

INFORME

Suport educatiu per no deixar ningú enrere

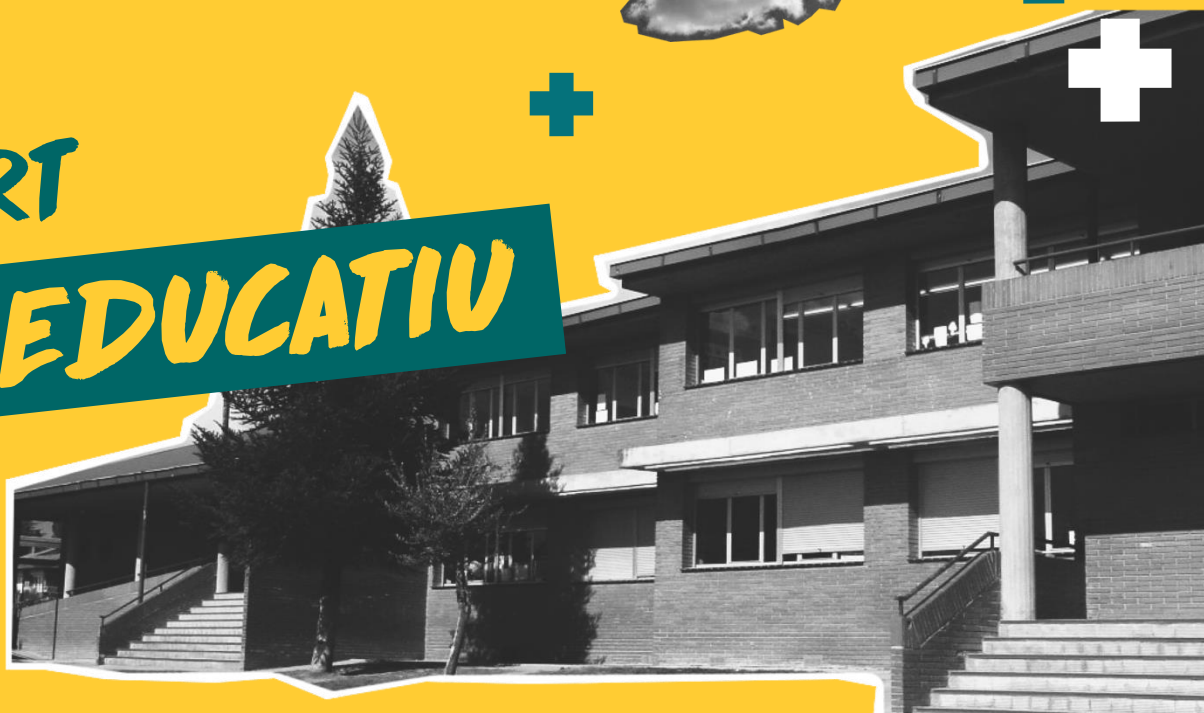
Una aposta per l'equitat i la millora educativa

Alba Castejón i Marta Curran



SUPORT

EDUCATIU



Continguts de l'informe

1. Introducció i objectius de l'estudi	3
2. Metodologia de l'estudi.....	5
3. Delimitació conceptual del suport educatiu fora dels temps escolars	7
4. Dades de participació, provisió i finançament del suport educatiu a Catalunya	10
4.1. Participació en les activitats de suport educatiu	10
4.2. Provisió de les activitats de suport educatiu	15
4.3. Finançament i costos de les activitats de suport educatiu	18
5. Breu genealogia del suport educatiu a Catalunya i Espanya	20
6. Revisió de la recerca sobre l'eficàcia i els resultats del suport educatiu	25
7. Objectius i destinataris de les activitats de suport educatiu	31
7.1. Una proposta per a la classificació del suport educatiu: tipus d'iniciatives segons el focus central.....	31
7.2. La importància dels objectius 'intermediaris' en les iniciatives de suport educatiu	33
7.3. Els infants i joves destinataris dels programes de suport educatiu	36
8. Les activitats de suport educatiu: metodologies, espais i professionals	40
8.1. Metodologies en les activitats de suport educatiu	40
8.2. La relació educativa en els espais de suport educatiu	40
8.3. Perspectiva temporal	41
8.4. Els espais on es desenvolupen les activitats	42
8.5. Els educadors i les educadores de suport educatiu	45
9. Lideratge i treball en xarxa	48
9.1. Agents socials i educatius promotors del suport educatiu a Catalunya	48
9.2. El treball en xarxa i la col·laboració entre els agents	51
10. Principis per a un model de suport educatiu a Catalunya	54
10.1. Sobre el model educatiu: prevenció, inclusió i educació a temps complet.....	56
10.2. Sobre els destinataris: necessitats dels infants i joves, i les seves famílies	58
10.3. Sobre les activitats: metodologies, encaix amb l'escola i professionals.....	61
10.4. Sobre el treball en xarxa: l'articulació del suport en un marc local.....	64
10.5. Sobre la monitorització del suport: indicadors de seguiment i avaluació d'impactes....	65
11. Referències bibliogràfiques	67
Annex. Programes de suport educatiu a Catalunya: experiències rellevants	70

1. Introducció i objectius de l'estudi

A Catalunya el suport educatiu ha experimentat, les darreres dècades, una presència cada vegada més gran en el temps no lectiu de molts infants i joves. Un dels principals objectius d'aquestes iniciatives és reduir el fracàs escolar i millorar l'èxit educatiu, especialment d'aquells infants i joves que es troben en situacions de més vulnerabilitat social i educativa. Aquest tipus d'iniciatives es porten a terme en la majoria de municipis de Catalunya i concentren una part molt important dels recursos que es destinen a activitats educatives fora de l'escola, tot i que no disposin, actualment, d'un marc de referència que articuli les diferents propostes. Així mateix, l'aflorament de diversos debats al voltant de l'educació, com ara la innovació pedagògica o el replantejament dels temps escolars, fan pertinent plantejar, doncs, un projecte de recerca que situï el suport educatiu en el centre del debat.

L'estudi proposa identificar les principals tendències i reptes sobre el suport educatiu i establir un punt de partida per tal que aquest esdevingui una eina efectiva per a la política educativa i per a la reducció de les desigualtats socials. Els principals objectius d'aquest estudi són identificar els tipus d'iniciatives de suport educatiu que es desenvolupen en el territori català, els principals reptes que emergeixen en aquest àmbit i proposar els principis que haurien de guiar un nou model de suport educatiu. Així doncs, més enllà de descriure el fenomen, l'estudi pretén obrir un diàleg sobre els objectius, els recursos i les condicions necessàries perquè el suport educatiu sigui una eina per a la millora de l'equitat del sistema.

Aquest estudi té com a finalitat posar en el centre del debat el suport educatiu, entès com el conjunt d'iniciatives de caràcter públic o social que, fora de l'horari lectiu, pretén prevenir o corregir aquelles situacions en què el sistema educatiu no és capaç d'aconseguir que tots els seus infants i joves assoleixin els resultats esperats. L'estudi planteja elaborar un estat de la qüestió i proposar un nou marc de treball per al suport educatiu.

Els objectius principals de l'estudi són els següents:

- Elaborar un estat de la qüestió del suport educatiu a Catalunya.
 - o Identificar les principals modalitats de suport educatiu a Catalunya.
 - o Identificar les tensions i els debats principals al voltant del suport educatiu a Catalunya.
 - o Identificar els límits i les potencialitats del suport educatiu.

- Elaborar un marc propositiu per al suport educatiu per fer front als reptes identificats en el context català.

L'estructura de l'informe és la següent. Després d'aquesta introducció, en el segon capítol, es presenta la metodologia que s'ha seguit per recollir la informació a fi de respondre als objectius inicialment plantejats. Seguidament, s'elabora una revisió teòrica i conceptual del suport educatiu i es fa una proposta de classificació de les principals dimensions i variables que es considera que cal tenir en compte a l'hora d'estudiar-lo (Capítol 3). En el capítol 4 es presenta una revisió de dades de participació i finançament que ens permeten fer una radiografia de l'estat del suport educatiu actualment a Catalunya. En el capítol 5 es pot trobar una breu genealogia de les etapes més destacades que l'han caracteritzat, des dels seus inicis fins a l'actualitat. En el capítol 6, es revisen les principals recerques que s'han ocupat d'estudiar l'impacte de les seves activitats.

En els capítols següents es revisen quins són els elements principals que caracteritzen les iniciatives de suport educatiu i que s'estructuren de la manera següent: es comença per un primer emmarcament d'aquestes iniciatives segons els objectius i el perfil dels destinataris als quals van dirigits (Capítol 7); seguidament, es presenten els elements més destacats de les seves actuacions vinculades a les metodologies emprades, els espais on es desenvolupen i les persones conductores de les activitats (Capítol 8); i, finalment, es presenta un debat sobre el treball en xarxa i la col·laboració entre els diferents agents que hi participen (Capítol 9). L'informe conclou amb l'aportació dels 12 principis que es consideren que han de guiar el nou model de suport educatiu a Catalunya.

2. Metodologia de l'estudi

Per tal de portar a terme el projecte i abordar-ne els objectius, s'ha plantejat una metodologia qualitativa que s'ha desenvolupat en dues fases. Una primera fase de **revisió de la literatura i de fonts documentals**, que s'ha centrat en la consulta de bases de dades de publicacions acadèmiques i revisió d'informes per identificar les principals aportacions científiques respecte del suport educatiu, la genealogia d'aquestes iniciatives en el nostre context, les principals tendències internacionals en aquest àmbit i els debats que es generen. En segon lloc, s'han realitzat un conjunt d'**entrevistes a informants clau**¹ que han permès establir l'estat de la qüestió del suport educatiu a Catalunya i definir els aspectes crítics en aquest camp. Els informants clau són persones de la comunitat educativa que, bé per les seves responsabilitats laborals i/o per la seva expertesa en el camp o per les seves experiències, poden aportar una mirada específica del suport educatiu i poden contribuir a identificar els principals debats i tensions en el context català.

En una fase inicial del projecte es van portar a terme una sèrie d'entrevistes exploratòries a persones que, per la seva trajectòria professional, podien aportar una mirada global al fenomen del suport educatiu i que van orientar la selecció posterior de la resta d'informants clau. Així mateix, aquestes entrevistes també van servir per seleccionar alguns municipis del territori català amb l'objectiu de conèixer l'organització del suport educatiu en contextos concrets. Aquests municipis, on s'han entrevistat agents del territori i s'hi ha treballat amb diferents graus de profunditat, han estat: el Prat de Llobregat, Mataró, Sant Vicenç dels Horts, Tàrraga i Salt.

En total, 39 persones provinents de diferents àmbits han participat en el projecte: personal tècnic i d'atenció directa d'entitats, i serveis de suport educatiu; professorat de centres educatius; joves participants en activitats de suport educatiu; persones expertes que treballen des de l'àmbit acadèmic; i càrrecs de l'administració pública (tant de l'administració autonòmica com local). A la taula 1 es resumeix la participació d'aquestes persones:

¹ Les entrevistes, d'una durada aproximada d'una hora, han estat enregistrades per a la seva posterior anàlisi, sempre amb previ consentiment dels informants. Tota la informació ha estat tractada de forma anònima i respectant els acords de confidencialitat establerts.

Taula 1.

Àmbit i nombre de persones participants en l'estudi

Àmbit	Nombre de persones participants en l'estudi	Clau d'anonimització
Personal tècnic i d'atenció directa d'entitats i serveis de suport educatiu.	9	ESE
Professorat de centres educatius.	5	PCE
Joves participants en activitats de suport educatiu.	7	JS
Persones expertes que treballen des de l'àmbit acadèmic.	8	PE
Càrrecs de l'administració pública.	10	ADM
TOTAL	39	

Font: elaboració pròpia.

Finalment, s'ha configurat un grup de treball compost per persones rellevants en l'àmbit,² per tal de plantejar-los els principals resultats de la recerca i contrastar-los, així com les principals línies estratègiques proposades.

² En aquest grup hi ha representants del Consorci d'Educació de Barcelona, de la Diputació de Barcelona, de la Fundació de Moviments de Renovació Pedagògica, de la Fundació Pere Tarrés i persones que treballen en l'àmbit acadèmic de les universitats catalanes.

3. Delimitació conceptual del suport educatiu fora dels temps escolars

Les activitats fora de l'horari lectiu ocupen, avui en dia, una part molt important del temps dels infants i joves de Catalunya i representen espais de construcció d'oportunitats amb un alt valor educatiu. Fins a mitjan segle passat, el concepte d'educació es trobava restringit a l'àmbit de l'educació formal (escola) i qualsevol intervenció educativa que es produís fora del sistema reglat no era considerada formalment com a educativa.

En aquest context, als anys setanta Coombs (1973) va fer una proposta per diferenciar entre els aprenentatges formals, els no formals i els informals. Tot i que, com veurem més endavant, són cada vegada més les veus que aposten per deixar de fragmentar els aprenentatges entre aquests tres àmbits, a continuació es presenta una definició revisada i actualitzada dels elements més destacats de cadascun d'ells:³

- Els **Aprenentatges formals** són els que es duen a terme de forma regular i sistemàtica, es troben sistematitzats per un marc normatiu i estan orientats a l'obtenció d'una acreditació o un títol oficial. Són els que altrament s'anomenen estudis reglats, tradicionalment han estat presencials i acostumen a produir-se en un context fortament institucionalitzat on hi ha una clara diferenciació entre el rol del docent i el de l'estudiant.
- Els **Aprenentatges no formals** també són activitats que es produeixen de forma regular i sistemàtica però, a diferència dels aprenentatges formals, tenen lloc fora del sistema educatiu reglat, els espais, les metodologies i el rol de l'educador no acostumen a estar tan definits i institucionalitzats, no cal que condueixin a una certificació oficial i es poden rebre al llarg de tota la vida. Són diverses les institucions encarregades de portar a terme activitats d'aprenentatge no formal, com ara entitats, associacions culturals, clubs o associacions esportives.
- Els **Aprenentatges informals** fan referència al procés permanent en el qual tot individu adquireix coneixements en la seva experiència quotidiana i de les relacions amb el seu entorn. No es tracta, per tant, de processos ni sistèmics ni planificats.

³ Aquesta classificació s'ha elaborat a partir d'un informe del Departament d'Educació (2011).

Entre els aprenentatges no formals, hi ha les activitats extraescolars, que són definides pel Departament d'Educació com «aquelles adreçades a l'alumnat que faciliten la seva formació en aspectes educatius mitjançant activitats socials, culturals, educatives i del lleure, sense relació directa ni necessària amb l'activitat pròpiament escolar».⁴

El conjunt d'activitats que es desenvolupen fora de l'horari lectiu és cada vegada més ampli i heterogeni, i engloba activitats formatives (idiomes, informàtica, reforç...), activitats físicoesportives, i activitats artístiques i culturals (focalitzen en el treball de l'expressió artística en àrees com plàstica, dansa, música, circ i teatre) (González, 2016). La multiplicitat d'iniciatives, agents i pràctiques fa que sigui especialment complicat elaborar una delimitació conceptual que permeti sintetitzar de forma comprensiva aquest ampli ventall de pràctiques. Tanmateix, la recerca d'aquesta definició conceptual és especialment important, tal com posen de relleu Albaigés, Selva i Baya (2009, p. 9) quan assenyalen que «l'articulació de qualsevol política socioeducativa que pretengui incidir o actuar sobre aquest àmbit des de la implicació dels diversos agents que hi intervenen ha de partir d'una mínima problematització i recerca de consens a l'entorn de la pregunta plantejada».

Per tant, d'acord amb aquests autors, es presenten a continuació un seguit d'aportacions que pretenen contribuir a la delimitació dels camps de les activitats extraescolars i del suport educatiu i a caracteritzar-los. Especialment útil per a aquest propòsit és la definició que aporta la Comissió Europea i que ens serveix com a marc per delimitar el que entenem per activitats extraescolars:

“Les activitats extraescolars i el conjunt d'iniciatives fora l'àmbit escolar, tals com l'esport, les arts o les activitats culturals, compatibles amb els objectius escolars, promouen l'increment d'oportunitats perquè els joves puguin desenvolupar tot el seu talent i contribueixen a augmentar la seva motivació i sentiment de pertinença amb l'escola (...). Aquestes activitats es poden desenvolupar en cooperació amb les famílies, les institucions culturals, esportives, organitzacions juvenils, serveis locals i entitats del tercer sector, amb la participació d'altres agents de la comunitat” (CE, 2015, p. 13).

⁴ [Eduquem més enllà de l'horari lectiu \(FAPAC, 2002\)](#).

Així mateix, tal com assenyala González (2016, p.2), «les activitats extraescolars combinen (en major o menor mesura) una triple finalitat: a) facilitar la conciliació familiar a través de la dotació de serveis fora de l'horari escolar que allarguen el temps que l'infant es troba sota supervisió d'un adult; b) aportar temps educatiu a l'alumnat fora de l'horari estrictament escolar; c) en no poques ocasions, compensar les desigualtats educatives de partida de determinats col·lectius, ja sigui mitjançant programes de contingut acadèmic o altres programes de lleure educatiu on es treballen altres tipus d'habilitats socials, valors o actituds». De fet, una de les principals recomanacions de la Comissió Europea (2013) per trencar amb les situacions de pobresa i d'exclusió social que pateixen molts infants i joves és precisament fomentar la seva participació en activitats extraescolars.

Una de les principals activitats dins de les extraescolars són les de suport educatiu.⁵ Tot i que aquest conjunt d'iniciatives no gaudeixen d'una definició clara i unívoca, en aquest estudi entenem el suport educatiu com: «projectes o serveis de caràcter públic o social (...) que tenen com a principal finalitat reduir el fracàs escolar i contribuir a l'èxit educatiu de la població en edat d'escolarització obligatòria (...)» (CEB, 2015, p. 6). Els elements centrals d'aquesta definició són els següents:

- De caràcter públic o social: conjunt d'activitats impulsades per administracions públiques o per entitats del tercer sector, de l'economia social o fins i tot de l'àmbit privat, sempre que portin a terme accions amb una finalitat social.
- Èxit educatiu: entenem l'èxit educatiu des d'una perspectiva multidimensional com la que proposa Albaigés (2008), que té en compte les dimensions següents: el rendiment, l'adhesió escolar, l'equitat, les transicions i l'impacte.
- Edat d'escolarització: si bé la majoria d'iniciatives de suport educatiu es concentren en l'etapa obligatòria (6-16 anys), cada vegada són més les iniciatives que cobreixen altres etapes com la petita infància i l'etapa de l'educació postobligatòria.

⁵ En aquest estudi parlarem de suport educatiu i no de suport escolar perquè partim d'una concepció de l'educació que va més enllà del marc estrictament escolar.

4. Dades de participació, provisió i finançament del suport educatiu a Catalunya

En aquest apartat presentem un conjunt de dades sobre la participació, la provisió i el finançament de les activitats de suport educatiu a Catalunya amb l'objectiu de dimensionar el fenomen i identificar-ne el grau de desenvolupament en el nostre context. Cal tenir en compte que les dades sobre el suport educatiu són molt escasses i no estan sistematitzades, per la qual cosa la informació que aportem en aquest apartat és limitada i és lluny del que seria desitjable a l'hora de fer un estat de la qüestió d'un fenomen com el que ens ocupa.⁶ Tanmateix, malgrat les limitacions esmentades, hem utilitzat dades de diverses fonts amb la voluntat d'aportar una imatge com més precisa millor en la mesura del possible: un informe del Síndic de Greuges sobre les activitats de lleure a Catalunya; l'estudi PISA de l'OCDE; l'Enquesta d'Hàbits Esportius dels escolars de Catalunya, del Consell Català de l'Esport; el Panel de Polítiques Públiques Locals, de la Fundació Pi i Sunyer; i dades sobre costos, provinents de l'Aliança Educació 360 de la Fundació Bofill.

