessitats de millora de l'èxit escolar¹².

¹² Vegeu, per exemple, ALBAIGÉS, B. (2018). Ídem

- **Evitació de les tendències d'externalització del fracàs escolar fora del sistema (comprensivitat).** Ocasionalment, l'escola mostra una certa tendència a l'externalització del fracàs escolar fora del sistema. Les expulsions dels alumnes percebuts com a conflictius o la seva derivació cap a determinats recursos externs "especialitzats" (UECs, programes preprofessionalitzadors, etc.) exemplifiquen aquestes dinàmiques centrífugues del sistema. En funció de com es plantegin, val a dir que aquestes mesures poden contribuir a estigmatitzar encara més els alumnes que es troben en aquesta situació i a allunyar-los definitivament de la realitat pròpiament escolar. L'experiència demostra que la reincorporació al sistema i la continuïtat dels estudis dels alumnes "externalitzats" és molt baixa. De fet, i per evitar aquesta externalització, resulta fonamental garantir la implicació del centre escolar en el seguiment d'aquests alumnes un cop han estat derivats cap a recursos externs, i que aquests alumnes no deixin mai d'estar connectats amb la realitat de l'escola.
- **Noves oportunitats.** El sistema educatiu "convencional" s'organitza a partir d'itineraris i ofertes formatives que no sempre responen de manera adequada a les necessitats de tots els infants i joves. Més enllà dels ensenyaments obligatoris, el sistema ha de ser capaç d'oferir oportunitats formatives alternatives als joves amb itineraris flexibles i més ajustats a les seves necessitats, si convé amb la possibilitat de retorn al sistema educatiu "convencional" en el futur. Els anomenats programes de segones oportunitats o els centres de noves oportunitats en són exemples.
- **Promoció de la parentalitat positiva, *apoderament* de les famílies com a agent d'acompanyament dels seus fills i filles i dinamització de la seva participació a l'escola i al conjunt del territori.** La família, com a agent clau de socialització, exerceix una influència extraordinària en el desenvolupament educatiu dels infants. L'adequat desenvolupament de la seva personalitat i el seu benestar emocional, condicions fonamentals per comprendre el seu progrés educatiu, depenen en bona part de la seva experiència en l'àmbit familiar. A més, la vinculació que els progenitors mantenen amb l'escola o l'orientació que mostren envers la cultura escolar acostumen a reproduir-se en els seus propis fills i filles. És per aquest motiu que l'escola i les polítiques de millora de l'èxit escolar necessiten que les famílies s'impliquin i facin força en la mateixa direcció. D'entrada, convé tenir present que hi ha diverses barreres que poden interferir negativament l'adhesió de les famílies amb l'escola, com ara el desconeixement o els dèficits d'identificació expressiva i instrumental, més prevalents entre els grups socials amb més dificultats d'èxit escolar, o les relacions basades en el conflicte en relació amb l'escolarització dels fills. Més enllà de la valoració positiva o negativa de l'escola, el retraïment de les famílies en relació amb l'escolarització dels seus fills i filles també està provocat per determinades sensacions d'*impotència* sobre com han de realitzar l'acompanyament de l'activitat escolar. És en aquest sentit que es fa evident la necessitat de promoure l'apoderament de les famílies, que passa per propiciar espais d'escolta activa i de diàleg positiu entre família

i escola, per compartir experiències entre famílies i per promoure la seva participació a les AMPA, a l'escola i al conjunt del territori.

- **Coresponsabilitat dels agents educatius (més enllà de l'escola) en l'acompanyament escolar.** Aquestes reflexions també serveixen per a la resta d'agents educatius del territori –i també per a l'escola, en relació amb l'acció educativa que realitzen aquests agents. Cal evitar creure que l'èxit escolar és un repte que només pertoca a l'escola, i que no té a veure amb l'acció educativa que realitza la resta d'agents educatius del territori (famílies, entitats, serveis públics, etc.). Escola i entorn també han d'assegurar aquesta continuïtat en l'acció educativa i aquest tractament compartit de l'èxit escolar, perquè, si els agents empenyen en una mateixa direcció, l'acció guanya en potència i en possibilitats d'èxit.
- **Adhesió simbòlica envers l'escola:** acollida i participació dels alumnes i famílies amb problemes d'escolarització a les dinàmiques dels centres. La desafecció escolar, que està en l'origen de la majoria de problemes d'escolarització, evidencia la necessitat d'intervenir en els processos de caràcter més subjectiu. Quan hom aborda el repte de promoure l'adhesió simbòlica dels alumnes amb l'escola, ha de tenir present que aquesta institució no és neutra. Hi ha grups socials culturalment més afins a l'escola i altres, més allunyats, que poden arribar a construir subcultures contraescolars. La millora de l'èxit escolar passa, en part, per revalorar la formació en l'imaginari dels joves amb més desafecció amb l'escola i situar l'èxit escolar com a expectativa positiva a la qual projectar-se (creació de referents positius, etc.), així com també per promoure que l'alumnat mantingui una relació positiva amb l'escola en els diferents moments claus de la seva escolarització (accés, canvis de curs, avaluacions, etc.). El foment de l'adhesió escolar també passa per promoure una major permeabilitat dels centres educatius als grups socials amb més dèficits d'afecció escolar. En ocasions, aquests grups socials són percebuts pels professionals com una "amença" davant de la qual l'escola s'ha de protegir. I aquestes percepcions, en darrer terme, interfereixen negativament sobre els processos d'adhesió escolar d'aquests alumnes. Des d'aquest punt de vista, és un criteri de bona pràctica la promoció de la participació d'aquests grups socials en el funcionament ordinari del centre, especialment en aquelles activitats que promouen la relació i generen una major apropiació institucional de l'escola (visibilització d'aquests grups socials en els processos d'ensenyament i aprenentatge, promoció de l'accessibilitat a les activitats extraescolars, foment de la participació de les seves famílies a l'AMPA, assignació de funcions i responsabilitats específiques, etc.).

