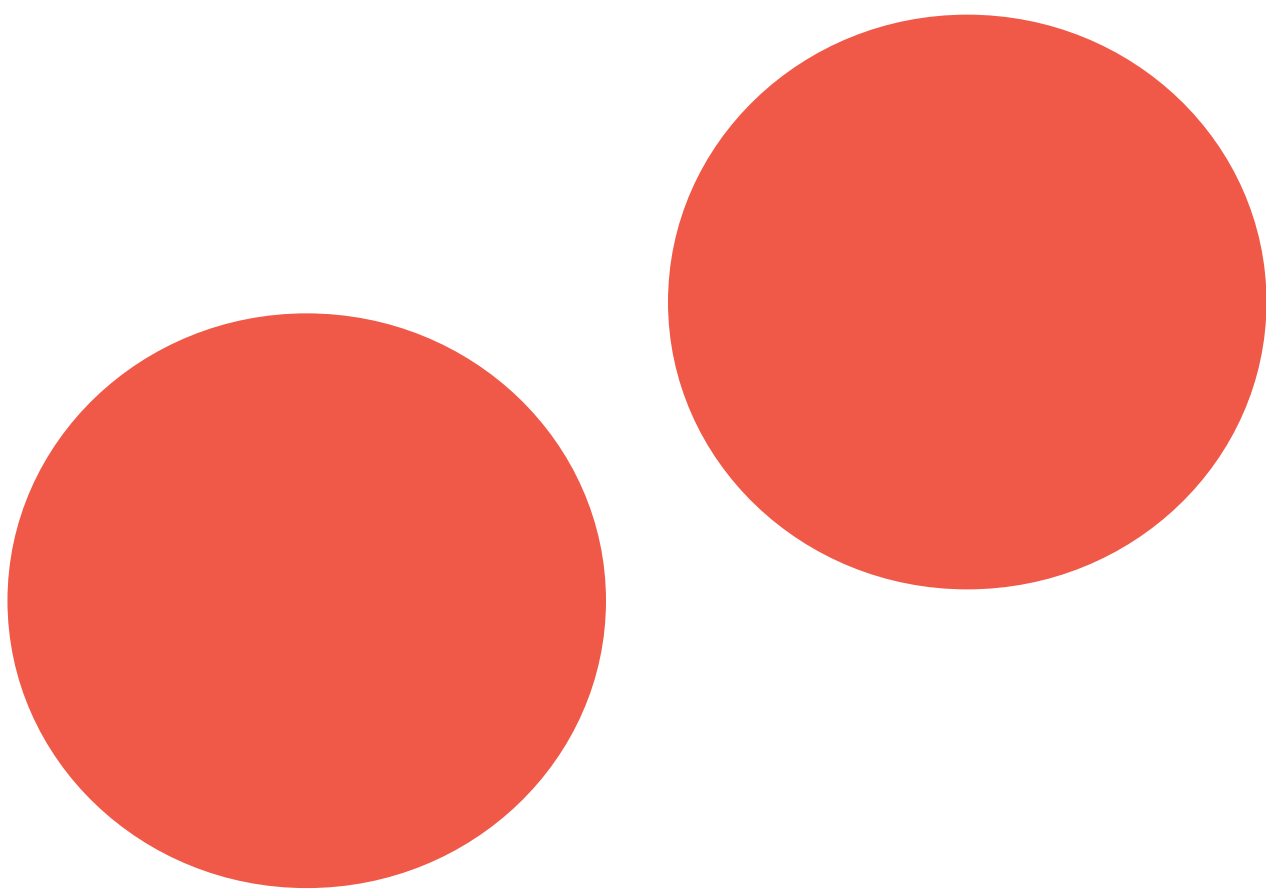


Avaluació del projecte "De l'equip docent a l'equip educatiu"



Edita

Ajuntament de Barcelona
(Pla de Barris i Consorci d'Educació de Barcelona)

Textos

Roser Girós (EMIGRA-CER Migracions.
Universitat Autònoma de Barcelona)
i Jordi Collet (GREUV, UVic-UCC)

Disseny

Marta Abad

Impressió

Tramatècnic SL

Depòsit legal

B.20784-2020

Maig del 2020

INTRODUCCIÓ	6
1. DISSENY DE L'AVALUACIÓ	8
1.1. Pla de treball	10
1.2. Disseny de les tècniques i els instruments de recollida de dades.....	12
1.3. Activitats de recollida d'informació	14
1.4. Procediment d'anàlisi de les dades.....	14
2. PROJECTE: "DE L'EQUIP DOCENT A L'EQUIP EDUCATIU"	16
2.1. Pla de barris.....	17
2.2. Descripció del projecte.....	18
2.3. Relació de centres i dotacions professionals per zona.....	20
2.4. Realitat que es vol abordar.....	22
2.5. Metodologia de la innovació	22
2.6. Model d'innovació i processos de canvi en els centres.....	23
2.7. Seguiment i avaluació.....	24
3. RESULTATS PER ÀMBIT	26
3.1. Jornada laboral i nombre d'escoles per professional	27
3.2. Condicions laborals.....	28
3.3. Assignació a centres / dotacions.....	28
3.4. Selecció dels i les professionals	29
3.5. Demanda, justificació i encaix de cada professional al centre.....	29
3.6. Disseny de funcions	33
3.7. Resultats identificats en relació amb els diferents actors: família, alumnat, equip docent, xarxa de serveis i entorn.....	35
3.8. Acompanyament i supervisió als i les professionals.....	48
3.9. La governança dels i les professionals	49
3.10. Perfils de l'equip multidisciplinari.....	49
3.11. Generació de coneixement i avaluació.....	57
4. CONCLUSIONS FINALS: PROPOSTES DE POLÍTICA PÚBLICA	58
5. RESUM EXECUTIU DE PROPOSTES	66

INTRODUCCIÓ

-

Pàg. 6-7

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

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

Dins del conjunt de millores vinculades al desplegament del Pla de barris, l'avaluació es focalitza en l'estudi de les transformacions que han tingut lloc en les 26 escoles, 9 instituts i 3 instituts escola que hi han participat. Aquests centres s'han convertit indirectament en agents estratègics de canvi, dins la xarxa de serveis educatius i socials d'aquestes zones de la ciutat. Volem observar com això ha ocorregut des d'una perspectiva interna als centres.

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

En segon lloc, es volen aportar dades per informar de la presa de decisions en relació amb la nova dotació de professionals del Pla de barris (2020-2024), tan pel que fa al perfil de les figures com a la manera en què s'incorporen als centres (vegeu el resum executiu).

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

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

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

1. DISSENY DE L'AVALUACIÓ

-

Pàg. 8 a 14

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

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

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

Les tècniques de recollida de la informació s'han plantejat amb la idea de recollir una valoració contrastada per part dels diferents actors implicats en el canvi. Això inclou, d'una banda, l'equip tècnic del CEB, les direccions dels 38 centres, membres dels quatre perfils professionals (mestres d'audició i llenguatge, suport emocional, integradors/ores socials i educador/ores socials), i representants dels serveis externs educatius i socials, que formen xarxa amb els centres escolars del Pla de barris. El punt de vista de la resta d'agents de la comunitat educativa (mestres, famílies i alumnat) s'incorporarà en futures prospeccions en vista dels resultats d'aquesta primera anàlisi.

El disseny metodològic de l'avaluació ha seguit un model mixt, amb una seqüència de fases en què s'han aplicat tècniques i instruments de recollida de la informació complementaris. La seqüència en l'ús de les tècniques ha inclòs un primer moment d'identificació d'indicadors i resultats de canvi suggerits tant pels objectius establerts pel mateix pla, com també de manera inductiva, pel que els mateixos actors han expressat en grups de discussió i entrevistes.

En la segona fase s'ha volgut mesurar l'extensió d'aquests canvis en tots els centres, a partir d'un qüestionari adreçat a les 38 direccions.

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

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

Relació d'ítems, actors, tècniques i instruments de recerca

ÍTEMS	Grup promotor	Direccions	Professionals	Serveis externs	Cap de projecte
Disseny del pla	GD / AD				
Avaluació del procés	AD	Q	AD		
Resultats					
Centres		GD / Q	GD		
Alumnat i famílies		GD / Q	GD		
Xarxa de serveis socials i educatius	GD / R	Q	GD	GD	
Consorci: IMEB, CHM, IMSS	GD / R		GD	GD	
Entorn			GD	GD	E
Valoracions sobre el disseny i el desplegament del canvi					
Pertinença de les figures	GD	GD / Q		GD	
Model d'innovació: participació	GD	GD	GD	GD	
Model d'innovació: seguiment, gestió, formacions	GD	GD	GD	GD	E
Coordinació entre actors	GD			GD	E
Elements de viabilitat		Q	GD	GD	
Propostes de millora	GD	GD	GD	GD	E
Planificació de la nova dotació					
Línies polítiques	GD / R			GD	
Consulta de dotacions	R	Q			
Indicadors d'avaluació	GD	GD	GD		

GD: grups de discussió
AD: anàlisi de documents

Q: qüestionari
E: Entrevista

R: assistència a reunions i activitats del projecte

1.1. PLA DE TREBALL

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

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

	2020					
	02	03	04	05	06	07
Establiment dels termes de referència	■					
Fase de disseny	■					
Fase de treball de camp		■	■	■	■	
Elaboració de l'informe			■	■		
Entrega de l'informe final				■		
Revisió de l'informe					■	
Comunicació					■	■

1.2. DISSENY DE LES TÈCNiques I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

a) Anàlisi de documents

S'ha realitzat un buidat dels document següents:

- Macrodades del pla de barris: nombre d'escoles, recursos destinats, nombre i tipologia de professionals contractats
- Presentacions plenàries del Pla de barris en esdeveniments
- Convenis signats amb les contraparts en el Consorci
- Qüestionaris d'avaluació anual a les direccions (2017/2018)
- Informes elaborats per l'IMEB (2018, 2019), Centre d'Higiene Mental Les Corts, i el Consorci Educatiu de Barcelona
- Dades quantitatives dels 38 centres en els darrers tres anys: resultats escolars de proves de competències, preinscripcions, absentisme, baixes.

b) Grups de discussió amb els diferents agents implicats

S'han realitzat set grups de discussió, en els quals s'han convocat persones dins de l'equip de coordinació del CEB, direccions, les quatre figures professionals (ES, TIS, MALL, EMO) i un grup mixt de serveis externs. Per a l'elecció dels participants s'ha comptat amb el suport del Consorci Educatiu de Barcelona (CIMEB) que ha actuat com a actor facilitador. Els grups eren homogenis, a excepció del format per representants de serveis educatius especialitzats i socials externs, al qual s'ha convocat persones que ocupen càrrecs en diferents institucions (EAP, IMSS, CREDA, etcètera).