4.1. Participació en les activitats de suport educatiu

La taxa de participació en les activitats de suport educatiu entre la població escolar és una dada que, tot i ser primordial per dimensionar el fenomen i conèixer-ne l'abast, no està recollida de forma oficial. Per aproximar aquesta taxa, ens basarem en tres fonts de dades. La primera és l'informe sobre el lleure educatiu i les colònies escolars del Síndic de Greuges (2014) on es recull

⁶ Per fer aquest apartat s'han consultat altres fonts de dades que s'han exclòs d'aquesta anàlisi. Una d'aquestes fonts és l'Informe *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019* (IIAB, 2019), que si bé ofereix un capítol específic per a activitats més enllà del temps escolar, no aporta dades sobre el suport educatiu. D'altra banda, també s'ha explorat la base de dades dels pressupostos de les Entitats Locals, publicada pel Ministeri d'Hisenda. El criteri d'exclusió d'aquestes dades ha estat la baixa concreció amb relació a l'objecte d'estudi: els codis de classificació que es marquen en aquesta base de dades són poc específics i cadascun pot englobar una gran diversitat de programes, de manera que no és possible identificar en quines partides estarien situades les activitats o els programes del suport educatiu. En aquest sentit, tal com han apuntat algunes persones expertes consultades, l'heterogeneïtat d'aquestes categories pot desdibuixar el fenomen, inflant o atenuant la despesa real dels municipis en aquest tipus d'activitats, de manera que s'ha considerat que el més adequat era excloure les dades de l'anàlisi. Aquests dos exemples posen de manifest els dèficits importants que el sistema educatiu presenta amb relació a la recollida i sistematització de dades pel que fa a la participació, provisió i finançament de les activitats de suport educatiu.

la participació en activitats extraescolars —esportives i no esportives, en general— de la població menor de 15 anys, també segons el sexe i la categoria professional dels progenitors; la segona, un informe de l'OCDE (2011) on, a partir de les dades de l'estudi PISA del 2006,⁷ s'ofereix una anàlisi sobre la participació en activitats acadèmiques fora de l'horari escolar dels joves de 15 anys. La tercera font de dades és l'Enquesta d'Hàbits Esportius dels escolars de Catalunya (2016), que recull els percentatges de participació en activitats extraescolars no esportives, entre les quals hi ha les activitats de suport educatiu (o de reforç d'estudis, en la terminologia de l'enquesta). La presentació d'aquestes dades s'ha fet seguint el nivell de concreció en relació al nostre objecte d'estudi: des de les activitats extraescolars, en genèric, passant per les acadèmiques fora de l'horari lectiu, fins a les de reforç d'estudi.

En primer lloc, doncs, presentem les dades de participació en activitats extraescolars, esportives i no esportives, de la població menor de 15 anys (Gràfic 1), provinents de l'informe del Síndic de Greuges (2014). Una primera dada que s'extreu d'aquest gràfic és que el principal tipus d'activitats extraescolars que practica la població jove a Catalunya és físicoesportiu, ja que fins a un 64 % d'infants i adolescents les practiquen, mentre que aquest percentatge es redueix al 39 % quan ens referim a les activitats no esportives (música, dansa, idiomes, etc.).

Així mateix, les dades alerten que la participació en activitats fora de l'horari lectiu es troben fortament influïdes per factors de desigualtat social. D'una banda, la participació entre nois i noies difereix quan es tracta d'activitats esportives, en les quals hi ha una major presència dels nois (68,7 %) en comparació amb les noies (59,2 %). En canvi, en el cas de les activitats no esportives la tendència s'inverteix, ja que en el cas de les noies és d'un 42,3 % i en el dels nois, d'un 35,8 %. D'altra banda, es detecta una notòria diferència pel que fa a la participació dels joves en activitats extraescolars en funció del nivell d'ocupació dels progenitors. S'observa, en aquest sentit, una diferència de 30 punts percentuals entre les famílies amb una posició social més avantatjada i les que ho són menys. Així, mentre un 83,5 % dels fills i filles de directius (Grup I) participa en activitats esportives, en el cas dels fills de treballadors no qualificats (Grup V) aquesta xifra es

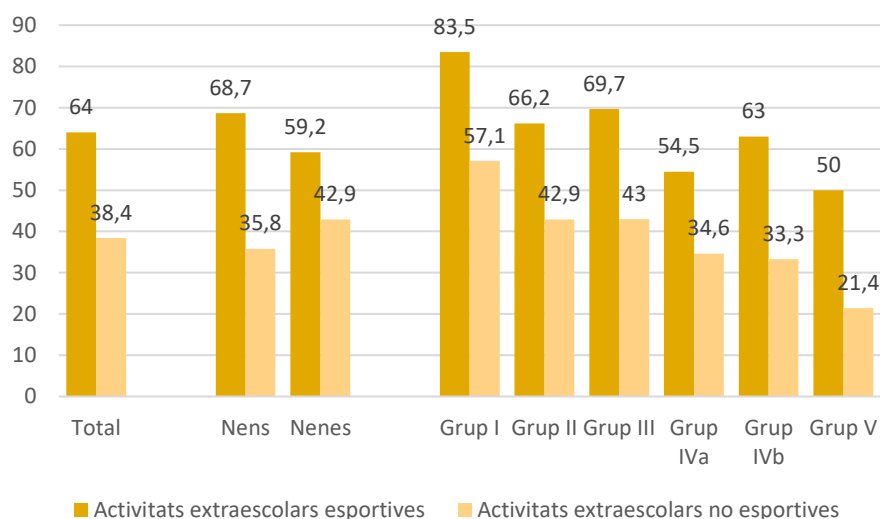
⁷ Les anàlisis amb relació a les activitats acadèmiques fora de l'horari escolar amb dades de PISA només s'han realitzat, per part de l'OCDE, amb les dades de l'edició 2006, per la qual cosa no disposem de dades més recents.

redueix al 50 %. En el cas de les activitats no esportives la diferència és igual de pronunciada (57,1 % i 21,4 % respectivament).

Són diversos els factors que poden explicar aquesta desigual participació d'infants i joves en funció del gènere i perfil social. En el cas del gènere, aquestes diferències s'expliquen pel procés de socialització diferenciat que experimenten nois i noies des de ben petits. En el cas del perfil social, els recursos familiars disponibles, les preferències i, en definitiva, la forma d'organitzar el temps no lectiu varia notablement en funció de les característiques socials, econòmiques i culturals de les famílies. L'organització del temps representa una font de desigualtats socials que afecta en major mesura les famílies monoparentals i les de nivell socioeconòmic inferior. D'altra banda, sabem també que l'oferta de serveis i equipaments públics d'activitats en l'àmbit de l'educació no formal varia de forma important d'un territori a un altre, la qual cosa condiciona les possibilitats d'accés d'infants i joves de diferents territoris.

Gràfic 1.

Percentatge de població menor de 15 anys que ha participat en activitats extraescolars en la darrera setmana a Catalunya (2012). Total, segons sexe i segons nivell d'ocupació dels progenitors:



Font: Síndic de Greuges (2014), d'acord amb l'Enquesta de salut de Catalunya (2012).

Nota: els grups de classe social s'han extret de l'Enquesta de salut de Catalunya (2012) i corresponen als nivells d'ocupació següents:

Grup I: directius de l'Administració pública i empreses de deu assalariats o més i professions associades a titulacions de segon i tercer cicle universitari

Grup II: directius d'empreses de menys de deu assalariats, professions associades a titulacions de primer cicle universitari, tècnics i professionals de suport, artistes i esportistes

Grup III: personal administratiu i professionals de suport a la gestió administrativa i financera, treballadors de serveis personals i seguretat, treballadors per compte propi i supervisors de treballadors manuals

Grup IVa: treballadors manuals qualificats

Grup IVb: treballadors manuals semiquanificats

Grup V: treballadors manuals no qualificats

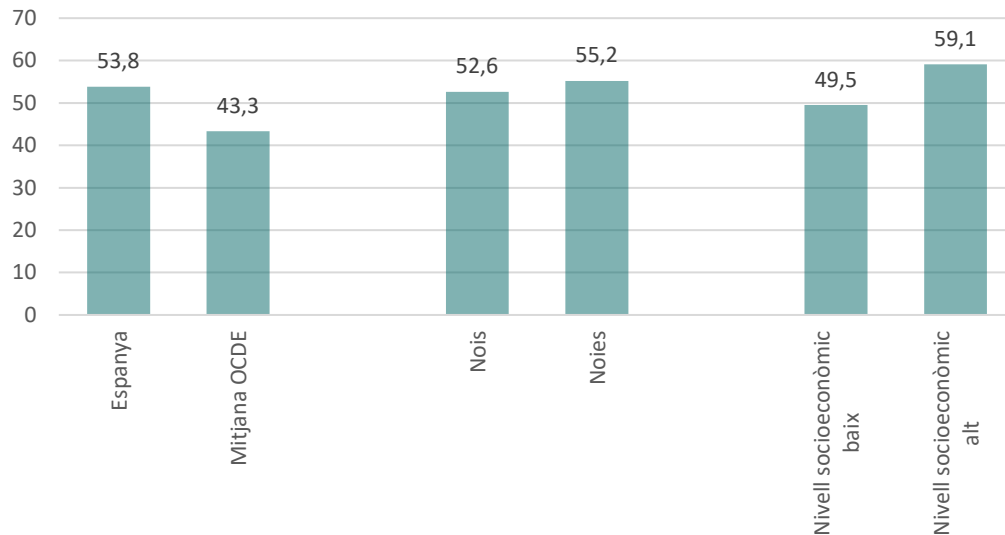
Un segon element és el que ens ofereix l'estudi PISA. Aquest estudi recull el nombre de joves de 15 anys que participen en activitats acadèmiques fora de l'horari lectiu. Malauradament, dins del conjunt d'activitats acadèmiques fora de l'horari lectiu, s'hi inclouen no només les activitats de reforç escolar (*remedial activities*), sinó que també, segons la mateixa OCDE, activitats d'ampliació i enriquiment (*enrichment activities*). Tanmateix, tot i que les dades no permeten fer aquesta distinció, és igualment interessant assenyalar algunes dades que posa de manifest aquest informe (Gràfic 2).

En primer lloc, s'identifica que, a Espanya, més de la meitat de joves de 15 anys, un 53,8 % concretament, participen en activitats acadèmiques fora de l'horari escolar, xifra força elevada si la comparem amb la mitjana de l'OCDE, que és del 43 %. Si ens fixem en aquest percentatge segons el sexe dels joves, observem que les noies participen en major mesura en aquest tipus d'activitats, tot i que la diferència entre ambdós sexes no és gaire pronunciada.

On sí que observem diferències més importants és en el percentatge de participació segons el nivell socioeconòmic de les famílies, que és del 49,5 % entre els joves de nivell socioeconòmic baix i del 59,1 % entre els de nivell socioeconòmic alt, en què la diferència de participació entre ambdós col·lectius és de gairebé 10 punts percentuals. Aquesta diferència en la participació en activitats acadèmiques fora de l'horari escolar pot afavorir, tal com assenyala la mateixa OCDE (2011b), les diferències de rendiment entre l'alumnat més avantatjat socialment i el que ho és menys.

Gràfic 2.

Percentatge de participació en activitats acadèmiques fora de l'horari lectiu. Espanya, joves de 15 anys (2006):



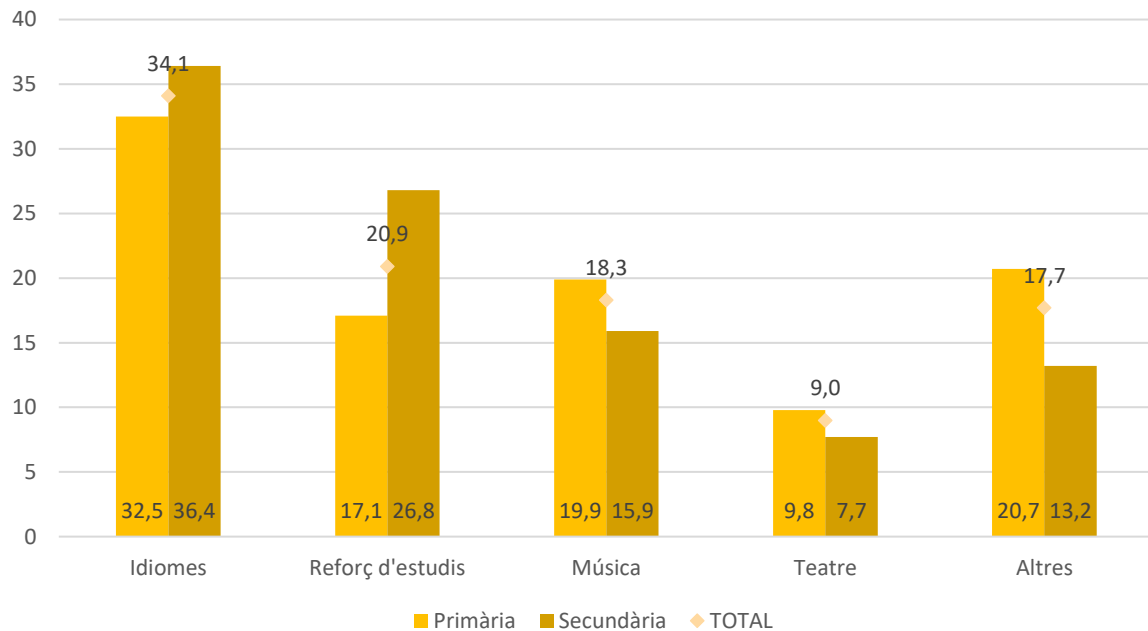
Font: OCDE (2011) *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, amb dades de PISA 2006.

Un últim conjunt de dades amb relació a la participació en activitats de suport educatiu són les que ens ofereix l'Enquesta d'Hàbits esportius dels escolars de Catalunya (2016). Aquestes dades ens mostren el tipus d'activitats que realitzen els infants i joves de Catalunya (Gràfic 3), entre les quals trobem el suport educatiu o, en terminologia de la mateixa enquesta, les activitats de reforç d'estudis.

Una primera dada que podem extreure d'aquest gràfic és que gairebé un 21 % d'infants i joves participen, a Catalunya, en activitats de reforç d'estudi. És, doncs, una xifra prou rellevant, que situa el suport educatiu com el segon tipus d'activitat extraescolar no esportiva més practicada, només darrere de les activitats d'aprenentatge d'idiomes. Si s'analitza aquesta dada en funció de l'etapa educativa, s'observa que entre l'alumnat d'educació primària hi un 17 % d'infants que fan suport educatiu, mentre que a secundària aquest percentatge augmenta fins a gairebé un 27 %. Aquestes dades mostren que hi ha un increment important en el percentatge d'alumnes que fan activitats de suport a l'estudi entre primària i secundària, un augment de gairebé 10 punts i que, de fet, és l'activitat que presenta un creixement més elevat entre aquestes dues etapes educatives.

Gràfic 3.

Percentatge de participació en activitats extraescolars no esportives a Catalunya (2016). Total i segons etapes educatives:



Font: Els hàbits esportius dels escolars de Catalunya 2016.

4.2. Provisió de les activitats de suport educatiu

Per aproximar la provisió de les activitats de suport educatiu utilitzem les dades del panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer. Una primera dada que ens aporta aquest panel és que, l'any 2018, un 88,9 % dels ajuntaments participants en l'enquesta⁸ afirma que al seu municipi es desenvolupen programes de reforç escolar fora de l'horari lectiu (Gràfic 4).

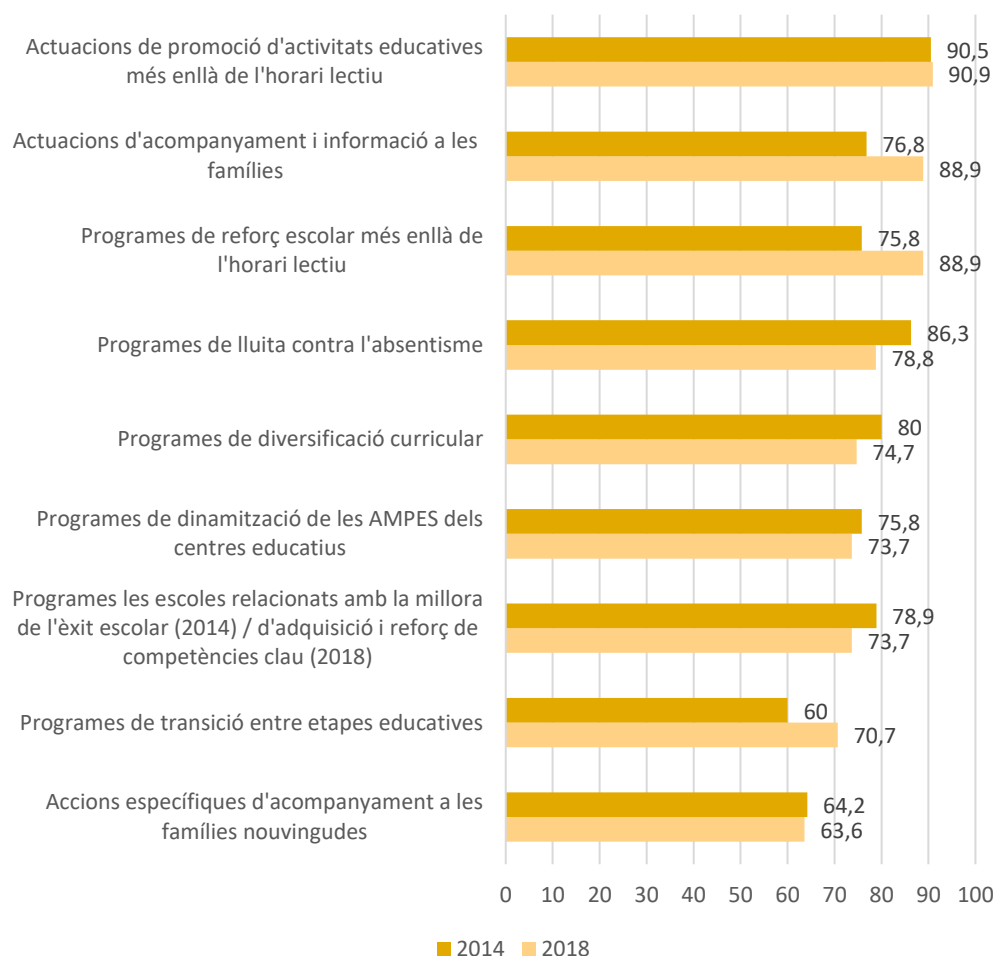
Aquesta dada és relativament elevada si es compara amb altres tipus de programes pels quals pregunta aquesta enquesta, com per exemple les accions d'acompanyament a famílies novingudes (que es desenvolupen en un 63,6 % dels municipis) o els programes d'adquisició de competències clau que es realitzen als centres educatius (desenvolupada en un 73,7 % de municipis). A més, el gràfic també ens mostra que els darrers quatre anys hi ha hagut un augment

⁸ L'estudi inclou només els ajuntaments de municipis de Catalunya que tenen 10.000 habitants o més, excloent-hi la ciutat de Barcelona.

de més de 10 punts en el percentatge de municipis on es desenvolupen activitats de reforç escolar, en què aquesta és una de les activitats que més ha crescut en el període 2014-2018.

Gràfic 4.

Evolució 2014-2018 dels programes d'acompanyament a l'escolaritat a municipis de més de 10.000 habitants (excloent-hi la ciutat de Barcelona):

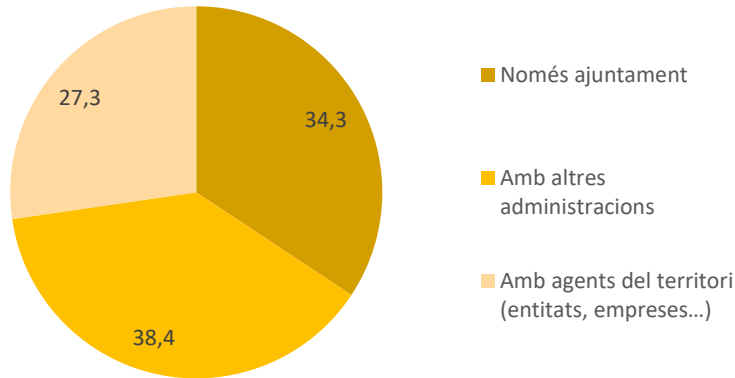


Font: Panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer, anys 2018 i 2014. Selecció d'alguns dels programes d'acompanyament a l'escolaritat que es recullen al Panel.