2.3.4 Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)

- **Cobertura territorial.** Existeixen importants desigualtats territorials en la distribució de l'oferta. Hi ha territoris amb una baixa provisió d'activitats d'educació no formal. Aquesta situació es dona especialment en territoris amb un teixit associatiu feble i amb una composició social desfavorida.

- Equitat per raons socioeconòmiques en la participació dels infants i joves a les activitats educatives fora de l'horari lectiu. L'educació no formal és un dels àmbits educatius on més incidència encara tenen les desigualtats d'accés, i on més escasses són les polítiques efectives d'accessibilitat. Els infants i joves de classes mitjanes o els d'origen autòcton tendeixen a participar més a les activitats educatives fora de l'horari lectiu que els infants i joves de classes treballadores o els d'origen immigrat¹³, que al seu torn són els grups socials que abandonen prematurament l'escola de forma més prevalent. En aquest sentit, convé recordar que l'educació no formal és un camp de provisió d'oportunitats educatives que pot tenir una incidència decisiva en la millora de l'èxit escolar. Per tal que aquesta incidència es faci efectiva, però, cal millorar la seva equitat i evitar que reproduïxi les mateixes desigualtats educatives presents en l'àmbit de l'educació formal.
- **Promoció d'activitats educatives fora de l'horari lectiu adreçades a infants de totes les edats.** Els nivells de participació també varien ostensiblement en funció de l'edat. Com més s'avança en l'edat, especialment a partir dels 12 anys, la participació a les activitats educatives fora de l'horari lectiu decreix. Aquest comportament es deu, en part, als dèficits de dinamització de l'oferta educativa de molts instituts, en contrast amb el que succeeix als centres de primària, i amb les dificultats d'atracció i de fidelització d'aquesta demanda als diferents recursos educatius del territori (entitats de lleure, casals de jove, etc.). Esdevé necessari intensificar l'acompanyament educatiu dels joves, i proveir-los d'oportunitats educatives especialment a mesura que la seva trajectòria escolar avança i la ruptura amb l'escola es fa més evident –en aquells casos en que la ruptura existeixi. Com més vincles mantinguin aquests joves amb l'àmbit educatiu, més probabilitats hi haurà que les seves trajectòries escolars siguin consistents.
- **Cohesió social entre les ofertes.** Les diferències entre instituts i centres de primària en la densitat d'oferta educativa no lectiva que ofereixen no són les úniques existents. La segregació escolar i la feblesa de determinades AFA, per exemple, afavoreixen l'existència de diferències importants entre escoles pel que fa al seu nivell de dinamització educativa. Les polítiques educatives locals, doncs, han de procurar eliminar aquests desigualtats en les oportunitats educatives que proveeixen els diferents centres als seus alumnes.
- **Superació de la divisió escola-entorn en l'horari no lectiu.** Les iniciatives consistents en l'obertura d'activitats que s'organitzen en els centres escolars al conjunt d'infants del territori o, també, que promouen l'aprofitament de les instal·lacions escolars en horari no lectiu per part dels infants i dels agents educatius (famílies, entitats, etc.) incrementen les oportunitats educatives en horari no lectiu dels infants i joves, redueixen

¹³ ALBAIGÉS, B., SELVA, M. i BAYA, M. (2008). Els condicionants de la participació dels infants i adolescents a l'educació no formal. Projecte *Temps de barri, temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

les desigualtats d'accés a aquest àmbit educatiu i situen l'escola com a institució de referència al territori.