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

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

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

- 1. Treball realitzat i percepció de resultats/canvis assolits en els centres**
 - 1.1. A l'escola amb els infants i joves
 - 1.2. En relació amb les pràctiques, polítiques, i cultura del centre
 - 1.3. Amb les famílies i la comunitat educativa
 - 1.4. En la xarxa de serveis educatius, socials i d'entorn
 - 1.5. En relació amb l'entorn
- 2. Procés de desplegament**
 - 2.1. La incorporació dels professionals
 - 2.2. Variables organitzatives
 - 2.3. Variables de formació i seguiment
 - 2.4. Facilitadors i barreres

3. Valoracions sobre el model d'innovació: informacions, treball en xarxa, altres
4. Valoracions sobre la pertinència dels diferents perfils: funcions, tasques, relació amb altres agents, en relació amb els objectius de canvi, tant en el context individual com en el d'equip.
5. Propostes de millora

c) Entrevistes a informants clau (caps de projecte)

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

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

d) Qüestionari a les direccions

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

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

Conté els tres blocs següents:

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

e) Participació en activitats

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

1.3. ACTIVITATS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Instrument	Data	Informant	Lloc
Buidat de documents	10.02 - 10.05	Equip promotor i agents en consorci pel Pla de barris. Direccions	-
Grup de discussió	20.02	Direccions de centres	CEB
	20.02	Educadors/ores socials	IMSS
	18.02	Integradors/ores socials	CEB
	26.02	Servei de Suport Emocional	CEB
	19.02	Mestres d'audició i llenguatge	CREDA Pere Barnils
	18.02	Serveis educatius (SS, EAP, CSMIJ)	CEB
	04.03	IMEB	CEB
Entrevistes	14.02	Cap de projecte de la Verneda i la Pau	Piramidón
	18.02	Cap de projectes del Raval	Oficina del Pla de barris
	21.02	Cap de projectes de la Trinitat Nova i les Roquetes	
Qüestionari	14.04 - 12.05	37 direccions (escoles, instituts i instituts escola)	En línia

1.4. PROCEDIMENT D'ANÀLISI DE LES DADES

Les entrevistes i els grups de discussió s'han transcrit íntegrament i s'han analitzat conjuntament amb la resta de documents (informes, avaluacions...) mitjançant el programa de tractament de dades qualitatives N-Vivo. Les dades qualitatives s'han reduït a partir d'una codificació mixta, que ha permès estudiar la informació a partir dels apartats de resultats assolits; funcions, tasques i pertinència dels perfils; factors organitzatius i formatius en el canvi. Al mateix temps hem donat cabuda a l'emergència de nous temes sobre com s'ha viscut el procés d'incorporació en els centres, l'adequació dels perfils a les tasques en un centre d'alta complexitat, dilemes i estratègies dels professionals, i les seves percepcions sobre facilitadors i barreres. De les dades procedents del qüestionari se n'ha fet una anàlisi descriptiva vinculada sobretot a les preguntes de política pública: perfils professionals, jornada laboral, etcètera, en estreta relació amb els resultats qualitius obtinguts en els grups de discussió.

Després, la informació s'ha organitzat en uns àmbits temàtics que s'ajusten a la finalitat d'aquest estudi, que no és altre que la de ser un instrument que ajudi l'equip promotor a retre comptes i a prendre decisions futures sobre el projecte de les escoles enriquides; decisions que atenyen especialment els tipus de perfils professionals, l'assignació (en jornada i especialitat) per centre, i el model d'innovació que acompanya la gestió del canvi. És per això que l'anàlisi s'ha creuat amb els criteris d'avaluació clàssics de pertinència, eficàcia, viabilitat i suficiència. I s'ha redactat en temàtiques que considerem que poden tenir utilitat en el disseny de polítiques públiques que resumim en l'informe executiu de l'avaluació.

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

-

Pàg. 16 a 24

2.1. PLA DE BARRIS

El Pla de barris ha estat promogut per l'Ajuntament de Barcelona en el mandat 2015-2019. El componen diversos projectes en els àmbits d'acció estratègica de drets socials, educació, activitat econòmica i ecologia urbana. Aquestes accions s'han concentrat en barris que acumulen els indicadors de més vulnerabilitat social de la ciutat, amb la intenció de millorar-ne les condicions de vida, fomentar-ne el capital social, i reduir les desigualtats estructurals associades a la segregació espacial que viuen els seus residents. Segons la memòria de l'Ajuntament (2019),¹ el pla es defineix pel fet que parteix d'una idea de desenvolupament integral dels barris, sobre la base de prioritats diagnosticades de manera més participada amb la mateixa ciutadania. Aquesta metodologia de treball implica estrènyer la coordinació entre les diferents institucions i serveis municipals, per portar a terme un treball transversal al territori. També la creació d'una estructura de coordinació específica, pivotada pel cap de projectes. El pla es va iniciar en una fase de diagnòstic i disseny durant el 2016, i la seva execució ha tingut lloc en el període 2017-2020. Comprèn una dotació extraordinària i diferenciada que s'adreça a la inversió en els barris següents: el Besòs i el Maresme, la Verneda i la Pau, Baró de Viver - el Bon Pastor, la Trinitat Vella, la Trinitat Nova, les Roquetes, Zona Nord, Sant Genís dels Agudells i la Teixonera, la Marina de Port i la Marina del Prat Vermell i Raval sud i Gòtic sud. En aquests barris es despleguen projectes en sectors educatius, d'acció comunitària, econòmica, qualitat de vida i ecologia urbana. De l'àmbit educatiu en depenen 143 accions en total, i s'hi destina un pressupost global de 29.076.819 euros.

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

¹ Informació extreta del Pla de barris de Barcelona, Memòria de seguiment 2016-2020. Ajuntament de Barcelona.

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

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

b) Accions per **adequar deu escoles als nous projectes educatius** i facilitar un itinerari formatiu de l'alumnat. Els centres es converteixen en equípaments educatius per al seu entorn (més enllà de la comunitat educativa). Això també implica obrir-los fora de l'horari lectiu i donar cabuda a entitats locals en moments no lectius.

c) Accions que se centren en l'àmbit de **l'educació no formal i del lleure.** Un conjunt de programes adreçats a crear una oferta d'activitat de lleure en els barris, al llarg de tot l'any. S'introdueix l'educació en el lleure com un element anivellador de les desigualtats educatives (Baobab, Temps de Joc...).

d) **Projecte "De l'equip docent a l'equip educatiu": incorporació de perfils professionals a les escoles.** Enfocat a assolir una xarxa d'atenció als infants i famílies més integrada dins i des dels mateixos centres, i des d'una mirada global de les seves necessitats. Per fer-ho, s'incorporen professionals de l'àmbit social, emocional i del llenguatge en els centres educatius de primària i de secundària del Pla de barris. D'aquí en sorgeix el nom del projecte: "De l'equip docent a l'equip educatiu".

2.2. DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

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

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

Justament, a aquest procés d'enriquiment i complementarietat de funcions que es van institucionalitzar en el centre, se l'ha anomenat el pas de "De l'equip docent a l'equip educatiu". Implica tota una sèrie de transformacions que van en la direcció d'integrar aquestes noves funcions de l'escola enriquida a l'estructura de l'escola anterior del Pla de barris.

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

2.3. RELACIÓ DE CENTRES I DOTACIONS PROFESSIONAL PER ZONA

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

CENTRE		DIN	TIS	EMO	ES	MALL
LA TRINITAT NOVA						
I-E	Trinitat Nova	2	1	1	1	1
EL BON PASTOR – BARÓ DE VIVER						
E	Baró de Viver		0,5	1	1	
I-E	El Til·ler		1	1	1	
EL BESÒS I EL MARESME						
E	Concepción Arenal		0,5	0,5		
E	Eduard Marquina		0,5	0,5	1	
E	Joaquim Ruyra		0,5	0,5	0,5	
E	Prim		0,5	0,5	0,5	
I	Barri Besòs				1	
LA VERNEDA I LA PAU						
E	Els Horts		0,5	0,5		
E	La Palmera		0,5	0,5		
E	La Pau		0,5	0,5	0,5	
E	L'Arc de Sant Martí		0,5	0,5	0,5	
I	Bernat Metge		1		1	
ZONA NORD						
E	Elisenda de Montcada			0,5	0,5	
E	Mestre Morera		0,5	0,5	0,5	
E	Ciutat Comtal		0,5	0,5	0,5	
E	Ferrer i Guàrdia			0,5	0,5	
I	Institut Picasso				1	

² En el curs 2018-2019 s'ha inserit un EMO a la zona de Nou Barris i un TIS a Sants el març del 2020. En el curs 2019-2020 l'Escola Concepción Arenal es queda sense dotació d'ES i l'Escola Eduard Marquina incorpora una jornada sencera d'aquest mateixa figura.

LA TRINITAT VELLA						
E	Ramon Berenguer III		0,5	0,5	0,5	
E	Ramón y Cajal		0,5	0,5	0,5	
I	Josep Comas i Solà			0,5		
RAVAL SUD – GÒTIC SUD						
E	Collaso i Gil				1	
E	Ruben Darío		0,5		0,5	
E	Àngel Baixeras		0,5		0,5	
E	Drassanes		1		1	
I	Milà i Fontanals				1	
SANT GENÍS DELS AGUDELLS						
E	Mare de Déu de Montserrat			1		
I	Vall d'Hebron				1	
LA MARINA						
E	Bàrkeno			0,5	0,5	
I	Montjuïc			0,5	0,5	
E	El Polvorí		0,25	0,25		
E	Enric Granados		0,5	0,5		
E	Can Clos		0,25	0,25		
E	Ramon Casas			1		
E	Seat			1		
I	Lluís Domènech i Montaner		2			
LES ROQUETES						
I	Antaviana		1	1	1	
I-E	Turó de Roquetes			1	1	

DIN: monitor/a
TIS: tècnic/a d'integració social
EMO: suport emocional

ES: educador/a social
MALL: mestre d'audició i llenguatge

2.4. REALITAT QUE ES VOL ABORDAR

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

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

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

2.5. METODOLOGIA DE LA INNOVACIÓ

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

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

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

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

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

2.6. MODEL D'INNOVACIÓ I PROCESSOS DE CANVI EN ELS CENTRES

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

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

Segons la memòria de l'IMSS, al primer trimestre el treball dels ES se centra en el coneixement i l'aproximació a l'escola, la diagnosi socioeducativa dels infants i les seves famílies, així com la relació de l'escola amb la xarxa i el territori. En contrapartida, també en les funcions al centre de serveis socials i el coneixement de la xarxa i el territori (a escala comunitària) (IMSS, 2018). EMOS, MALL i TIS han seguit processos anàlegs, però amb diferents graus d'autonomia atorgada.

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

El curs 2018-2019 és, en general, el de focalització a "Garantir el màxim desplegament de les propostes". Això no obstant, les avaluacions també situen aquest punt com aquell en què s'estableix una negociació de rols en funció dels graus de reconeixement que se li donin a la figura, tant dins l'equip psicosocial com en el centre (suport intern / extern; iniciativa pròpia / dependència del mestre). Per exemple, es parla

de la necessitat de distingir figures de TIS i ES, de manca de visibilitat, i també de condicionants estructurals com ara els efectes que produeix la incertesa sobre la temporalitat de la contractació, o de les figures compartides.

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

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

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

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

- Centre d'Higiene Mental Les Corts (CHM Les Corts): el programa de formació s'ha fet sobre la cartera de metodologies: eines per a les intervencions de suport emocional en els entorns escolars, teatre de les oprimides, l'enfocament restauratiu global en l'àmbit escolar al qual li han dedicat diverses sessions.
- CREDA també ha donat suport al desplegament de la metodologia de la consciència fonològica en els centres.
- A l'IMSS s'ha treballat el següent: el rol de l'educador a l'escola i les necessitats de l'escola, el Pla socioeducatiu, circuit d'atenció individual, protocols de maltractament, espais de treball i registre a l'escola, compartir projectes, horari i avaluació i programació de reunions.