Pel que fa els agents que participen en els programes de reforç escolar més enllà de l'horari lectiu (Gràfic 5), les dades de l'estudi mostren que en un 34,3 % dels casos és només l'ajuntament qui participa en aquests programes, un 38,4 % dels programes estan desenvolupats en col·laboració amb altres administracions, i un 27,3 % ho estan en col·laboració amb altres agents del territori, com ara entitats o empreses.

Gràfic 5.

Agents participants en les activitats de reforç escolar fora de l'horari lectiu:

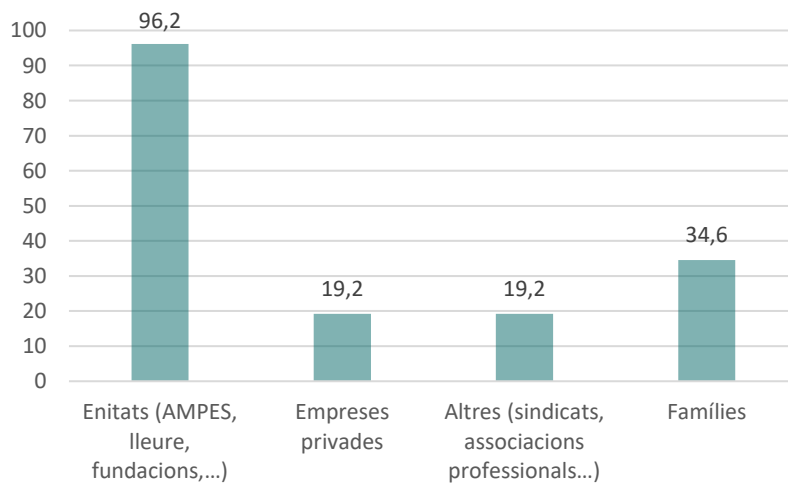


Font: Panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer, 2018.

Aquest estudi també aporta dades sobre el tipus d'agents del territori que participen en aquests programes de reforç escolar (Gràfic 6): en un 96 % dels casos hi participen entitats com les AMPA, entitats de lleure o fundacions; en un 20 % dels casos es tracta d'empreses privades; en un altre 20 % hi prenen part altres tipus d'entitats com sindicats o associacions professionals; i finalment, en un 34 % dels casos hi col·laboren també les famílies.

Gràfic 6.

Agents del territori que participen en programes de reforç educatiu més enllà de l'horari lectiu:



Font: Panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer, 2018.

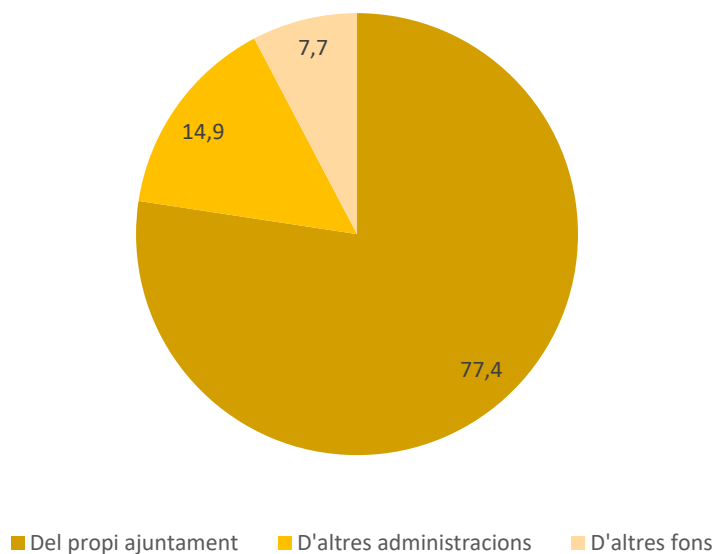
4.3. Finançament i costos de les activitats de suport educatiu

Finalment, i pel que fa a les dades de finançament de les activitats de suport educatiu, hem pogut recopilar els indicadors següents: del Panel de la Fundació Pi i Sunyer, la procedència dels recursos econòmics destinats a educació i la distribució dels recursos econòmics municipals en les diferents partides educatives i a la seva evolució els darrers anys; de l'enquesta a entitats que ofereixen aquest tipus d'activitats (Fundació Jaume Bofill), disposem d'un indicador del preu per hora d'aquestes activitats.

Pel que fa al primer dels indicadors (Gràfic 7), les dades indiquen que els recursos que tenen a la seva disposició els ajuntaments catalans per destinar a educació provenen, de mitjana, en un 77,4 % dels mateixos ajuntaments, un 14,9 % d'altres administracions, i la resta del 7,7 % prové d'altres fons.

Gràfic 7.

Procedència dels recursos econòmics destinats a educació:

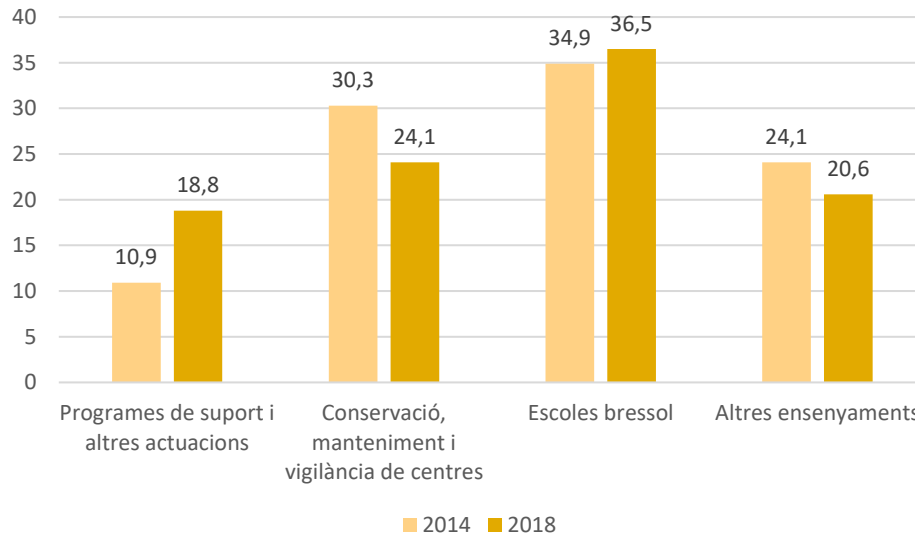


Font: Panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer, 2018.

D'altra banda, amb relació a la distribució dels recursos que els ajuntaments destinen a educació, s'observa que els programes de suport educatiu són la partida que rep un percentatge menor en comparació amb la resta de partides (Gràfic 8). Tanmateix, s'hi observa un augment important, en la proporció que s'hi aportava l'any 2014 amb la que s'hi ha destinat l'any 2018.

Gràfic 8.

Distribució dels recursos destinats a educació per partides. Comparativa 2014-2018:



Font: Panel de Polítiques Públiques Locals de la Fundació Pi i Sunyer, 2018.

Pel que fa als costos de les activitats, disposem de dades sobre els seus preus, que provenen d'un recull de dades de l'Aliança Educació 360, d'acord amb una enquesta a 6 entitats que ofereixen aquest tipus d'activitats. Segons aquestes dades, el preu de les activitats de suport educatiu es mou en una forquilla d'entre 4,08 euros/hora i 15 euros/hora, en què el preu mitjà és de 7,85 euros/hora.

Finalment, i pel que fa a la distribució territorial, els informes consultats posen de manifest que la despesa pública en l'àmbit del suport educatiu no està més present allà on més es necessita, tenint en compte les característiques socials dels infants i joves que hi viuen, sinó en els municipis que disposen de més recursos. En aquest sentit, la principal variable que permet entendre la desigual distribució de recursos públics en l'àmbit del suport educatiu és la grandària. Com més grans són els municipis, més opcions hi ha de disposar de serveis i unitats d'educació i de personal dedicat a l'àmbit de l'educació (Albaigés, 2018). Així mateix, en aquest mateix estudi (Albaigés, 2018) es posa de manifest una manca de relació significativa entre el desplegament de polítiques d'acompanyament a l'escolaritat i els resultats educatius. És a dir, els municipis que presenten més programes d'acompanyament a l'escolaritat no són els que presenten taxes de graduació a l'ESO i taxes d'escolarització als 17 anys més baixes.

5. Breu genealogia del suport educatiu a Catalunya i Espanya

Si bé actualment les iniciatives de suport educatiu estan àmpliament esteses al territori català, és interessant conèixer-ne els orígens per comprendre la situació present. Podem situar l'origen del suport educatiu a Catalunya en totes aquelles activitats desenvolupades per part d'entitats vinculades a l'església catòlica i entitats del tercer sector que van tenir un important auge durant la dècada dels anys vuitanta. En aquells anys s'impulsen i s'institucionalitzen nombroses iniciatives territorials per atendre les necessitats de la infància més vulnerable, com ara casals infantils, centres residencials, centres de dia d'acció educativa, etc.

Sota diverses nomenclatures, els espais d'atenció socioeducativa a la infància van anar proliferant als barris i ciutats de Catalunya amb l'objectiu de treballar per a l'educació dels infants i joves més vulnerables de la mà d'institucions com Càritas Diocesana, la Fundació Pere Tarrés o l'impuls de la Federació Catalana de l'Esplai (Fundesplai actualment).

A nivell de política pública, el suport educatiu se situa per primera vegada a l'agenda amb la publicació, el 1983, del Reial Decret d'educació compensatòria (RD 1174/1983, de 27 d'abril de 1983), que promou actuacions per atendre de forma preferent aquells grups de població o territoris que presentin necessitats educatives derivades especialment de les seves situacions socials, culturals i econòmiques (Llevot, 2005). Aquest projecte s'inspirava en les Educational Priority Areas del Regne Unit, un programa orientat a atorgar finançament addicional a zones desafavorides socialment i econòmicament, amb l'objectiu de revertir els cercles de fracàs escolar que s'hi donaven. En el marc d'aquest decret, i amb l'objectiu de concentrar recursos materials i humans per a l'atenció de l'alumnat socialment més desafavorit en zones d'acció educativa preferents (Bonal i Rambla, 2001), es crea a Catalunya el Programa d'Educació Compensatòria, orientat inicialment a l'atenció de minories ètniques i culturals (especialment d'ètnia gitana), i més endavant s'ampliaren els grups diana a infants i joves d'origen estranger (Llevot, 2005). Les actuacions del programa se centraren en la implementació d'un sistema de beques, suport a les escoles i centres de recursos, mesures d'incentius per a la continuïtat del professorat en els centres amb més dificultats, o cursos específics per a joves de catorze i quinze anys desescolaritzats. El Programa d'Educació Compensatòria esdevé, doncs, el primer marc programàtic on s'estableixen actuacions específiques orientades a pal·liar el fracàs o l'endarreriment educatiu dels infants i joves més desafavorits.

Així, des dels anys 80 i especialment a partir de l'aprovació de la LOGSE (1990) s'esdevenen tot un seguit de polítiques i mesures institucionals orientades a promoure la igualtat d'oportunitats des dels principis del paradigma de l'educació compensatòria.⁹ A Espanya i Catalunya l'auge de l'educació compensatòria es dona als anys noranta amb la multiplicació de programes i dispositius d'atenció a les dificultats escolars (Rujas, 2015). Aquests programes i dispositius poden ser tant de caràcter intern, que es desenvolupen dins les mateixes escoles i en horari lectiu, com els Programes de Diversificació Curricular o les Aules d'Acollida; com de caràcter extern, com les vies paral·leles de cursar l'educació obligatòria, per exemple els Programes de Qualificació Professional Inicial, o els suports educatius més enllà de l'horari escolar, com el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), tal com es s'explica, de forma breu, més avall.

A la mateixa LOGSE (articles 63-67) es proposen iniciatives per fer efectiu el dret a l'educació en condicions d'igualtat, com ara l'escolarització a l'educació infantil dels infants en condicions de desavantatge (econòmic, social o d'altres tipus); la dotació de recursos humans i materials complementaris per compensar la situació en els centres on els alumnes tenen dificultats per assolir els objectius generals de l'educació; o la realització d'accions i programes de compensació educativa. Així mateix, en diversos documents legislatius posteriors a la LOGSE (Reials Decrets 696/1995 i 299/1996) es concreten sistemes de col·laboració entre les administracions estatal i autonòmiques, així com col·laboracions entre administracions públiques i entitats privades (associacions sense ànim de lucre o organitzacions no governamentals) per promoure accions de compensació socioeducativa a partir de convenis i subvencions (Casamayor, 1999).

Així doncs, fins entrada la primera dècada dels 2000, en un context on les comunitats autònomes tenen competències plenes i els centres educatius amplis marges d'autonomia, les iniciatives de

⁹ L'educació compensatòria fa referència a un conjunt de programes i actuacions addicionals i extraordinàries per a aquells individus i grups en situació de desavantatge, amb l'objectiu d'igualar les seves oportunitats d'èxit. En el context de l'escolarització formal, l'educació compensatòria neix als anys seixanta (Montgomery *et al.*, 1993) i es fonamenta en l'assumpció que bona part dels joves es troba en situació de desavantatge donat el seu origen social i cultural i el seu baix rendiment i que, en aquestes situacions, han de rebre una ajuda extraordinària i ser atesos en programes especials per «compensar» aquests desavantatges. Així doncs, les estratègies d'educació compensatòria tenen com a objectiu contrarestar els desavantatges mitjançant l'enriquiment de l'entorn educatiu de l'alumnat, activant intervencions concretes per a determinats subjectes o grups i, habitualment, de manera separada dels programes generals (Connell, 1997).

suport educatiu creixen en nombre i extensió. Aquest creixement culmina en el Pla PROA (Manzanares i Manzano-Soto, 2012), una política de cooperació territorial impulsada pel Ministeri d'Educació que esdevindrà la política educativa a nivell estatal més important en el marc del suport educatiu.

El Pla PROA (Programes de Reforç, Orientació i Suport), que s'inicia de forma experimental el darrer trimestre del curs 2004-2005, pretén «donar resposta a les necessitats associades a l'entorn sociocultural de l'alumnat» mitjançant un conjunt de programes de suport als centres educatius (Ministerio de Educación, 2007, p. 12). Dins del Pla PROA s'estableixen dues línies d'actuació. La primera, els Programes d'Acompanyament Escolar a centres d'educació primària i secundària, que consisteix en l'organització d'activitats de «suport i reforç organitzat en horari extraescolar per a l'adquisició de destreses bàsiques, la millora de l'hàbit lector i la incorporació plena al ritme de treball ordinari» (Ministerio de Educación, 2007, p. 16 i 27). La segona, el Programa de Suport i Reforç a centres de secundària, que consisteix en la provisió de recursos addicionals a aquells centres educatius que concentren una proporció significativa d'infants i joves en desavantatge educatiu per tal que introdueixin canvis organitzatius i de funcionament per millorar els aprenentatges dels seus alumnes. La primera línia d'actuació esmentada, els Programes d'Acompanyament Escolar, suposa la consolidació de les accions d'educació compensatòria fora de l'horari lectiu als centres educatius.

A Catalunya, la proliferació, durant les darreries dels noranta i principis dels 2000, de programes i serveis de suport educatiu, d'acompanyament escolar i d'educació en el lleure desencadenen en una amalgama d'iniciatives que conviuen en els territoris i que treballen en l'àmbit de l'educació més enllà de l'escola. Les iniciatives territorials concretes en les quals els centres educatius d'educació formal (escoles i instituts) i altres entitats i serveis educatius col·laboren i s'enxarxen, comencen a proliferar en alguns entorns, però de forma espontània i poc articulada. Juntament amb això, els canvis contextuais que pateix el sistema educatiu català, com l'arribada d'una quantitat important d'infants i joves provinents d'altres països, estimulen la generació d'un model integrat que articuli el conjunt de recursos educatius d'un territori en el qual són els Plans Educatius d'Entorn (PEE).

Els PEE apareixen per primera vegada a finals del 2004 en el primer Pla per la Llengua i la Cohesió Social (Alegre i Collet, 2007), on s'assenyalen les seves finalitats i els seus objectius que, en termes generals, són aconseguir l'èxit educatiu (en les seves diferents dimensions: acadèmica, social,

personal, laboral) de tots els infants i joves per mitjà del treball conjunt entre escola, família i territori, així com el foment de la llengua catalana i la cohesió social. Si bé els PEE s'adrecen al conjunt d'infants, joves i comunitat educativa, s'estableixen en territoris i centres que presenten unes situacions socioeconòmiques relativament més desfavorides que d'altres (Iglesias, Argelagués i Berger, 2018).

Des del curs 2004-2005, en el marc dels PEE s'impulsen accions de naturalesa molt heterogènia (Blasco i Casado, 2011): des d'activitats de lleure educatiu, esportives, artístiques i culturals, fins a tallers de reforç educatiu, passant per accions per a la dinamització d'AMPA o suport econòmic per a participació d'infants i joves en casals i colònies, entre d'altres. Amb relació a l'objectiu general de contribuir a incrementar l'èxit acadèmic s'impulsen els Tallers d'Estudi Assistit (TEA), cofinançats pel Pla PROA. Un dels elements nuclears en la implementació dels PEE és la col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i les administracions locals amb el propòsit d'articular el conjunt de recursos educatius presents en un territori.

En aquest context, l'element estratègic dels PEE, tal com assenyalen Iglesias, Argelagués i Berger (2018, p. 7) és «aconseguir continuïtat i coherència entre les accions dels diferents agents educatius que operen en un territori». De fet, com assenyalen Subirats, Alegre i Collet (2005) els PEE emergeixen en un marc polític que promou l'obertura de l'àmbit de l'ensenyament cap a la concepció de l'educació en un sentit ampli i que estimula el debat i la reflexió sobre l'educació en xarxa als territoris: l'educació entesa com «quelcom més que allò que es produeix a l'escola» (Subirats *et al.*, 2005, p. 42), que considera l'acció educativa de les escoles com una part del que es produeix al teixit comunitari, en un entorn educador per essència. En aquest sentit, els PEE van ser considerats, tant pel Departament d'Educació com pels mateixos territoris «com una oportunitat de posar en primer terme de l'agenda de preocupacions el treball en xarxa i la participació dels diferents actors [...] en la conformació d'un tramut comunitari de relacions educatives i integradores» (Alegre i Collet, 2007, p. 14).

Segons aquests autors, els PEE van servir per formalitzar i refermar relacions i pràctiques que ja es duïen a terme en alguns territoris, mentre que en d'altres van ser l'impuls per començar «a pensar noves estratègies d'actuació des de la perspectiva de l'escola-xarxa» (Alegre i Collet, 2007, p. 14). Tanmateix, una avaluació posterior elaborada per Blasco i Casado (2011) identificava dificultats en la implementació i el funcionament dels PEE a causa de la manca de definició «sobre què vol dir, exactament, treballar en xarxa» (Blasco i Casado, 2011, p. 101) i una percepció

generalitzada, entre els agents participants, que les xarxes deriven de forma excessiva en una estructura formal en comptes de constituir veritables xarxes participatives d'agents locals.

En qualsevol cas, els diversos estudis que s'han realitzat sobre els PEE (Alegre i Collet, 2007; Blasco i Casado, 2011; Iglesias *et al.*, 2018), convergeixen a afirmar que aquesta iniciativa marca un abans i un després en l'articulació dels recursos educatius d'un territori vertebrant diverses actuacions sota un denominador comú, en la formalització de la col·laboració entre les diferents administracions educatives (autonòmica, locals), i en la consolidació dels espais de suport educatiu en bona part del territori català. En aquest sentit, l'avaluació de Blasco i Casado confirma que les actuacions de reforç educatiu, orientades a la consecució de l'èxit acadèmic (com ara els Tallers d'Estudi Assistit) es troben entre les que tenen una valoració més positiva per part dels agents.