- **Integració entre l'educació formal i l'educació no formal.** Molts territoris compten amb xarxes entre centres escolars (reunions periòdiques de les direccions, generalment) i amb xarxes sectorials d'entitats (plataformes d'entitats d'educació en el lleure, taules d'entitats culturals, etc.), però que en rares ocasions comptin amb xarxes intersectorials aglutinadores tant dels agents d'educació formal com dels de no formal. Les mateixes AFA, que són un agent educatiu clau pel que fa a la provisió d'oferta educativa al territori, sovint actuen de forma aïllada i sense aliances externes. En aquest sentit, les polítiques educatives han de promoure la coordinació i l'articulació de projectes compartits entre els diferents agents educatius del territori –encara que la diversitat de formes i d'estructures de funcionament d'aquests agents, més voluntaristes o més professionalitzades, més institucionalitzades o més informals, no hi contribueixi. És així com s'incrementen les oportunitats educatives i la qualitat de l'oferta, i es dona coherència i força a l'acció educativa que es desenvolupa de forma compartida des del territori.
- **Implicació dels agents d'educació no formal en la millora de l'èxit escolar.** No cal dir que aquesta acció educativa compartida ha d'incorporar la millora de l'èxit escolar com a objectiu central. La contribució dels agents d'educació no formal a la millora de l'èxit escolar és molt important, no només pel que fa a la provisió d'oportunitats educatives, sinó també pel que fa a la valoració de la institució escolar i a la generació d'expectatives educatives. Convé recordar que l'educació no formal esdevé un espai de socialització tant transcendent com el de l'escola, però que, a diferència d'aquesta, sovint compta amb una disposició dels infants i joves sense resistències significatives: són activitats que responen més a motivacions i interessos i menys a obligacions, que parteixen de models de participació més horitzontals i menys jeràrquics (aprenentatge mutu, treball en equip, etc.) i de vinculacions afectives amb l'activitat més reforçades, etc.¹⁴ És en aquest context que els agents educatius no formals poden incidir d'una manera afectiva en la construcció positiva de discursos i relacions dels infants i joves amb l'escola.

2.3.5 Treball integrat

- **Disponibilitat d'estructures de coordinació i d'estratègies compartides de treball integrat.** En la darrera dècada s'han intensificat les polítiques que es proposen promoure la implicació i corresponsabilitat dels agents locals amb els reptes que té plantejats avui l'educació. Aquest propòsit passa per la promoció de les xarxes territorials de treball integrat entre els agents educatius d'un determinat territori, i l'objectiu final és, entre d'altres, garantir l'èxit escolar i reduir les desigualtats educatives. Els *plans educatius d'entorn* (PEE), els *projectes educatius de ciutat* (PEC), les *xarxes de transició escola-treball* (XTET), les xarxes 0-18 o els plans comunitaris són algunes de les experiències de treball en xarxa en l'àmbit

¹⁴ ALBAIGÉS, B., SELVA, M. i BAYA, M. (2008). Ídem

educatiu, amb estructures més o menys institucionalitzades de coordinació dels agents educatius. El Consell Escolar Municipal és una estructura de coordinació de gran valor, si se'n sap aprofitar el seu potencial.

- **Diagnosi compartides entre els agents educatius del territori.** Les polítiques educatives locals es desenvolupen millor quan es creen marcs de referència compartits entre els diferents professionals i agents educatius, quan s'analitzen de forma compartida les necessitats educatives i es consensuen punts de partida per a la formulació política. Esdevé una bona pràctica comptar amb espais de diagnosi compartida i de formulació de consensos per garantir uns mínims nivells de cohesió interna i d'implicació en les accions que se'n desprenguin. I també ho és que aquests consensos rebin el reconeixement necessari per part dels diferents agents educatius, també de l'ajuntament.
- **Participació dels agents educatius en el disseny de polítiques educatives locals.** La dimensió territorial de les polítiques educatives locals i la necessària relació dels agents educatius en la implementació d'aquestes polítiques aconsellen, com a bona pràctica, la seva incorporació en el disseny de les polítiques. Els mestres, les AMPA, els monitors o els tècnics dels projectes locals, per posar alguns exemples, no sempre participen activament en l'avaluació i formulació de polítiques. Com més compartit sigui la definició de partida d'estratègies, més implicats se sentiran els diferents agents en les dinàmiques educatives que se'n derivin.
- **Adequació de les polítiques a les característiques del territori i a l'entorn social i cultural que es vol transformar.** No existeixen fórmules estandaritzades que funcionin arreu. La composició social del territori, la disponibilitat de recursos educatius existents o la tradició del treball integrat en l'àmbit educatiu són alguns dels factors que s'han de tenir en compte en la formulació de polítiques. En ocasions, les mateixes administracions locals, quan desenvolupen polítiques educatives, dupliquen les xarxes, obvien les aportacions de determinats agents claus o minimitzen els processos participatius en la presa de decisions, amb la finalitat de facilitar la implementació immediata i la gestió a curt termini d'aquestes polítiques. Val a dir, però, que els resultats a mitjà termini se'n ressenten. Alhora, també convé optimitzar les relacions existents entre polítiques educatives locals. És freqüent veure projectes o programes que funcionen independentment de les dinàmiques educatives del territori (com a "projectes-bolet").
- **Promoció de sistemes d'integració, que facilitin i donin suport a la integració dels agents educatius.** Convé fer notar la necessitat de promoure la unificació de críteris i la sistematització del treball educatiu en el territori. Entre els professionals, de vegades, es troba a faltar un major consens sobre els discursos, les responsabilitats i les estratègies educatives a escala local i un major coneixement sobre els circuits i els recursos existents al territori. La creació de sistemes d'informació de

l'oferta educativa existent (guies educatives, definició d'itineraris formatius, etc.) o sistemes de coordinació entre professionals (l·listes de distribució, protocols d'actuació, etc.), per posar alguns exemples, optimitzen la integració i l'impacte de les polítiques educatives.