2.7. SEGUIMENT I AVALUACIÓ

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

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

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

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

3. RESULTATS PER ÀMBIT

-

Pàg. 26 a 57

3.1. JORNADA LABORAL I NOMBRE D'ESCOLES PER PROFESSIONAL

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

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

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

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

“En el nostre cas, que érem dos, no tres, que ja flipo, la TIS era de consorci i jo de serveis socials, amb la qual cosa el fet que jo sortís del centre per fer reunions de coordinació amb l'EAlA ho vivia molt malament, des de la inseguretat de no tenir-ho tot controlat. Els genera molta inseguretat no tenir controlat on ets i què estàs fent en cada moment. Per exemple, l'altre dia quan vaig dir que la

següent setmana tinc formació a l'Institut Municipal de Serveis Socials la reacció ja va ser: 'Bueno, doncs millor que estigui la TIS a dins de l'aula, perquè tu em dius això i em costa.' I el nostre horari no és com el de la TIS, que està a total disposició de l'escola (ES)”.

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

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

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

En tot cas, sembla necessari unificar o almenys tenir en compte quin es el règim de presència en el centre perquè sigui coherent amb les funcions assignades al o la professional. Es destaca una certa unanimitat a desaconsellar la jornada repartida entre centres, tot i que també s'han desplegat diferents solucions als reptes que aquesta ocasiona. Jornada completa en un únic centre de persones amb perfils més versàtils, tàndems multidisciplinaris compartits per zona, destinar temps de les direccions per reprogramar l'organització que sigui compatible amb la

participació de les figures, i estratègies del mateix professional per gestionar la seva agenda a partir d'un balanç sobre prioritats, han estat les solucions que s'han trobat.

3.2. CONDICIONS LABORALS

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

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

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

D'altra banda, la dependència orgànica a diverses institucions també fa emergir el tema de què

cal fer quan una persona està de baixa (en alguns casos s'ha tardat força temps a reemplaçar-la) o quan alguna persona no encaixa amb el lloc de treball (substitució).

"Jo proposaria que amb aquestes figures es pogués fer com amb el professorat i decidir si signes o no la persona en qüestió. Perquè clar, segons qui et ve, és més un problema que una ajuda... Jo he tingut sort, però també podria haver sigut al revés i crec que el fet de no poder demanar un canvi de persona s'hauria de modificar." (direccions)

3.3. ASSIGNACIÓ A CENTRES / DOTACIONS

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

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

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

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

rol que desenvolupa la figura psicosocial:

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

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

3.4. SELECCIÓ DELS I LES PROFESSIONALS

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

Segons apunten els diversos actors, el coneixement de l'entorn / barri / famílies, l'experiència prèvia de treball amb infància o en serveis socials són aspectes que faciliten la idoneïtat de les persones candidates més enllà de la formació que acrediten. En aquells processos en què la

selecció s'ha fet a partir de borses (IMSS), o la contractació d'una empresa externa (EMO), no sempre s'ha pogut garantir l'aplicació d'aquests criteris de selecció.

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

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

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

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

3.5. DEMANDA, JUSTIFICACIÓ I ENCAIX DE CADA PROFESSIONAL AL CENTRE

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

Al marge de la finalitat i cobertura establertes pel Pla de barris, és imprescindible que la dotació sigui compresa i si pot ser secundada per la demanda del mateix centre. La disposició de

l'equip directiu en incorporar una determinada figura a l'organització sembla un factor de viabilitat clau (facilitador o barrera), tal com mostren les diferents experiències del que ha funcionat, amb quin abast i a quin ritme.

Els professionals s'han referit a direccions aliades o hostils. Per quins motius? Primer en la dimensió conceptual/poder del canvi. L'equip directiu ha d'autoritzar propostes que provenen de marcs de referència que no necessàriament li són familiars (psicologia, expressió artística, mediació, educació social, didàctica de la llengua...), mentre que d'aquestes decisions en depèn l'eficàcia o la coherència de la mesura:

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

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

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

Clar, però aquí em surgeix el dubte que la meua EMO s'ha estat formant respecte als cercles restauratius i té moltes ganes

de passar aquesta formació a l'escola, però jo penso que no sé en quin moment es podrà fer".

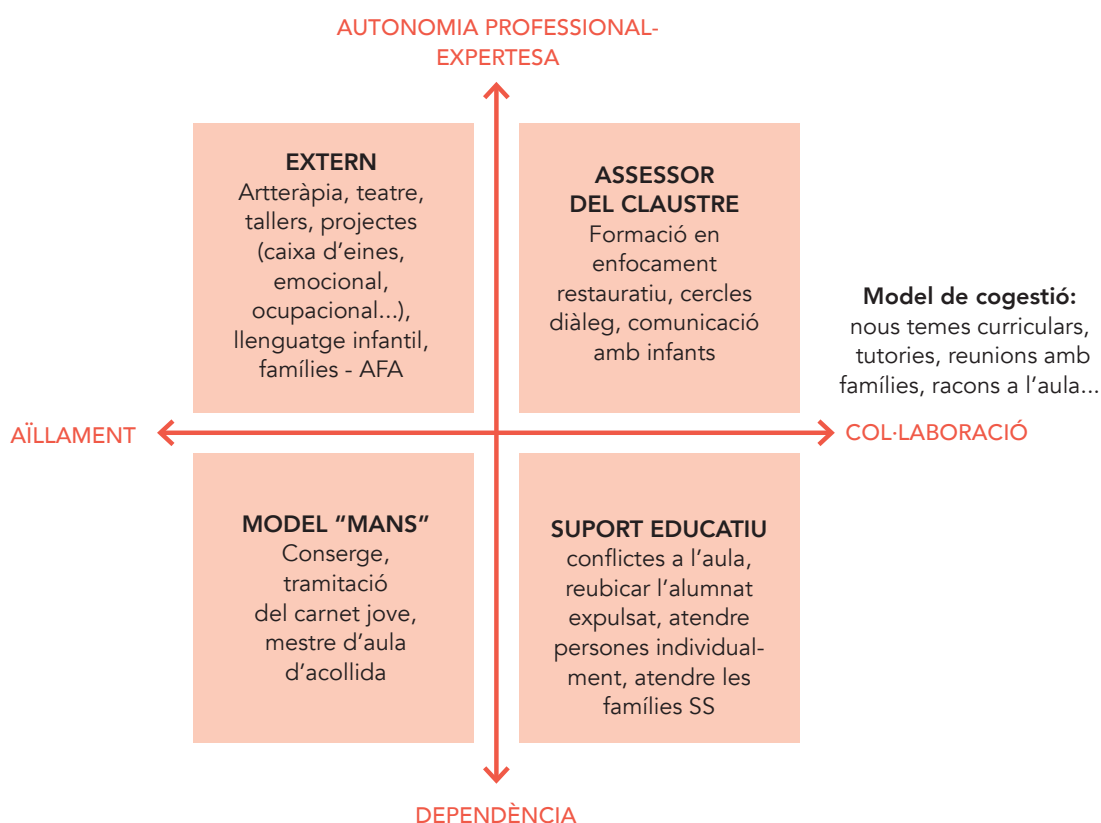
Segon, confrontar possibles tensions pel fet de qüestionar l'autonomia dels i les mestres, validant l'autoritat d'una persona que no necessàriament té experiència en el camp de l'ensenyament escolar.

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

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

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

Models d'integració dels professionals:



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amb tot això seria convenient decidir quins són els àmbits comuns de les escoles del Pla de barris ("línie de la casa"), i quins els que donen resposta a la singularitat de cada institució. En el grup de discussió de l'IMEB s'ha proposat ES-TIS a tots els centres, MALL a prescripció i EMO a petició. Aquesta tria, però, cal que es faci amb més concreció de les funcions a la pràctica, que és el nivell que ja hem vist que produeix la factibilitat i diversitat dels canvis (segons la seva gestió).

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

"Zona Nord va ser abans en unes taules i l'aprovació de tots donada la complexitat del territori i de les famílies. Calen més recursos, més mans, més suport. La previsió és que quan van tenir les figures per 3 anys, hauríem d'estar contents però la realitat és que no va ser així per tothom.

Malgrat la necessitat i la bona voluntat dels equips, cal fer una feina prèvia. No estem preparats per a segons quins tipus de figures. Per exemple, un educador que depèn de dues administracions diferents” (serveis externs)

3.6. DISSENY DE FUNCIONS

Funcions obertes versus funcions tancades relacionades amb els objectius del Pla de barris

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

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

Les funcions tancades acompanyades d'un suport institucional “fort” darrere (CREDA, IMSS) sembla que han facilitat la incorporació al centre, han donat directrius sobre els àmbits d'expertesa de la figura i han ajudat a desestimar demandes de tasques més genèriques (vigilar patis) o incoherents amb l'enfocament metodològic nou (treball de reeducació individual en lloc d'enfocament grupal). Declinar o reconduir aquestes demandes s'ha pogut fer a títol corporatiu, amb la qual cosa s'ha reduït el cost personal que hauria suposat per al o la professional negociar-les des de la posició de “novell” a l'organització.

“P2: Sí. A mi alguna escola m'ha demanat que participés a l'hora del pati o que agafés un grup d'alumnes determinat. I no, aquestes no són les meves funcions.

P3: Potser no els van deixar gaire clar quines eren les nostres funcions. Per part del CREDA les nostres funcions estaven molt definides i ja estaven al Pla de barris. I si teníem qualsevol dubte parlaven amb els nostres caps i ens deien ‘no no, les vostres funcions i tasques són aquestes’.”

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

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

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

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

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

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

Tot i així, també ha estat força generalitzat el fet que aquestes professionals han aprofitat les oportunitats de cada entorn per anar incorporant el canvi a partir del ventall de possibilitats que dominen. Aquestes tàctiques han estat les següents: a) proposar/liderar nous projectes ("Emociona't", Caixa d'Eines, formació ocupacional de Barcelona Activa,...); b) influir informalment: entrar a l'aula per altres motius i fer-se valer a partir de l'eficàcia amb alumnat, cafès, buscar aliats, demostrar a través de la praxis; c) crear espais nous fora de l'aula en què es comuniquen amb joves i famílies, i d) fer aportacions en el disseny de plans de convivència.

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

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

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

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

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

"Heu fet aquesta proposta a les famílies? P1: Sí, però ens hem trobat que les famílies que venen

no són les que més les necessiten.

P4: Fas una convocatòria i venen dues famílies.” (MALL)

Aquesta situació no ha passat quan el procés s’ha anat creant *in situ*, amb més prudència, potser, i aprenentatge de les dinàmiques de l’entorn. Aquí ha estat més valorada la persona que la mateixa funció, perquè justament s’ha coconstruït d’alguna manera una acció a la mida amb els agents de l’entorn.

