Document de treball FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Millors vincles, millors resultats?

La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat

Resultats, aprenentatges i propostes de la investigació-acció «Escoles, famílies i èxit acadèmic»

Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)

OCTUBRE 2014

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill
estan disponibles per a descàrrega al web
www.fbofill.cat

© del text: Mar Beneyto, Xavier Besalú, Josep Castillo, Jordi Collet, Núria Felip, Jordi Feu, Albert Quintana i Antoni Tort
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2014
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Primera edició: octubre de 2014

Autors: Mar Beneyto, Xavier Besalú, Josep Castillo, Jordi Collet, Núria Felip, Jordi Feu, Albert Quintana i Antoni Tort
Edició: Fundació Jaume Bofill - Ātona Víctor Igual, SL
Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Ātona Víctor Igual, SL
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-941361-9-1

Índex

1. Presentació de la recerca «Escoles, famílies i èxit acadèmic» 3
a) Introducció 3
b) Breu presentació de la recerca 3
2. La nostra mirada: els 9 punts clau de la perspectiva sobre les relacions entre centres educatius, famílies i èxit acadèmic de tot l'alumnat 5
2.1. Les famílies: part de la solució escolar (i no del problema) 5
2.2. Quin és el lloc físic i simbòlic de les famílies al centre educatiu? 6
2.3. De la família a les famílies 6
2.4. Augmentar la quantitat i la qualitat dels vincles entre docents i totes les famílies. 8
2.5. Objectiu: Millorar els vincles escola-famílies: per millorar els resultats de tot l'alumnat 11
2.6. Com innovar i millorar els vincles? La vida quotidiana de l'escola és la clau 10
2.7. Millorar els vincles dels docents amb totes les famílies: un projecte d'innovació «global» 11
2.8. Qui i com innovar? identitat docent i canvi 12
2.9. Conclusió: Fer(-se) preguntes, innovació i avaluació. El vincle escola/institut-universitats 13
3. Per què docents i famílies haurien de construir un bon i potent vincle? Les apostes educatives i polítiques del projecte «Escola, famílies i èxit escolar de tot l'alumnat» . . . 14
3.1. Per construir una escola democràtica 14
a) Introducció 14
b) La democràcia a l'escola i com afecta al rol de les famílies 15
3.2 Per l'èxit educatiu de tot l'alumnat 17
3.3. Per una escola equitativa 21
3.4. Conclusions 22
4. La recerca-acció com a aposta metodològica del projecte. Centres educatius + universitats = innovació per l'equitat 24
4.1. Perquè i per a què fem Recerca-acció? 24
4.2. Què hem fet a la nostra Recerca-acció? 27
a) Curs 1 (2011-12) 27
Presentació i introducció 27
Anàlisis de necessitats i realitats 28
b) Curs 2 (2012-13) 29
Pla d'acció. 29
Avaluació i posada en comú 29
4.3. Investigar acompanyant: comprendre a través dels canvis. 30
Valoració de la metodologia emprada 30
4.4. Conclusions 31
5. Resultats del projecte: aprenentatges, reflexions i propostes d'innovació 33
5.1. Resultats substantius 33

a) Elements generals 33
b) Actuacions concretes dutes a terme per tots els centres (resultats substantius). 35
c) Actuacions concretes dutes a terme per algun/s centre/s 36
5.2. Resultats metodològics 39
a) Centres que no van participar al projecte: raons i aprenentatges. 39
b) Assoliments metodològics del projecte 40
c) Reptes metodològics del projecte 41
5.3. Avaluació d'impactes. 42
6. Breus conclusions 45
7. Caixa d'eines. Breu proposta operativa pels centres educatius de primària i/o secundaria que vulguin endegar processos de millora dels vincles amb totes les famílies 47
7.1. Pistes generals o aprenentatges del projecte a nivell metodològic 47
7.2. Proposta orientativa de processos d'innovació per al centre educatiu (2 anys de projecte) 49
Fase 1. Preparació 50
Fase 2. Implementació de les actuacions 51
a) Implementació dels canvis en la dinàmica escolar en relació a les famílies i l'entorn. 51
b) Formació. 51
c) Seguiment, avaluació i sostenibilitat 51
d) Seguir avançant en el pla d'actuació 51
Fase 3. Avaluació dels impactes 51
Bibliografia 52

Annex 1. Presentació del projecte 59
Presentació 59
Justificació 59
Objectius del projecte 59
Què proposa el programa a l'escola o institut? 60
Què ha de tenir una escola per poder participar? 60
Impactes previstos 60
Annex 2. Diagnosi de les relacions escola-família 61
Annex 3. Proposta per operacionalitzar el pla d'actuacions 62
Annex 4. Pistes d'àmbits sobre els que fer el pla d'actuacions 63
Annex 5. Proposta d'avaluació del centre per part de les famílies. 66

1. Presentació de la recerca «Escoles, famílies i èxit acadèmic»

a) Introducció

Dels resultats que ens ha proporcionat l'informe PISA 2012 que, en termes de resultats globals són semblants als de les edicions anteriors, ens permeten destacar tres dades: que l'equitat empitjora; que el nombre d'alumnes resilients baixa (fills/es de contextos desafavorits que obtenen bona puntuació); i que hi ha més desigualtats en els resultats en funció dels capitals familiars. Així doncs, en un context de crisi de model socioeconòmic, sembla que els centres educatius de l'etapa obligatòria són menys capaços de subvertir les desigualtats familiars i socials de partida. Unes desigualtats que esdevenen encara més determinants en els resultats acadèmics dels adolescents i joves. Així, davant d'aquesta nova dutxa d'aigua freda a la igualtat d'oportunitats i de resultats, creiem que la nostra recerca té més sentit que mai. Una recerca que tant per temàtica, com per metodologia, planteja uns interrogants, unes propostes i unes respostes provisionals als reptes del nostre sistema educatiu que creiem centrals.

En quant al què, veiem que totes les anàlisis al voltant dels resultats escolars assenyalen que cal una aliança dels centres educatius amb les famílies com a element clau en la seva millora. Així, davant d'informes com PISA, les proves de competències bàsiques o les mateixes taxes de graduació que correlacionen cada vegada més amb els capitals parentals, ens sembla que cal reivindicar aquells projectes entre docents, famílies, alumnat i comunitat que treballen conjuntament per l'èxit acadèmic escolar de tothom. L'escola sola, com cap institució educativa de manera aïllada, no pot afrontar els actuals reptes educatius. Així, creiem que la nostra pista que relliga docents, famílies i resultats acadèmic és ben vigent i és una via que cal explorar i desenvolupar de manera imprescindible si volem avançar cap a l'equitat i l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Pel que fa al com, també algunes de les dades de PISA a Catalunya i a l'Estat Espanyol ens parlem que som dels països on a menys centres educatius es donen processos d'acompanyament, suport i supervisió entre docents; on hi ha menys treball conjunt de programació entre aquests; i on es donen menys projectes de millora globals i sistemàtics a l'escola i l'institut. Davant d'això, creiem que propostes que transformen *el com* de les pràctiques docents en la línia dels professionals reflexius, la recerca-acció, els projectes globals de millora, el lideratge distribuït per l'aprenentatge etc. esdevenen més necessaris que mai.

b) Breu presentació de la recerca

Aquest llibre és el resultat de les reflexions, aprenentatges i resultats obtinguts en la recerca-acció anomenada «Escoles, famílies i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats» que durant dos cursos escolars un equip de recercadors i recercadores de la Universitat de Vic i la Universitat de Girona hem estat duent a terme en el marc i amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. Al llarg de dos cursos, i mitjançant una metodologia d'investigació-acció, es va generar un diagnòstic compartit, un pla d'actuacions i una proposta d'avaluació amb l'objectiu de millorar els vincles amb totes les famílies. Al capítol 4 del llibre exposem amb detall l'aposta metodològica del projecte. Una recerca que va tenir la sort d'engegar amb un Seminari Internacional que es va dur a terme a la tardor de 2010.

Un seminari amb la presència d'unes 30 persones entre les quals: l'equip de recerca, persones de la Fundació Bofill, mestres i professors/es d'escoles i instituts que estaven treballant el tema, així com altres persones vinculades a les administracions, la recerca, els moviments de renovació pedagògica, FAPAC/ES, etc. Amb tot allò sorgit al seminari, més les aportacions d'Antonio Viñao, Rafael Feito, Gilles Monceau i José Contreras, es va elaborar una primera versió del marc teòric i dels objectius del projecte que va prendre forma en l'infome Breu 35 titulat «Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles, millorar els resultats».[1] Una vegada realitzat el Seminari i construïda una primera perspectiva teòrica i metodològica per abordar el projecte, es configuren dos equips que al llarg dels cursos 11-12 i 12-13, duen a terme la recerca-acció. Per una banda, a la *Universitat de Girona, Xavier Besalú, Nuria Felip, Jordi Feu i Albert Quintana* conformen un primer equip de recerca que treballa amb l'escola d'infantil i primària de **Mare de Déu del Mont de la ciutat de Girona,** i amb **l'escola Les Moreres de Flaçà (Girona)**. Per altra banda, l'equip de la *Universitat de Vic, format per Mar Beneyto, Josep Castillo, Jordi Collet i Antoni Tort*, duu a terme la recerca a **l'escola Farigola de Seva (Osona)**, a **l'escola municipal Salvador Llobet de Granollers**, **l'escola El Clot-Jesuïtes de Barcelona** i el centre d'educació secundària **Escola Pia Nostra Senyora de Barcelona**. Un curs més tard, s'incorpora **l'Institut Públic Miquel Martí i Pol de Roda de Ter (Osona).** Pels centres i professionals de l'educació que han participat a la recerca, només tenim paraules d'agraïment per la seva acollida, generositat i ganes de millorar! També volem mostrar el nostre agraïment a la Fundació Jaume Bofill pel seu suport, i de manera particular, a aquelles persones amb qui hem compartit directament 4 anys de treball: Irene Lop, Anna Jolonch i Mònica Nadal.