- **Qualitat de la participació en les estructures de coordinació.** Aquesta qualitat depèn de la capacitat de garantir la incorporació de la diversitat d'agents educatius en espais i projectes compartits, especialment aquells que estan més desvinculats (AMPA, etc.), i també de la capacitat de formular conjuntament polítiques que incideixin en la millora de les oportunitats educatives. Convé posar de manifest la importància d'adoptar lògiques de funcionament basades en la cooperació, la confiança mútua, la recerca democràtica del consens, la interdependència, la permeabilitat envers l'entorn, el respecte envers les diferències d'interessos i de perspectives, etc.¹⁵ La tendència a la diferenciació dels agents educatius -per exemple, a l'hora de captar la demanda-, les desigualtats existents entre ells -per exemple, pel que fa als recursos disponibles, a la seva visibilitat en el territori o a la solidesa de les seves estructures- o el clientelisme que estructura moltes de les seves relacions -per exemple, entre entitats i administracions- són alguns dels obstacles per al desenvolupament del treball integrat. La mateixa manca d'implicació pot resultar a voltes un mecanisme de defensa davant de determinades complexitats de l'entorn.
- **Inversió en connectivitat**¹⁶. Les experiències de treball integrat entre agents educatius requereixen, sovint, d'agents que s'ocupin de promoure i dinamitzar relacions, projectes compartits i estructures de coordinació. La fragmentació de l'espai educatiu i les inèrcies de funcionament aïllat de molts agents locals exigeix dotar el territori de recursos que s'ocupin de dinamitzar espais de relació i projectes compartits. Sense garantir aquesta connectivitat, el treball integrat pot acabar per diluir-se. Els *tècnics municipals* o els *coordinadors* de xarxes en l'àmbit educatiu són exemples d'agents de connectivitat. La inversió en connectivitat és fonamental per propiciar i enfortir la intervenció del territori en l'àmbit educatiu.
- **Implicació dels professionals de l'àmbit educatiu del territori en el treball integrat.** L'èxit de les polítiques educatives locals depèn sovint de l'adhesió i implicació dels professionals dels centres escolars i dels serveis educatius territorials (professorat, equips directius, inspecció, EAP, CRP, etc.). Sense la implicació d'aquests professionals, les pròpies polítiques queden desconnectades de l'activitat escolar i de la tasca que es du a terme des dels propis centres i recursos educatius. Això succeeix, encara avui, en nombrosos territoris, amb experiències de treball integrat (xarxes locals, etc.) que no compten amb la participació activa de la Inspecció educativa o de determinats equips directius de centre, per exemple. Aquests dèficits de participació es fan presents especialment quan les

¹⁵ Vegeu SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Educació i comunitat. Reflexions sobre el treball integrat en l'àmbit educatiu. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 48. Fundació Jaume Bofill.

¹⁶ SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Ídem.

necessitats o demandes que han originat l'experiència de treball integrat no parteixen dels propis serveis territorials o de les pròpies escoles, quan aquests agents educatius poden percebre l'experiència de treball integrat desvinculada dels seus interessos o objectius particulars o quan la seva implicació pot concebre's com a menys necessària.