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

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

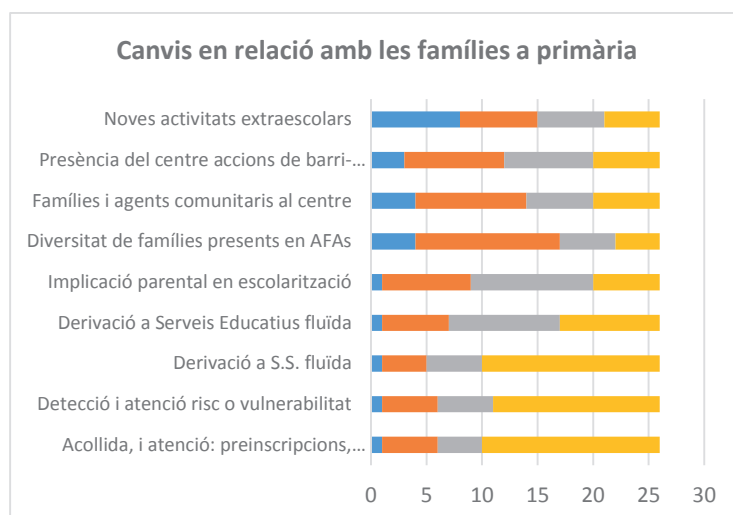
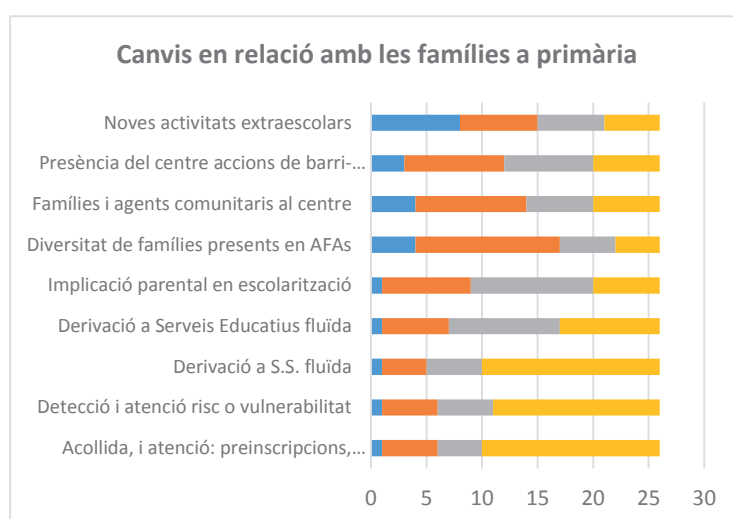
3.7. RESULTATS IDENTIFICATS EN RELACIÓ AMB ELS DIFERENTS ACTORS: FAMÍLIA, ALUMNAT, EQUIP DOCENT, XARXA DE SERVEIS I ENTORN

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

3.7.1. FAMÍLIES

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

Aquesta percepció és contínua entre els centres de primària i de secundària. Això ho atribuïm al fet que, malgrat que totes les figures psicosocials reconeguin la importància de cooperar amb l’entorn familiar, han estat ES, TIS (en absència d’ES) i promotor escolar (en el cas d’alumnat gitano) a



qui s'ha delegat aquesta atenció principalment. I que l'especificitat d'aquest col·lectiu professional ha estat la seva funció de lligam amb altres serveis, en àmbits que no es vinculen directament a l'acompanyament educatiu de les famílies.

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

El professional ha creat espais relacionals nous, a partir del tracte continu de caire informal (recepció a la porta) o bé formalment (en entrevistes d'acollida, de seguiment, visita a la llar algun cop). Sobre aquest apropament se'ns diu que ha fomentat la confiança. El professional es converteix en un nou interlocutor que, si no millora el vincle amb l'escola, sí que el diversifica. Es posiciona de manera neutra i més propera, detectant la diversitat de situacions des de les quals aquest agent interpreta les demandes de l'escola i pot assumir-les. Això possibilita un nivell de diagnòstic sistemàtic que se'ns ha dit que seria irrealitzable als despatxos de serveis socials.

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

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

"Ens diuen coses sobre els mestres, que hi ha mestres amb els quals els costa molt entendre's i ens demanen si nosaltres podem fer de pont" (ES)

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

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

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

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

"P2: Amb famílies no tenim contacte. El factor cultural és molt difícil de canviar.

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

P2: Pel que fa a les famílies, no han canviat res tot i haver fet una exposició molt visual per canviar les males pràctiques. Nens de P5 encara van amb el xumet o en cotxet."

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

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

Contrastant les citacions, sembla que un primer repte seria mirar de desplaçar la idea de dèficit basada en la diversitat cultural, que pot arribar a fer semblar impossible la comprensió entre agents, i fer que uns i altres es donin per vençuts en la interacció fins i tot abans d'intentar-ho. Tenint en compte això, l'equip psicosocial hauria de compartir i defensar una mateixa mirada envers les famílies, i generar sinergies entre els

seus diagnòstics. El coneixement acumulat per ES, TIS i Promotor sobre el context sociocultural s'hauria de poder transferir a la resta de figures, i la diagnosi més tècnica feta sobre l'observació de l'alumnat (de MALL i EMO) s'hauria de poder traslladar també a l'acompanyament socioeducatiu tutorial. Ens sembla que això seria positiu a l'hora d'elaborar propostes de formació més pertinents (sobretot en relació amb com vehicular-les), que permetin empoderar les famílies i les seves diversitats en àmbits que li són tan propis com és la criança.

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

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

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

Aquest àmbit de la vulnerabilitat social, introduït directament com un objecte d'intervenció de l'escola del Pla de barris, ens porta a analitzar el punt b) Serveis socials a l'escola. En això, com ja s'ha dit, hi ha una forta evidència que les figures (ES i TIS) han servit per agilitzar les derivacions. S'ha establert com un àmbit força protocol·litzat, en què els educadors duen a terme una exploració de les famílies, i determinen situacions de vulnerabilitat socioeconòmica o de tractament sostingut, en coordinació amb els altres serveis especialitzats. El nombre global de casos oberts en el centre ha augmentat de 105 (2017/2018) a 220 (2018/2019). També la complementaritat d'accions en casos oberts a serveis socials (804) i a serveis especialitzats (111), i 509 casos d'intervenció sense valorar l'obertura a serveis socials

del territori. Sembla, doncs, que l'engranatge ha funcionat, tot i que en centres en què la TIS desenvolupava aquesta funció s'hi han donat resistències. Si això ha millorat el funcionament de les comissions CAD i Social, s'ha posat en dubte per alguns professionals que diuen que només s'ha fet un traspàs de casos, sense arribar a desenvolupar accions conjuntes. La percepció de les direccions és positiva, però.

En la prevenció, detecció i atenció a les situacions d'infància en risc, el professional ha incorporat indicadors per identificar-les, i ha obert la possibilitat que s'activen els protocols quan la gravetat del cas ho exigeixi (instruments de cribatge, denúncia). D'aquesta funció (potser la que correspon a la lògica més pura de serveis socials), sembla que el centre en va prenent progressivament consciència, però s'assumeix amb incomoditat/inseguretat. El nombre d'assessoraments que han fet els professionals al respecte ha estat variable (informe de l'IMSS 2018/2019).

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

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

"P1. Jo penso que aquí és important el tema dels serveis socials. Això fa un plus, i fa que les famílies molts cops es posin les piles. Tinc aquesta carta, que l'utilitzo molt poc, però va bé tenir la carta de dir que es pot derivar el cas a serveis socials."

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

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

dos fregant el límit.”

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

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

(GD_ES)

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

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

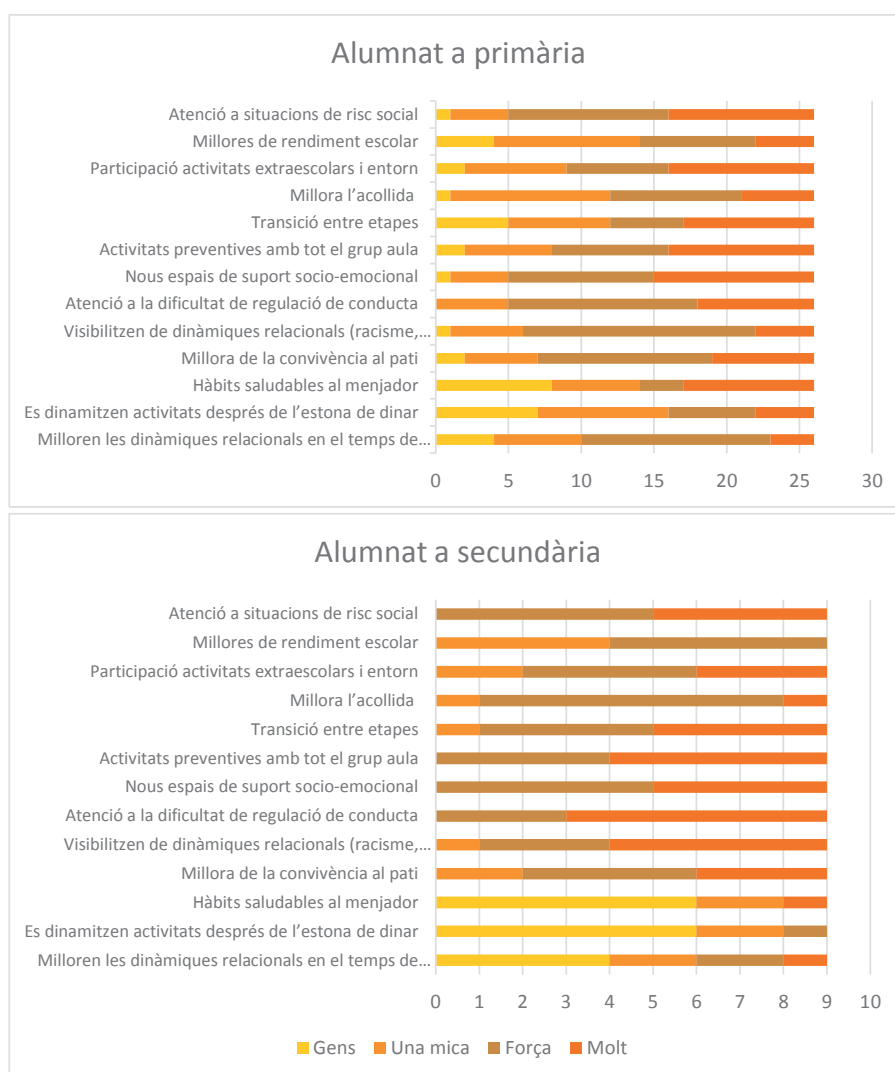
Aquesta funció s’ha portat a terme molts cops vinculada a l’execució d’altres accions d’entorn, dins o fora del PdB. Això ha tingut ressò sobretot a la Verneda, en què TIS mobilitza mares, ha participat juntament amb els infants i mestres d’infantil, en l’elaboració d’una cuca, en l’eix de la cultura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

“En cas de les TIS, quan es va pactar treballar una cuca amb nens de P4 i P5, mestra treballava amb petits, i TIS convidar a pares i mares majoritàriament a treballar a l’escola. Aquesta cuca surt de l’escola, però després es vincula a la festa popular del barri, on a escala de barri es comparteix tot el treball educatiu que ha fet l’escola. L’escola ha tingut una eina per convidar a les famílies a participar. A vegades les resistències famílies és com puc participar? Imatgeria festiva era fàcil treball manual, mares es sentien cridades, i a més és un projecte educatiu de centre singular i es vincula en un projecte de barri, i encara és més potent.”
(Cap de projectes)