[1] La web de l'informe breu és http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf Podeu veure el vídeo de la presentació a http://www.youtube.com/watch?v=VFYaQUJTlVk

2. La nostra mirada: els 9 punts clau de la perspectiva sobre les relacions entre centres educatius, famílies i èxit acadèmic de tot l'alumnat[2]

2.1. Les famílies: part de la solució escolar (i no del problema)

Al llarg de la recerca, en força casos, hem vist que el discurs docent envers les famílies (i en alguns casos també a l'inrevés), les situa, d'una o altra manera, com a part del problema o problemes escolars. Així, elements com que les famílies vénen massa a l'escola o vénen poc; que s'interessen poc per allò escolar o s'hi interessen massa; que sobreprotegeixen l'infant o adolescent o, per contra, no li fan gaire cas; que no es preocupen massa dels deures o que se'n preocupen massa... Més enllà dels arguments i de la veracitat d'aquestes impressions, ens interessa comprendre per què els centres educatius viuen amb certa incomoditat les famílies i la seva relació amb aquestes. Segurament «l'estructura o cultura profunda» dels centres i del rol docent construïts al llarg dels darrers dos-cents anys expliquen en bona mesura aquesta incomoditat. Al llarg del projecte, hem intentat acompanyar els i les docents a posar en dubte aquesta incomoditat, aquesta sensació de les famílies com a problema per a l'escola o l'institut, i en molts casos partint de les seves pròpies experiències, buscar exemples i pràctiques que permetin veure, viure i practicar les famílies com a part imprescindible i fins i tot com a «palanca» de la millora de la vida quotidiana dels centres.

És a dir, el primer element de la nostra perspectiva que busca construir una millora de l'escola, amb uns millors processos i resultats, és anar més enllà de la «incomoditat estructural» que impliquen les famílies al sistema educatiu. Una incomoditat que creix a cada etapa educativa, començant per l'escola bressol on sembla evident preguntar-se per com ens relacionem amb les famílies i a la qual tots els centres han donat la seva resposta, culminant a secundària on la sola pregunta de com ens vinculem amb les famílies sovint genera sorpresa. No és estrany que el tema de les relacions amb les famílies generi sensació de complexitat, de dificultat, de tasca afegida a les «pròpies», etc. entre els i les docents. Però precisament per això, el primer pas del projecte va ser qüestionar aquestes evidències prèvies i avançar cap a posicions no defensives en les quals es deixa oberta la possibilitat a millorar el vincle quotidià amb les famílies. I a que aquest vincle en el dia a dia, pugui ser un element de millora de l'experiència docent, de l'experiència d'aprenentatge dels alumnes i dels seus resultats. Com veurem al capítol 5, no en tots els centres del projecte l'equip de recerca de referència va aconseguir superar aquest recel inicial cap a les famílies amb la mateixa intensitat, ni superar la mirada cap aquestes enteses i viscudes fonamentalment com a problema.

[2] Una aproximació aprofundida del marc teòric de la recerca el podeu trobar a Besalú, X.; Collet, J.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado» *Revista Profesorado* 18 (2) http://www.ugr.es/~recfpro/?p=1539. Tot el monogràfic conté articles que analitzen elements rellevants de les relacions escola-famílies.

2.2. Quin és el lloc físic i simbòlic de les famílies al centre educatiu?

Per tal de començar a veure els diferents camins a partir dels quals les famílies a cada centre educatiu concret poden passar de ser part dels problemes a part de les solucions, cal que l'escola o institut es faci aquesta pregunta clau: quin és avui el lloc (o no lloc) físic i simbòlic de les famílies al nostre centre? En la majoria de casos, la constatació ha estat que els centres educatius de casa nostra, no es formulen aquesta pregunta. Així, en termes sistèmics[3] podem dir que dins del sistema escola no s'acostuma a reconèixer que les famílies, des del moment en què el seu fill/a ingressa al centre educatiu, esdevenen (ho vulguin o no) «pares i mares de l'escola o l'institut». És a dir, habitualment no s'acostuma a reconèixer aquesta pertinença de manera clara i no se li dóna la forma i els canals per a poder ser viscuda i exercida de manera clara, reconeguda i evident. En termes expressats en més d'un centre, més enllà dels elements formals del Consell Escolar i l'AMPA, els vincles dels docents amb les famílies acostumen a tenir un caràcter d'element perifèric, sobrevingut o afegit a allò nuclear de l'escola o l'institut que són els aprenentatges i les relacions entre docents i alumnat. És a dir, sovint les famílies no ha estat reconegudes com l'element que fonamenta i que funda el centre: sense famílies amb fills/es per escolaritzar (i que acceptin l'obligatorietat de la mateixa), no existeixen les escoles ni hi ha lloc per als professionals.

Així, en tots els centres es va fer un treball d'acompanyament crític en el qual es plantejava aquesta pregunta: quin és i quin hauria de ser el lloc de les famílies a l'escola? Amb l'objectiu que els docents analitzessin la realitat actual de les famílies al seu centre i comencessin a veure pistes de millora en aquesta. Un dels equívocs més compartits en aquest sentit, és la idea que les famílies volen ocupar el lloc dels docents a l'escola, és a dir, que es posen en coses que no els toquen, que tafanegen, que critiquen... Durant el projecte vam compartir amb els claustres que creiem molt important que el lloc, el rol i les funcions de cada agent no es confonguessin. Però això no és igual a tancament, incomunicació o «jo faig la meva». Que cadascú exerceixi el seu rol implica que tothom té un lloc clar i reconegut dins del centre, i unes tasques, funcions i pràctiques a desenvolupar. Però aquest lloc, aquest rol i aquestes funcions dels diferents agents no venen donades per cap llei, ni per cap decret... i per tant, cal construir-les, cal que el centre educatiu es formuli aquestes preguntes i les respongui amb les famílies, amb els infants i joves i amb la seva comunitat. Creiem que no hi ha un altre camí. Ja que el sistema educatiu formal no s'ha plantejat aquesta pregunta com a tal en lleis o reglaments (i quan ho fa, com a la LOMCE és per posar les famílies en un lloc encara més perifèric) cal que cada centre ho faci en benefici propi. Ja que, com hem vist en la recerca, el sentiment d'infants i famílies que l'escola i l'institut formen part del «nosaltres» és una condició de possibilitat de l'aprenentatge de tot l'alumnat. I sempre, veure i viure l'experiència que l'escola forma part del nosaltres, passa per què el centre hagi fet sentir i viure a les famílies que formen part del l'escola, i que no en són uns estrangers. Al contrari. Que en són ciutadans/es de ple dret.

2.3. De la família a les famílies

Però no totes les famílies tenen les mateixes necessitats, capacitats, sabers i poders en la seva relació amb l'escola o l'institut, fins i tot en el cas que aquests s'hagin formulat la pregunta sobre el lloc de les mares i pares al centre i l'hagi respost de manera teòrica i pràctica. La diversitat de famílies en quan a model i forma, capitals, demandes, bagatges, expectatives, etc. és un fet ben present a casa nostra. La diversitat sempre genera complexitat i per tant, com ens diu la teoria de sistemes, la reacció més habitual del centre educatiu davant aquesta complexitat i diversitat creixent és el tancament. I també el judici de les diverses famílies des dels propis paràmetres de docents que pertanyen a la classe mitjana i pràcticament tots/es són autòctons. Val a dir que les famílies no n'acostumen a sor-

[3] Travesset (2007)

tir massa ben parades d'aquest tancament i d'aquest judici. Ja que són vistes i viscudes per part d'alguns docents com a famílies que tenen «poc interès i poca voluntat d'implicació en l'escolaritat de l'infant»; que tenen una «manca de confiança i valoració dels mestres i professors» que els porta a qüestionar la seva tasca; que «sobreprotegeixen i/o són massa permissius amb els seus fills/es»; que no «disposen de gaire temps i grans dificultats de conciliació horària» i per això no estan gaire implicats en l'educació dels infants i adolescents, i deleguen l'educació a l'escola-institut; o que hi ha unes «formes d'entendre l'educació i les expectatives sobre l'escola» molt diferents a les dels docents.