La crisi econòmica de l'any 2008 suposa una dràstica reducció del finançament dels PEE. Aquest fet, tot i que afavoreix que les administracions locals ideïn fórmules per sostenir les accions dels PEE en un context d'escassetat de recursos (Iglesias *et al.*, 2018), també genera una inestabilitat dels programes i actuacions, i fa que les possibilitats d'articular iniciatives en el marc dels PEE depenguin en bona mesura de la capacitat econòmica de cada municipi.

Amb la voluntat de recuperar l'essència dels PEE en la concepció de l'educació en un sentit ampli i més enllà de l'escola, neix l'Aliança Educació 360, una iniciativa impulsada per la Diputació de Barcelona, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i la Fundació Jaume Bofill, que pretén connectar i articular els múltiples entorns d'aprenentatge —més enllà del sistema reglat— amb l'objectiu d'ampliar les oportunitats educatives de tots els infants i joves. En aquest sentit, si bé els àmbits formal i no formal són dos àmbits que tradicionalment han estat molt fragmentats, cada vegada són més els discursos en els quals s'aposta per un marc d'intervenció de l'acció educativa com un *continuum*, d'educació a temps complet.

6. Revisió de la recerca sobre l'eficàcia i els resultats del suport educatiu

La recerca educativa ha analitzat en algunes ocasions els impactes dels programes de suport educatiu. Si bé, tal com es mostrarà a continuació, se'n poden establir algunes conclusions, l'altíssima dispersió i heterogeneïtat de programes, així com la quantitat d'iniciatives que existeixen, fa molt complicat fer-ne una avaluació dels resultats i de l'impacte. I encara més si tenim en compte que, com es discutirà més endavant, la gran majoria d'aquestes iniciatives no estableixen sistemes d'avaluació de resultats i impactes, situació especialment preocupant en el context català. A més, no hi ha dades sistematitzades disponibles, i les poques dades que hi ha —de programes o projectes concrets— fan referència a indicadors d'activitat (nombre de participants, seguiment de l'assistència, etc.), fet que comporta que el grau d'assoliment dels objectius o dels resultats esperats¹⁰ es basi en aquest tipus d'indicadors i no pas en l'impacte de les accions.

Els impactes de les activitats de suport educatiu es poden donar en diferents dimensions. Els impactes més estudiats són els que es donen en els resultats acadèmics (millora del rendiment i en l'adquisició de competències), i, en menor mesura, en resultats (*outcomes*) com la continuïtat formativa o en altres *outputs* no estrictament acadèmics, com les habilitats socials, les actituds cap a l'aprenentatge o la presència/absència de comportaments de risc.

Un primer element a destacar és la conclusió que aporta Pedró (2012) en una revisió de les evidències internacionals sobre les polítiques de «reforç educatiu» a partir dels resultats de PISA, on conclou que els sistemes que milloren els seus resultats ho fan precisament perquè aconseguen redreçar els resultats de l'alumnat amb un rendiment més baix, la qual cosa s'atribueix a les polítiques de suport educatiu. Així, aquest autor assenyala que, en termes generals, les polítiques adreçades a l'alumnat en situacions de desavantatge tenen un impacte positiu en la millora del rendiment mitjà dels sistemes educatius, i afirma que els esforços invertits

¹⁰ De fet, tal com assenyalen González (2016) i Alegre (2016) en dues de les úniques revisions dels impactes de les activitats extraescolars i programes d'estiu que s'han fet a Catalunya, l'escassetat de dades no permet recollir els resultats dels programes desenvolupats en el territori català i els autors s'han de basar en investigacions elaborades en altres contextos (principalment als Estats Units i a la Gran Bretanya) per portar a terme les revisions esmentades. Així mateix, Blasco i Casado (2011), en una avaluació dels PEE, identificaven aquesta mateixa mancança en el territori català.

en els alumnes amb més baix rendiment tenen un retorn positiu important i es tradueixen en una millora generalitzada dels resultats. Tanmateix, tal com el mateix autor reconeix, aquesta anàlisi no permet identificar *quines* han estat les polítiques de suport que s'han implementat en cadascun dels països que han millorat els seus resultats, o si en tots els casos han estat les mateixes. Amb tot, aquesta revisió i altres estudis (Bonal, Castejón, Zancajo i Castel, 2015) permeten concloure que la millora dels sistemes educatius, tant en termes acadèmics com d'equitat, passa inexorablement per afavorir la millora acadèmica dels seus alumnes més desavantatjats.

Una altra anàlisi que se centra en el tema que ens ocupa és la que publica la OCDE (2011) amb relació a les classes de suport educatiu després de l'escola (*after-school classes*), a partir d'una anàlisi específica sobre les proves PISA 2006. Un primer element que destaca aquesta anàlisi és que és complicat establir els impactes d'aquest tipus d'activitats, donada la important varietat en la provisió de classes extracurriculars que hi ha a l'interior dels sistemes analitzats: des d'aquelles que són impartides per professorat de la mateixa escola fins les que són impartides per professionals externs; des de classes orientades a la recuperació i reforç (*remedial activities*) fins a activitats orientades a l'enriquiment. Concretament a Espanya, segons aquest informe, un 54 % de joves de 15 anys participen en activitats acadèmiques fora de l'horari escolar (la mitjana de l'OCDE és del 43 %). Els joves que participen en activitats de suport conduïdes per professorat de la mateixa escola representen un 18 %, mentre que els que ho fan amb professorat diferent del que tenen a l'escola són un 43 %. D'aquests, gairebé un 30 % ho fan amb un professor o professora particular, aproximadament un 25 %, en grups petits, i poc més d'un 10 %, en grups grans (OCDE, 2011, p. 33).

Pel que fa a l'impacte d'aquestes activitats, si bé els resultats de PISA mostren que algunes es relacionen amb un millor rendiment, el grau en què aquestes moderen o reforcen les desigualtats existents entre els joves de diferent perfil socioeconòmic varia segons els països. Efectivament, l'informe de l'OCDE assenyala que les activitats que estan conduïdes per professorat que no és de l'escola —com hem vist, el tipus d'activitat majoritària a Espanya— estan habitualment més enfocades a activitats d'enriquiment (més que de reforç) i tendeixen a incrementar l'impacte de l'origen socioeconòmic en el rendiment a PISA, accentuant les desigualtats internes dels sistemes educatius. L'explicació que dona l'OCDE a aquest fenomen és que els joves provinents d'entorns més afavorits socialment poden participar amb més freqüència en aquest tipus d'activitats i això reforça els seus avantatges en termes acadèmics.

Quant a l'anàlisi de programes i iniciatives concretes, les revisions d'evidències són poc concloents i varien de forma important pel que fa a la quantitat de programes analitzats i la qualitat de la mesura dels impactes. Dues de les revisions més recents i completes en relació als impactes de les activitats extracurriculars són les que desenvolupen González (2016) i Alegre (2016), en el marc del programa "Què funciona en educació", de la Fundació Bofill i Ivàlua. La revisió d'Alegre està centrada en l'anàlisi dels resultats dels programes d'aprenentatge a l'estiu, i la de González en els impactes de les d'activitats fora de l'horari lectiu (extraescolars) que tenen un contingut formatiu explícit.

En ambdós casos s'assenyala que els impactes d'aquests programes són significatius però moderats, és a dir, que si bé en general s'observen millores entre els infants i joves que hi participen —tant en termes acadèmics com en termes socials i emocionals, en el cas de les activitats extraescolars; i en termes acadèmics en el cas dels programes d'estiu—, la seva efectivitat és variable i el seu èxit no està garantit. Així mateix, ambdues revisions conclouen que els impactes d'aquests programes són especialment destacables entre aquells infants i joves que es troben en situacions de vulnerabilitat tant acadèmica com social, és a dir, que tenen un baix rendiment o un perfil socioeconòmic baix.

Per tal de recollir les principals conclusions que s'extreuen d'aquestes revisions i amb la voluntat d'assenyalar-ne els elements més rellevants, presentem la taula 2.

Taula 2.

Dimensions, resultats i condicionants de l'efectivitat dels programes de suport educatiu d'acord amb la revisió feta per González (2016) i Alegre (2016).

Dimensió	Resultats	Condicionants
Sobre el rendiment escolar i l'adquisició de competències.	Millora en els resultats acadèmics entre l'alumnat que participa en activitats extraescolars i en els programes d'estiu. Millores especialment visibles en competències lectora i matemàtica.	Els programes d'aprenentatges formals, amb relació als esportius o artístics, tenen un impacte superior en el rendiment acadèmic.
		Quan els objectius acadèmics es complementen amb altres objectius de caràcter social o psicoemocional , l'impacte sobre algunes competències sembla que és més elevat.
		La vinculació i l'alineament d'aquests programes i activitats amb el currículum escolar incrementa l'impacte sobre el rendiment acadèmic.
		Les classes individuals s'identifiquen com les més efectives sobre el rendiment acadèmic. El treball en petits grups és més efectiu que el treball en grups més grans.
		Les intervencions sobre el rendiment escolar produeixen més efectes quan són preventives : la participació en activitats extraescolars i en programes d'estiu durant la primària sembla que influeix més clarament sobre el rendiment acadèmic, i els impactes a la secundària s'observen en més proporció en qüestions relacionades amb habilitats psicosocials.
		En el cas de les activitats extraescolars, es necessita un mínim de sessions per observar efectes sobre el rendiment escolar i altres competències. Quan no s'assoleix aquest mínim, l'efecte és reduït o no significatiu. Així mateix, a partir d'un nombre màxim de sessions l'eficàcia dels programes també decreix.

		<p>Quan les persones que condueixen les activitats són docents professionals s'observen impactes acadèmics més grans.</p> <hr/> <p>La varietat en la programació d'activitats sembla que és un element motivador de l'assistència, especialment a l'educació secundària.</p> <hr/> <p>L'existència d'instruments de suport explícit en l'aprenentatge formal (tutories, deures...) és identificat com un factor d'èxit.</p>
<p>Sobre les actituds cap a l'escola, les expectatives formatives, i competències socials i psicoemocionals.</p>	<p>Els programes d'estiu sembla que no tenen impactes significatius sobre aquesta dimensió. En canvi, sembla que les activitats extraescolars, apunten una millora de les actituds cap a l'escola, de la motivació acadèmica, reducció de l'absentisme escolar, increment de les expectatives formatives i una millora en competències psicoemocionals i socials.</p>	<p>Les activitats esportives sembla que redueixen l'abandonament escolar, mentre que les activitats artístiques mostren un efecte important sobre actituds i habilitats socials. Ambdós tipus de programes tenen impactes en la millora de l'autopercepció i l'autoestima, i en la reducció de comportaments de risc.</p> <hr/> <p>Els programes amb una metodologia més innovadora i vivencial tenen més impactes especialment sobre les habilitats socials i emocionals, tot i que també sobre el rendiment acadèmic.</p> <hr/> <p>Quan les persones conductores de les activitats són personal extern a la institució escolar s'observen millors resultats en les actituds cap a l'escola.</p>

Font: elaboració pròpia a partir de la revisió d'evidències de González (2016) i Alegre (2016).

Finalment, assenyalem els resultats dels programes que s'han avaluat a casa nostra, però ens centrem exclusivament en els que han desenvolupat avaluacions d'impacte i/o amb dissenys quasi experimentals, és a dir, l'avaluació del programa Enxaneta i l'avaluació del programa Èxit Curs i Èxit Estiu.¹¹

¹¹ El programa Enxaneta i el programa Èxit es troben explicats a l'annex *El suport educatiu a Catalunya: experiències rellevants* (quadres 1 i 4).

En el cas del primer programa, els resultats obtinguts permeten afirmar que els infants que hi participen milloren significativament més que els que no hi participen en l'adquisició de competències, mesurades a partir de proves competencials. En canvi, sembla que el programa no té cap impacte en les notes escolars, fet que demostra, en paraules dels autors de l'avaluació «les limitacions del projecte a l'hora d'aconseguir que els infants demostrin de *maneres escolars* allò que han après de manera competencial al projecte» (Collet-Sabé i Martori, 2018, p. 102).

D'altra banda, les avaluacions desenvolupades per l'Àlvia mostren que el programa Èxit Curs i Èxit Estiu té impactes positius i significatius sobre els resultats acadèmics dels alumnes participants, especialment en la reducció del nombre d'assignatures suspeses (Èxit Curs), en el nombre d'assignatures que es recuperen en l'avaluació extraordinària de setembre (Èxit Estiu) i en la probabilitat de graduar o promocionar (Èxit Estiu i Èxit Curs). Els autors de l'avaluació assenyalen, però, que «no es pot descartar que una part de l'impacte estigui incorrectament atribuït al programa i sigui conseqüència de no controlar per variables que afectin» els resultats (Alegre, Todeschini i Segura, 2018, p. 54).

En definitiva, i pel que fa als impactes dels programes de suport educatiu, podem destacar els elements següents:

- La reducció de les desigualtats acadèmiques i socials dels sistemes educatius passen per la millora del rendiment dels joves més desfavorits, tan socialment com acadèmicament.
- L'impacte de les activitats de suport educatiu, en les seves diferents modalitats i formes (classes extraescolars, activitats artístiques o esportives, programes d'estiu, etc.), és difícil de mesurar.
- En aquest sentit, si bé les diverses avaluacions revisades sembla que apunten millores en els resultats acadèmics, psicoemocionals i socials dels infants i joves participants, cal ser cautelosos amb els resultats d'aquestes recerques per evitar biaixos en l'atribució dels impactes en els programes.

7. Objectius i destinataris de les activitats de suport educatiu

7.1. Una proposta per a la classificació del suport educatiu: tipus d'iniciatives segons el focus central

En aquest apartat de resultats presentem una panoràmica general del tipus de suport educatiu que hi ha a Catalunya segons el **focus o eix central de la seva acció**, que condiciona, com és obvi, el tipus d'activitats que s'hi desenvolupen, els continguts que es treballen i les metodologies que s'utilitzen. Amb relació a aquest element, es poden distingir dos tipus d'iniciatives: les que tenen un **focus clarament acadèmic**, és a dir, que persegueixen de forma prioritària la millora dels aprenentatges acadèmics i la consolidació dels continguts escolars; i les que prioritzen o posen el **focus en el benestar socioemocional** dels infants i joves. Si bé és freqüent que els programes de suport educatiu combinin ambdues aproximacions, també és habitual que una de les dues, com s'ha dit, sigui prioritària i, per tant, condicioni l'enfocament de les activitats, metodologies, etc. A continuació s'explica aquesta tipologia i posteriorment, a la taula 3, se'n pot trobar un resum.

Iniciatives amb un focus acadèmic

Les iniciatives amb un focus acadèmic poden prendre diversos enfocaments depenent dels objectius i continguts específics que s'hi treballin. D'una banda, trobem els **programes de reforç escolar**, dirigits a portar al dia les tasques escolars, reforçar les competències bàsiques (lectura, matemàtiques, etc.) i a treballar els hàbits d'estudi. Si bé no sempre s'hi exclouen altres activitats de caire més lúdic, l'eix central d'aquests programes és el reforç de continguts acadèmics, ja sigui amb activitats plantejades pel mateix servei o bé oferint ajuda amb els deures i la preparació per a exàmens. Un exemple d'aquests programes són els tallers d'estudi assistit que es desenvolupen en molts centres escolars.

En segon lloc, dins les iniciatives amb un focus acadèmic trobem també **programes amb famílies**. Són programes d'acompanyament a l'escolaritat a partir del treball entre alumnat-família-escola-entorn. Llur tret distintiu és la incorporació de les famílies en el reforç dels seus fills i filles. Aquests programes, doncs, destinen una part important de temps i recursos a generar espais de formació i acompanyament a les famílies per tal de dotar-les de recursos propis per acompanyar els seus fills i filles en el seu desenvolupament acadèmic.

Finalment, un altre tipus de programes que podem incloure en les iniciatives amb un focus acadèmic són els **programes de mentoria**. Si bé tenen com a finalitat última la millora de l'èxit

acadèmic, són programes orientats, de forma específica, a l'augment de les expectatives educatives a partir de la creació de referents positius. En aquest sentit, el que caracteritza els programes de mentoria és la relació educativa que s'estableix entre les persones participants: el mentor/a i el mentorat/ada. Aquests programes promouen la relació entre dues persones, en la qual una d'elles, habitualment voluntària (el mentor o mentora), ofereix recolzament i acompanyament a una altra persona (el mentorat/ada). La mentoria es basa en la creació de llaços de confiança entre el mentorat/ada i el mentor/a, llaços que permeten que el mentor/a esdevingui un model de referència positiu, tant pel que fa a aspectes acadèmics i de continuïtat formativa, com en aspectes de coneixement i integració en l'entorn.

Iniciatives amb un focus en el benestar socioemocional

Les iniciatives amb un enfocament socioemocional són aquell conjunt de programes que posen el focus en el benestar dels infants i joves que hi participen. En aquests programes es treballen aspectes emocionals, les relacions interpersonals i altres hàbits quotidians més enllà dels escolars. Aquestes iniciatives s'acostumen a desenvolupar fora dels centres escolars, ja sigui en serveis públics o en entitats privades, i estan dirigides principalment a infants i joves en risc d'exclusió social.

Taula 3.

Tipus d'iniciatives de suport educatiu segons el focus central:

Focus	Finalitat prioritària	Programa	Objectius i continguts específics	Exemples
Acadèmic	Millora de l'èxit acadèmic.	Reforç escolar i deures.	Fer deures, repassar continguts escolars, reforçar hàbits d'estudi	Tallers d'estudi assistit, tallers de reforç escolar (PEE).
		Programes d'experimentació i descoberta.	Suport a l'estudi, promoció de l'autonomia, consolidació de competències a partir de projectes d'investigació.	Croma 2.0 (UAB).
		Programes amb famílies.	Consolidar competències bàsiques, empoderar famílies, millorar relació família-escola.	Enxaneta (Osona), Taller d'estudi assistit per famílies i alumnes (Fundació Ser.Gi).
	Continuïtat formativa.	Mentoria.	Incrementar expectatives educatives, integració social i cultural.	Rossinyol (UdG), Èxit (CEB).
Socioemocional	Millora del benestar socioemocional.	Programes socioeducatius.	Treball de les relacions interpersonals, de les emocions, de l'autoestima	Centres oberts, casals infantils.

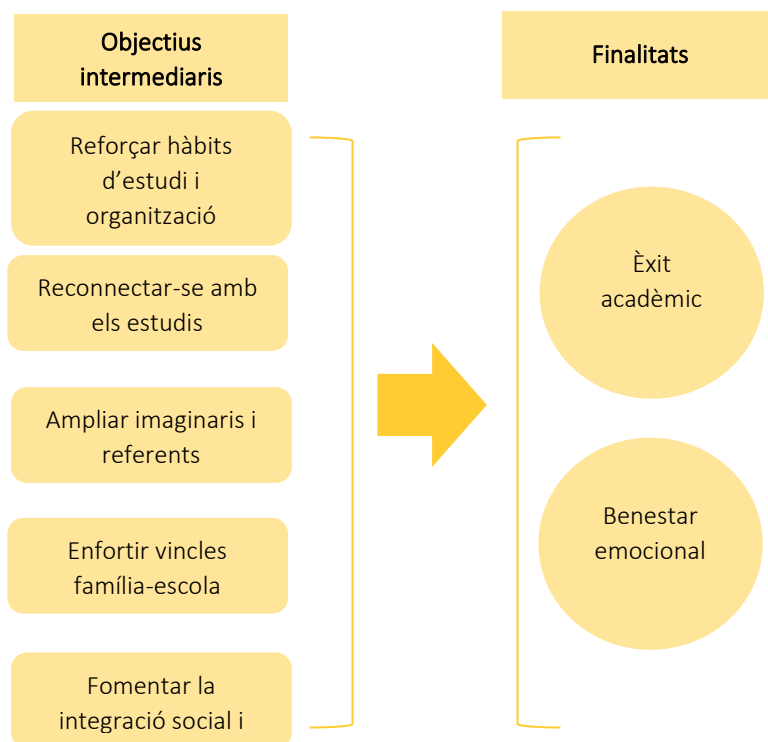
7.2. La importància dels objectius 'intermediaris' en les iniciatives de suport educatiu

Com s'ha presentat a l'apartat anterior, les finalitats principals que persegueixen les iniciatives de suport educatiu a Catalunya són la millora de l'èxit acadèmic i del benestar socioemocional d'infants i joves que, per la seva trajectòria acadèmica i/o les seves condicions socioeconòmiques, es considera que requereixen una intervenció educativa per tal de garantir el seu ple desenvolupament cognitiu, social i cultural.