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

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

3.7.2. ALUMNAT



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

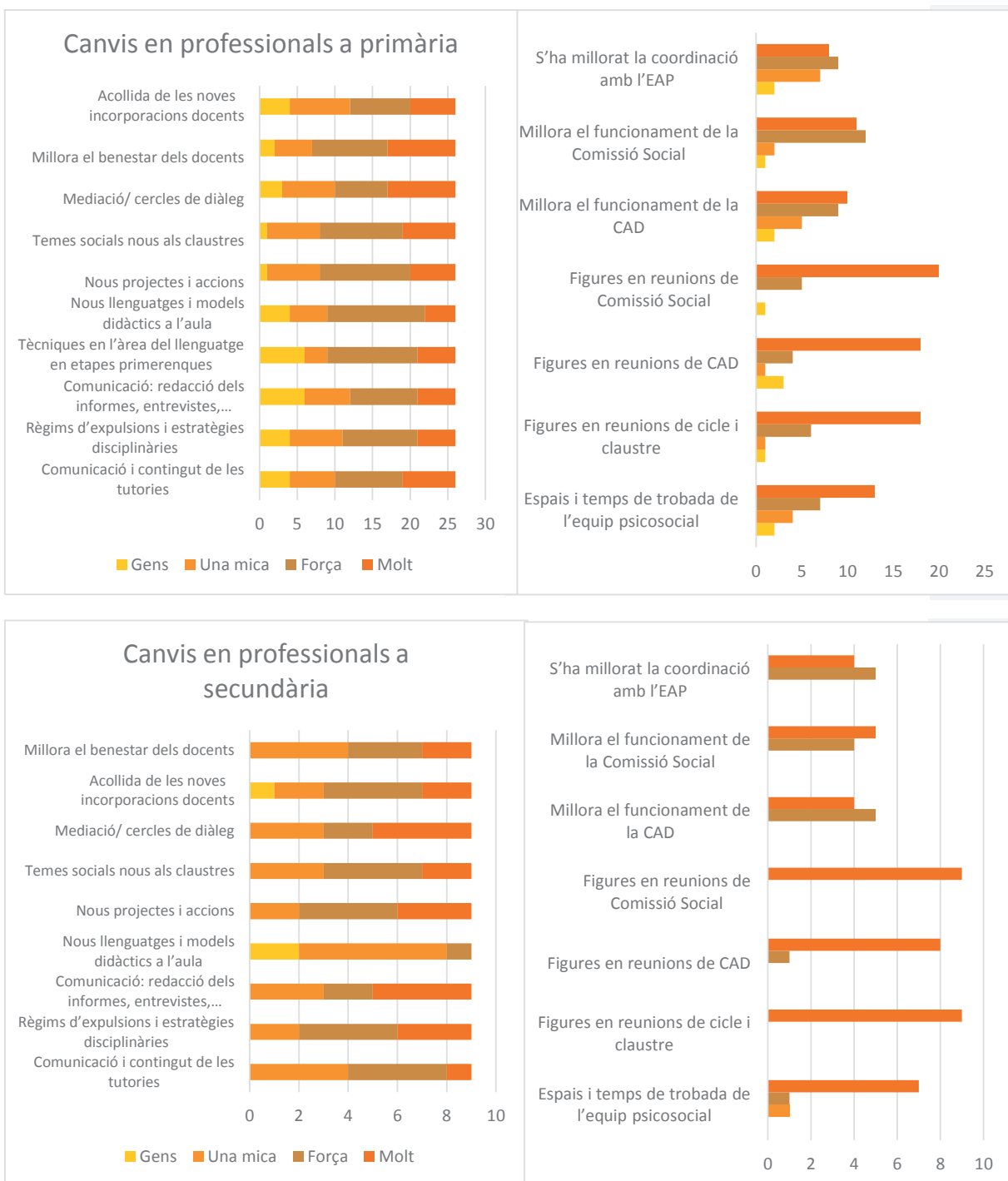
És interessant com aquests exemples posen en relleu que la mirada psicosocial ha servit per introduir la perspectiva del jove (deslligat de la família) en accions que s'adrecen a la seva pròpia agència dins del context escolar, tant a títol col·lectiu (accions entre iguals), com individual (vivències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

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

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

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

3.7.3. CLAUSTRE



Dels resultats del qüestionari en podem destacar com la incorporació de les figures en les estructures de centre i de zona ha estat en general assolida, malgrat que en els grups de discussió aquest es presentava com un dels aspectes conflictius especialment a l'inici. A secundària l'assoliment és més ampli que a primària. Pel que fa als resultats, s'observa força dispersió, però en destacaríem que la funció que ha impregnat més és de nou la comunicativa, de com s'han introduït nous temes als claustres. La funció pedagògica continua sent la més blindada, és a dir, allà on s'observen menys modificacions.

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

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

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

a) Acollida

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

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

Així doncs, el nivell d'intervenció en l'acollida en algunes experiències ja s'aplica més enllà de l'alumnat nouvingut i la família migrant. Això ens sembla molt necessari, atès que els centres que viuen una mobilitat permanent (tant de l'alumnat com del professorat) necessiten desenvolupar un model propi per gestionar aquestes estacionalitats. Pel que hem recollit, aquesta circumstància s'ha identificat sempre més com un obstacle a les intervencions que es volen fer que com un context diferencial del qual es disposi d'un model de gestió possible. La gestió emocional sí que sembla una eina pertinent, tant per a l'equip docent com per a l'alumnat en aquests centres.

b) Sistema de comunicació lingüístic i emocional

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

“Pel que fa al llenguatge es pregunta més en lloc de suposar; s'incorporen altres tipus de llenguatges, com el verbal, etcètera. Es veu en el pati a una professora, per exemple, asseguda al sorral amb el nen. És el sistema d'actituds.” (EMO)

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

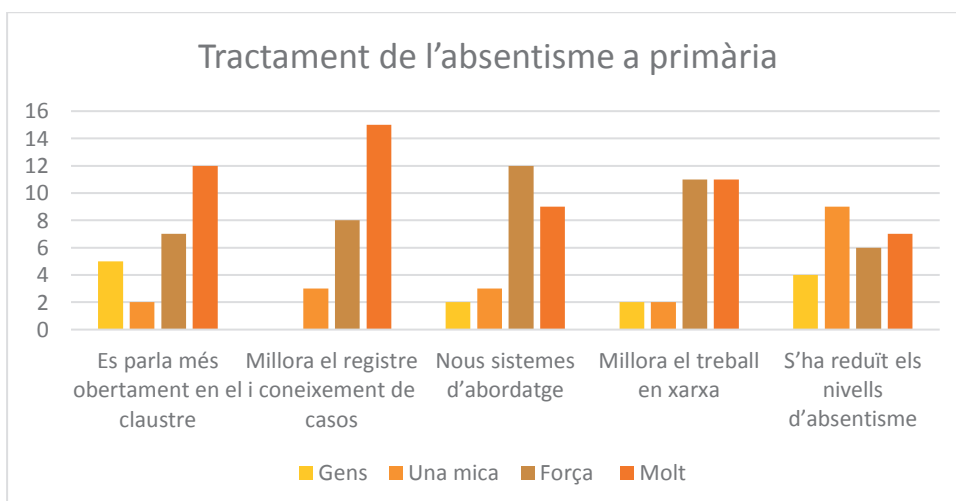
La capacitat d'aquesta figura de fer diagnòstics des de la sociolingüística és important, ja que la formació de magisteri no aborda aquest àmbit, tot i que la realitat escolar d'aquests centres en subratlla la importància. Pensem que seria interessant utilitzar aquesta anàlisi de manera més integrada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

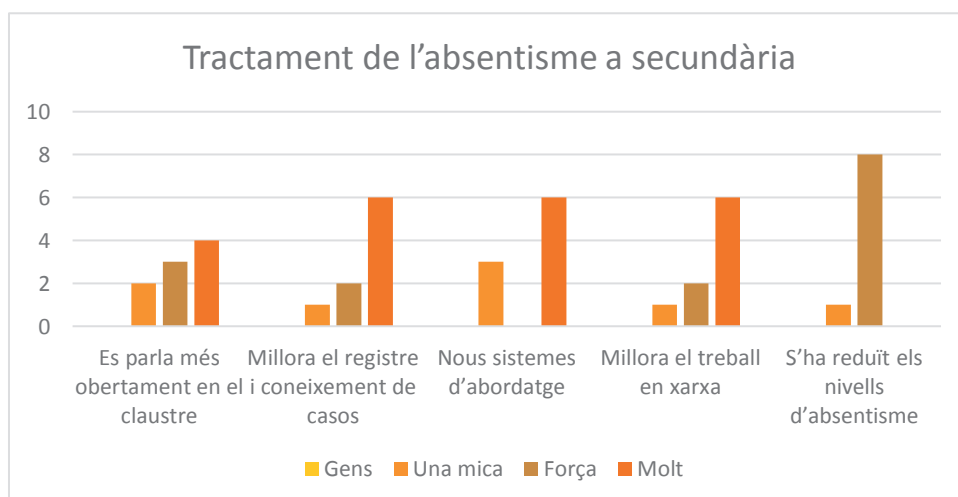
c) En la lluita contra l'absentisme

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

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

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





d) Atenció a la conflictivitat

Aquest àmbit es relaciona amb els models de règim disciplinari que apliqui el claustre, en la gestió de l'aula, entre elles amb pràctiques d'expulsió. Aquest ha estat un àmbit d'intervenció en el qual ha confluït el treball de diversos professionals (EMO, TIS, ES), i en el qual es poden desenvolupar simultàniament accions de prevenció primària (fent activitats grupals de convivència, etcètera) amb d'altres de tipus terciari sobretot a l'ESO.

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

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

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

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

3.7.4. XARXA DE SERVEIS EDUCATIUS, SOCIALS I ENTORN

Amb l'acompanyament del CEB, el Pla de barris ha obligat a estrènyer la coordinació entre actors amb tradicions d'intervenció diverses (serveis socials municipals, serveis educatius de zona i específics i centres escolars) per d'alguna manera oferir en alguns barris un sistema socioeducatiu unificat.

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

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

Justament en algunes zones l'EAP ha retirat els seus treballadors socials dels centres en què hi havia els educadors i educadores socials del PdB, i ha delegat funcions que es considerava que aquests podien desenvolupar millor a través de la seva presència contínua en el centre. Mentre, d'altra banda, això ajudava a descarregar la saturació de l'EAP. S'ha comentat que en un primer moment el professional de l'EAP ha acompanyat les figures, fins que aquestes ja "han volat soles". Caldria estudiar amb més profunditat quines poden ser aquestes interaccions. I també si la plasticitat de les figures del PdB s'han d'emprar per substituir funcions o per crear-ne de genuïnes. Des de IMEB es planteja que hauria estat necessari involucrar aquest servei des de l'inici per tal que les col·laboracions haguessin estat més fluides, en lloc de provocar retirades.

"Volia comentar que, a Sant Andreu, són molt poques treballadores socials i moltes escoles. Jo tinc 24 escoles i van per demanda. La demanda la fan 14 o 15, les altres no tenen demanda. Però 14 o 15 són assumibles. Al primer any, sí que hi havia demanda per la desconexió de les funcions i de 'què fer amb ella'.