Aquest retrat de les famílies per part d'una part dels docents és parcial, ja que alhora esmenten que amb certes famílies hi ha bons nivells de confiança, de bona predisposició mútua i de bona relació. Però, com dèiem, és força habitual que davant de la complexitat, la primera reacció sigui tancar el «país-escola» i amb això difícilment conèixer, comprendre i convidar a compartir l'escola a la gran diversitat de famílies actuals. Però aquesta actitud és una gran font de desigualtats i impacta de manera especialment negativa sobre els infants provinents de les famílies més vulnerables. I només serveix com a resposta interna per no afrontar la complexitat que implica construir bons vincles amb totes. La resposta oposada, que al llarg del projecte els set centres han estat construint de manera diferenciada en funció de cada context, és la de bastir nous vincles. Comprendre i acceptar que la diversitat de famílies i d'infants és un fet i que això requereix de manera indefectible que l'escola adopti camins diferents per acollir, atendre i acompanyar aquesta diversitat. Així, si volem que les famílies passin a ser part de la solució per esdevenir una millor escola o un millor institut i ens fem la pregunta sobre quin lloc tenen aquestes al centre i quin lloc haurien de tenir en relació als aprenentatges, les entrades i sortides, les entrevistes, les reunions, l'aula, el govern del centre, etc., la resposta només pot ser des de la diversitat de camins per avançar en aquesta obertura cap a totes les famílies.

En relació als vincles amb els docents, podem trobar *famílies visibles* que tenen facilitat (per llengua, capitals, disposicions ...) en la seva comunicació amb els docents i que acostumen a estar ben valorades per part d'aquests. També podem trobar *famílies invisibles*, que per disposicions, trajectòria, cultura... no segueixen les pautes esperades per la institució docent i, habitualment per això, són etiquetades d'estar poc implicades, malgrat que habitualment aquesta sigui una percepció errònia. Alhora podem trobar algunes *famílies hipervisibles*[4] que, especialment en contextos desafavorits, colonitzen tots els vincles entre docents i famílies i concentren aquestes relacions en molt poques famílies sovint allunyades de la mitjana social del centre. Així, davant d'aquesta diversitat de famílies, una «indiferència a les diferències» per part de l'escola respecte les diferents formes d'implicació parental o de relació docents-progenitors al centre educatiu, té conseqüències en termes de desigualtat educativa. En tot cas, el més important és entendre que per part dels i les professionals de les escoles i els instituts s'ha de construir un bon vincle amb totes les famílies, siguin quins siguin els seus models, formes, cultures o posició social. I que això forma part del treball per una igualtat d'oportunitats real per a tots els infants, per la lluita per l'equitat i pel benestar i bon clima del centre. Com s'exposa al llarg del llibre, especialment en el capítol 5, dels centres participants al projecte, en traiem una bona llista de pistes i propostes que poden inspirar altres centres educatius a treballar en aquesta línia.

2.4. Augmentar la quantitat i la qualitat dels vincles entre docents i totes les famílies.

Per tal de superar aquesta «indiferència a les diferencies» a les diverses maneres de ser i comportar-se de les diferents famílies a l'escola o l'institut, vam proposar als centres educatius que l'objectiu de totes

[4] Monceau, G. «La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens» A: Collet, J., Tort, A. (2011) Famílies, escola i èxit. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf

les actuacions havia de ser augmentar la quantitat i la qualitat dels vincles amb totes elles. D'alguna manera, aquest establiment i millora del vincle passa pel reconeixement que totes les famílies dels infants i joves de les escoles i instituts són «famílies del centre» més enllà de si les veiem molt, poc o gens. Les implicacions d'aquest objectiu són dues: la primera, fer l'esforç per connectar amb *totes* les famílies, especialment les invisibles, que no segueixen les pautes de relació esperades per l'escola. Ja que són precisament aquestes les que més requereixen professionals de l'educació que entenguin que el vincle amb les famílies no és una «tasca afegida o supèrflua» a les funcions docents, sinó que precisament està al seu cor. A parer nostre, no es pot fer de mestre/a sense construir un bon vincle amb totes les famílies, igual que els i les professionals ja ho fan amb tot l'alumnat. La segona és que cal treballar perquè aquest vincle sigui de qualitat és a dir, de confiança, recíproc, horitzontal i basat en el respecte mutu per tal que els pares i mares tinguin veu. I evitant els models d'expert i de transplantament que Cunnigham i Davis descriuen,[5] o els tancaments en el propi sistema per evitar afrontar la complexitat de l'altre. Per fer-ho cal entendre que la pròpia normalitat, la pròpia manera (normativitat) de relacionar-me amb el centre educatiu com a professional no és l'única possible i l'única bona en termes morals. Es tracta d'entendre i de practicar el fet que docents i famílies tenen el seu rol, les seves funcions i el seu lloc en la vida de l'infant, però que hauríem de compartim un projecte comú: treballar junts pel benestar, pel desenvolupament i pels aprenentatges dels fills/es-alumnes des d'aquesta diversitat de posicions, funcions i realitats.

Aquest treball per part dels docents de construcció de vincles amb totes les famílies creant vincles de qualitat no és senzill. Reclama d'uns professionals que (re)coneixen les pròpies experiències familiars, saben quins són els models en els quals han estat educats, quins models els semblen erronis i no els agraden, i han de poder anar més enllà de la sensació, que tothom acostuma a tenir, que la manera com cadascú/na ha estat educat i educa és la (única) correcta. Però aquest esforç professional imprescindible i gratificant de construir bons vincles amb totes les famílies no implica que els docents hagin d'estar «al servei» de cap projecte privat. Així, creiem que és important no caure en el model de la «Nova gestió Pública» segons el qual els progenitors escullen un servei (escollir escola), l'avaluen (s'hi queden o no) i aquest servei ha d'estar al servei dels interessos privats d'una sola família. Així, també ens sembla interessant remarcar el perill de les famílies hipervisibles amb alts capitals econòmics i culturals que poden tenir el risc de tractar l'escola com un servei privat. Al respecte, creiem que els docents han de reconvertir aquesta demanda individualista en una implicació parental col·lectiva i pensant en el bé comú.

2.5. Objectiu: Millorar els vincles escola-famílies per millorar els resultats de tot l'alumnat

Com ja hem esmentat, la clau de volta de la nostra perspectiva rau en la hipòtesi que uns millors vincles entre docents i famílies poden contribuir de manera significativa a la millora dels resultats acadèmics de tot l'alumnat. D'aquesta idea se'n deriven dos canvis en l'aproximació majoritària al tema. La primera és que les relacions escola-família no són un tema secundari o perifèric als aprenentatges i els resultats escolars. La segona és que són els professionals educatius els que han de construir, en primer lloc, les condicions de possibilitat per aquest bon vincle amb innovacions i millores

[5] Cunningham i Davis (1988). Aquests autors britànics van proposar tres tipus ideals de vincle entre docents i famílies, anomenats *d'expertesa, de transplantament i d'usuaris (o coresponsabilitat).* En el primer, el model d'expertesa, la relació seria semblant al de metge-pacient (en un model clàssic). Amb aquests paràmetres, el que sap i el que decideix és el professional, que «s'amaga» sota noms i teories expertes per tal de mantenir una jerarquia i una distància clara amb els progenitors. Aquest model es concreta en decidir elements clau per a la vida de l'infant de manera unilateral, sense informar gaire les famílies, etc. El segon dels models ideals és el de «transplantament». Aquí el professional docent ja parteix del fet que els elements comunicatius amb les famílies són necessaris i positius i els posa en joc des d'una perspectiva «divulgativa». D'alguna manera, es demana a les famílies que segueixin (que «trasplantin») a casa el model educatiu, de moral, de conducta... que proposa l'escola Finalment, un model encara menys estès és el que concep les famílies com a coresponsables de l'educació dels fills/es. En aquest tercer model ideal es reconeix, d'entrada, que els progenitors volen, els interessa i saben com s'ha d'educar l'infant i que en són els principals referents i educadors. El pla, doncs, deixa de ser jeràrquic i esdevé horitzontal, malgrat, lògicament, es mantinguin espais de responsabilitat clarament diferenciats.

de l'estructura i la cultura quotidiana de l'escola i l'institut. Un bon i ample vincle amb totes famílies com a punt de partida que permetrà que, totes elles, s'apropin, s'involucrin i participin d'allò escolar. Amb la conseqüent millora, creiem, dels resultats acadèmics, especialment dels infants i joves provinents de famílies vulnerables.