- **Transferència de les dinàmiques de treball integrat al conjunt de professionals de l'àmbit educatiu.** Les estructures de funcionament organitzatiu dels agents educatius, també dels serveis municipals, no sempre estan preparades per garantir la plena implicació dels seus professionals en el treball integrat amb el territori. Per desenvolupar el treball integrat, cal adaptar l'organització interna dels diferents agents (horaris de dedicació, responsabilitats, etc.) a les exigències que planteja el treball integrat, i també garantir la connexió entre els professionals que participen directament en les xarxes, en representació de l'agent educatiu, i la resta de professionals. És relativament freqüent que la participació de membres dels equips directius a les xarxes territorials no traspassi al conjunt del claustre de professors, per exemple. Les polítiques integrades requereixen que els agents educatius estiguin internament cohesionats i que hi hagi una bona coordinació entre els propis professionals.
- **Coordinació intermunicipal.** Hi ha municipis que adquireixen un paper geopolític central i que proveeixen de serveis a la població d'altres municipis de l'entorn, que actuen com a perifèria. Existeixen importants desigualtats territorials en la provisió de l'oferta formativa i de fluxos de demanda entre municipis. Hi ha ofertes i serveis que tenen un abast eminentment municipal o inframunicipal (barris, etc.), mentre que n'hi ha altres que compten amb un àmbit d'influència a escala supramunicipal. I de la mateixa manera, hi ha municipis que actuen eminentment d'emissors de demanda formativa envers altres municipis més ben proveïts de polítiques educatives, mentre que hi ha altres municipis que contenen la pròpia demanda formativa i atrauen demanda d'altres territoris perifèrics. Aquest escenari, doncs, planteja la necessitat de promoure la coordinació entre municipis. I les administracions locals, en aquest sentit, han d'assumir el lideratge i la dinamització d'aquesta coordinació d'abast supramunicipal. Hi ha àmbits de treball integrat que es poden mantenir a nivell municipal, mentre que altres àmbits poden assumir una lògica de coordinació territorial més àmplia.
- **Transversalitat en l'administració pública.** La millora dels processos educatius sovint és assumida de manera explícita per l'escola i pels serveis educatius públics, però, en canvi, no sempre compta amb la implicació activa de la resta d'àrees i serveis de les administracions públiques. Davant d'aquesta situació, convé recordar que la influència que exerceixen els àmbits de la promoció econòmica, de l'atenció social primària, de la cultura, de la joventut, de l'esport, etc. és decisiva, per la qual cosa no s'hauria de restringir l'actuació a l'àmbit estrictament "educatiu". És en aquest sentit que destaca la necessitat d'incorporar la millora dels processos educatius des d'una lògica de treball transversal entre les diferents àrees i serveis de l'administració pública. I amb aquest

propòsit, cal millorar tan la coordinació interdepartamental (àrees i serveis d'una mateixa administració) com la coordinació interadministrativa (àrees i serveis de l'administració autonòmica, provincial, comarcal i local). En cas contrari, el potencial de millora de l'èxit escolar al territori queda limitat. "D'una banda, la parcel·lació de responsabilitats i competències pròpia de l'administració pública no sempre és adequada a l'hora de gestionar una realitat socioeducativa cada cop més plural i multifacètica, que reclama ser abordada a partir de plantejaments integrals, transversals. I d'altra banda, el caràcter burocràtic d'aquesta parcel·lació no afavoreix l'establiment de relacions flexibles, àgils i operatives amb la resta d'agents educatius".¹⁷

- **Superació de les relacions desiguals entre escola i entorn.** Hi ha discursos professionals que perceben l'escola com a institució educativa central, i que només legitimen plenament la intervenció de l'entorn quan l'escola, tota sola, no pot i li ho demana, com a recurs de contenció al servei de l'escola, que es limita a "retornar" l'alumne al centre un cop aquest notifica que no hi assisteix. Aquests discursos, en el fons, reforcen relacions de subsidiarietat de l'entorn amb l'escola -de substitució de l'escola quan aquesta falla-, que no contribueixen a desenvolupar polítiques efectives i integrades de millora de l'èxit escolar a nivell territorial. No cal dir, en aquest punt, que el potencial d'acció dels agents educatius no escolars és molt important i no convé menysprear-lo.

2.3.6 Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació

- **Intensitat de la inversió pública en polítiques educatives locals.** El desplegament de polítiques locals en matèria d'educació està fortament condicionat per la inversió de recursos financers que s'hi destina. La política educativa en general, i les polítiques educatives locals en particular, no sempre han comptat amb el finançament necessari per fer front als reptes educatius existents. La voluntat d'intervenció per part dels ajuntaments topa sovint amb la seva escassetat de recursos financers. La inversió en educació denota prioritat i decisió polítiques en aquest àmbit. Existeixen importants desigualtats territorials en el finançament de polítiques educatives locals entre els diferents municipis, en part, perquè existeixen diferents nivells de coresponsabilitat dels ajuntaments en matèria d'educació. Una part d'aquests recursos procedeixen dels ajuntaments, i una altra part, de la resta d'administracions afectades (Departament d'Ensenyament, diputacions, consells comarcals, etc.), sovint en el marc de convenis amb els ajuntaments.
- **Qualitat de la col·laboració amb altres administracions en el cofinançament.** Les polítiques educatives locals s'han caracteritzat pel cofinançament per part de les administracions locals i de la Generalitat de Catalunya, fonamentalment, sovint també amb contribucions per part dels usuaris o famílies a través de quotes, a través bàsicament de convenis amb el Departament d'Ensenyament.