Primer any va ser així, desubicació, el segon millor i el tercer volen soles" (EAP)

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

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

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

3.7.5. FACILITADORS I RESISTÈNCIES

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

"Tenim un grup que vam començar a P3 i ara ja està a P5 i aquest llenguatge ja està incorporat. Sobretot això, gràcies a la mestra, perquè allà treballem amb equip, ella i jo. Si m'haguessin deixat sola això ho hauria impregnat" (EMO)

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

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

"A secundària costa. Sobretot en instituts amb aquestes problemàtiques on majoritàriament s'expulsa. Llavors la mirada que porta l'ES hauria també de poder-se impregnar en l'ADN dels instituts.

A Sant Martí s'han començat a fer cosetes. Per exemple, un protocol de com acollim altre cop l'alumet expulsat, s'han fet cosetes però, clar, amb 3 anys." (Serveis externs)

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

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

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

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

3.8. ACOMPANYAMENT I SUPERVISIÓ ALS I LES PROFESSIONALS

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

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

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

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

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

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

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

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

3.9. LA GOVERNANÇA DELS I LES PROFESSIONALS

Apareix, lligat a certs conflictes, el tema de quina és la dependència orgànica de cada professional. Qui els mana? De qui depenen? Qui els fa seguiment? Etcètera. I quin és el rol i marge del centre o direcció en orientar el treball, els horaris, les accions, etcètera, d'aquests professionals.

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

3.10. PERFILS DE L'EQUIP MULTIDISCIPLINARI

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

3.10.1. SERVEI DE SUPORT EMOCIONAL (EMO)

Dotació: 16 en 25 centres

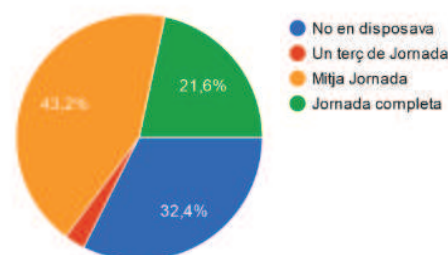
Dependència: Centre Higienic de les Corts

Formació dels perfils: psicòlegs/òlogues, pedagogs/ògues, educadors/ores socials o mestres, amb formació de postgrau en psicomotricitat, teràpia corporal

Funcions establertes en el conveni:

- Donar suport en l'elaboració de la programació en l'àmbit emocional i coordinació amb l'equip de mestres.
- Dotar el professorat dels recursos teòrics i pràctics per incorporar noves pràctiques en les actuacions del centre.
- Assessorar l'equip docent sobre les dificultats relacionals i conductuals que sorgeixen a les aules.
- Fer atenció directa a l'alumnat en el grup aula, la qual cosa permetrà dur a terme un treball preventiu i de detecció de dificultats de desenvolupament dels nois i les noies.

Support emocional (EMO)
37 respostes



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

Incorporació i adaptació:

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

3.10.2. EDUCADORS/ORES SOCIALS

Dotació: 20 en 28 centres

Formació: Educació social

Dependència: Institut Municipal de Serveis Socials

Funcions en conveni:

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

Assessorament a les tutories i equip directiu

– Assessorament i suport a l'equip docent i l'equip directiu en la detecció i atenció dels alumnes que presenten situació de risc.

– Compartir amb les tutories i equip directiu la informació que sigui possible i necessària per a l'atenció als alumnes.

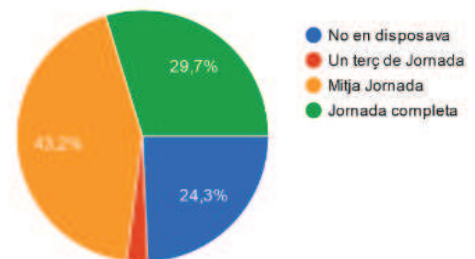
Atenció individualitzada:

– Atenció individualitzada a alumnes i les seves famílies en situacions de risc i vulnerabilitat social

– Abordatge integral de la xarxa de les situacions de vulnerabilitat dels infants (serveis socials o serveis especialitzats)

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

Educador/a Social (ES)
37 respostes



Incorporació i adaptació:

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

3.10.3.TÈCNIC/A D'INTEGRACIÓ SOCIAL

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

Dependència: Consorci d'Educació de Barcelona

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

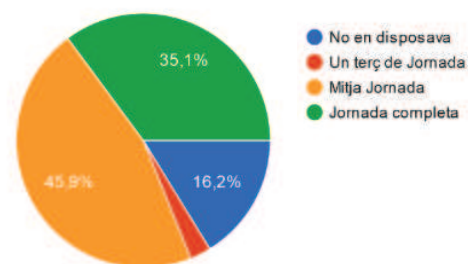
Funcions segons els documents del Pla:

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

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

Tècnic/a d'Integració Social (TIS)

37 respostes



Procés d'incorporació:

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

3.10.4. MESTRA D'AUDICIÓ I LLENGUATGE

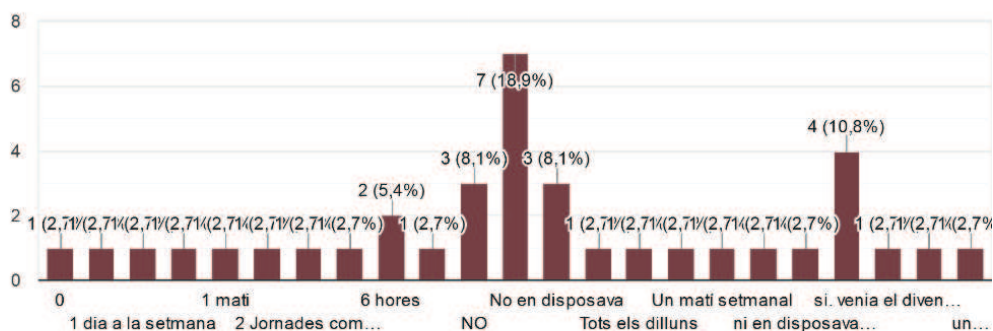
Dotació: 4 en 15 centres de primària

Dependència orgànica: CREDA

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

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

37 respostes



Funcions segons el conveni:

– El treball del MALL, en coordinació amb els tutors i les tutores d'EI, donarà un impuls important en l'àmbit de la comunicació. L'objectiu final és construir una línia de treball transversal per a l'EI que sigui transferible a tot el centre, amb el suport de l'EAP.

– Atenció en petits grups heterogenis dels alumnes d'educació infantil, fent un treball preventiu i d'estimulació global del llenguatge o la parla, amb la qual cosa es facilita l'aprenentatge col·laboratiu.

– Els grups d'alumnes es poden decidir segons el criteri conjunt de professionals del centre, el psicopedagog o psicopedagoga de l'EAP, l'equip directiu del CREDA i el MALL de barri.

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

Procés:

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

3.10.5. VALORACIONS DELS PROFESSIONALS

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

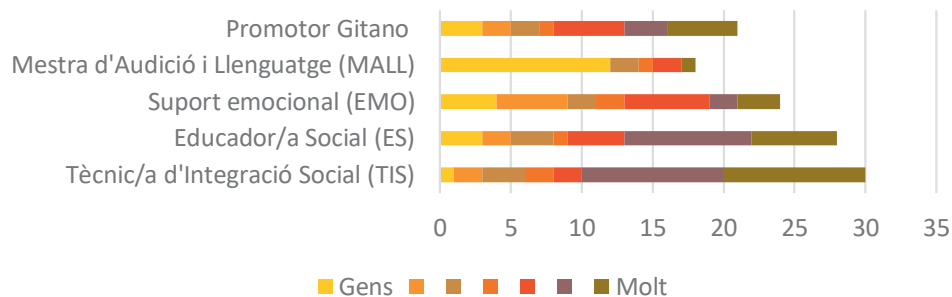
Destaquem algunes tendències que ja havíem apuntat en apartats anteriors, com ara més capacitat d'ES i EMO per impulsar noves metodologies d'intervenció (més projectes i accions noves, ampliar estratègies educatives del claustre, canvis en formes de treball), mentre que TIS i Promotor, d'actuar com a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

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

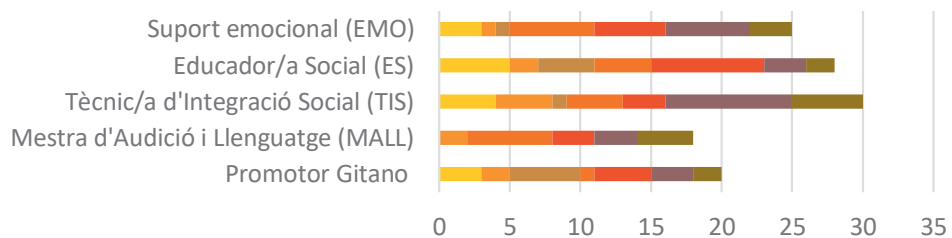
TIS i EMO es valoren com a aquelles figures que contribueixen més en la millora del rendiment, potser perquè també són les que estan més pròximes a la funció d'ensenyança que s'associa a l'exclusivitat del claustre.

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

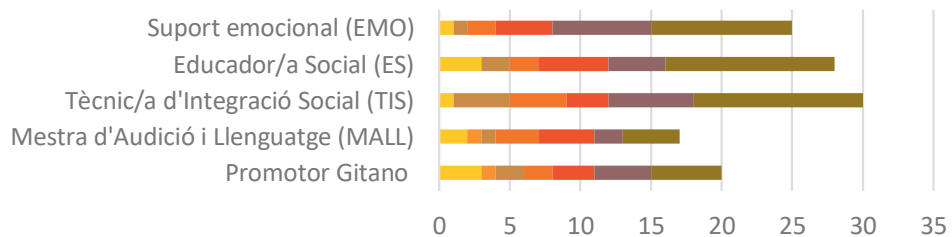
A) Reduir el nivell d'absentisme escolar en el centre



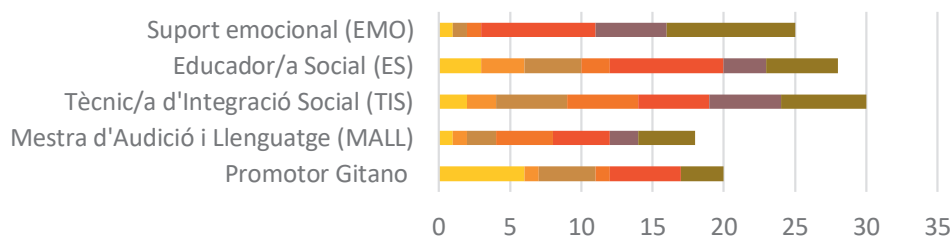
B) Millorar els resultats escolars de l'alumnat



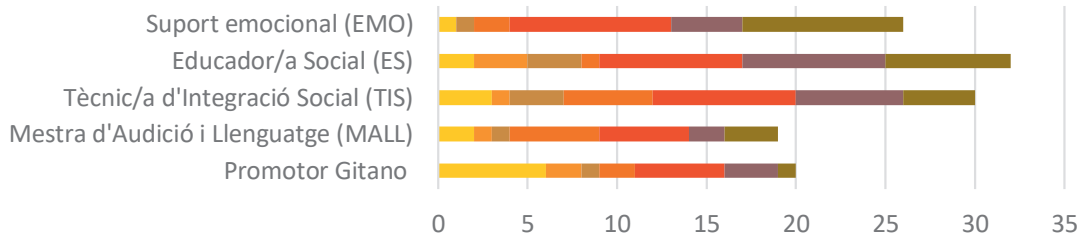
c) Desenvolupar nous projectes i accions educatives