Les recerques que constaten que una major i millor implicació parental en l'escolarització dels infants repercuteix positivament en els resultats d'aquests, també en els casos de famílies de classes populars, són moltes. Tant d'aquelles que analitzen els impactes en l'àmbit de l'alfabetització i l'aprenentatge de la llengua,[6] com les que analitzen els impactes en l'àmbit matemàtic i científic.[7] Però encara en molt pocs casos, es treballa des del fonament de la nostra proposta: és l'escola qui innova per millorar els vincles amb totes les famílies. Ja que habitualment, els projectes per millorar les relaciones escola-família estan pensats perquè siguin les famílies les que s'aproximin a la «cultura escolar», sense que el centre hagi de qüestionar-se com facilita i promou aquesta implicació. Per contra, a nosaltres ens interessa partir d'una escola que modifica la seva vida quotidiana per facilitar la implicació parental i avaluar quins canvis genera aquesta en diferents dimensions (clima escolar, clima d'aula, resultats acadèmics, etc.). Algunes de les poques recerques que se centren en analitzar els impactes de les innovacions de l'escola per millorar els vincles amb les famílies sobre els resultats acadèmics, mostren resultats positius però moderats. Així, per exemple, el treball de Holt i Campbell[8] avaluava la «política escolar» d'acompanyament als estudiants i d'implicació parental en l'àrea de matemàtiques a secundària obligatòria (explicació dels temaris, dels objectius, de com es treballava a l'escola, pactes sobre els deures, etc. amb les famílies). Els resultats van ser positius en la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat tot i que amb millores discretes. En una línia semblant, la prova pilot del projecte «Mallette des parents» a França, va portar els pares i mares de 5.000 alumnes de secundària obligatòria a tres sessions d'informació, debat i intercanvi a l'institut. En aquestes trobades els directors/res exposaven què i com treballaven els seus fills/es, els objectius de cada etapa, els continguts, el rol dels deures... a més, els progenitors preguntaven, es formaven, demanaven canvis que s'aplicaven, etc. Els resultats d'aquest treball amb les famílies, van ser una millora significativa en els resultats de llengua francesa i una millora, tot i que estadísticament no significativa, en matemàtiques a les següents proves per part dels alumnes, els progenitors dels quals van participar a les trobades. Uns resultats sempre comparats amb els grups control és a dir, alumnes els pares dels quals no hi van assistir. Així, un senzill programa de tres trobades d'intercanvi, debat i informació de docents amb famílies en les quals tant docents com famílies s'emportaven «deures», van generar petites millores en les notes de les proves dels fills/es-alumnes. I aquestes millores en els resultats es donaven en l'alumnat de tota l'escala social.

Quelcom semblant van constatar Lee i Bowen.[9] Quan l'escola facilita, promou, canvia i innova per promoure i facilitar la implicació parental en allò escolar (facilitant que les famílies entrin a l'escola i coneguin què s'hi fa, coordinant deures, amb un contacte habitual amb les famílies per generar expectatives compartides i altes, etc.), la millora dels resultats acadèmics que se'n deriven abracen tota l'escala social i són especialment significatius per aquelles famílies de menys capitals. Hi ha altres recerques que constaten la mateixa idea: quan l'escola compta amb les famílies; les informa; les coneix de manera global i amb temps; fa canvis organitzatius per facilitar la seva entrada al centre; es posen deures amb sentit pedagògic...; etc., això facilita que totes les famílies vegin i visquin allò escolar com a part del «nosaltres». Condició *sine qua non* dels processos d'aprenentatge i d'èxit per a tothom.[10]

[6] Englund et al. 2004; Dearing et al. 2006; Aikens i Barbarin 2008; Sénéchal i Young 2008; El Nokali, Bachman i Votruba-Drzal 2010; Jeynes 2012; etc.
[7] Blevins-Knabe et al. 2000; LeFevre et al. 2009; Sheldon et al 2012 Van Voorhis 2011; Kleemans et al. 2012; etc.
[8] 2004
[9] 2006
[10] Bonal, X. (dir.) (2003) Apropiacions escolars. Barcelona, Octaedro.

2.6. Com innovar i millorar els vincles? La vida quotidiana de l'escola és la clau

Al llarg del projecte hem comprovat que per tal de poder construir un bon vincle amb totes les famílies que contribueixi a la millora dels resultats de tot l'alumnat, el més important és poder generar les condicions de possibilitat perquè això passi. És a dir, després de fer-se els plantejaments i les preguntes necessàries per abordar el canvi, com van fer els centres del projecte, les propostes de canvi ha d'encarnar-se en aquells elements de la vida quotidiana de l'escola que permeten o impedeixen, que faciliten o dificulten la construcció d'aquests vincles. És allò que vam anomenar des del principi del projecte la necessitat de modificar la «gramàtica de l'escola», la cultura profunda i la pràctica quotidiana no qüestionada de l'escola o l'institut. O que Stephen Ball, Meg Maguire i Annette Braun[11] analitzen a partir del concepte de *enactment (apropiació)*: només aquelles innovacions que tenen sentit i que acaben apropiant-se, encarnant-se, visquent-se, materialitzant-se i transformant la «*texture and rhythms of teachers' work*» en el dia a dia, esdevenen autèntiques innovacions. Al llarg dels 200 anys que ha trigat en consolidar-se l'educació obligatòria i per a tothom al nostre país han acabat quallant, consolidant-se i estructurant-se un seguit de pràctiques, de rutines, d'elements i maneres donades per descomptat que fan la sensació de ser «realment escola». Estem parlant de l'estructuració del temps d'aula en fraccions de 55 o 60 minuts més enllà del contingut a desenvolupar; del no tenir un espai específic de famílies (sala de les famílies) als centres; de l'estructura un-docent-una-aula; de, especialment a partir de primària, no poder entrar a portar o buscar els alumnes a dins de la classe; de fer una o com a molt dues entrevistes amb les famílies al curs; de les dificultats per tal que les famílies entrin a l'aula de manera normalitzada i en col·laboració amb els docents; etc. Més enllà de les bones voluntat i els bons desitjos que creiem comparteixen la totalitat dels i les professionals de l'ensenyament, estem convençuts que només els canvis en allò estructural del centre (espais, temps, relacions, govern, poder...) poden ser el detonant que obri la porta a nous i millors vincles amb totes les famílies.

Com sabem a nivell històric, l'escola i l'institut es construeixen com uns espais i uns temps sagrats que només els «sacerdots de la infància», els mestres i professors, poden trepitjar. Així, les famílies i la comunitat queden clarament situats fora d'aquest espai sagrat de raó, de veritat, de racionalitat... en contra d'unes famílies i d'una comunitat sovint vista com a supersticiosa i immoral. Amb tots els centres del projecte vam treballar aquests aspectes històrics i estructurals per entendre que només els qüestionaments i canvis profunds poden garantir l'avenç cap a un major i millor vincle amb totes les famílies. I el que és més important: la seva sostenibilitat. Estem parlant, doncs, de canvis estructurals i sostenibles que els centres del projecte han dut a terme com ara: incloure una tercera entrevista durant l'any amb l'únic objectiu de conèixer la família i explorar nous camins de relació i treball conjunt; d'obrir les portes del centre a que les famílies deixin i recullin els infants dins de l'aula; a fer un procés d'adaptació a principi de curs amb pares i mares dins de les aules; a obrir la biblioteca perquè les famílies hi puguin ser durant el temps que vulguin per fer deures o llegir amb infants; habilitar una sala per a famílies; canviar el guió de les entrevistes i el model d'informe; que les famílies entrin a veure setmanalment els treballs realitzats pels infants; comptar amb les famílies per a les dinàmiques cooperatives i de suport habitual a l'aula; etc. Farem una llista més extensa de les interessants actuacions concretes realitzades i conegudes al llarg del projecte en el capítol 4. En tot cas, el més important és entendre que només els canvis estructurals i sostenibles en la vida quotidiana dels centres d'infantil, primària i secundària, permetran que apareguin noves possibilitats de major i millor vincle entre docents i totes les famílies.

Com es pot constatar, sempre parlem de la centralitat dels docents en el procés de millora dels vincles entre docents i famílies. Durant el projecte, aquest va ser un element debatut i qüestionat per part dels centres. La nostra postura al respecte és clara: ens sembla molt important la implicació de

[11] 2012:5

l'alumnat i les famílies en el projecte i en la construcció de bons i extensos vincles entre docents i progenitors. I segurament la nostra investigació pecava de plantejar un rol massa limitat a mares, pares i alumnat en la mateixa. Però aquest recel prové del fet que, com hem vist, fins al moment la gran majoria de projectes que plantegen millorar els vincles entre docents i famílies acaben proposant que qui ha de «canviar» o millorar són les famílies: en el seu seguiment sobre allò escolar, en el seu estil educatiu, en la seva manera de relacionar-se amb els i les docents, etc. Per nosaltres aquest plantejament és interessant en un segon moment, quan els docents han facilitat les condicions de possibilitat de bons vincles. I els arguments principals d'aquesta perspectiva són els següents: En primer lloc, les persones que ostenten el poder a l'escola són els i les docents. És a dir, que són aquests els que decideixen on es van a buscar els infants, si les famílies entren o no a l'aula i quantes i com són les entrevistes. Per tant, ens sembla evident que cal treballar amb aquelles persones que poden canviar les coses a l'escola i l'institut. En segon terme, ells i elles són els professionals que, com a societat, hem triat perquè exerceixin una feina, un ofici, una professió vocacional d'educació dels infant i joves. Així, ens sembla lògic acompanyar els i les docents en una millora de la concepció i la pràctica de la seva professionalitat que passa, indefectiblement, per millorar els vincles amb les famílies. Finalment, en tercer lloc, creiem que són precisament els docents, per la seva posició central, els que han d'iniciar les millores quotidianes de relació amb les famílies. I una vegada iniciades, creiem que cal construir amb progenitors i infants, una resposta participada, positiva i enèrgica que afirmi i reforci un espiral virtuós d'innovació i millora dels vincles.