Si bé aquests són els objectius explícits o les finalitats de les iniciatives de suport educatiu, s’han detectat un conjunt d’**objectius intermediaris** que actuen com a mecanismes que explicarien la consecució dels objectius explícits.

És a dir, que l’assoliment de l’èxit acadèmic i/o del benestar emocional passaria per aconseguir, a través de les activitats i actuacions concretes, uns objectius previs o intermediaris, tal com es representa a l’esquema 1.

Esquema 1. Objectius intermediaris (mecanismes) i finalitats de les iniciatives de suport educatiu:



Font: Elaboració pròpia.

Així doncs, els objectius intermediaris, a partir dels quals les iniciatives de suport educatiu plantegen l’assoliment de les finalitats, són els següents:

- **Reforçar hàbits d’estudi i organització:** un dels principals objectius intermediaris darrere les iniciatives de suport escolar és aconseguir que els infants i joves siguin més autònoms durant el seu procés escolar i puguin resoldre amb més èxit les seves tasques escolars. Per hàbits d’estudi i tasques escolars, les persones entrevistades fan referència al fet de portar els deures al dia, planificar-se els temps d’estudi o organitzar-se de cara a estudiar

per a un examen, entre d'altres. S'assumeix que si es reforcen aquests hàbits d'autonomia, els infants i joves tindran més possibilitats d'aconseguir èxit acadèmic.

- **Reconnectar-se amb els estudis:** un segon objectiu intermediari en el qual es basen les iniciatives de suport educatiu és la necessitat d'alguns infants i joves de reconnectar-se amb els estudis. En aquest cas, s'assumeix que els infants i joves que, per la seva trajectòria acadèmica, presenten una baixa motivació amb els estudis i experimenten un procés de desvinculació amb el seu procés escolar, s'hi podran reconnectar a través de la participació en activitats fora de l'horari escolar i que això els conduirà a un major èxit educatiu i a un major benestar socioemocional.
- **Ampliar imaginaris i referents:** partint del supòsit que les trajectòries educatives no s'expliquen exclusivament per qüestions acadèmiques, sinó que la construcció de les expectatives educatives es troba estretament vinculada a patrons de desigualtat social, algunes iniciatives posen el focus precisament a ampliar els imaginaris socials, formatius i laborals de molts joves: «estem parlant de nois i noies que no tenen referents universitaris. Es tracta d'afavorir la inclusió cultural, social, lingüística, espacial, la generació d'expectatives educatives i que aprenguin a navegar pel sistema» (PE3). S'assumeix, en aquest sentit, que l'ampliació d'aquests imaginaris i la generació de referents conduirà els joves i infants a tenir més possibilitats d'èxit.
- **Enfortir vincles família-escola:** alguns dels programes analitzats posen especial focus en la necessitat d'empoderar les famílies com una de les principals estratègies per incrementar les oportunitats d'èxit educatiu de molts infants i joves que es troben en risc de fracàs escolar. Aquest enfocament interpreta la tasca educativa des d'una perspectiva col·lectiva on gaudir d'uns vincles forts entre família-escola-entorn es percep com una condició necessària per millorar les possibilitats d'èxit. Així ho expressen alguns dels entrevistats: «Un dels objectius és unir la comunitat educativa» (PE8) i «fer que l'escola es converteixi en un espai de formació de famílies» (PE1). S'assumeix, doncs, que la creació d'aquests vincles és favorable per a l'èxit d'infants i joves.
- **Fomentar la integració social i cultural:** un dels principals objectius de les iniciatives de suport educatiu és incrementar les oportunitats d'èxit de col·lectius d'infants i joves que presenten una major vulnerabilitat social, ja sigui pel seu context socioeconòmic o el seu origen de procedència. Amb relació a aquest propòsit, s'organitzen activitats per donar a conèixer els recursos/serveis del territori, incrementar la cohesió social, millorar la

competència comunicativa, etc., com a mecanisme per fomentar l'èxit i el benestar emocional.

A partir de l'anàlisi de les diferents iniciatives de suport educatiu, observem com els programes posen el focus en un o diversos dels objectius intermediaris esmentats. Pensem que el fet de posar un major èmfasi en un o altre mecanisme es troba estretament relacionat amb la manera com les diferents entitats conceben l'èxit educatiu¹² i quins es consideren que són els factors que expliquen el fracàs escolar. Així, veiem que mentre els programes que es focalitzen en el reforç educatiu posen més l'accent en l'infant, el jove i en la millora del seu rendiment acadèmic, les que parteixen d'una visió més integral de l'èxit educatiu inclouen les famílies en les actuacions que es duen a terme en el marc dels seus programes.

En aquest sentit, considerem clau que les entitats i institucions que ofereixen iniciatives de suport educatiu tinguin clara la diferenciació entre objectius prioritaris, els mecanismes i com les actuacions que porten a terme els permetran assolir els propòsits marcats. En ocasions, hi ha entitats i institucions que tenen una reflexió molt clara sobre les fites que pretenen assolir però no queda prou explícit de quina forma les actuacions que porten a terme els permetran assolir les metes marcades. Una les qüestions que ens plantejem, per exemple, és de quina forma la millora dels hàbits d'estudi té una incidència en la millora del rendiment acadèmic.

Un dubte que es planteja és que, més enllà de constatar que hi ha un seguit d'infants i joves que suspenen o que no porten els deures a classe és si són clars quins són els motius que hi ha de fons. Com discutirem més endavant, és fonamental conèixer els factors que hi ha al darrere de forma que les actuacions puguin focalitzar-se en les diferents necessitats dels joves.

7.3. Els infants i joves destinataris dels programes de suport educatiu

En el camp de les polítiques públiques, i en concret de les intervencions orientades a la reducció de les desigualtats educatives, podem distingir entre les intervencions universals i les intervencions focalitzades.

¹² Ens referim aquí a la definició de l'èxit educatiu elaborada per Albaigés (2008), que inclou les dimensions següents: el rendiment, l'adhesió escolar, l'equitat, les transicions i l'impacte.

Tal com expliquen Benito i González (2010, p. 132):

“Per actuacions focalitzades entenem aquelles que s’orienten a desenvolupar una intervenció correctora sobre situacions escolars i comunitàries concretes on s’hi detecten dèficits educatius de gravetat. En canvi, per actuacions universalistes entenem aquelles que pretenen neutralitzar, des del seu origen, les desigualtats socials entre els alumnes i en la composició social de les escoles, que acaben derivant en desigualtats en el rendiment, els resultats i els aprenentatges assolits pels alumnes.”

Les activitats de suport educatiu, destinades a millorar l’èxit acadèmic i les condicions socioemocionals dels infants i joves que hi participen, formen part del que anomenem estratègies focalitzades, de naturalesa correctora, a diferència de les estratègies universalistes, orientades a la neutralització de les situacions de desigualtat en el seu origen. Com a estratègies focalitzades, l’anàlisi dels públics i els criteris de selecció de les persones participants és d’especial rellevància en els programes de suport educatiu.

De manera habitual, quan pensem en les iniciatives de suport educatiu, ens imaginem activitats dirigides a atendre infants i joves en edat escolar. Si bé de forma molt generalitzada és cert que aquestes activitats estan efectivament destinades gairebé en exclusiva als infants i joves, alguns projectes de suport educatiu situen també les famílies en el centre de les intervencions. En aquest sentit, podem distingir dos tipus de programes de suport educatiu: aquells que estan destinats als infants i joves, i que treballen amb les famílies de forma secundària, addicional o fins i tot circumstancial; i aquells on les famílies són destinatàries directes de les intervencions. Aquest darrer enfocament, representat per programes com l’Enxaneta o el Taller d’Estudi Assistit per a famílies i infants de la Fundació Ser.Gi,¹³ se situa en una lògica d’intervenció on la família és alhora destinatària i dinamitzadora de les activitats.

¹³ Per a més informació, consulteu: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/teaf/acompanyament-familiar-a-l-estudi-assistit>

Criteris de selecció dels participants

Com hem dit, les activitats de suport educatiu se situen en el que s'anomenen intervencions o estratègies focalitzades. Que siguin estratègies focalitzades implica que les institucions i entitats involucrades hagin de definir les característiques específiques dels territoris, dels centres educatius i/o les persones que formen part dels col·lectius diana de la intervenció. En aquest sentit, és rellevant, per a l'estudi que ens ocupa, identificar quins són els criteris que es fan servir per seleccionar els infants i joves —i en alguns casos, les seves famílies— que participen en les activitats de suport educatiu, més enllà d'un criteri general, sovint assenyalat per les persones entrevistades, de ser «nois i noies que necessiten aquest suport».

En aquest estudi hem identificat tres tendències diferents respecte del perfil de destinataris que participen en les activitats. La distinció entre aquests tres «models» s'explica, principalment, per l'enfocament dels programes i els objectius que prioritzen. Un primer model focalitza la selecció dels destinataris, de forma prioritària, en criteris acadèmics. Són iniciatives que acostumen a tenir força delimitat el nombre de participants que poden assistir-hi i, conseqüentment, els criteris per seleccionar-los acostumen a ser concrets i consensuats entre els diferents agents¹⁴ que dinamitzen el programa. Concretament, els criteris que es fan servir són els següents:

- a) Són alumnes que no assoleixen els aprenentatges previstos, «que no arriben al 5, que van fluixets», però que es preveu que amb aquestes eines puguin arribar-hi.
- b) Són alumnes que no tenen un suport a casa per fer els deures, per exemple «de famílies que no tenen un domini suficient de la llengua per ajudar els seus fills» o de «baix nivell socioeconòmic».
- c) Són alumnes que es considera que poden aprofitar el recurs, per tant:
 - c.1. Són alumnes que no tenen necessitats educatives especials severes.
 - c.2. Són alumnes que no es consideren conflictius, «que no tenen problemes conductuals».

¹⁴ Els programes que conformen aquest model acostumen a desenvolupar-se en centres d'educació formal. Són programes impulsats per l'administració local que concedeix als centres educatius del territori la possibilitat d'oferir tallers de suport educatiu —reforç escolar, en la terminologia habitualment utilitzada— mitjançant la contractació del servei a una empresa o entitat externa.

Aquest darrer criteri, que hem anomenat criteri d'aprofitament, si bé està molt present en aquest tipus d'activitats, on es detecten més discursos al voltant del mèrit, en altres tipus de serveis hi predomina un discurs de «tothom hi cap» i no es parla d'aprofitament de recursos. Com veurem més endavant, aquest criteri d'aprofitament no està exempt de discussió, principalment per les implicacions que representa per als infants i joves que en romanen exclosos.

El segon model se centra en criteris de tipus social, econòmic i/o cultural dels infants i les seves famílies. A diferència del model anterior, l'accés dels participants està condicionat principalment per les seves situacions de vulnerabilitat social i econòmica o en altres ocasions es focalitza en població nouvinguda. En aquest tipus d'activitats, tal com expliquen les persones entrevistades, bona part dels infants i joves hi arriben derivats per professionals d'altres serveis (de les mateixes escoles i instituts, dels serveis socials o de treballadores socials de les entitats que atenen les seves famílies).

Un darrer model, que hem anomenat model obert, està representat per serveis destinats principalment a públic adolescent i jove que ofereixen, entre d'altres, suport a les tasques escolars. En aquests casos, són serveis oberts —com els espais joves— i amb una menor limitació de places (ja sigui perquè hi ha menys demanda o més capacitat dels serveis) on l'accés dels participants està subjecte a la seva voluntat i al compliment de les normes de funcionament.

Del treball de camp es desprèn, en definitiva, que els participants en les activitats de suport educatiu són majoritàriament infants i joves d'entorns socialment desfavorits, bona part provenen de famílies estrangeres i, donada la naturalesa correctora d'aquestes activitats, que tenen dificultats per seguir el ritme acadèmic a l'escola o l'institut.

8. Les activitats de suport educatiu: metodologies, espais i professionals

8.1. Metodologies en les activitats de suport educatiu

En el marc del suport educatiu s'utilitzen metodologies molt diverses. En aquest sentit, existeix una àmplia gamma de tècniques o recursos emprats que van des de tècniques més tradicionals com una classe magistral fins a tècniques grupals, més interactives, amb suport tecnològic o audiovisual. Dins de la tipologia de programes que tenen un enfocament acadèmic, també es diferencia entre dos tipus d'activitats principals: les centrades a fer els deures i d'altres que incorporen activitats de tipus experimental, com és el cas del Programa Croma 2.0,¹⁵ en què els infants i joves han de resoldre projectes d'investigació en diversos àmbits de coneixement com el de les ciències o l'art.

Un dels principals debats sobre l'ús de tècniques més o menys tradicionals es relaciona amb l'etapa educativa en la qual s'està incidint i les cultures institucionals dels centres educatius que formen part del programa. Segons una de les persones entrevistades (PE5), el suport educatiu en l'etapa primària pot ser més innovador perquè les escoles de primària tendeixen a posar menys deures i a innovar més. En canvi, a secundària, la transformació innovadora no ha arribat i la major pressió pels continguts curriculars fa que es posin molts més deures, la qual cosa condiona les activitats que fan o que poden fer les entitats: «a la secundària no es noten els canvis, innovacions. La pressió curricular acaba afavorint que posin deures» (PE5).

De fet, un dels principals dilemes en els quals es troben algunes entitats de suport educatiu és que els agradaria modificar o ampliar el tipus de tècniques i recursos que fan servir en les seves activitats, però es troben altament condicionades a les demandes que fan els centres educatius. Així ho expressa una coordinadora d'una de les entitats entrevistades: «els deures: ens els carreguem? Però els nanos segueixen tenint deures. Com reconvertir el reforç escolar si l'escola no canvia?» (ESE1).

8.2. La relació educativa en els espais de suport educatiu

¹⁵ Per a més informació, consulteu: <https://www.uab.cat/web/voluntariat/programes-socioeducatius/programes-croma-2-0-1345773519106.html>

Un dels elements que es destaquen en el grup de discussió dut a terme amb joves és que el suport educatiu és un tipus de recurs molt ben valorat pels joves que hi participen. Entre d'altres, es valora positivament el vincle més proper que es crea entre els professionals i els joves. En la mateixa línia, moltes de les entitats entrevistades destaquen que una de les principals fortaleses del programa és, doncs, l'espai de confiança que es crea entre les educadores i els joves. És precisament aquest espai de proximitat i de confiança el que pot contribuir a detectar i preveure situacions de risc que puguin estar experimentant infants i joves que participen en els programes.

Alguns dels factors que expliquen aquest vincle proper entre educadors/ores i infants i joves són que aquest tipus d'activitats s'acostumen a donar en espais distesos i que els grups es caracteritzen perquè són més reduïts que a l'escola i a l'institut, la qual cosa afavoreix un acompanyament més personalitzat i integral.

8.3. Perspectiva temporal

Pel que fa a la perspectiva temporal de les iniciatives de suport educatiu, s'observa una certa heterogeneïtat que varia en funció de la durada, la freqüència i/o el període en el qual es porten a terme. Pel que fa a la durada, la majoria d'iniciatives de suport educatiu tenen establerta una durada fixa, majoritàriament un curs escolar, tot i que en el cas d'alguns programes d'acompanyament socioeducatiu, els beneficiaris poden romandre-hi durant diversos cursos.

En segon lloc i pel que fa a la freqüència, també és força variada i es pot modificar en funció del nombre d'hores que es realitzen per setmana. En alguns programes d'acompanyament socioeducatiu, com els centres oberts, els infants i joves assisteixen diàriament a aquests recursos i serveis. Tal com s'ha assenyalat en l'apartat 3.5, alguns estudis internacionals han calculat quin és el temps màxim que han de durar les activitats de suport perquè contribueixin positivament a la millora del rendiment.

Finalment, i pel que fa al període, la majoria d'iniciatives de suport educatiu tenen lloc durant les tardes, tot i que també es dona el cas de programes que es duen a terme en els centres educatius realitzats durant el temps del migdia. Així mateix, hi ha un conjunt d'iniciatives que es produeixen durant els períodes de vacances, principalment nadals i estiu. En el cas dels programes d'estiu, una de les entrevistades destaca el valor que té en clau de transicions educatives i desigualtats d'oportunitats «és fonamental treballar durant el període de vacances perquè tens un nano que va malament al juny, imagina't com anirà al setembre. Les transicions són terrorífiques» (ADM2).

Des d'una perspectiva de la valoració dels mateixos infants i joves, hi ha estudis que mostren com els infants perceben que passen massa hores dedicades als estudis i això els treu temps lliure per jugar i estar amb la família, com per exemple l'informe sobre el benestar subjectiu de la infància a Barcelona (2019) elaborat per l'Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona.

8.4. Els espais on es desenvolupen les activitats

Els espais on es desenvolupen les activitats de suport educatiu són un altre element rellevant. De fet, durant el treball de camp realitzat, la discussió al voltant dels espais on es realitza o on s'hauria de realitzar el suport han emergit com un tema de preocupació important. Com ja hem dit abans, les activitats de suport es porten a terme en espais de les pròpies escoles o instituts, en espais de les entitats proveïdores dels serveis (espais parroquials, locals de les mateixes entitats, etc.) i en equipaments públics, com ara biblioteques, centres cívics, casals infantils, o espais joves. La discussió se centra, principalment, en la conveniència de fer-ho dins o fora l'escola.

Tal com hem recollit durant el treball de camp, fer les activitats dins dels centres escolars permet, en primer lloc, aprofitar els espais d'aprenentatge i els recursos dels quals els centres educatius disposen. En aquest sentit, algunes de les persones entrevistades assenyalen que, en alguns casos, les activitats que es fan fora dels centres escolars es porten a terme en «espais poc adequats en termes d'instal·lacions i equipaments» (PE6), i es pregunten «si cal duplicar el material i els espais quan l'escola ja està preparada» (ADM2). Un altre element que s'assenyala a favor de realitzar les activitats dins dels centres educatius és que facilita la coordinació entre el professorat i els professionals del suport educatiu: el fet de compartir espais afavoreix, d'una banda, l'accessibilitat i el contacte entre uns i altres, i, de l'altra, se simplifiquen els canals de contacte en reduir-se el nombre d'interlocutors amb qui els professionals del suport educatiu han de coordinar-se.¹⁶

Finalment, també s'assenyala que «portar» el suport dins del centre escolar és una oportunitat perquè l'escola s'apropi a les famílies (PE1). S'indica, en aquest sentit, el poder simbòlic dels elements d'acollida als centres, quan les famílies van a recollir els seus fills o filles, o quan són les

¹⁶ Els aspectes relatius al treball en xarxa i la coordinació entre agents es treballen amb més profunditat en el Capítol 9 de l'informe.

famílies les que participen en les activitats (per exemple, que la rebuda la faci algun membre de l'equip directiu).

Tot i els beneficis que s'assenyalen a favor de realitzar les activitats dins dels centres escolars, els actors entrevistats també n'indiquen alguns riscos o conseqüències no desitjades. Principalment, s'hi assenyalen dos elements. El primer, que es restringeixen les oportunitats dels infants i joves de conèixer nous companys i companyes amb qui compartir experiències. En aquest sentit, s'agreugen les conseqüències de l'elevada segregació escolar de molts territoris de Catalunya en termes d'ampliació de capital social (Síndic de Greuges, 2016). En segon lloc, hi ha el risc que les activitats es desenvolupin de forma exclusiva a l'entorn escolar, la qual cosa limita les possibilitats que aquests infants i joves puguin conèixer espais diferents i tinguin menys oportunitats de descobrir el seu entorn. De fet, ambdós elements ja eren assenyalats en l'informe d'avaluació dels PEE que es va realitzar el 2011, tal com assenyalen Blasco i Casado:

“La major part de les actuacions s'orienten a promoure l'èxit educatiu i la cohesió social dins de cada centre educatiu, sense arribar a barrejar alumnes o famílies de diferents centres, realitzant les activitats dins el mateix recinte escolar, i amb una escassa orientació a obrir el centre educatiu vers l'entorn”.