¹⁷ SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Ídem. (pàg. 58)

- **Eficiència de la inversió en educació.** La precarietat del finançament dels ajuntaments ha situat l'*eficiència* i el *control de la despesa* en el centre de la gestió pública. En aquest sentit, les diferències entre municipis no només tenen a veure amb diferents nivells de despesa pública, sinó també amb la diferent prioritització de l'eficiència en la presa de decisions polítiques. En aquest context, val a dir que en ocasions hi ha ajuntaments que situen la contenció de la despesa com un fi polític, més que no pas com un mitjà. Aquest és el propòsit que persegueixen, per exemple, alguns processos recents d'avaluació de les polítiques locals, orientats bàsicament a identificar les actuacions menys eficients per poder reduir despeses, o algunes polítiques educatives basades en el treball integrat entre els diferents agents educatius, que responen més a una lògica d'externalització i d'optimització de recursos per part de l'administració, que no pas de recerca real d'estratègies d'actuació més efectives i integrals.
- **Correspondència entre la distribució del pressupost i la prioritització de polítiques educatives locals.** La distribució del pressupost municipal en educació no sempre s'ajusta a les prioritats polítiques establertes. Aquesta manca de concordança existent entre l'esforç financer dels ajuntaments en els diferents àmbits i la seva prioritització política provoca dèficits d'eficàcia de la inversió en educació. Existeixen alguns àmbits educatius que són captius de la inversió municipal, sense tenir una prioritat política equivalent.
- **Cobertura pública de la despesa de les polítiques educatives locals (i nivell de copagament per part de les famílies).** La disminució del finançament procedent de la recaptació i dels recursos aportats per altres administracions, juntament amb les limitacions pressupostàries imposades per les mesures d'estabilitat pressupostària i de reducció del dèficit públic, han provocat un augment del copagament per part dels usuaris i les famílies en nombrosos municipis, especialment en els serveis educatius que ja es finançaven parcialment amb despesa privada. Aquest increment del copagament suposa un obstacle en la lluita contra les desigualtats d'accés, si no s'estableixen mesures d'accessibilitat econòmica adequades.
- **Relació entre finançament de l'educació, composició social del municipi i necessitats educatives.** El cofinançament públic de polítiques educatives locals procedent de la Generalitat de Catalunya, tal com ja s'ha exposat prèviament, no està ponderat per les característiques demogràfiques, socioeconòmiques i socioeducatives dels municipis. La subvenció per plaça d'escola bressol o d'escola de música, per exemple, no depèn d'aquestes característiques.

3 Quadre de síntesi (i indicadors de referència)

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Críteris específics	Indicadors de referència
Admissió d'alumnat	Lluita contra la segregació escolar	<p>Igualtat d'oportunitats, equilibri.</p> <p>Barreja i cohesió social.</p> <p>Corresponsabilitat.</p> <p>Avaluació i innovació.</p> <p>Lideratge institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problematització de la segregació escolar (diagnosi) per a la definició d'estratègies locals compartides per combatre el fenomen • Aprofitament dels instruments disponibles en la gestió del procés d'admissió d'alumnat per combatre la segregació escolar • Suport als projectes educatius dels centres amb una demanda social més feble • Evitació de la diferenciació entre centres escolars a través de les polítiques compensatòries • Consolidació de la imatge social del Servei d'Educació de Catalunya, especialment dels centres amb una demanda més feble • Implicació dels centres escolars en les polítiques locals de lluita contra la segregació escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Índexs de segregació escolar (Hutchens, dissimilitud i equitat en la distribució). • Percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments obligatoris per sector de titularitat. • Utilització i anàlisi de les dades sobre composició social dels centres. • Disponibilitat d'un acord local per a la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques en el procés d'admissió i per a la lluita contra la segregació escolar • Ús dels instruments disponibles en la gestió del procés d'admissió d'alumnat per combatre la segregació escolar • Disponibilitat de programes per donar suport als projectes educatius dels centres amb una demanda social més feble • Distribució de la inversió (en €) entre els diferents centres en funció de la seva composició social • Equilibri en la distribució de l'alumnat amb necessitats educatives específiques

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
			<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilitat i dinamització d'instruments de planificació escolar per combatre la segregació escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Campanyes informatives de consolidació de la imatge social dels centres amb una demanda més feble • Disponibilitat de polítiques d'atracció de la demanda escolar cap als centres que pateixen situacions de segregació escolar • Nombre de centres sufragats amb fons públics adherits a les estratègies locals per combatre la segregació escolar • Nivell d'implicació dels centres sufragats amb fons públics en les estratègies locals per combatre la segregació escolar • Disponibilitat d'oficina municipal d'escolarització • Disponibilitat de taula mixta de planificació • Disponibilitat (i participació de l'ajuntament) de comissió de garanties d'admissió