2.7. Millorar els vincles dels docents amb totes les famílies: un projecte d'innovació «global»

En els darrers anys s'ha parlat molt d'innovació, de lideratge pel canvi i l'aprenentatge, de transformació educativa... Creiem que aquest interès renovat pel canvi profund respon fonamentalment a dues lògiques. En primer lloc, té a veure amb que els malestars dels infants, els docents i els progenitors amb l'educació tradicional són cada dia més grans. Els tres col·lectius perceben més i més el decalatge que s'obre entre un ensenyament que va ser forjat com el coneixem fa decennis i una societat que viu un autèntic canvi d'època. Quelcom que porta a malestars, incomprensions, acusacions mútues, etc., però també, per altra banda, a fer-se cada dia més preguntes sobre què vol dir educar a l'escola al segle XXI, per a què es fa, com es fa i com s'hauria de fer. La segona dinàmica que empeny amb força el creixent debat sobre la innovació i el canvi escolar és el fet de poder veure ja desenes d'escoles i instituts que han realitzat transformacions profundes en la seva cultura i la seva pràctica (treball per projectes, sense llibres de text, amb més d'un docent a l'aula, temps ajustat al contingut, espais oberts, aprenentatges contextualitzats, relacions més horitzontals amb presència del diàleg entre docents-infants i també famílies...). És precisament en el marc d'aquesta «florida d'innovacions» que vivim al país amb diferents noms (comunitats d'aprenentatge, educació lenta, educació democràtica, pedagogia sistèmica —escoles d'educació viva, treball per projectes, escoles que aprenen, centres innovadors, escoles magnet, aprenentatge— servei, currículum per competències, intel·ligències múltiples, ...) que el nostre projecte es presenta amb la voluntat d'esdevenir transversal a tota l'escola. És a dir, la voluntat de l'equip de recerca i dels set centres participants a la investigació-acció, no ha estat només de millorar les relacions entre docents i famílies. L'objectiu és, com en la resta de casos, partir d'incomoditats i malestars al centre educatiu per engegar processos de qüestionament, innovació i millora de la vida quotidiana global del centre.[12] Així, el nostre projecte comença per preguntar-se per les relacions del centre amb les famílies i continua interrogant-se pels continguts que es donen, per l'estructura temporal i espacial de l'aula, per l'avaluació dels pares i mares i alumnes de la tasca docent, etc. El nostre també és un projecte que busca innovar de manera global al centre educatiu, en aquest cas, partint de la millora de les relacions entre docents i famílies, per millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat

[12] Martínez, Badia i Jolonch 2013

2.8. Qui i com innovar? identitat docent i canvi

Aquesta inquietud que acabem d'assenyalar en l'apartat anterior, en el sentit de diferents centres educatius que malden per reformular les pràctiques que porten a terme i no només els discursos, també ens fa evident la necessitat de comprendre els dinamismes que faciliten o dificulten l'arrencada i el manteniment de processos d'innovació. Som del parer que això, ni depèn estrictament de la bona voluntat individual, ni d'un decret que determina que les escoles són innovadores per definició.

La potencialitat de les estratègies pedagògiques que es volen posar en marxa depenen de molts factors, personals, materials, socials, etc. Aquesta multiplicitat de condicionants o de variables ha de ser reconeguda i valorada com a element clau de tota implementació, com una peça més del procés d'innovació, a partir de l'observació i l'anàlisi compartides entre totes les persones implicades en el projecte. La sensibilitat respecte del context és fonamental. Creure que qualsevol escola pot tenir els mateixos èxits que una altra, és un error. I sol provocar desil·lusions quan el projecte no funciona com ho va fer en un altre context. De la mateixa manera, no es tracta tant de creure il·lusòriament en una extensió fàcil de determinades experiències pedagògiques que sempre responen a contextos molt específics. L'experiència de moltes reformes educatives, ací i arreu, ens mostra com en són d'escassos els processos en què unes quantes «escoles far» es converteixen en models per a transformar sistemes escolars sencers. En qualsevol cas, no s'ha de perdre de vista que una veritable innovació, entre d'altres característiques, sorgeix o parteix dels propis professionals del centre o d'un grup d'aquests, es desplega amb independència professional de l'administració, tot i que té en compte el marc i les prescripcions legals, entre altres coses per saber els límits que no (o sí) cal transgredir. De fet, una escola immersa en un procés d'innovació es reinstitucionalitza, no en el sentit d'augmentar el control i la normativitat sinó de donar més força al centre educatiu des de l'acció pedagògica, en un procés local d'apoderament col·lectiu, construït des de dintre mitjançant projectes singulars i autònoms focalitzats en l'aprenentatge i les necessitats de l'alumnat.[13]

Un procés d'innovació ho és si genera satisfacció i afavoreix el creixement professional i personal del professorat. Si hi ha innovació vol dir que hi ha una alta preocupació pel desenvolupament professional del professorat que es tradueix en la recerca de fórmules de formació individuals i col·lectives properes a la gestió del coneixement, però també mobilitzant recursos interns i externs.[14] Tota innovació implica l'obertura al contrast amb professorat d'altres centres, amb famílies, alumnat...i al coneixement d'altres experiències (visites, viatges, participació en xarxes...). Però no és un procés lineal, està ple de contradiccions que necessita de la reflexió crítica per no caure en la rutina, en la «novetat per la novetat» de curta durada o en un activisme superficial que deixa ben poca petjada.

Val a dir que una dinàmica col·laborativa inherent a una innovació no és assumida fàcilment per molts mestres. I no ho és per diferents motius. Una de les més potents és perquè hi ha mestres que incorporen un fort sentit de la responsabilitat, de propietat o d'identitat professional envers la seva pròpia classe i senten com a una amenaça determinades formes de col·laboració. La característica de la individualitat en la tasca docent, que no vol dir individualisme, ha de ser tinguda en compte si es pretén modificar la cultura docent mitjançant diverses formes de treball col·laboratiu.[15] Especialment si es tracta d'endegar processos que portin a configuracions diferents del centre en relació a les famílies i a l'entorn. D'altra banda, la implementació imposada d'un determinat procés de canvi és costosa i sovint ineficaç. Empènyer-lo implica l'existència d'un lideratge pedagògic que reparteix joc. Però aquest és impossible sense projecte, sense que es formuli de manera explícita què es vol aconseguir per al centre i per a les diverses persones i col·lectius que en formen part.

[13] Tort, 2012
[14] Martínez, Badia, Jolonch, 2013
[15] Wood, et. al. 2004

2.9. Conclusió: Fer(-se) preguntes, innovació i avaluació. El vincle escola/institut-universitats

Creiem que el marge de millora en la relació entre centres educatius i universitats a Catalunya és molt gran. Com a alternativa a receptes i respostes «tancades», generalistes, prefabricades, prefigurades i descontextualitzades dels entorns educatius, ens va semblar que recuperar la idea de la recerca-acció, d'una investigació contextualitzada i personalitzada que acompanya de manera crítica els centres educatius a innovacions diverses, per camins diversos en funció de la seva realitat de partida, era una bona idea. Creiem que el procés de la recerca, que s'explica amb detall al capítol 4, mostra la importància de disposar d'equips de persones amb expertesa (Universitats) que *acompanya* l'equip docent a fer i fer-se preguntes, buscar respostes, implementar-les i avaluar-les per seguir innovant i millorant. Aquest procés ha estat, sens dubte, un procés d'empoderament (*empowerment*) per als i les docents que, fruit d'aquest acompanyament, entre d'altres factors, han avançat cap a la innovació, la transparència, el compartir projecte amb les famílies, a millorar la relació amb aquestes, etc. Creiem que avui, són més necessaris que mai aquests processos d'empoderament dels docents per tal que esdevinguin motors de preguntes, d'innovacions, de transparència, de millores... per l'aprenentatge de tot l'alumnat. Uns processos en els quals, creiem que el rol d'acompanyament crític de les universitats pot ser molt rellevant. Des de l'experiència del nostre projecte, estem convençuts que podem avançar molt en aquest vincle entre centres educatius de primària, secundària i universitats per millorar el sistema educatiu.

3. Per què docents i famílies haurien de construir un bon i potent vincle? Les apostes educatives i polítiques del projecte «Escola, famílies i èxit escolar de tot l'alumnat»

Una vegada presentada breument la perspectiva de la recerca i la seva concreció en els nou punts que van guiar el seu desenvolupament, en el següent apartat exposem les raons per les quals pensem que la millora dels vincles entre docents i famílies és un envit pel que tots els centres educatius haurien de volen apostar.