Blasco i Casado, 2011, p. 96

A continuació oferim una taula que resumeix els pros i contres de realitzar les activitats dins o fora dels centres educatius.

Taula 4.

Pros i contres de realitzar les activitats de suport educatiu dins o fora dels centres escolars:

	Pros	Contres
Dins del centre escolar.	<p>Més facilitat de coordinació entre escola i suport educatiu.</p> <p>Aprofitament de recursos (espais, infraestructures, ordinadors...).</p> <p>Possibilitat d'un major apropament entre el centre escolar i les famílies.</p>	<p>Menys oportunitats de relació amb persones noves.</p> <p>Restricció de les oportunitats de conèixer l'entorn, altres espais i equipaments.</p> <p>Reproducció de dinàmiques de segregació escolar.</p>
Fora del centre escolar.	<p>Més oportunitats de coneixement de l'entorn, d'anar més enllà de l'escola.</p> <p>Possibilitat d'afavorir la barreja social (tot i que molts serveis de suport acaben sent espais altament segregats).</p> <p>Més oportunitats de relació amb persones noves.</p>	<p>Necessitat d'una inversió superior per a la coordinació entre centre escolar i suport educatiu.</p> <p>Duplicat d'espais, recursos materials, infraestructures.</p> <p>Menys possibilitats de transformar o canviar dinàmiques escolars.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Tot i aquests avantatges i inconvenients, cal dir que fer les activitats dins o fora de l'escola no garanteix reduir els riscos d'una opció o de l'altra. Per exemple, moltes de les activitats que es fan a dins de l'escola no asseguren que les dinàmiques i estructures escolars canviïn (sinó que són les activitats de suport les que s'acomoden a la cultura escolar), mentre que fer les activitats fora de l'escola no suposa directament que els joves ampliïn el seu capital social, ja que moltes d'aquestes activitats són igualment segregades en termes socials.¹⁷

¹⁷ Com hem explicat anteriorment, hem identificat que moltes de les activitats que es realitzen fora dels centres educatius estan dirigides a infants i joves que es troben en situacions de vulnerabilitat social i econòmica. En aquest sentit, és important tenir en compte de quina manera es pot garantir que aquests infants i joves tinguin accés a activitats diverses i inclusives.

8.5. Els educadors i les educadores de suport educatiu

Un altre aspecte important de les activitats de suport educatiu són el perfil de les persones que condueixen aquestes activitats, així com les seves condicions de treball. Un primer element a destacar és que, segons el que es desprèn del treball de camp, en l'àmbit del suport escolar conviuen dos tipus de projectes: aquells que estan conduïts exclusivament per persones contractades i que reben una remuneració per la feina que fan, i d'altres on participen, en més o menys mesura, persones voluntàries que efectuen un servei sense contraprestació econòmica. Hi ha fórmules en les quals, si bé les persones que condueixen les activitats no reben contraprestacions econòmiques, sí que obtenen beneficis d'altres tipus, com per exemple, en el cas dels estudiants en pràctiques o els mentors i mentores d'alguns programes que reben un reconeixement de crèdits a la universitat. El fet que hi hagi persones voluntàries o en pràctiques en aquestes activitats permet a moltes entitats atendre un major nombre d'infants i joves o oferir serveis o activitats que sense elles no es podrien dur a terme. Així mateix, tal com assenyalen els actors entrevistats, genera alguns riscos com ara atorgar massa responsabilitat a persones que no estan preparades per afrontar algunes situacions.

Tanmateix, al llarg del treball de camp també s'ha posat de manifest que la professionalització del sector (la majoria de persones que treballen de forma remunerada en aquests espais són professionals de l'educació social i, en menor mesura, de la pedagogia, el magisteri o de la psicologia) no és garantia que es pugui donar resposta a les diverses situacions complexes que es produeixen en els espais de suport educatiu. Si bé es destaquen les capacitats de les persones que es dediquen al suport educatiu i a l'acompanyament socioemocional dels infants i joves, també es posen de manifest algunes mancances o necessitats amb relació a la seva formació i les competències professionals.

En aquest sentit, els actors entrevistats assenyalen: 1) que els educadors i educadores dels serveis de suport educatiu es troben sovint amb mancances en l'àmbit de les didàctiques i la pedagogia, especialment si provenen del sector de l'educació social, i que això té conseqüències en les possibilitats d'oferir un acompanyament acadèmic adequat; 2) que, sobretot en etapes educatives més avançades, hi ha una manca de coneixements específics (especialment acusada en àmbit científic) entre els professionals del suport educatiu. Així mateix, es posa de manifest la dificultat d'atendre les necessitats formatives —molt diverses, tenint en compte la varietat de modalitats formatives— en aquells programes que atenen joves que cursen estudis

postobligatoris; i 3) la necessitat de disposar de professionals més especialitzats (psicòlogues i psicòlegs) per acompanyar i atendre situacions que requereixen un treball psicosocial individualitzat i que des de l'educació social o la pedagogia no es pot oferir.

Aquestes mancances, més o menys acusades segons el programa i el tipus de destinataris que s'atenguin, es poden abordar mitjançant el treball multidisciplinari, amb la configuració d'equips que integren professionals de l'educació social, el magisteri, la pedagogia i la psicologia per tal de donar resposta a les múltiples necessitats dels infants i joves d'aquests programes. Així mateix, caldria assegurar que les persones que realitzen tasques específiques de suport acadèmic disposen dels coneixements suficients per dur a terme de forma òptima aquest suport, especialment amb joves de nivells superiors (educació secundària obligatòria i postobligatòria) i en l'àmbit de les ciències i de la llengua anglesa, o bé comptar amb col·laboracions, més o menys puntuals, de persones expertes en aquestes matèries.

Un darrer element que fa referència a les persones que condueixen les activitats de suport educatiu són les seves condicions laborals. De fet, aquest és un element que apareix de forma reiterada entre les preocupacions de les persones entrevistades, ja que s'assumeix que el grau de professionalització del sector (la categoria professional de les treballadores i treballadors, així com els seus horaris, els tipus de contractes, la remuneració, etc.), condicionen en bona mesura les activitats de suport educatiu. En aquesta línia, s'assenyalen diverses preocupacions.

La primera, tal com indica una part de les persones entrevistades, és que l'àmbit del suport educatiu, de l'acompanyament socioeducatiu i de l'acció social en general, ha estat un sector tradicionalment poc professionalitzat. Aquesta baixa professionalització rau en els seus orígens, que es remunten a les iniciatives vinculades a l'acció social de l'església i que s'han sustentat en molt bona part per persones voluntàries i en la implicació de religiosos i religioses (Jubany, 2018). En les darreres dècades, tanmateix, hi ha hagut un esforç per afavorir la professionalització del sector, amb la voluntat de dignificar-lo i de dotar-lo de reconeixement. En aquest sentit, es considera que la preparació i la formació acadèmica de les persones conductores de les activitats, les seves condicions laborals, la retribució econòmica de les seves tasques, etc., són una condició indispensable per assolir l'esmentada dignificació i reconeixement del sector. Si bé en general i de forma consensuada s'admet aquesta necessitat, la realitat del sector presenta algunes mancances que no afavoreixen la valoració de les seves treballadores i treballadors ni de la feina que fan.

En aquest sentit, segons el que indiquen les persones participants en l'estudi, el suport educatiu és un sector caracteritzat per la precarietat laboral. Aquesta precarietat es veu reflectida en el fet que, en la majoria dels casos, les ofertes no ocupen una jornada laboral completa, per la qual cosa acostumen a ser feines amb una remuneració no gaire elevada i, per tant, complementàries a altres ocupacions (estudiar o altres feines). Això es dona especialment en els projectes que, per la seva naturalesa, impliquen poques hores de feina setmanals (com els tallers d'estudi assistit en els centres escolars, que suposen entre dues i tres hores de feina diàries), i no tant en projectes de caire socioeducatiu, on la dedicació dels educadors i educadores és més àmplia (sovint s'acosta a una mitja jornada).

Aquestes condicions, d'acord amb el que assenyalen els actors entrevistats, generen una important inestabilitat en el sector i incrementen la presència de persones que encara es troben en períodes de formació, ja que quan aquestes acaben els estudis i obtenen la titulació esperada, acostumen a optar per feines amb una dedicació més àmplia i, per tant, amb una millor remuneració. En aquest sentit, si bé una cosa que s'ha assolit en les darreres dècades i especialment des del reconeixement de la formació en educació i treball socials en l'àmbit universitari, que és que les persones que treballen en l'àmbit acostumen a estar vinculades al sector educatiu o social, les característiques dels llocs de treball no afavoreixen que siguin persones amb una àmplia experiència.

A tall d'exemple, citem les paraules d'una de les persones entrevistades: «hi ha una altíssima inestabilitat de les persones que participen com a educadors de suport. Difícilment les persones que comencen d'educadores de suport acaben el curs». Aquest és un problema que s'agreuja en el cas de persones voluntàries, llur compromís pot veure's alterat amb més facilitat, i amb les persones de pràctiques, que acostumen a mantenir-se en els projectes just el temps establert per la universitat, la qual cosa incrementa la rotació de personal en les activitats.

En definitiva, tal com es posa de manifest al llarg del treball de camp, el suport educatiu és un sector que es caracteritza per una alta discontinuïtat laboral que compromet tant la sostenibilitat com la qualitat dels projectes.

9. Lideratge i treball en xarxa

9.1. Agents socials i educatius promotors del suport educatiu a Catalunya

Les activitats de suport educatiu no disposen d'un marc regulatiu específic —en part, pel seu caràcter no obligatori— però en la normativa catalana s'integren dins del marc d'activitats complementàries. En aquest apartat es recullen quines són les principals competències dels diferents agents socioeducatius que proveeixen i gestionen iniciatives de suport educatiu a Catalunya.¹⁸

Administracions públiques

La Convenció dels Drets de l'Infant estableix el dret dels infants a gaudir de temps de descans, d'esbarjo i a poder participar en activitats culturals i artístiques, i reclama a les **administracions públiques** el deure d'assegurar-ho (Art.31). Donat el caràcter educatiu que té el temps d'esbarjo, aquest àmbit cada vegada es troba més associat al dret d'igualtat d'oportunitats (Síndic de Greuges, 2014). En aquesta línia, la Llei d'Educació de Catalunya decreta que el **Departament d'Educació** s'ha de comprometre a establir ajuts i atorgar beques amb relació a activitats complementàries i extraescolars des d'una perspectiva de l'equitat i la inclusió social (Art. 202).

Per la seva banda, el **Departament de Benestar Social** és l'administració responsable de regular l'Atenció socioeducativa en medi obert, és a dir, el conjunt de serveis i recursos que posen a disposició els ens locals i entitats per acompanyar infants en situacions de risc. Un dels principals recursos de medi obert són els centres oberts, que són serveis diürns d'atenció i acompanyament a infants i famílies en situació de risc, que realitzen una tasca educativa i preventiva fora de l'horari lectiu (Art. 104e, llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència).¹⁹ Els centres oberts són competència de les administracions locals que o bé els gestiona directament o bé a través d'una entitat.

¹⁸ Vegeu el capítol 4 de l'informe per a una major concreció de les dades de provisió i finançament dels agents socioeducatius promotors de les activitats de suport educatiu a Catalunya.

¹⁹ Segons la Diputació de Barcelona: «Els serveis de centre obert per a infants, adolescents i joves són serveis diürns que realitzen una tasca preventiva que donen suport, estimulen i potencien l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensen les deficiències socioeducatives de les persones ateses mitjançant el treball individual, el grupal, la família, el treball en xarxa i amb la comunitat».

Pel que fa a les competències dels **ens locals**, el marc regulatiu insta els ajuntaments no tan sols a assumir certes competències en àmbits tan diversos com l'admissió de l'alumnat o la programació de l'oferta i dels serveis educatius, sinó d'impulsar també un xarxa que treballi a escala territorial. En aquest sentit, la Llei 12/2009 estableix que els ajuntaments han de promoure la cooperació entre els centres, impulsar acords de col·laboració entre agents per potenciar plans o programes socioeducatius (Albaigés, 2018). Alguns dels serveis i equipaments municipals on es porten a terme les activitats de suport educatius són: ludoteques, centres cívics o biblioteques.

Centres educatius

Els centres educatius no acostumen a ser els promotors directes de les activitats de suport escolar que es desenvolupen en el seu centre. Més aviat, aquesta tasca recau en les Associacions de Mares i Pares (AMPA), com veurem unes línies més endavant. De totes maneres, és important fer notar que les activitats extraescolars poden representar un distintiu important en els processos de tria escolar, ja que segons el tipus d'activitats que s'ofereixen aquestes es relacionen amb un tipus de prestigi social.

Associacions de Mares i Pares i famílies d'alumnes

Les Associacions de Mares i Pares o de Famílies d'alumnes (AMPA o AFA) duen a terme una important tasca en la dinamització de les activitats extraescolars. Tot i que les funcions de les AMPA o AFA poden variar d'un centre a un altre, hi ha unes línies comunes entre les quals es destaquen (Comas, 2013):

- Gestionar i organitzar activitats i serveis (acollida, menjador, casals període de vacances...) i ajudant a reduir costos de material escolar (llibres de text, equipament esportiu).
- Complementar el currículum escolar oferint activitats extraescolars que no tenen cabuda en l'horari lectiu (activitats de reforç, esportives, artístiques, lúdiques, etc.).

De totes maneres, cal tenir present que tenint en compte que les activitats extraescolars poden representar una font d'increment de desigualtats socials educatives i socials, són diverses les

organitzacions d'AMPA i AFA que reclamen que aquestes iniciatives estiguin proveïdes i gestionades per part de les administracions públiques.²⁰

D'altra banda, és important fer notar que una de les principals dificultats legals i administratives que representa per les AMPA o AFA la gestió de les activitats extraescolars és la contractació de personal d'aquestes activitats, per la qual cosa, externalitzen el servei per mitjà d'empreses o entitats que se n'encarreguen.

Entitats del tercer sector

Tal com s'ha recollit en l'apartat de la genealogia del suport educatiu a Catalunya, les entitats del tercer sector han tingut un paper clau en el desenvolupament i la gestió de les iniciatives de suport educatiu al territori català. Es tracta d'associacions, cooperatives d'iniciativa social i fundacions que, de forma no lucrativa, ofereixen serveis d'atenció a les persones amb vocació de servei públic i que col·laboren amb l'Administració educativa en la integració social de les persones amb discapacitats o amb risc d'exclusió social i en la realització d'activitats complementàries i extraescolars, i d'educació en el lleure (Diputació de Barcelona, 2017). Existeix, tanmateix, una gran heterogeneïtat d'entitats dedicades a l'acció socioeducativa tant pel que fa a la seva dimensió i estructura com en l'àmbit territorial en el qual intervenen.²¹

A continuació es presenta una taula amb la classificació dels principals agents encarregats de promoure i proveir les iniciatives de suport educatiu a Catalunya:

²⁰ Vegeu el manifest [FEDEA](#)

²¹ Vegeu el [Mapa del Tercer Sector](#) per una llista exhaustiva de les entitats del tercer sector que treballen amb infants i joves al territori català.

Taula 5.

Promoció/provisió de les activitats de suport educatiu.

Promoció			Provisió
Administració Pública	Autonòmica	Departament d'Educació	Directa/ externalització
		Departament de Benestar Social	
	Local	Ajuntaments	
Centres educatius			Directa/ externalització
AMPA i AFA			Directa/ externalització
Entitats del tercer sector			Directa

Així doncs, tal com s'observa a la taula 5, les administracions públiques, els centres educatius i les AMPA i AFA tenen l'opció de proveir els recursos i serveis de suport educatiu de forma directa o externalitzant-la a altres entitats o empreses.

9.2. El treball en xarxa i la col·laboració entre els agents

La necessitat de treball en xarxa i de col·laboració és un element que emergeix de manera recurrent a les diverses entrevistes i grups de discussió, donat el caràcter dual de les activitats de suport educatiu: les activitats de suport educatiu són un espai de confluència entre el dins i fora escola. Així, en ocasions s'assenyala que serveixen «per compensar allò on el sistema educatiu no arriba», alhora que són també considerats, cada vegada més, no únicament com a espais compensadors sinó complementaris de l'educació escolar. En aquest sentit, les relacions i la coordinació entre professorat de centres educatius i professionals del suport educatiu esdevenen un aspecte central en el desenvolupament d'aquestes activitats. D'aquestes relacions de coordinació s'assenyalen dos aspectes importants: les condicions per construir-les i la necessitat d'establir llenguatges compartits.

Amb relació a les condicions per construir relacions coordinades, els agents participants a l'estudi posen de manifest que sovint és complicat trobar espais i moments per dur-les a terme. Si bé es reconeix que seria necessari un treball coordinat que permetés la intervenció complementària de diferents professionals de cadascun dels àmbits i espais educatius, es posa també de manifest

que sovint hi ha una sèrie d'obstacles que dificulten, entorpeixen o fins i tot impossibiliten que aquestes relacions es puguin desenvolupar. Principalment aquestes dificultats s'atribueixen a una manca d'estructures que garanteixin que les escoles i instituts disposen dels recursos temporals per trobar-se amb els professionals del suport educatiu.

Així, tal com hem recollit al llarg del treball de camp, es reclama una «voluntat política» per possibilitar la generació d'aquests processos i relacions, dotant els agents implicats de recursos econòmics, temporals, humans i funcionals per fer-los viables i poder anar més enllà de les voluntats individuals i/o institucionals. En algunes de les experiències territorials analitzades, s'ha identificat precisament que el lideratge de l'administració local és clau com a agent facilitador de les relacions entre escoles i suport educatiu, tal com desenvoluparem en el proper apartat. Així mateix, les iniciatives de suport educatiu que es porten a terme a les instal·lacions dels centres escolars, com hem explicat anteriorment, afavoreixen que es puguin donar aquestes relacions.

Més enllà de les condicions temporals i de la manca d'estructures que facilitin la relació entre els diferents agents, al llarg del treball de camp també ha emergit una preocupació important al voltant de les diferències entre les cultures institucionals de l'escola i de les activitats de suport educatiu, especialment aquelles que es realitzen fora del centre escolar i no centrades de forma exclusiva en els aprenentatges acadèmics. En aquest sentit, les entitats que treballen en l'àmbit socioeducatiu assenyalen que una de les dificultats més habituals és que les escoles i entitats «parlen llenguatges diferents i es fixen en coses diferents: el centre educatiu està en una lògica molt més acadèmica, i les entitats ens fixem en aspectes més socials, emocionals, personals».

Així, tot i que els objectius d'ambdós agents poden ser complementaris i fins i tot sovint compartits, és freqüent que hi hagi dificultats per traçar estratègies i intervencions alineades. En els casos on les intervencions de suport educatiu es donen dins dels centres escolars i estan enfocades al suport acadèmic, aquestes distàncies es minimitzen per la naturalesa de les mateixes activitats i perquè estan habitualment consensuades entre els tutors i tutores i els professionals de suport.

En aquest sentit, les entitats que presten serveis de suport educatiu als centres escolars assenyalen la importància de codissenyar els programes, els objectius i els perfils d'infants i joves atesos entre ambdós agents: «part de l'èxit d'aquests projectes és que els centres veuen que han pogut fer unes demandes, que les demandes que tenien han entrat en aquests espais [de suport educatiu] i que ells també són part activa d'aquests espais». Així mateix, des de les entitats que

treballen fora dels centres educatius s'indica la necessitat de «fer servir els llenguatges de l'escola (parlar d'aspectes conductuals, emocionals, personals però també acadèmics), de reconèixer les necessitats de les escoles, que elles vegin que la seva feina té una continuïtat a fora». A més, també s'assenyala que les relacions amb els centres educatius que disposen de professionals de l'àmbit de l'educació social, com les Tècniques d'Integració Social (TIS), sovint encarregades de la relació amb les entitats socioeducatives, són més fluïdes i fructíferes: «la visió de la TIS és la nostra, parlem el mateix llenguatge». Tanmateix, com hem indicat anteriorment, la manca d'estructures i recursos per portar a terme trobades de treball, més enllà de trobades de traspàs d'informació, és una limitació per assolir aquestes confluències.