Banc de Bones Pràctiques

criteris per a l'avaluació de les Bones Pràctiques d'educació

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
Formació al llarg de la vida	L'equitat en l'accés a l'oferta formativa de provisió no gratuïta i no universal	<p>Cobertura necessitats.</p> <p>Equitat.</p> <p>Accessibilitat.</p> <p>Avaluació innovació.</p> <p>Lideratge institucional.</p>	<p>de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cobertura de la demanda de formació al llarg de la vida. • Accessibilitat de les oportunitats educatives com a determinant de la provisió d'oferta per a la superació de les desigualtats territorials. • Accessibilitat econòmica a la formació al llarg de la vida (copagament en funció de la renda). • Sensibilització social de la importància de la formació al llarg de la vida. • Promoció del coneixement de l'oferta formativa. • Integració i consolidació dels itineraris formatius al territori. <p>i</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda no coberta a les escoles bressol públiques, a les escoles de música i dansa, a les escoles d'adults, etc. • Taxes d'escolarització no obligatòria (taxes d'escolarització als 0-2 anys i als 17 anys per ensenyament i sector de titularitat, taxes d'escolarització a la formació professional i a la formació d'adults, etc.) en comparació a altres municipis veïns, a la comarca i a la mitjana de Catalunya. • Costos d'accés a les ofertes formatives • Disponibilitat de sistemes de copagament en funció de la renda • Accions de sensibilització orientades a la població amb més dèficit formatiu • Accions de difusió de l'oferta orientades a la població amb més dèficit formatiu • Disponibilitat d'itineraris formatius definits i protocols de derivació i acompanyament (passarel·les) entre ofertes

Banc de Bones Pràctiques

Criteris per a l'avaluació de les Bones Pràctiques d'educació

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
Acompanyament de l'escolaritat	La lluita contra l'abandonament educatiu prematur davant l'efecte substitució	<p>Prevenició</p> <p>Acompanyament</p> <p>Transició educativa, continuïtats, estabilitat</p> <p>Adhesió educativa, subjectivitats.</p> <p>Comprensivitat.</p> <p>Flexibilitat, permeabilitat, noves oportunitats.</p> <p>Avaluació i innovació.</p> <p>Lideratge institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detecció primerenca de les dificultats acadèmiques. • Concepció global de la trajectòria escolar (amplitud de la concepció de la transició educativa i de l'orientació formativa). • Acompanyament proactiu. • Relació entre el desplegament de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat i els resultats acadèmics (cobertura de necessitats). • Evitació de les tendències d'externalització del fracàs escolar fora del sistema (comprensivitat). • Noves oportunitats • Promoció de la parentalitat positiva, apoderament de les famílies com a agent d'acompanyament dels seus fills i filles i dinamització de la seva participació a l'escola i al conjunt del territori. • Coresponsabilitat dels agents educatius (més enllà de l'escola) en l'acompanyament escolar. • Adhesió simbòlica envers l'escola: acollida i participació dels alumnes i famílies amb problemes d'escolarització a les dinàmiques dels centres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa d'abandonament educatiu prematur. • Resultats educatius (taxa de graduació en ESO, etc.), a partir de dades del Departament d'Ensenyament • Nombre de places en programes d'acompanyament a l'escolaritat i nombre d'infants i adolescents amb dificultats d'escolarització • Nombre de places en programes de noves oportunitats • Disponibilitat d'accions de treball amb famílies • Nombre de famílies i centres participants • Nombre d'entitats locals implicades en accions de promoció de l'acompanyament a l'escolaritat

Banc de Bones Pràctiques

Criteris per a l'avaluació de les Bones Pràctiques d'educació

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
<p>Suport a l'educació no formal (més enllà de l'escolaritat)</p>	<p>L'equitat en l'accés al lleure educatiu i la valoració del seu caràcter educatiu</p>	<p>Equitat educabilitat. Centralitat del lleure i promoció. Avaluació innovació. Lideratge institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura territorial. • Equitat per raons socioeconòmiques en la participació dels infants i joves a les activitats educatives fora de l'horari lectiu. • Promoció d'activitats educatives fora de l'horari lectiu adreçades a infants de totes les edats. • Cohesió social entre les ofertes. • Superació de la divisió escola-entorn en l'horari no lectiu. • Integració entre l'educació formal i l'educació no formal. • Implicació dels agents d'educació no formal en la millora de l'èxit escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participants en activitats d'educació no formal per diferents àmbits/serveis (educació en el lleure, activitats extraescolars, activitats esportives, casals, escoles de música, etc.). • Costos d'accés a les activitats (en €) • Finançament municipal a les activitats d'educació no formal per diferents àmbits/serveis (en €) i percentatge sobre el cost total • Nombre de beneficiaris de les mesures d'accessibilitat econòmica a les activitats d'educació no formal. • Finançament municipal destinat a mesures d'accessibilitat econòmica a les activitats d'educació no formal (en €)