3.1. Per construir una escola democràtica

a) Introducció

Avui dia, per sort, la paraula democràcia està estretament lligada a l'educació i més concretament a l'escola. Ens fa la impressió que no hi ha absolutament ningú que obertament s'atreveixi a dir que l'escola no ha de ser democràtica o que la democràcia no té cabuda en l'àmbit de l'educació. Ara bé, que no hi hagi ningú que negui aquest principi no vol pas dir que tothom pensi de la mateixa manera i encara menys suposa acceptar amb tranquil·litat i sense crítica que l'escola d'avui ja és, *per se*, democràtica. Alhora però, ens n'adonem que quan posem de costat la democràcia i l'escola, inevitablement trepitgem un terreny pantanós, afrontem una realitat amb resultats més aviat magres, però, paradoxalment ens endinsem en una esfera plena de possibilitats. Efectivament, trepitgem un terreny pantanós perquè abordem una realitat terriblement controvertida. Què volem dir, exactament, una escola democràtica? És una escola on tot es vota? És una escola on tot ha de passar pel sedàs dels alumnes? de les famílies? dels mestres? Una escola que no té consell escolar (com és el cas d'algunes escoles privades «alternatives») és inexorablement menys democràtica que una que en té? Una escola on tot ho decideix el claustre té un funcionament més democràtic que una on ho decideix l'equip directiu? Una escola amb una AMPA forta i estructurada és més democràtica que una en que l'AMPA és més aviat difusa? El llistat de preguntes que ens podem fer és llarg i per més que n'hi afegim no l'esgotaríem mai. De fet, no és la nostra intenció. En tenim prou en posar de manifest que parlar de democràcia a l'escola, com en qualsevol àmbit de la societat, suposa abordar una qüestió intrínsecament controvertida perquè, tot i que en molts casos no s'explicita, no tothom entén el terme de la mateixa manera i encara menys coincidim a l'hora de portar-la a la pràctica.

Dèiem que en posar de costat la democràcia i l'escola, per força hem d'afrontar una realitat més aviat magra. I és que la majoria d'estudis demostren que per més Consells Escolars que haguem constituït, per més AMPAs que haguem creat, per més «Educacions per la Ciutadania» que impartim i per més competències cíviques que ens haguem inventat, l'escola catalana i espanyola continua anant coixa en el tema que aquí ens ocupa. Els resultats de proves internacionals que analitzen específicament el cas espanyol i català fan palès una adquisició més aviat baixa dels nivells competencials relacionats amb la democràcia, la participació i l'educació cívica.[16]

[16] ICCS, 2009

Així i tot, és innegable que quan abordem sense complexos i amb un cert coratge la relació que es pot donar entre democràcia i educació ens endinsem en un terreny ple de possibilitats. Si estem atents al debat ciutadà de base popular (posem per exemple el moviment 15M) així com a la discussió científica contemporània,[17] es pot veure com enriqueixen i eixamplen els vincles entre els dos àmbits. D'entrada, s'apunta la necessitat de passar a parlar de democràcia en singular a fer-ho en plural perquè, ben mirant, hi ha tantes democràcia possibles com projectes polítics i ideologies que, donant per descomptat la idea d'una persona un vot, articulen diferents maneres la participació, la representació, els processos de presa de decisions així com les maneres d'intervenir en allò públic. A nosaltres ens resulta especialment interessant aquella perspectiva que vincula la democràcia amb la justícia[18] i que la relaciona inexorablement a uns valors bàsics i fonamentals (igualtat, progrés, solidaritat, benestar, felicitat...) a uns drets bàsics (des de l'habitatge a la cultura passant per la salut, l'educació o la participació política) i a unes pràctiques (la necessitat d'escoltar la veu del poble i fer possible que el poble presenti propostes per ser discutides amb facilitat). Aquesta manera d'entendre la democràcia també té a veure amb un nou marc polític, econòmic i social que ha de fer possible la consecució d'una societat més equilibrada: un marc econòmic sostenible, un marc ètic que faci possible un canvi de valors hegemònics, un marc relacional més igualitari, etc. Integrar aquest discurs en l'actual sistema educatiu i més concretament a la vida i al funcionament dels centres és molt atractiu perquè ens porta a pensar que una altra escola és possible. Concretament ens proposem abordar: com entenem la democràcia a l'escola i com afecta al rol de le famílies i en segon lloc presentarem unes breus recomanacions per afavorir la participació de les famílies a partir de la presentació de dos models.

b) La democràcia a l'escola i com afecta al rol de les famílies

En el marc d'altre recerques paral·leles dutes a terme per membres de la investigació sobre «Escoles, famílies i èxit escolar», hem fet un esforç de síntesi i considerem que la democràcia a l'escola, i a fora, té una dimensió molt important que té a veure amb el procés de presa de decisions i en com s'estructura el poder a l'escola. Ara bé, no n'hi ha prou amb això. Cal que tingui en compte també altres qüestions —si voleu més intangibles però no pas més alienes a la vida de les persones, en el cas que aquí ens ocupa les famílies— com són les condicions de vida i el tipus de relacions que ens produeixen entre les persones. A la primera qüestió —procés de presa de decisions i estructura del poder— l'anomenem *governança*, les condicions de vida *l'habitança*, i l'aposta per a unes determinades relacions entre les persones, l'*alteritat*.

No hi ha dubte que de les tres dimensions que hem presentat, la Governança és la que, malgrat l'estranyesa del mot, ens resulta més familiar. Governança que en el cas de les famílies es regula per llei a través d'un marc molt concret i al nostre entendre limitat com és el Consell Escolar (en franca reculada amb la LOMCE —aspecte ja comentat abans) i les associacions de mares i pares (AMPAS). La literatura científica que explica el funcionament d'aquest espais de participació, el grau de democratització del procés de presa de decisions, la representativitat dels seus membres, etc. és certament molt diversa. Diversa i exasperant perquè en termes generals demostren que el grau de democràcia intern és molt baix, que els tics i comportaments antidemocràtics més aviat abunden i que bona part de les famílies hi confien poc i se'n senten distants. No és pas exagerat afirmar que en moltes ocasions tant els Consells Escolars com les AMPAS creen una imatge institucionalitzada d'una realitat que no és i que malauradament és poc qüestionada, almenys de manera oberta.[19]

[17] Held, 2001; Gutmann, 2004; Young, 2000; Maíz, 2005; etc.
[18] Rawls, 2006
[19] Per a una visió actualitzada sobre el funcionament dels consells escolars a Catalunya recomanem la lectura atenta de: Comas, M., Abellán, C., i Plandiura, R., (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En aquesta mateixa publicació hi trobareu un munt de bibliografia, sobretot d'àmbit estatal, referida al tema.

Dit això, vol dir que el Consells Escolars i les AMPAS no serveixen per a res? Afirmar això és erroni perquè sí que serveixen i molt, però segurament servirien encara més i guanyarien en legitimitat i qualitat democràtica si s'hi fessin algunes reformes estructurals i es tingués cura (molta cura) dels procediment a seguir abans, durant i després de la celebració del Consells Escolars o de les reunions de les AMPES. De quines reformes estructurals estem parlant? Doncs per exemple d'una composició més plural i d'una proporcionalitat més justa; d'una ampliació de les funcions i atribucions dels diferents estaments (pel que ens ocupa a nosaltres, les famílies); d'una major facilitació en el procés d'elecció, etc.

Sobre les AMPAS, tot i que són moltes les qüestions a plantejar, aquí només n'exposem un parell amb l'objectiu de guanyar en qualitat democràtica: replantejar el grau de representativitat dels seus membres i treballar per incrementar el grau de comunicació entre la junta i la resta de famílies.

Tant pel que fa a la representació de les famílies en els Consells Escolars com la composició de la junta de l'AMPA hi ha una qüestió que ens hauria de fer pensar: la baixa presència (quan no inexistència) de famílies estrangeres i d'altres que viuen en situacions de vulnerabilitat. Plantejar-nos la seva representativitat és de justícia (aquestes famílies existeixen) i és també una necessitat urgent: en moltes escoles del país, sobretot d'àrees perifèriques, no és cap excepcionalitat la presència majoritària de famílies amb aquests perfils. Així i tot, perquè les famílies tinguin un major paper en la governança del centres cal explorar nous marcs de participació que, assumint —ni que sigui en part- els plantejaments de les noves formes de participació política i social, conformin propostes més obertes, més flexibles, menys intitucionalitzades i més properes en tots els sentits a les famílies. Estem parlant de marcs informals i semiformals; d'espais oberts i de fàcil accés; d'estructures poc o gens anquilosades que permetin prendre decisions amb una certa rapidesa i obviant, en la mesura del possible, els processos burocratitzadors que si bé donen seguretat jurídica fan que els processos siguin interminables.