10. Principis per a un model de suport educatiu a Catalunya

No hi ha cap fórmula sobre com ha de ser el suport educatiu, sobre quin rol han de tenir els agents que hi intervenen, sobre quins són els tipus d'intervencions que cal portar a terme o els espais on s'ha de desenvolupar. On sí que hi ha consens és a afirmar que en un escenari ideal el suport educatiu hauria de ser molt més subsidiari i que cal avançar perquè aquestes iniciatives cada vegada tinguin un caràcter més residual. I perquè això sigui possible és fonamental crear les condicions d'escolarització que fomentin la igualtat d'oportunitats en l'accés, en el procés i en els resultats de tots els infants i joves.

Tanmateix, davant la pregunta de si són necessàries les iniciatives de suport, cal tenir en compte que en la situació actual el suport educatiu representa una intervenció que pot ajudar a pal·liar les desigualtats que hi ha al nostre sistema educatiu. Com s'ha mostrat en diversos estudis anteriors, les dades posen de manifest que hi ha un sector molt important de joves que no assolix el nivell de competències necessari per assegurar una continuïtat formativa amb garanties. Mentre s'avança cap a una transformació de les estructures i lògiques escolars —de tal manera que la mateixa escola sigui capaç d'atendre i oferir al conjunt d'infants i joves els aprenentatges necessaris— el suport educatiu es pot considerar una intervenció «forçosa, per al mentrestant».

En aquest informe s'han posat damunt la taula diferents eixos de debat i tensions que es donen en l'àmbit del suport educatiu. I és que en un context en què els debats sobre innovació pedagògica, sobre com replantejar els temps escolars estan a l'ordre del dia, és fonamental també fer un replantejament sobre quin ha de ser el model de suport educatiu. A partir de la revisió de l'estat de la qüestió del suport educatiu a Catalunya, a continuació es recullen **un conjunt de principis que pretenen inspirar un model de suport educatiu orientat fonamentalment a una millora de l'equitat del sistema**. Aquests principis s'acompanyen d'un conjunt d'orientacions que pretenen contribuir a la construcció d'aquest model de suport educatiu.

Resum: Principis per a un model de suport educatiu a Catalunya

Sobre el model educatiu: prevenció, inclusió i educació a temps complet

Principi 1. Un suport educatiu que prioritzi les estratègies preventives per consolidar trajectòries d'èxit de tots els infants i joves

Principi 2. Un suport educatiu guiat pel principi d'inclusió i que eviti consolidar processos de segregació

Principi 3. Un suport educatiu situat en el marc de l'educació a temps complet

Sobre els destinataris: necessitats dels infants i joves, i les seves famílies

Principi 4. Un suport educatiu que s'ajusti a les necessitats diverses dels infants i joves

Principi 5. Un suport educatiu que no exclogui cap perfil d'infant i jove

Principi 6. Un suport educatiu que inclogui les famílies

Sobre les activitats: metodologies, encaix amb l'escola i professionals

Principi 7. Un suport educatiu que diversifiqui activitats i en el qual els deures escolars no concentrin la major part del temps

Principi 8. Un suport educatiu que adequi els perfils professionals de les persones conductores de les activitats a les necessitats dels beneficiaris i les beneficiàries

Principi 9. Un suport educatiu que aposti per una millora de les condicions laborals dels professionals del sector

Sobre el treball en xarxa: l'articulació del suport en un marc local

Principi 10. Un suport educatiu que articuli una xarxa d'actors locals

Sobre la monitorització del suport: indicadors de seguiment i avaluació d'impactes

Principi 11. Un suport educatiu que consolidi un sistema de recollida d'indicadors

Principi 12. Un suport educatiu que promogui mecanismes d'avaluació

10.1 Sobre el model educatiu: prevenció, inclusió i educació a temps complet

Principi 1. Un suport educatiu que prioritzi les estratègies preventives per consolidar trajectòries d'èxit de tots els infants i joves

El suport educatiu integra un conjunt d'intervencions orientades a prevenir, intervenir o compensar situacions per les quals infants i joves no assolixen els resultats esperats. Si bé el suport educatiu es dona en aquests tres «moments» (prevenció, intervenció i compensació), l'estudi ha permès identificar que, habitualment, les iniciatives de suport educatiu tenen un caràcter compensatori, i que les accions preventives —enteses com aquell conjunt de mesures que actuen quan encara no han sorgit els primers indicis de dificultats d'aprenentatge i que posen el seu focus a crear les condicions que permeten garantir les oportunitats d'èxit per a tothom— tenen un menor protagonisme.

Malgrat que les iniciatives correctores siguin necessàries per reconduir les situacions d'aquells infants i joves que no assolixen els resultats esperats, és fonamental que **un nou model de suport educatiu aposti per mesures de tipus preventiu**, que actuïn sobre el conjunt del sistema i dels agents socioeducatius des d'una perspectiva de l'equitat. Com s'ha assenyalat en un apartat anterior, és abundant la recerca que mostra que les mesures preventives són l'estratègia més efectiva per garantir trajectòries d'èxit per a tothom.

Un suport educatiu que prioritzi les estratègies preventives per consolidar les trajectòries d'èxit de tot el conjunt dels infants i joves

Per què?	Com?
L'aposta de mesures de tipus preventiu representen una estratègia clau per preveure el fracàs i l'abandonament escolar des d'una perspectiva de l'equitat.	Elaborar i aplicar protocols de detecció precoç de dificultats d'aprenentatge.
	Apostar per mesures que estiguin dirigides a etapes primerenques de l'escolarització amb el propòsit de consolidar les condicions d'aprenentatge i incrementar les garanties d'èxit escolar. Vegeu programes que van en aquesta direcció com Enxaneta ²² i Èxit 1.
	Promoure programes d'acompanyament a les transicions. Una de les línies clau de treball de suport educatiu ha de ser l'acompanyament a les transicions educatives, especialment entre la primària i la secundària, i entre l'educació obligatòria i la postobligatòria.

²² Vegeu un major detall del programa a l'annex de l'informe, Quadre 4.

Principi 2. Un suport educatiu guiat pel principi d'inclusió i que eviti consolidar processos de segregació

La constatació que els programes de suport educatiu estan en la seva majoria destinats a grups de joves en situació de vulnerabilitat econòmica i social, corre el risc de consolidar processos d'estigmatització social i contribuir a una major segregació de les activitats extraescolars. De fet, les dades disponibles mostren com l'ús de l'espai fora del temps lectiu es troba polaritzat en termes de perfil social, i l'estudi ha permès constatar que, efectivament, moltes iniciatives de suport educatiu són de tipus focalitzat i estan orientades a atendre infants i joves en situacions de vulnerabilitat econòmica i social.

En aquest sentit, és necessari que **un nou model de suport educatiu persegueixi no reproduir l'elevada segregació** escolar que es dona en molts municipis i que promogui projectes amb una major mixtura social.

Un suport educatiu guiat pel principi d'inclusió i que eviti consolidar processos de segregació

Per què?	Com?
El suport educatiu té el perill de consolidar processos d'estigmatització social.	Promoure un debat entre els agents educatius i socials implicats en l'àmbit del suport educatiu orientat a: definir una estratègia per garantir l'accés a un lleure divers i inclusiu que minimitzi els escenaris de segregació; i valorar, en aquest sentit, l'actual model d'atenció socioeducativa dels infants i joves en situacions de vulnerabilitat social.

Principi 3. Un suport educatiu situat en el marc de l'educació a temps complet

Les iniciatives de suport educatiu representen una de les principals activitats que actualment es desenvolupen fora del temps lectiu. Són, en la terminologia de la iniciativa Educació 360, una part essencial de l'ecosistema educatiu dels municipis catalans i un element clau per avançar cap a la generació de noves oportunitats educatives més enllà de l'escola. Tanmateix, a nivell territorial es detecta una dèbil articulació entre recursos de suport educatiu amb la resta d'iniciatives educatives fora del temps lectiu.

Un dels principals riscos d'aquesta desarticulació és la potencial desatenció d'alguns infants i joves o, per contra, que es produeixi un solapament de recursos que pot tenir com a conseqüència la sobreinstitucionalització d'alguns beneficiaris de les iniciatives de suport educatiu. En aquest sentit, i en la línia de la proposta Educació 360, **un nou model de suport**

educatiu ha de partir d'una aliança entre els diferents actors locals, amb la finalitat de construir una visió compartida dels reptes i objectius del territori.

Un suport educatiu en el marc de l'educació a temps complet

Per què?	Com?
Dèbil articulació dels recursos i serveis de suport educatiu fora de l'escola.	Impulsar diagnòstics per dimensionar el suport educatiu i analitzar la cobertura de les necessitats de suport educatiu per tal d'assegurar una cobertura òptima a tots els territoris.
	Promoure catàlegs unificats dels diferents recursos d'activitats extraescolars que s'ofereixen al territori com una mesura per optimitzar els recursos i promoure'n una visió global.
	Promoure grups de treball que fomentin la coordinació entre les diferents entitats promotores del suport educatiu i de la resta d'agents socioeducatius del territori.

10.2. Sobre els destinataris: necessitats dels infants i joves, i les seves famílies

Principi 4. Un suport educatiu que s'ajusti a les necessitats diverses dels infants i joves

En els debats i discursos sobre el suport educatiu, sobre l'èxit i el fracàs escolar, sovint s'assumeix que el conjunt d'infants i joves que tenen dificultats acadèmiques presenten un perfil similar i que aquestes dificultats s'expliquen per factors també similars. Tanmateix, la recerca apunta que les dificultats en els assoliments escolars s'expliquen per factors molt diversos i que, per tant, les respostes a aquestes necessitats també haurien de ser diverses.

D'aquesta manera, és habitual que moltes iniciatives de suport educatiu siguin força homogènies tant en formes com en continguts, amb poca diversificació interna, donant una resposta similar a realitats i necessitats que poden ser molt diferents: des d'infants que necessiten un suport acadèmic en matèries concretes, d'altres que necessiten un reforç principalment lingüístic, fins a infants i joves que requereixen una atenció psicosocial específica, entre d'altres.

És important, per tant, que **un nou model de suport educatiu promogui intervencions que tinguin en compte la diversitat de perfils i necessitats** dels infants i joves atesos, tant pel que fa als continguts, les metodologies com a la pròpia organització dels recursos emprats.

Un suport educatiu que s'ajusti a les necessitats diverses dels infants i joves

Per què?	Com?
Assumpció de perfils homogenis de beneficiaris en les iniciatives de suport educatiu i poca diversificació interna de les propostes.	Elaborar diagnòstics que permetin identificar les diferents necessitats d'infants i joves que participen en les activitats de suport educatiu i així adequar les actuacions a aquestes necessitats específiques.
	Diversificar les estratègies d'intervenció en funció d'aquesta diversitat de perfils d'infants i joves (programes de reforç lingüístic, de suport emocional...).

Principi 5. Un suport educatiu que no exclou cap perfil d'infant i jove

Donades les limitacions de recursos i espais, la majoria d'iniciatives de suport educatiu utilitzen criteris per seleccionar els infants i joves beneficiaris. Si bé s'entén que aquesta selecció pot ésser necessària i, fins i tot, efectiva per assolir els objectius plantejats en cada cas, també és cert que en alguns casos aquesta selecció pot suposar l'exclusió de certs perfils de joves. De fet, tal com s'ha detectat en l'estudi, hi ha part de les iniciatives de suport educatiu que utilitzen «l'aprofitament» (basat en la motivació o l'interès) com a criteri de selecció o exclusió en els programes.

Des del punt de vista de les desigualtats educatives és imprescindible qüestionar que «la motivació» i «els interessos» no són trets intrínsecs ni constructes neutres socialment, sinó que es construeixen amb interacció amb l'entorn i que estan condicionats per l'origen social de l'alumnat. En aquest sentit, utilitzar aquests criteris per seleccionar els beneficiaris pot comportar que alguns infants i joves, especialment aquells d'entorns més vulnerables, no hi tinguin accés, tot i les seves necessitats de rebre un suport educatiu. Així doncs, un nou model de suport educatiu ha de vetllar per garantir l'atenció de tots els infants i joves que ho requereixin i evitar-ne l'exclusió d'aquells i aquelles que més s'allunyen de la norma escolar.

Un model de suport educatiu que no exclogui cap perfil d'infant i jove

Per què?	Com?
La selecció dels beneficiaris d'acord amb criteris com «l'aprofitament», «l'interès» o el «mèrit» comporta que certs perfils de joves, aquells més allunyats de la norma escolar, restin exclosos del suport educatiu.	Plantejar les implicacions d'utilitzar «l'aprofitament», «l'interès» o el «mèrit» com a criteri en la selecció o exclusió dels joves en els programes.
	Pensar nous programes per atendre aquells infants i joves que resten exclosos dels programes de suport educatiu.

Principi 6. Un suport educatiu que inclogui les famílies

En conjunt, les iniciatives de suport educatiu atorguen a les famílies un paper secundari pel que fa a la possibilitat de participació en les activitats. Tenint en compte que la majoria dels beneficiaris del suport educatiu són infants i joves que provenen d'entorns vulnerables, i que són precisament les famílies d'aquests infants i joves les que més dificultats troben per acompanyar els seus fills i filles en el seu procés d'escolarització, el treball amb les famílies representa una prioritat per a qualsevol iniciativa de suport educatiu que tingui com a principal propòsit incrementar les oportunitats educatives des d'una perspectiva de l'equitat social. Cal treballar, doncs, per a **un suport educatiu que enforteixi les relacions amb les famílies i que en reconegui el seu paper protagonista.**

Un suport educatiu que inclogui les famílies

Per què?	Com?
Les famílies tenen un paper secundari en les iniciatives de suport educatiu.	Disposar de l'orientació de professionals externs que acompanyin els centres educatius i les entitats de suport educatiu en els processos de replantejament de les relacions entre escola, família i comunitat amb l'objectiu d'enfortir els vincles entre aquests agents. Per exemple, a través de les formacions del professorat i els educadors i educadores de les entitats.
	Tenir en compte les necessitats de les famílies a l'hora de dissenyar les accions de suport educatiu amb el propòsit que aquestes puguin esdevenir les protagonistes, juntament amb els infants i joves. En aquest sentit, és fonamental que les mesures incorporin un cert marge de flexibilitat a nivell organitzatiu (d'espais i horaris) perquè el màxim nombre de famílies s'hi puguin incorporar.

10.3. Sobre les activitats: metodologies, encaix amb l'escola i professionals

Principi 7. Un suport educatiu que diversifiqui activitats i en el qual els deures escolars no concentrin la major part del temps

Si bé el suport educatiu pot prendre diferents formes i modalitats, s'identifica que, en general, una part important del temps es destina a fer tasques escolars i deures. Aquest fet s'agreuja especialment en els recursos adreçats a nois i noies d'educació secundària. Les entitats i institucions promotores del suport educatiu assenyalen que es veuen condicionades, a l'hora de diversificar activitats, per les demandes que les escoles i instituts exigeixen al seu alumnat.

Aquest fet limita les oportunitats d'alguns infants i joves de participar en activitats que enriqueixin les seves experiències més enllà de les tasques estrictament escolars, i s'eixamplen les desigualtats que es produeixen en l'accés a activitats i espais diversos. En aquest sentit, és necessari **un nou model de suport educatiu que impulsi un replantejament —entre els diferents actors educatius— del paper protagonista dels deures i que vetlli per amplificar les experiències d'aprenentatge.**

Un suport educatiu que diversifiqui activitats i en el qual els deures escolars no concentrin la major part del temps

Per què?	Com?
Predomini dels deures en les activitats de suport educatiu.	Garantir opcions d'estudi assistit dins de la jornada escolar per tal que, si els centres opten per posar deures o tasques de treball autònom, tots els infants i joves puguin acabar-les dins de la jornada escolar, evitant la seva externalització a les entitats de suport educatiu.
	Promoure que les iniciatives de suport educatiu incorporin activitats que amplifiquin les experiències dels infants i joves participants, de manera que es generin així més oportunitats educatives i més diverses per a tots els infants i joves del territori. Vegeu com a exemple el programa Croma 2.0. ²³

²³ Per veure un major detall del programa consulteu l'annex de l'informe, Quadre 5.

Principi 8. Un suport educatiu que adequi els perfils professionals de les persones conductores de les activitats a les necessitats dels beneficiaris i les beneficiàries

Les necessitats educatives i socioemocionals dels infants i joves que participen a les activitats de suport educatiu, com s'ha assenyalat anteriorment, solen ser molt diverses. En aquest sentit, es detecta que els equips de professionals no sempre disposen de les competències necessàries per donar-hi resposta.

S'identifiquen des de mancances en l'àmbit de les didàctiques i la pedagogia, passant per una manca de coneixements específics especialment acusada en àmbit científic i en etapes superiors (segon cicle de secundària i postobligatòria), fins a mancances per atendre situacions que requereixen un treball psicosocial individualitzat.

És per això que es considera necessari que **un nou model de suport educatiu tingui en compte la configuració d'equips amb capacitat per donar resposta a les necessitats dels infants i joves diversificant, si cal, els perfils professionals que els conformen.**

Un suport educatiu que adequi els perfils professionals de les persones conductores de les activitats a les necessitats dels beneficiaris i les beneficiàries

Per què?	Com?
<p>Els serveis de suport educatiu no sempre disposen dels perfils professionals adequats per parar esment a les necessitats diverses dels infants i joves que atenen.</p>	<p>Configurar equips multidisciplinaris a les activitats de suport educatiu que integrin professionals de l'educació social, de magisteri, pedagogia i psicologia per tal de donar resposta a les múltiples necessitats dels infants i joves destinataris d'aquests programes.</p> <hr/> <p>Assegurar que les persones que realitzen tasques específiques de suport acadèmic disposen dels coneixements didàctics i específics suficients per portar a terme de forma òptima aquest suport, especialment amb joves de nivells superiors i en l'àmbit de les ciències i de la llengua anglesa, o bé comptar amb col·laboracions, més o menys puntuals, de persones expertes en aquestes matèries.</p>

Principi 9. Un suport educatiu que aposti per una millora de les condicions laborals dels professionals del sector

El grau de professionalització i les condicions laborals de les persones que condueixen les activitats de suport educatiu (la categoria professional de les treballadores i treballadors, així com els seus horaris, els tipus de contractes, la remuneració, etc.) s’assenyalen com a condicionants de les activitats de suport educatiu, ja que generen una important inestabilitat al sector i incrementen la presència de persones que encara es troben en períodes de formació. **Un nou model de suport educatiu ha de garantir unes condicions laborals dignes per a totes les treballadores del sector, incrementant la seva continuïtat en els projectes i promovent, així, l’estabilitat i sostenibilitat de les iniciatives.**

Un suport educatiu que aposti per una millora de les condicions laborals dels professionals del sector

Per què?	Com?
El suport educatiu és un sector que es caracteritza per una alta discontinuïtat laboral que compromet tant la sostenibilitat com la qualitat dels projectes.	Assegurar que els projectes de suport educatiu disposin d’un equip professional que garanteixi uns mínims de qualitat i estabilitat. Comptar amb la participació de persones voluntàries té el potencial d’enriquir les iniciatives de suport però aquestes no han de ser el principal motor de les activitats per garantir la sostenibilitat de les iniciatives.
	Plantejar actuacions que permetin una millora de les condicions laborals dels treballadors i treballadores del suport educatiu, ²⁴ i que facin més atractives les ofertes laborals en el sector assegurant que la contractació pública sigui una eina perquè els treballadors tinguin salaris dignes i disposin d’estabilitat laboral. Per exemple, condicionar les concessions i els concursos públics ²⁵ per a la gestió i provisió de serveis de suport educatiu a la garantia d’unes condicions laborals dignes, com ara la comptabilització de les hores de planificació, l’augment de les hores de dedicació en els contractes, entre d’altres.