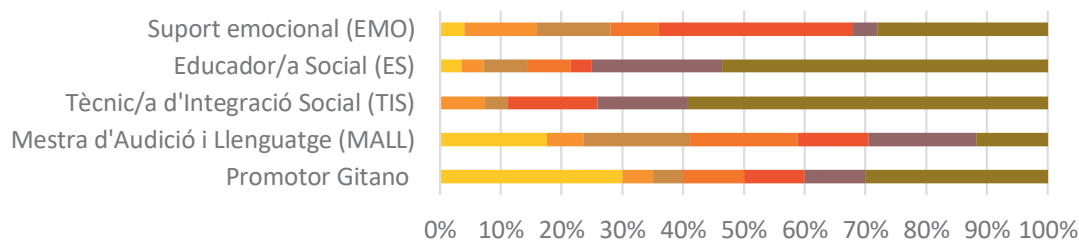
D) Ampliar les estratègies educatives de l'equip docent



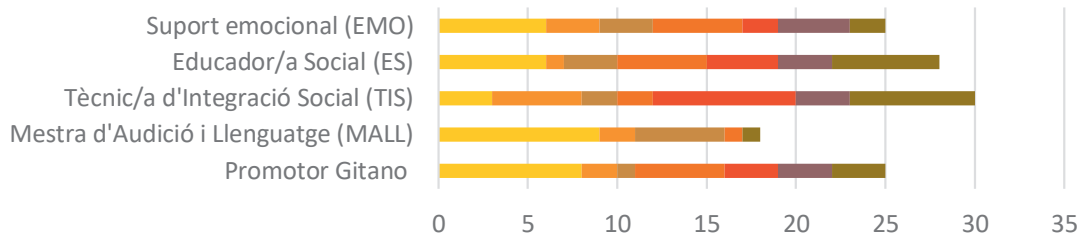
E) Introduir i consolidar canvis culturals en el centre pel que fa a noves formes de treball



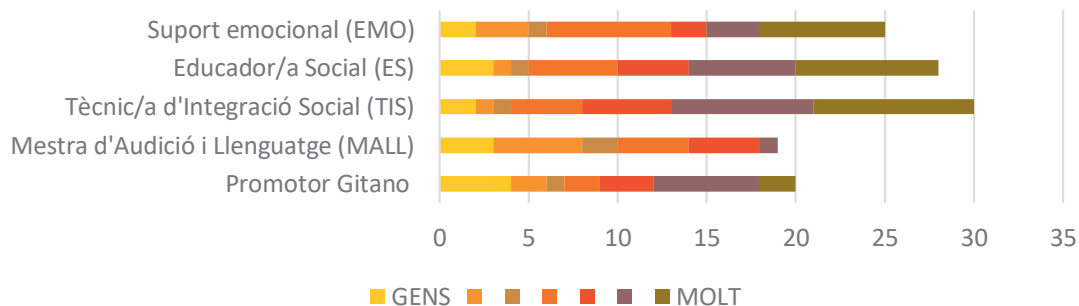
F) Millorar el circuit de detecció, atenció i derivació, i treball en xarxa, amb serveis socials i serveis educatius especialitzats (CSMIJ, CDIAP, EAP, CREDA...)



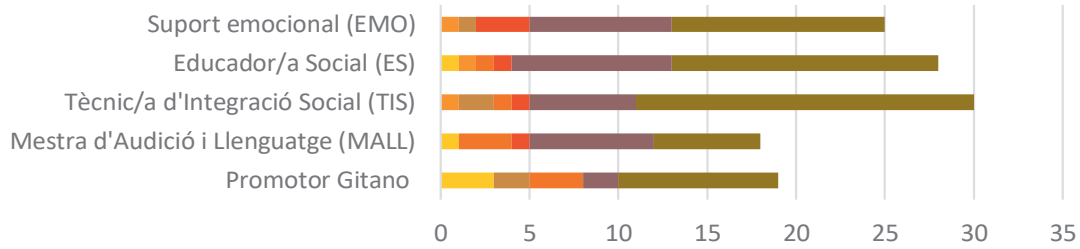
G) Incrementar la participació de les famílies a les AFA



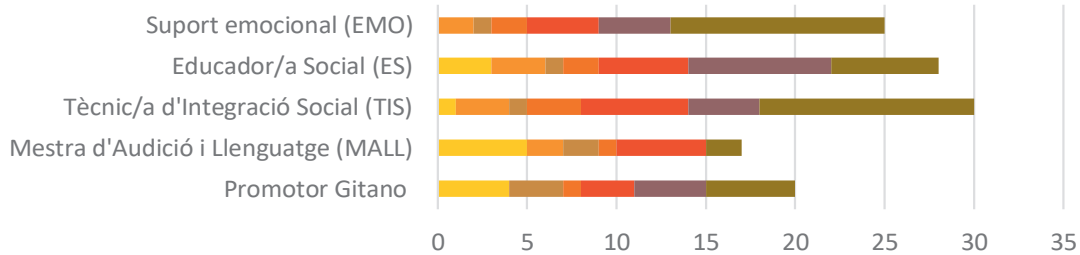
H) Incrementar la col·laboració de docents i equip directiu amb famílies i altres agents de la comunitat



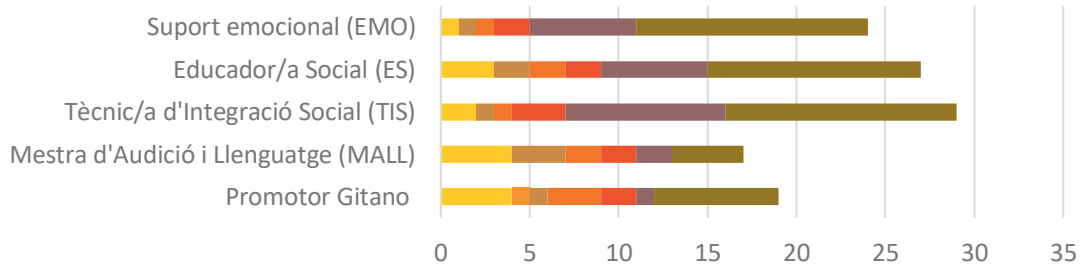
I) Contribuir a lluitar contra les desigualtats educatives



J) Millorar l'atenció d'alumnat amb trastorns conductuals



K) Millorar el clima del centre



3.11. GENERACIÓ DE CONEIXEMENT I AVALUACIÓ

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

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

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

4. CONCLUSIONS FINALS: PROPOSTES DE POLÍTICA PÚBLICA

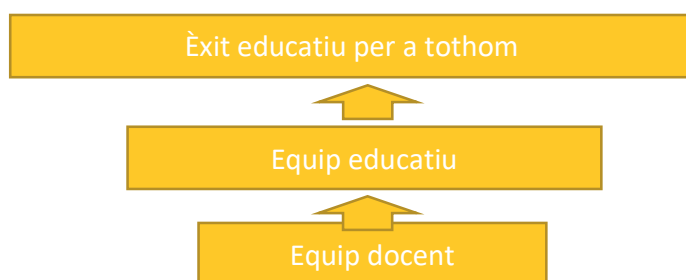
-

Pàg. 58 a 65

0. PLANTEJAMENT I OBJECTIUS

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

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



Per tal d'assolir l'objectiu de l'èxit escolar de tot l'alumnat (mesurat alhora en l'evolució històrica dels resultats de les proves de competències bàsiques de 2n, 6è i 4t ESO, i de les notes de tots els cursos), es proposa prioritzar cinc grans línies d'actuació que seran els mitjans per assolir-lo. Aquestes línies d'actuació, com l'objectiu estratègic, hauran de ser compartides per tots els agents:

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

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

ANÀLISI I RECOMANACIONS PER CRITERI

1.1 SUFICIÈNCIA

Jornades laborals

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

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

Recomanació

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

VIABILITAT

Condicions laborals

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

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

Recomanació:

- Els professionals haurien d'equivaler a personal estable, i seguir els **mateixos horaris i calendari que els del centre escolar assignat**. En el cas de figures que necessiten flexibilitat horària per fer coordinacions fora del centre (educador social, sobretot), aquest règim es pactarà amb les direccions del centre.
- En la mesura del possible, caldria també **definir la durada del contracte i la destinació** dels i les professionals i fer-ne coneixedores les parts.
- És necessari homogeneïtzar condicions de l'equip i valorar mesures per **reduir elements de precarització** en les contractacions externes (per exemple, que el període de vacances sigui reconegut). En aquesta línia, es pot valorar si incloure la qualitat del lloc de treball en el plec de condicions (en cas que es vulgui externalitzar, quelcom que no es recomana).

Sistema de selecció

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

Recomanació

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

EFICÀCIA

Replantejar el rol de les direccions i direcció del Pla de barris El rol del PEC

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

Recomanació

- Que l'assignació de perfils professionals en els centres (sobretot en el cas dels centres de fase 1) es faci amb una **formació prèvia a les direccions** que permeti entendre la lògica dels **paradigmes d'intervenció** de cada figura professional abans de decidir les especificitats que sol·licita.
- També creiem que podria ser molt útil l'ús d'eines de **planificació en una diagnosi conjunta entre professional i institució**. Ja es va fer un pla de treball, però pensem que cal una gestió ordenada del canvi que implica identificar necessitats, prioritzar-les, establir estratègia **que impliqui més agents, i sobretot determinar els resultats i indicadors d'assoliment en un termini, per fer-ne un seguiment a dins de la mateixa institució**.
- La planificació es pot fer a partir de **les necessitats del centre i el seu PEC (no segons els diagnòstics de les figures)**, i definint quines seran les tasques dins de l'equip educatiu/multidisciplinari, i quines estructures operatives es posen en marxa per facilitar-ho (treball en comissions, acompanyament al claustre, etcètera). La distribució de tasques hauria de donar-se a conèixer a tot el claustre. Donar més temps i protagonisme a la gestió del canvi que duen a terme les direccions.

- S’ha suggerit la conveniència de proposar **reunions de coordinació, intercanvi d’experiències**, seguiment i avaluació del projecte **entre direccions de centre (sense la presència dels i les professionals)**, i que podrien organitzar-se per zones. Aquest acompanyament i intercanvi estaria liderat per la persona de referència del CEB.
- En relació amb les direccions de centres explícitament i obertament resistents a la incorporació de les noves figures i al seu treball, es planteja la necessitat de, en el marc del CEB, plantejar la seva continuïtat.

Incorporació i supervisió dels professionals

Els models d’incorporació als centres han estat molt variables, tant pel que fa als resultats de les tasques que finalment desenvolupa el professional, com igualment en els ritmes de desplegament. En general, s’ha necessitat tot un curs perquè l’anomenat “encaix” es produeixi, i fins al tercer any no s’ha disposat de les condicions necessàries per poder iniciar canvis profunds.