Un segon vector que defineix la democràcia és l'habitança. Aquesta dimensió té a veure amb els aspectes que ha de tenir el centre així com els aspectes coberts que han de tenir els alumnes i les seves famílies per poder participar bé i a tots els efectes. A l'hora de concretar-ho identifiquem tres nivells: a) condicions d'habitabilitat i qualitat de vida del centre, b) accions que es porten a terme des de l'escola perquè les problemàtiques de les famílies i llurs fills interfereixin el mínim possible en la seva participació al centre, i c) conjunt d'accions que fan possible que els alumnes amb dificultats no quedin exclosos de l'èxit educatiu. Per al tema que aquí ens ocupa, allò que més ens interessa són les reflexions derivades del segon nivell. L'habitança, en tant que accions del centre per afavorir que els alumnes i famílies que viuen en condicions difícils puguin participar sense dificultats en la vida col·lectiva i en el govern del centre, s'exemplifica en fets tan senzills i aparentment poc transcendents com: calendaritzar les reunions en dies i hores perquè les famílies treballadores hi puguin assistir; emprendre accions *ad hoc* perquè els pares i mares estrangers puguin formar part del Consell Escolar o d'altres òrgans; fer alguna cosa perquè les famílies silenciades tinguin veu, etc. Aquesta reflexió ens convida a plantejar críticament la pregunta tantes vegades formulada en els termes següents: Per què hi ha famílies que mai participen? Per què sempre participen les mateixes famílies? La resposta, tant fàcil com falsa, que hi ha famílies que no participen perquè simplement no els interessa l'escola, l'educació o fins tot els seus fills, es desmunta en certa facilitat i sense necessitat de fer grans estudis.

El darrer vector que nosaltres hem emprat per parlar de democràcia és l'alteritat. Aquesta dimensió es concreta en discursos i projectes que reconeixen i valoren la diferència (qui és «diferent», divers, minoritari, contra-hegemònic, etc.) així com en pràctiques que fan tot el possible per assegurar que el «diferent» sigui respectat. En aquesta accepció, la pràctica democràcia no només consisteix en «tolerar» l'altre, sinó que se'n fa un tractament visible i «normalitzat» a partir del conjunt de codis,

gramàtiques i estructures que disposa l'escola. Estructures de participació i presa de decisions també. Des d'aquest enfocament, doncs, les «altres famílies», les famílies que «no consten», les que no es veuen però hi són cridades a participar i a decidir fent ús dels recursos més i estratègies més imaginatives i, sobretot, a partir de la creació d'un marc facilitador. I ja que parlem de marc facilitador és important abordar una qüestió de caràcter estructural. La democràcia perquè sigui «real», ha d'anar acompanyada d'una reflexió que replantegi la concepció del poder i, sobretot, la gestió d'aquest. Funcionar democràticament vol dir, entre altres coses, assumir que el poder es reparteix de debò entre els membres de la comunitat educativa tenint clares les conseqüències d'aquest fet: codecisió (segurament que no pas a parts iguals) entre els membres de la comunitat, corresponsabilitat de tothom en els afers públics o col·lectius, implicació real dels agents i motivació per una causa compartida, etc. Tot això no només afavoreix una major qualitat democràtica i una major implicació de les famílies sinó que, de rebot, també afavoreix l'èxit educatiu l'educació compartida entre famílies i centre.

La implicació de les famílies i la responsabilització d'aquestes en l'educació dels seus fills/es i en l'escola no creiem que es pugui fer efectiva a partir de la signatura prescriptiva d'una carta de compromís, sinó que la millor manera és mitjançant la creació d'un marc facilitador on les famílies hi participen, hi són i se'n preocupen perquè s'hi senten a gust i, sobretot, perquè són tingudes en compte en la discussió, configuració i realització del projecte.

3.2 Per l'èxit educatiu de tot l'alumnat

L'escola ha de ser eficaç, és a dir, ha de donar compliment al que promet, a les finalitats que es proposa, al contracte que estableix amb tots i cadascun dels alumnes, i amb les seves famílies, i ha d'assumir la responsabilitat que li pertoca en els resultats i les conseqüències que se'n derivin de la seva intervenció educativa. A què es comprometen les lleis d'aquest país? Assenyalem-ne alguns d'aquests compromisos:

- Escolaritzar tots els nens i nenes des dels 6 anys (de fet, des del 3 anys) fins als 16. Dit a la inversa: a lluitar efectivament contra l'absentisme i l'abandonament escolar.
- Escolaritzar el 100% de la població en edat escolar, sigui quina sigui la seva situació personal i familiar. En termes jurídics, també els infants i adolescents que tenen necessitats educatives especials, derivades tant de discapacitats, trastorns o desadaptacions com de situacions socials, econòmiques, culturals o geogràfiques.
- Assolir aquells objectius que es consideren imprescindibles i necessaris perquè una persona es pugui moure amb autonomia en la societat. Per exemple: el desenvolupament ple de la seva personalitat; la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals; la formació per viure i conviure en democràcia; l'adquisició d'hàbits intel·lectuals, tècniques de treball i coneixements científics, tècnics, humanístics i artístics...
- Dominar les competències considerades bàsiques: saber comunicar oralment, per escrit i amb llenguatges audiovisuals; comprendre, apreciar i valorar críticament les manifestacions culturals i artístiques i utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi; cercar, seleccionar, enregistrar i processar informació utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació; manejar els elements matemàtics bàsics; comprendre la realitat social i exercir la ciutadania democràtica; etc.

Massa vegades s'ha deixat la idea de «l'escola eficaç» en mans de tecnòcrates, avaluadors quantitativistes, neopositivistes i neoliberals, que ens parlen de l'escola com si parlessin d'un engranatge d'enginyeria, d'epidemiologia mèdica o d'una empresa qualsevol sotmesa a les lleis del mercat. Les teories de l'eficàcia escolar solen partir d'una idea patològica de l'educació pública i responsabilitzen el professorat i l'alumnat (i les seves famílies) dels mals resultats acadèmics. Per això proposen solu-

cions dràstiques, però enganyoses i, paradoxalment, gens eficaces: més avaluacions externes descontextualitzades i sense vincles amb els centres i el territori; més competència entre centres, famílies, alumnes, territoris; un retorn a allò considerat bàsic...

Creiem que ens equivoquem deixant aquest concepte i aquesta perspectiva d'una escola que ha d'acomplir les seves funcions (eficaç) a les seves mans. Des de perspectives més humanistes i de justícia social, ens cal reivindicar la necessitat de ser eficaços en les intervencions educatives, senzillament perquè els més perjudicats per la ineficàcia del sistema són els sectors més vulnerables de la societat, aquells que, en no comptar amb un capital cultural, social i econòmic poderós en l'àmbit familiar, s'han de refiar sobretot de l'escola. Fa ja uns quants anys que ho denunciaven els alumnes de l'escola de Barbiana:[20]

«Vosaltres dieu que heu suspès els talossos i els ganduls. Aleshores sosteniu que Déu fa néixer els talossos i els ganduls a les cases dels pobres. Però Déu no fa aquests desdenys als pobres. Només els fills dels altres alguna vegada semblen talossos. Els nostres, no. Aleshores és més honest de dir que tots els nens neixen iguals i si després no ho són, la culpa és nostra i ho hem d'arreglar d'alguna manera. És exactament el que diu la Constitució: «Tots els ciutadans són iguals davant la llei, sense distinció de raça, llengua, condicions personals o socials. És un deure de la República treure els obstacles d'ordre econòmic i social que, limitant de fet la llibertat i la igualtat dels ciutadans, impedeixen el ple desenvolupament de la persona humana i la participació efectiva de tots els treballadors en l'organització política, econòmica i social del país (Art.3)» (...) Avui, doncs, arribar a tercer de secundària no és cap luxe. És un mínim de cultura comú a què té dret tothom. I qui no la té no és igual. Ja no us podeu atrinxerar més darrere la teoria racista de les aptituds. Tots els nois i noies són aptes per a fer el tercer de secundària i aptes per a totes les matèries»

L'èxit educatiu de tothom, l'obtenció del graduat en educació secundària, l'assoliment de les competències bàsiques... parteix del principi que tot l'alumnat (amb escassíssimes excepcions) és capaç de fer aprenentatges d'alt nivell si l'ensenyament que se li ofereix és l'adequat, si les condicions d'escolarització són les adients i de qualitat, si poden disposar d'ajudes i suports suficients quan les necessiten, si compten amb prou temps per poder-ho aconseguir, etc. Per assolir l'èxit educatiu de tothom, doncs, caldrà traslladar el centre d'atenció de l'alumnat i les seves famílies a l'escola i al sistema educatiu: caldrà destinar el temps i els recursos necessaris per assegurar aquest èxit i evitar tot allò que ho desincentiva o ho impedeix, com per exemple, els itineraris diferenciats, els grups de nivell, les escoles segregades, la repetició...