²⁴ Prenent com a marc de referència el Conveni col·lectiu del sector del lleure educatiu i sociocultural de Catalunya del 2019: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7828/1732087.pdf>

²⁵ Un marc de referència, per a les activitats finançades amb fons públics de gestió externalitzada, pot ser la proposta de Contractació pública sostenible de l’Ajuntament de Barcelona (<https://ajuntament.barcelona.cat/contractaciopublica/ca>).

10.4. Sobre el treball en xarxa: l'articulació del suport en un marc local

Principi 10. Un suport educatiu que articuli una xarxa d'actors locals

Tots els agents implicats en el suport educatiu —en concret centres escolars i serveis de suport educatiu— reconeixen la necessitat d'un treball coordinat que permeti establir accions complementàries dels diferents professionals i serveis que intervenen en l'educació dels infants i joves, entenent que la consecució de l'èxit educatiu per a tothom s'ha de basar en la col·laboració i complementarietat entre els diferents agents.

Tanmateix, els mateixos agents assenyalen que, sovint, a l'hora d'establir aquestes relacions, es troben amb dificultats importants especialment vinculades a la manca d'estructures que ho possibilitin, fet que comporta que bona part de les intervencions siguin discontinües, fragmentades i parcials. Així doncs, cal un **nou model de suport educatiu que reconegui la corresponsabilitat entre agents i el treball en xarxa per tal d'optimitzar els processos i compartir el coneixement i les experiències, i així poder incrementar les oportunitats d'èxit educatiu per a tothom.**

Un suport educatiu que articuli una xarxa d'actors locals

Per què?	Com?
<p>El diàleg entre els agents implicats (centres escolars i serveis de suport educatiu) és sovint insuficient per garantir una coordinació i coherència òptimes.</p>	<p>Garantir els recursos temporals i humans per fer viables les estructures i circuits de coordinació entre els diferents agents, per exemple establint figures a tots els centres educatius que puguin fer d'enllaç entre els seus professionals i els professionals dels serveis de suport educatiu externs.²⁶</p> <p>Promoure espais de coordinació dins dels centres educatius entre els diferents agents educatius. Per exemple, incorporar als claustres els professionals implicats en les activitats del centre, com monitors/ores, educadors/ores i altres col·laboradors/ores per tal de facilitar la generació d'accions més integrals i coordinades.</p>

²⁶ Una proposta similar ja apareix al document [Connectant la comunitat per generar més i millors oportunitats educatives. Propostes de política municipal \(2019-2023\)](#).

10.5. Sobre la monitorització del suport: indicadors de seguiment i avaluació d'impactes

Principi 11. Un suport educatiu que consolidi un sistema de recollida d'indicadors

L'elevada heterogeneïtat de les activitats de suport educatiu, el seu caràcter no formal, i el fet que les administracions públiques no incloguin aquestes iniciatives en els seus indicadors educatius, són alguns dels motius que expliquen que no es disposin de dades sistematitzades sobre la participació, la provisió i el finançament del suport educatiu a Catalunya.

Per tal de garantir un seguiment d'aquestes iniciatives, conèixer els recursos que s'hi destinen, el volum que suposen respecte del conjunt d'activitats fora del temps lectiu, el nombre i les característiques dels infants i joves que hi participen, entre d'altres, cal que **un nou model de suport educatiu garanteixi una sistematització i anàlisi de les dades.**

Consolidar un sistema de recollida d'indicadors sobre el suport educatiu Un suport educatiu que consolidi un sistema de recollida d'indicadors

Per què?	Com?
Absència de dades sobre la participació, la gestió i el finançament de les iniciatives de suport educatiu a Catalunya.	Assegurar una recollida regular i sistemàtica de les dades que fan referència al suport educatiu i incloure indicadors sobre aquest àmbit a les estadístiques oficials. Recollir informació sobre el perfil socioeconòmic i cultural dels participants, de la inversió pública i privada en aquestes activitats, etc.
	Analitzar periòdicament les dades recollides al voltant del suport educatiu a Catalunya.

Principi 12. Un suport educatiu que promogui mecanismes d'avaluació

El context català es caracteritza per una important manca de dades sistematitzades disponibles, i les poques dades que hi ha —de programes o projectes concrets— són principalment indicadors d'activitat (nombre de participants, seguiment de l'assistència, etc.) o valoracions qualitatives de la satisfacció dels participants. Aquest fet comporta que el grau d'assoliment dels objectius o dels resultats esperats es basi en aquest tipus d'indicadors i no pas en l'impacte de les accions en termes acadèmics. En aquest sentit, els mecanismes de seguiment i d'avaluació de les actuacions de suport educatiu són una de les mancances detectades més importants i un dels reptes que caldria abordar al més aviat possible.

És per això que un nou model de suport educatiu ha d'activar i promoure estratègies d'avaluació dels resultats dels programes i dels seus impactes, per conèixer fins a quin punt s'estan assolint els objectius establerts.

Un suport educatiu que promogui mecanismes d'avaluació

Per què?	Com?
<p>Manca generalitzada d'avaluació dels resultats i dels impactes de les activitats de suport educatiu.</p>	<p>Promoure la concreció d'objectius operatius amb fites específiques que facilitin el seguiment dels programes.</p>
	<p>Promoure estudis que permetin establir mecanismes i instruments per avaluar l'impacte de les actuacions de suport educatiu i que aquests estiguin a disposició dels serveis que desenvolupen aquestes activitats.</p>

En conjunt, els principis presentats en aquest apartat pretenen ser un punt de partida per a la construcció d'un nou model de suport educatiu a Catalunya que tingui en compte els reptes actuals del sistema educatiu català i contribueixi a la millora de les oportunitats educatives de tots els infants i joves de Catalunya.

11. Referències bibliogràfiques

- Albaigés, B. (2018). *El paper dels ajuntaments en educació en el tombant de la crisi econòmica*. Sèrie Educació, núm. 3. Col·lecció Eines. Fundació Pi i Sunyer.
- Albaigés, B. (coord.) (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar. Anàlisi de polítiques locals de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Albaigés, B., Selva, M. i Baya, M. (2009). *Infants, Família, Escola i Entorn: Claus per a un temps educatiu compartit. Projecte Temps de Barri, Temps Educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À. (2016). *Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?* Col·lecció "Què funciona en educació?" Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À. i Collet, J. (2007) *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M.A., Todeschini, F., Segura, A. (2018). *Avaluació del programa Èxit 2016/2017*. Barcelona: Ivàlua.
- Aliança Educació 360 (2018) *Connectant la comunitat per generar més i millors oportunitats educatives. Propostes de política municipal*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Benito, R., i González, I. (2010). Polítiques reductores de les desigualtats educatives: la tensió entre les actuacions focalitzades i les actuacions universalistes. A: *Polítiques d'inclusió social: recull dels continguts del Seminari permanent de formació i treball en xarxa, anys 2007 i 2008, realitzat en el marc del Programa per al desenvolupament de plans locals d'inclusió social del Departament d'Acció Social i Ciutadania*, p. 131-144.
- Blasco, J. i Casado, D. (2011). *Avaluació dels Plans Educatius d'Entorn 2005-2009. Informe Final*. Barcelona: Ivàlua.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., i Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., i Rambla, X. (2001). La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats. A Gomà, R. i Subirats, J. (coord.) *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Autonomia i benestar. Barcelona: UAB, p. 113-135.
- Casamayor, F. G. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (7), p. 97-122.
- Collet-Sabé, J. i Martori, J. C. (2018). Projecte de suport escolar Enxaneta. *Temps d'Educació*, 54, p. 93-110.

- Comas, M. (2013). *Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA). Estat de la qüestió a Catalunya. Enquesta a AMPA del projecte "Famílies amb veu"*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comissió Europea (2013) *Invertir en la infància: rompre el ciclo de las desventajas*. Recomanació de la Comissió Europea, de 20 de febrer de 2013.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consell Català de l'Esport (2017). *Els hàbits esportius dels escolars de Catalunya 2016*. Generalitat de Catalunya, Consell Català de l'Esport.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2015). *Mapa de recursos de suport escolar a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Coombs, Ph.H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu) (2018b). *L'avaluació de quart d'ESO, 2018*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu) (2018a). *L'avaluació de sisè d'educació primària, 2018*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2011): Didàctica de l'educació infantil. Descarregat a: https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI_1752_M02/web/html/WebContent/u7/a1/continguts.html
- Diputació de Barcelona (2017) *Col·laboració entre el Tercer Sector Social i l'Administració local en la provisió de serveis d'atenció a les persones*. Diputació de Barcelona.
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2016). Diversidad, equidad y educación compensatoria: Propósitos inconclusos, retos emergentes. A J. M. Escudero (Ed.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. València: La Nau Llibres.
- Fundació Jaume Bofill (2019) *Educació a l'hora. Uns altres horaris escolars són possibles*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- González-Motos, S. (2016) *Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves?* Col·lecció "Què funciona en educació?" Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Iglesias, E., Argelagués, T., Berger, R. (2018) *Contribucions dels plans educatius d'entorn a la iniciativa educació 360*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IIAB-IERMB) (2019): Informe "Parlen els nens i nenes: benestar subjectiu de la infància a Barcelona 2018". IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.

- Jubany, J. M. (2018). L'acció social a l'Església catòlica. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 69, p. 129-148.
- Llevot, N. (2005). "Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social". *Papers: revista de sociologia*, (78), p. 197-214.
- Manzanares, M.A. i Manzano-Soto, N. (2012). "Presentación. Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo". *Revista de educación*, número extraordinario 2012, p. 14-20.
- Ministerio de Educación (2007). *Plan de Refuerzo Orientación y Apoyo (PROA)*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Montgomery, A., Rossi, R., Legters, N., McDill, E., McPartland, J., & Stringfield, S. (1993). *Educational reforms and students placed at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: US Department of Education, OERI.
- OCDE. (2011). *Quality Time for Students: Learning in and out of school*. París: OCDE.
- Pedro, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista De Educacion, número ext.*, p. 22-45.
- Rujas, J. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2014) *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Resum executiu. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Subirats, J., Alegre, M.A. i Collet, J. (2005). *Cap a una metodologia de Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: IGOP.
- Tarabini, Aina (2017) "Estratègies locals contra l'abandonament escolar: cap a una intervenció holística, sistemàtica i integrada". A *Observatori de l'educació local. Informe 2016*. Diputació de Barcelona, p. 11-18.
- Tarabini, A., Bonal, X. (dirs.), Castejón, A., Curran, M., i Montes, A. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje atrás a nadie*. Save The Children.
- Tarabini, A. (dir.), Curran, M., Castejón, A. i Montes, A. (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Annex. Programes de suport educatiu a Catalunya: experiències rellevants

Quadre 1. Programa Èxit Estiu

Entitat/institució

Consorti d'Educació de Barcelona.

Inici

2012/13

Breu descripció

- El programa Èxit Estiu forma part del conjunt de programes Èxit del Consorci d'Educació de Barcelona.

Objectius

- Preveure la repetició de curs.
- Millorar els resultats educatius i incrementar les taxes de graduació.
- Prevenir l'abandonament escolar prematur.

Perfil destinatari

- Alumnat d'ESO que tingui assignatures pendents de recuperar al setembre, atorgant prioritat als joves que tenen entre 2-4 assignatures suspeses a la convocatòria de juny.
- Es permet un màxim de 40 participants per centre educatiu i la selecció de l'alumnat recau en el professorat.

Antecedents/context

- Anteriorment s'anomenava el Programa Repesca.
- L'estiu de 2017 hi van participar 2019 joves provinents de 49 instituts públics i concertats de la ciutat de Barcelona.
- El programa pretén donar continuïtat al Programa Èxit, que es porta a terme durant el curs acadèmic.

Agents implicats

- Centres educatius.
- Monitors/ores (amics@grans en el cas dels centres públics).
- Coordinador/ores.
- Alumnat.

Implementació

- Tutories de ràtios no superiors a 10 alumnes per monitor («amics grans») durant tres setmanes del període de vacances d'estiu (2 hores al dia).
- Des de 2014, es va incorporar el mòdul voluntari d'esports (2 hores/setmana).

Quadre 2. Programa CaixaProInfància

Entitat/institució

Fundació Obra Social La Caixa.

Una de les principals entitats encarregades de la gestió i coordinació del Programa és la FEDAIA (Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància és la plataforma d'entitats a Catalunya).

Inici

2007

Breu descripció

Des de 2007, La Fundació la Caixa impulsa el programa ProInfància que té per objectiu incrementar el desenvolupament social i educatiu d'infants de 0 a 18 anys en situació de risc.

Objectius

- Afavorir el desenvolupament de competències socioeducatives necessàries que els permetin millorar els seus processos d'inclusió social i autonomia.
- Promoure el desenvolupament social i educatiu d'infants i joves en el seu context familiar, escolar i social.
- Desenvolupar un model d'acció socioeducativa integral que incrementi les oportunitats socials i educatives d'infants, joves i les seves famílies.
- Fomentar la sensibilització social de la necessitat d'eradicar la pobresa.

Perfil destinatari

Infants i famílies de 0 a 18 anys d'entorns urbans en situació de pobresa i exclusió social.

Agents implicats

- Administracions públiques.
- Entitats socials (centres oberts, centres juvenils, centres comunitaris, centres d'acció social, centres de dia, etc.).
- Centres educatius.

Implementació

Dues són les principals potes del programa:

- Serveis Proeducació: reforç educatiu i equipament escolar, centres oberts, campaments i activitats d'estiu, tallers educatius familiars.
- Benestar físic i psíquic: alimentació i higiene infantil, ulleres i audiòfons, recolzament psicològic.

És un programa que es porta a terme a les deu ciutats i àrees metropolitanes més poblades i amb índex de pobresa elevats: Balears, Barcelona, Bilbao, Gran Canària, Madrid, Màlaga, Múrcia, Sevilla, Tenerife, València i Saragossa.

Destacats

Durant el temps que el programa porta funcionant, la implementació ha anat acompanyada d'un procés constant de reflexió que ha culminat amb l'elaboració del Model de promoció i desenvolupament integral de la infància en situació de pobresa i vulnerabilitat social. Dues de les eines més destacades d'aquest model són: El programa educatiu individual (PEI) i el contracte pedagògic que estableixen els objectius i el pla de treball a seguir i són acordats conjuntament entre les entitats, les famílies i els infants.

Per a més informació

- [Guia del Reforç Educatiu, Programa Caixa Proinfància](#)
- [Programa Caixa Proinfància: Model de promoció i desenvolupament integral de la infància en situació de pobresa i vulnerabilitat social](#)

Quadre 3. Programa Rossinyol

Entitat/institució

Fundació Universitat de Girona.

Inici

2005/06

Breu descripció

Programa de mentoria social en el qual estudiants universitaris acompanyen infants i joves d'origen estranger de la ciutat de Girona en diverses activitats d'oci i culturals.

Objectius

- Afavorir la integració cultural, social i lingüística de l'alumnat d'origen estranger.
- Incrementar les expectatives educatives dels mentorats.
- Proporcionar formació en l'àmbit de la diversitat cultural als mentors.
- Sensibilitzar la comunitat universitària en l'àmbit de la diversitat cultural.

Perfil destinatari

- Alumnat entre 9 i 14 anys d'origen estranger.

Antecedents/context

- El programa té el seus orígens a mitjan anys setanta a Israel, on s'estableix un programa de tutoria per a estudiants en situació de vulnerabilitat social anomenat [Perach Project](#).
- Així mateix, la Universitat de Malmö (Suècia) crea el 1998 el programa Näktergalen (Rossinyol) que estableix relacions de diàleg entre estudiants universitaris i alumnat de primària de la ciutat en situacions econòmiques i socials desfavorides.

Agents implicats

- Estudiants universitaris (mentors).
- Alumnat (mentorats).

Implementació

- La mentoria té una durada d'un curs acadèmic i la periodicitat és de mínim 3 hores/setmana.
- El programa Rossinyol es porta a terme a 11 municipis de Girona: Banyoles, Blanes, Figueres, Girona, La Bisbal, Lloret de Mar, Palafrugell, Palamós, Olot, Salt, Santa Coloma de Farners.
- Així mateix, des de la UDG es realitza una activitat científica sobre la mentoria social.

Destacats

Un dels elements més destacats del Programa Rossinyol és el reconeixement del procés d'aprenentatge des d'una visió àmplia i multidimensional més enllà dels aprenentatge acadèmics.

Per a més informació

- [Projecte Rossinyol](#)
- Avaluació [Programa Rossinyol](#)

Quadre 4. Programa Enxaneta

Entitat/institució

Consell Comarcal Osona i Universitat de Vic.

Inici

2015/16

Breu descripció

El programa Enxaneta és un programa d'acompanyament a l'escolaritat a partir del treball entre alumnat-família-escola-entorn.

Objectius

- Contribuir a la millora dels resultats educatius i preveure el fracàs escolar.
- Empoderament de les famílies.
- Enfortir els vincles família-escola-entorn i construcció d'una xarxa territorial que treballi per incrementar l'èxit escolar de tot l'alumnat.
- Donar a conèixer a l'alumnat i les seves famílies els recursos educatius, socials, de lleure i esportius del seu entorn.

Perfil destinatari

- Infants d'entre 6 i 8 anys d'Osona.
- Requisits: nivell de competències bàsiques baix .
- Adreçat a famílies d'entorns vulnerables i famílies que experimenten força distància amb la cultura escolar.

Agents implicats

- Alumnat.
- Famílies.
- Centres educatius.
- Mentors.

Implementació

- Intervenció socioeducativa individualitzada: cada mentor treballa amb 8 alumnes i les seves famílies.

Destacats

- Gran rellevància a la importància de reduir la distància social, cultural i simbòlica entre família i escola.
- Intervenció en l'etapa de l'educació primària com una mesura preventiva i d'anticipació dels riscos de fracàs escolar .

Per a més informació

[Programa Enxaneta](#), Consorci D'Osona de Serveis Socials.

Quadre 5. Programa Croma 2.0

Entitat/institució

Fundació Autònoma Solidària, Universitat Autònoma de Barcelona.

Inici

2005-06

Breu descripció

- Tallers dinamitzats per voluntaris estudiants de la UAB que pretenen contribuir a incrementar l'interès dels infants pels coneixements que els ofereix l'àmbit escolar.

Objectius

- Incrementar l'interès per la descoberta i l'aprenentatge.
- Millorar els resultats educatius.
- Suport a l'estudi i l'afavoriment de l'autonomia.
- Promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana.
- L'acompanyament d'estudiants universitaris com a model de referència.
- La promoció de la cohesió social.
- Reforçar el vincle de la universitat amb les escoles de primària.

Perfil destinatari

- Infants de 5è i 6è de primària amb dificultats d'aprenentatge i en risc d'exclusió social.

Antecedents/context

- En els seus orígens el programa formava part del Pla LIC (Pla per la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social) dirigit a alumnat i famílies nouvingudes
- Croma

Agents implicats

- Centres educatius
- Grups de recerca de la UAB
- Estudiants de la UAB: becaris de doctorat, dinamitzadors, voluntaris, estudiants de pràcticum

Implementació

- Es desenvolupa a 21 escoles de 6 municipis (Sabadell, Rubí, Cerdanyola del Vallès, Badia del Vallès, Barberà del Vallès i Terrassa) 2 tardes a la setmana.
- Els grups de recerca dissenyen projectes d'investigació en els àmbits de la ciència experimental, les arts i les ciències socials que els infants hauran de resoldre.

Destacat

Una de les principals particularitats del Croma és l'aposta per apropar el coneixement i la recerca a les escoles i els infants.

Per a més informació

[El programa Croma es reinventa](#)



Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència **Creative Commons Reconeixement 4.0 Internacional (by)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear a partir del material per a qualsevol finalitat els continguts propis d'aquesta publicació, fins i tot amb una finalitat comercial, i només us demanem que en reconegueu l'autoria de la creació original.

Primera edició: juliol 2020 / © Fundació Jaume Bofill, 2020

Autores: Alba Castejón i Marta Curran

Disseny: Anything Design



FUNDACIÓ
BOFILL

Educació per canviar-ho tot