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

Recomanació:

a) Pla d’incorporació

- L’assignació de la figura hauria d’estar subjecta a l’existència **d’un pla d’incorporació, elaborat amb perspectives realistes**. Cal vincular l’encaix de cada professional al projecte educatiu del centre i en relació amb l’objectiu estratègic de l’èxit escolar per a tothom.
- També es recomana poder establir **mesures per evitar el sentiment d’externalitat del professional**. Tenir cura de proveir els recursos que li calen per desenvolupar la seva metodologia (espais, temps, materials...), establir els horaris dels espais de coordinació tenint en compte la possibilitat de participació de les figures, consensuar un sistema de seguiment i de retorn, cuidar la seva presència en espais simbòlics del centre (festes, comunicació, etcètera).

b) Supervisió dels i les professionals

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

PERTINÈNCIA / IMPACTE

Perfils i funcions

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

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

Recomanacions

- Els i les professionals han de **treballa alhora des d'una mirada sistèmica i focalitzada**. La sistèmica implica treballar amb el claustre, l'alumnat i les famílies per canviar dinàmiques. La focalitzada implica centrar part dels esforços en aquells col·lectius més desafavorits per tal de compensar, en part, dificultats estructurals; i en aquelles funcions específiques de vincle amb SS per part dels EDSOC o TIS.
- En la dimensió sistèmica, calen condicions per poder modificar dinàmiques. Els models de professional extern, o de "Mans", no tenen capacitat per assolir-ho. El model de cogestió i el de suport al mestre, sí. El segon, per anar transformant de manera molt lenta però no disruptiva les pràctiques de l'escola si assoleix la complicitat de la direcció.
- Pensem que és necessari **un sistema de seguiment centralitzat per part del CEB que impedeixi que el o la professional desenvolupi tasques no pertinents**. Això desprestigia el/la professional i distreu del sentit pel qual s'ha incorporat.
- També cal més **integració del o la professional amb la resta de les accions del centre**. Per exemple, MALL per treballar en l'àmbit preventiu seria positiu si adopten una mirada més socioeducativa i que la seva labor en llengua es vinculi a la resta d'accions i polítiques de com es tracta la interculturalitat en els centres (en molts centres s'estan fent accions d'ensenyament de llengües familiars: àrab, xinès...). Caldria una proposta integrada i actualitzada de com es tracta aquest tema al centre (que complementi les indicacions del CREDA).

Objectius: millorar la pertinència de les intervencions

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

Recomanacions

- **Vincular més al camp acadèmic les funcions i el treball socioeducatiu.** No només orientar les famílies en els recursos socials de l'entorn, sinó en recursos educatius i programes no formals de qualitat, que els puguin ser útils en l'acompanyament cap a l'èxit educatiu dels infants. Detectar també quines són les barreres d'accés a aquests recursos, perquè el centre en sigui coneixedor, i alimenti nous projectes.
- **Fomentar la complementarietat metodològica en l'equip psicosocial.** MALL i EMO fan deteccions sobre la base de l'observació de l'alumnat, TIS i ES, fan un acompanyament socioeducatiu a partir del vincle amb les famílies. Els camps s'han de poder compartir. No n'hi ha prou que el o la professional desenvolupi la "seva metodologia" en una aula, sinó que aquesta s'ha d'integrar en les polítiques de centre, el PEC, i **en una constel·lació de pràctiques encaminades a l'assoliment general de l'objectiu general.** En aquest sentit, l'explicitació de les pròpies expectatives i formes de treball, la formació compartida i el debat pedagògic en el marc del **claustre** per part de tot l'equip educatiu és clau.
- Avaluar els centres i el treball dels professionals en relació amb l'objectiu estratègic de l'èxit escolar (per exemple, reduir l'absentisme en un tant per cent a la fi del tercer any). Determinar també indicadors de progrés que siguin més específics per àmbit d'intervenció i funció (al final del primer any s'hauran identificat els casos d'absentisme crònic del puntual, el rol de les diferents famílies, etcètera. El segon semestre es disposarà de mesures d'abordatge, es treballarà en l'acollida de l'alumnat que retorna i en la prevenció en aquell que fa absències puntuals, etcètera).

Reforçar el sistema d'innovació

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

Recomanació

- Els **canvis es poden proposar per àmbits** escolars (acollida, absentisme, conflicte, abandonament escolar, plurilingüisme, participació de famílies) i **s'han d'alimentar del que diu la recerca educativa.**
- Estratègia d'innovació: la **innovació** que poden fer els i les professionals hauria d'acompanyar l'**establiment d'indicadors específics de progrés en cada àmbit.** El punt de partida haurien de ser les necessitats de cada centre, abordades des de mirades interdisciplinàries, i no a la inversa. Tot seguit s'exposen alguns exemples.
 - MALL: com ensenyar català, però també com reconèixer els processos de bilingüisme i l'educació en entorns multiculturals que viu l'alumnat.
 - TIS: que pugui alhora fer funció "administrativa", però que la recollida de dades es vinculi als processos de canvi, i d'intervenció social (en el seguiment d'absentisme, recollir també el rol de les famílies).

- TIS/ES: que la informació que recullen amb la màxima proximitat pugui escalar en pràctiques, i institucionalitzar-se si cal en protocols de centre, a més del seu vessant d'interacció social.
- EMO: tenen un gran sentit en la funció de renovació didàctica, com ara connectar amb el benestar general (no només dels infants amb regulació de conducta, sinó dels infants més invisibles, dels que dubten, dels que abandonen, dels que arriben i marxen, els mestres...). Metodologia molt específica que difícilment es pot transferir però sí que es pot integrar en programacions dels mestres o en espais de l'escola.

- Estratègia d'innovació: **treball en xarxa de centres**. Acompanyament i promoció de la gestió del canvi, centralitzat pel CEB (vinclat amb "Xarxes pel canvi"?). Millorar els vincles amb l'IMSS per compartir propostes i acompanyament. Identificar noves pràctiques per àmbits en els centres i organització de jornades d'intercanvi, sobretot entre centres que inicien el Pla de barris i que el continuen. I entre centres que comparteixen problemàtiques molt semblants (per exemple, mobilitat escolar i de professorat).

- Estratègia d'innovació: **formació contínua pel canvi**. Cal pensar qui l'ofereix, com es coordina amb les prioritats de treball de cada centre, i amb el projecte de centre singular en cada cas. Cal evitar formacions regides per una "agenda pròpia" de l'entitat proveïdora.

- **Espais de coordinació per zones** també per a professionals (de manera separada de la coordinació per zones de les direccions), per poder planificar en xarxa accions vinculades al territori (transicions, extraescolars, treball comunitari...).

5. RESUM EXECUTIU DE PROPOSTES

-

Pàg. 66 a 68

a) Objectiu per fases del Pla de barris - educació

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

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

b) Condicions laborals i d'acollida als centres

– Necessitat de definir la durada del contracte i la destinació per poder planificar la feina i tenir cura de les condicions del contracte (període de vacances reconegut...).

– Homogeneïtzar les condicions i en un mateix conveni que respecti el calendari escolar... (unificat amb l'equip docent).

– Al llarg de tota l'avaluació esdevé clau el factor humà. Per això, recomanem una cura extrema a l'hora d'escollir els nous professionals, tenint en compte, també, la seva formació continuada, el seu acompanyament i la seva avaluació.

– El govern concret dels professionals serà de la direcció dels centres. Amb això es proposa que tots els professionals, més enllà d'on i com s'han contractat, esdevinguin, *de facto*, personal estable del claustre del centre amb les seves mateixes dinàmiques, horaris, calendari. Uns i unes professionals que retransmeten comptes davant de la direcció del centre i, alhora, a l'entitat que els contracta. I els horaris i calendari dels i les professionals seran els del centre educatiu assignat.

– Cal un pla clar i concret d'acollida i encaix de cada professional a les estructures, dinàmiques i, sobretot, al projecte educatiu del centre i en relació amb l'objectiu estratègic de l'èxit escolar per a tothom. El pla ha d'estar monitorat per indicadors de progrés, especificar quin serà el rol de cada figura, i també de la resta del claustre, en relació amb els objectius de canvi establerts.

c) Professionals i tipus de jornada laboral

– Es proposen jornades senceres de TIS, EDSOC o EMOS, i evitar les jornades partides. Només es recomanen en el cas dels MALL i, concretament, repartir la jornada només entre dos centres. Es recomana, si tant la direcció de centres com el/la professional ho veuen bé, que s'estableixin continuïtats laborals amb aquells o aquelles profes-

sionals ben valorats que vulguin continuar.

– Els TIS són figures molt valorades pels centres per la seva versatilitat i relligament de la dimensió educativa i social, familiar i comunitària. Però sembla que disposen de poca autonomia per proposar innovacions, tant concretes com sistèmiques.

– Els EDSOC també estan molt ben avaluats perquè tenen un perfil que facilita els ponts amb els SS, però potser són menys versàtils internament.

– Els MALL estan ben avaluats pels centres. Es recomana orientar encara la seva tasca més des d'una mirada preventiva, socioeducativa i de suports a l'aprenentatge de les llengües, especialment les vehiculars dels centres, en contextos plurilingües. Per això, el treball intercultural amb claustre, infants i famílies contextualitzat a cada centre, i no amb directrius generals, serà clau.

– Els EMO estan ben valorats, però d'una manera més desigual, i cal assenyalar com a factor clau la seva disposició a col·laborar en les dinàmiques del centre amb noves propostes.

– Així doncs, proposant figures a temps complet, acceptem que, els i les professionals tenen funcions obertes i vinculades, alhora, al PEC i la dinàmica del centre, i a l'objectiu d'èxit educatiu del Pla de barris. Així es proposa la doble dimensió d'objectiu estratègic clar i funcions i tasques obertes en funció del context i del PEC per assolir-lo. En tot cas, volem assenyalar la importància d'un sistema centralitzat de seguiment per part del CEB d'aquestes funcions per evitar que els i les professionals acabin fent tasques no pertinents o treball exclusiu amb "casos complexos". I cal garantir que despleguen tot el potencial de transformació i innovació cultural orientada a l'èxit escolar de tot l'alumnat, per al qual han estat contractats.

– Es proposa una avaluació dels centres i del treball dels professionals en relació amb l'objectiu estratègic de l'èxit escolar de tot l'alumnat, i amb un pla d'indicadors de procés, de progrés i d'assoliment. Un sistema d'indicadors que, a més, ajudarà a guiar el treball dels i les professionals i la seva construcció de les condicions de possibilitat per a l'èxit escolar (per exemple, en dimensions com l'absentisme, conflictes i comunicats, entrevistes amb famílies, extraescolars, resultats...).

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

d) Treball dins dels centres

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

– Per tal que això passi, com hem dit, cal que les funcions i les tasques dels professionals siguin obertes però molt ben encaixades en la dinàmica del centre, en el seu projecte educatiu i en l'objectiu de l'èxit educatiu, com s'ha esmentat. Aquest és un punt central que els centres han de definir i explicar per escrit al Pla de barris.

– Es proposa una trobada mensual de tots els i les professionals (per col·lectius) per recollir inquietuds i formar-se per donar una millor atenció (supervisió). I, alhora, una trobada de les direccions de centre d'un mateix territori amb les persones responsables del Pla de barris per fer un seguiment acurat i compartit de com seguir avançant.

– Es proposa que l'equip de professionals de cada centre estableixi, d'acord amb la direcció del centre, el PEC i l'objectiu de la fase 2, un pla de treball compartit anual que permeti identificar les necessitats i els àmbits d'intervenció, l'encaix organitzatiu, el progrés en el treball socioeducatiu, les innovacions desenvolupades i l'avaluació final d'aquest.

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