Banc de Bones Pràctiques

Criteris per a l'avaluació de les Bones Pràctiques d'educació

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
Treball integrat	La promoció de la corresponsabilitat i del treball integrat	Corresponsabilitat. Connectivitat. Integració. Territorialitat. Avaluació i innovació. Lideratge institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilitat d'estructures de coordinació i d'estratègies compartides de treball integrat • Diagnòs compartides entre els agents educatius del territori. • Participació dels agents educatius en el disseny de polítiques educatives locals. • Adequació de les polítiques a les característiques del territori i a l'entorn social i cultural que es vol transformar. • Promoció de sistemes d'integració, que facilitin i donin suport a la integració dels agents educatius. • Qualitat de la participació en les estructures de coordinació. • Inversió en connectivitat. • Implicació dels professionals de l'àmbit educatiu del territori en el treball integrat. • Transferència de les dinàmiques de treball integrat al conjunt de professionals de l'àmbit educatiu. • Coordinació intermunicipal. • Transversalitat en l'administració pública. • Superació de les relacions desiguals entre escola i entorn. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existència de xarxes en l'àmbit educatiu (PEE, XTET, etc.). • Nombre de trobades de les xarxes per any. • Nombre d'agents educatius que participen a les xarxes educatives existents. • Nombre d'agents que participen al Consell Escolar Municipal • Nombre de reunions del Consell Escolar Municipal • Plans d'actuació desenvolupats o compartits en el si de les xarxes entre agents educatius existents al territori. • Diversitat d'agents educatius representats a les xarxes locals • Contractació de dinamitzadors del treball en xarxa al municipi • Despesa destinada a dinamitzar el treball en xarxa (en €) • Difusió i intercanvi d'experiències de treball integrat entre els agents educatius del territori • Disponibilitat de formació dels professionals en la cultura de treball integrat • Qualitat de la coordinació amb altres administracions / amb altres àrees municipals. • Nombre de municipis / entitats supralocals amb qui l'ajuntament manté coordinació. • Accions derivades del treball en xarxa.

Banc de Bones Pràctiques

criteris per a l'avaluació de les Bones Pràctiques d'educació

Àmbits d'actuació	Prioritats	Vectors	Criteris específics	Indicadors de referència
Finançament de les polítiques locals en matèria d'educació	La transferència de la inversió en educació cap als segments de població amb més dificultats educatives	<p>Sostenibilitat.</p> <p>Inversió predistributiva i redistributiva.</p> <p>Eficiència.</p> <p>Avaluació i innovació.</p> <p>Lideratge institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intensitat de la inversió pública en polítiques educatives locals. • Qualitat de la col·laboració amb altres administracions en el cofinançament. • Eficiència de la inversió en educació. • Correspondència entre la distribució del pressupost i la prioritització de polítiques educatives locals. • Cobertura pública de la despesa de les polítiques educatives locals (i nivell de copagament per part de les famílies). • Relació entre finançament de l'educació, composició social del municipi i necessitats educatives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Despesa pública en educació per càpita dels ajuntaments (en € per habitant) • Finançament procedent de convenis amb el Departament d'Ensenyament i altres administracions públiques (en €) • Percentatge del pressupost municipal destinat als diferents àmbits educatius en funció de les prioritats polítiques de l'ajuntament • Percentatge de copagament de les famílies als diferents serveis. • Percentatge de despesa procedent del propi ajuntament dels diferents serveis. • Despesa pública en educació per càpita dels ajuntaments, en comparació a altres municipis veïns, a la comarca i a la mitjana de Catalunya, en funció de la seva composició social.

4 Referències bibliogràfiques

ALBAIGÉS, B. (2008). Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar. Anàlisi de polítiques locals de millora de l'èxit escolar. Diputació de Barcelona. Document inèdit.

ALBAIGÉS, B. (2012). Desigualtats territorials i corresponsabilitat dels ajuntaments en el desplegament de polítiques educatives. A DÍAZ, L. (ed.). Polítiques públiques dels municipis catalans. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.

ALBAIGÉS, B. (2013). Descentralització de la política educativa: consolidació, debilitats i crisi. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer, Fundació Jaume Bofill i Diputació de Barcelona.

ALBAIGÉS, B. (2016). Les polítiques educatives locals en temps de crisi. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer, Fundació Jaume Bofill i Diputació de Barcelona.

ALBAIGÉS, B. (2018). El paper dels ajuntaments en educació al tombant de la crisi econòmica. Col·lecció Eines 3. Barcelona: Diputació de Barcelona.

ALBAIGÉS, B., SELVA, M. i BAYA, M. (2008). Els condicionants de la participació dels infants i adolescents a l'educació no formal. Projecte *Temps de barri, temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya. Col·lecció Polítiques Barcelona : Mediterrània

BENITO, R. i GONZÀLEZ, I. (2007). Processos de segregació escolar a Catalunya. Polítiques 59. Barcelona: Ed. Mediterrània.

KLICZKOWSKI, F., ALBAIGÉS, B. I PLANDIURA, R. (2014). Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic. Informes breus núm. 50. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PEDRÓ, F. (2009). Descentralització i municipalització de l'educació als països de l'OCDE. Volum 1 Estudis, Sèrie Educació. Barcelona: Diputació de Barcelona.

SÍNDIC DE GREUGES (2016). La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges.

SÍNDIC DE GREUGES (2016). La segregació escolar a Catalunya (II): les condicions d'escolarització. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges.

SUBIRATS, J. i ALBAIGÉS, B. (2006). Educació i comunitat. Reflexions sobre el treball integrat en l'àmbit educatiu. Col·lecció Finestra Oberta, núm. 48. Fundació Jaume Bofill.