L'anàlisi aprofundida de les dades del PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants) 2009 a Catalunya ens permet conèixer les característiques individuals i familiars de l'alumnat amb un rendiment més baix en comprensió lectora, un 13% del total.[21] El baix rendiment afecta de manera proporcionalment més elevada els nois que les noies (17% i 9%, respectivament); molt més l'alumnat d'origen immigrat que el nadiu (41% i 10%, respectivament). La llengua parlada a casa ens dóna també dades prou rellevants: el risc és del 51% per als qui no tenen ni el català, ni el castellà com a llengua familiar; del 15% per als qui parlen castellà i el 9% per als qui tenen el català per llengua familiar. També hi ha diferències entre l'alumnat que pertany a una família monoparental (18%) en relació a la resta de tipologies familiars (12%); entre els alumnes que han repetit algun curs al llarg de la seva escolaritat i els que fan el curs que els pertoca per edat (36% i 7%, respectivament); i entre els que han fet algun curs d'educació infantil (no obligatòria) i aquells que no (11% i 45%, respectivament).

[20] Alumnes de l'escola de Barbiana (1998): 50-51 i 68-69.
[21] Ferrer 2011

El risc de fracàs escolar s'incrementa de manera considerable a mesura que va disminuint el nivell socioeconòmic de la família: si per a l'alumnat de nivell socioeconòmic alt el risc és només del 3%, per al de nivell més baix és del 25%, vuit vegades més! Per a l'alumnat pertanyent al nivell econòmic mitjà-alt (segons els paràmetres establerts pel mateix PISA-ESCS), el risc és del 9%, i per al que pertany a un nivell socioeconòmic mitjà-baix puja ja al 17%, de manera que queda confirmat, una vegada més des de fa 40 anys, que hi ha una relació molt estreta entre el nivell socioeconòmic de l'alumnat i el seu rendiment escolar. En conclusió, com esmentava en Ferran Ferrer:[22]

«*L'anàlisi del perfil d'entorn dels alumnes de baix rendiment a Catalunya mostra que les característiques més predominants són les següents: nois, nascuts fora de Catalunya, que no parlen català a casa, que han repetit i que no han assistit a preescolar*». Dit d'una altra manera, on l'escola es mostra més ineficaç en la seva missió de garantir uns coneixements i unes competències bàsiques és entre aquests col·lectius. Quelcom que ja advertia, fa alguns anys, Carbonell:[23]

«L'educació obligatòria hauria de pretendre com a objectiu principal i irrenunciable proveir tot l'alumnat de les competències suficients i necessàries per poder viure i conviure en societat amb autonomia i dignitat. En canvi, l'objectiu principal sembla que és un altre, per moltes raons, entre les quals hi ha la pressió que reben els centres per part de les famílies... Avui en dia sabem que estem molt lluny d'aconseguir aquest objectiu... El que cal exigir no és només la igualtat en l'accés a l'educació, sinó la igualtat en l'adquisició de les competències bàsiques».

I suggereix alguns indicadors per avaluar el treball dels centres per tal de consolidar aquesta igualtat real:[24]

- *«El centre col·labora de manera estreta amb els serveis i entitats del barri de cara a aconseguir una participació ciutadana més gran contra l'absentisme, per prevenir l'exclusió social i les concentracions d'alumnat en risc d'exclusió social.*
- *S'han establert mecanismes clars i eficients per tal d'accelerar els aprenentatges instrumentals bàsics en l'alumnat que presenti retards. S'avaluen regularment els avenços del conjunt del centre i de cada alumne o alumna en relació a aquest objectiu.*
- *S'intenten corregir els efectes de les expectatives del professorat sobre els resultats de l'alumnat, evitant, per exemple, els grups per nivells.*
- *Es prioritza la socialització solidària i l'adquisició de maduresa i autonomia en l'alumnat.*
- *Tot l'alumnat pot accedir a les activitats extraescolars que es programen. S'eviten les activitats sumptuoses o segregadores.*
- *Es disposa de mecanismes concrets i eficaços per garantir una bona orientació escolar, especialment a aquells que són més vulnerables, i se'n fa un seguiment posterior».*

Més enllà de l'ús que se'n pugui fer en la pràctica, l'establiment d'unes competències bàsiques, «*aquelles que ha d'haver desenvolupat un jove o una jove en finalitzar l'ensenyament obligatori per poder assolir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida*»[25] resulten summament funcionals i útils. En primer lloc, perquè fan referència a aprenentatges considerats imprescindibles i necessaris, de manera que, indirectament, s'està dient que les administracions educatives i els centres escolars assumeixen el compromís de garantir que tots els joves escolaritzats acabaran la seva educació bàsica havent adquirit aquestes competències. En segon lloc, perquè es tracta d'uns aprenentatges que incorporen no solament els

[22] Ferrer 2011:243
[23] Carbonell 2004:108
[24] Carbonell 2002:109-113
[25] Real Decreto 1513/2006 de 7 de desembre, que estableix els ensenyaments mínims de l'Educació Primària. Annex I.

objectius i continguts de les diferents àrees del currículum, sinó també els coneixements i les habilitats adquirits prèviament i en paral·lel a la vida escolar, tant dins de l'ambient familiar com al carrer, tant els intencionats com els espontanis. Es tracta, per tant, de reconèixer i de partir del bagatge que aporta cadascun/a dels alumnes per tal de sotmetre'l al contrast i a la discussió dins del grup-classe, i al rigor i la crítica del coneixement científic i disciplinar.[26] En tercer lloc, perquè les competències bàsiques han de tenir sempre una dimensió aplicada, útil, referida a la vida quotidiana, funcional i professionalitzadora, i aquesta és una de les carències més evidents de la cultura acadèmica, que tendeix a donar més rellevància als sabers més formals i descontextualitzats, fet que sovint té com a conseqüència la construcció d'un pensament escindit entre allò que serveix només per a l'escola i allò altre que serveix per resoldre els problemes de cada dia i per comprendre el món. Finalment, perquè reforça la necessitat d'un treball rigorós i desburocratitzat de planificació i selecció dels objectius i continguts del currículum per part del professorat, diferenciant entre aquells que es consideren imprescindibles (perquè de la seva no assumpció se'n derivarien riscos fonamentals d'exclusió social i, a més, impossibilitarien l'accés a processos formatius posteriors) dels que es consideren també bàsics, però només desitjables, en la mesura que no comprometrien el desenvolupament personal i social de les persones i podrien ser recuperats més endavant.[27] Adoptar el llenguatge de les competències hauria de comportar canvis substancials en les formes d'ensenyar i aprendre, i en les formes d'avaluar, justament per aconseguir l'èxit educatiu de tothom, un ensenyament més eficaç.[28] Algunes implicacions d'aquesta perspectiva haurien de ser:

- Canvis en el disseny del currículum, que s'hauria d'entendre com un marc de referència per a la selecció dels continguts i no com una llosa que encadena els docents. Seria lògica una reducció dràstica de les prescripcions curriculars i, en canvi, pel que sabem de la LOMCE, sembla que anem cap a una ampliació obsessiva d'aquestes prescripcions.
- Canvis en els processos d'ensenyament i aprenentatge, retornant, o atorgant per primer cop, la primacia a l'activitat dels aprenents i no a les explicacions del professorat i als exercicis d'aplicació de l'alumnat: primer la vivència, ja vindran després les formalitzacions. Una activitat autèntica, basada en situacions i contextos reals, actuals, de vida quotidiana, amb sentit. Estimulant la metacognició per tal d'afavorir i desenvolupar la capacitat d'autonomia i d'autoregulació de l'aprenentatge per part dels aprenents. Remarcant la importància de crear un clima de confiança, de seguretat afectiva, de cooperació, d'estima mútua...
- Canvis, naturalment, en l'avaluació, que hauria de servir, com s'ha dit sovint, per conèixer i prendre, i no per controlar o per excloure;[29] per dialogar i per comprendre, i no per castigar i regular les organitzacions; per millorar la intervenció dels docents i no només per qualificar, classificar i jerarquitzar l'alumnat; una avaluació, en definitiva, al servei dels alumnes i l'aprenentatge eficaç. Interessa saber si els nois i noies van construint aquestes competències que considerem bàsiques, no si són capaços de repetir informacions, fets i conceptes; i, per fer-ho, calen instruments capaços de captar la complexitat més enllà dels exàmens convencionals...

Aquesta visió de l'èxit educatiu de tothom, doncs, ha estat una premissa que ha impregnat, des dels seus inicis, el projecte «Escola, famílies i èxit». Però no ha estat l'únic.

[26] Besalú 2007
[27] Coll 2007
[28] Pérez 2008:59-102
[29] Álvarez Méndez 2001

3.3. Per una escola equitativa

La millora dels vincles amb totes les famílies cal situar-la en el nucli dur de les preocupacions per a aconseguir una educació veritablement equitativa. Si ja hem argumentat, en paràgrafs anteriors, la centralitat del lloc que ocupen les famílies al si de la institució escolar en termes de construcció d'una escola democràtica, cal remarcar encara una mica més la necessitat d'afrontar per part del centre educatiu el fet que les famílies que porten els seus fills i filles a l'escola no són conformen un grup homogeni i compacte pel que fa a les seves condicions de vida, a les seves formes de relació, als seus criteris i hàbits en relació a la cura i educació dels infants. Per tant, la construcció d'una escola el més justa possible, porta necessariament a establir mecanismes d'equitat en els diferents aspectes de l'escolaritat. És en aquest sentit que convé no perdre de vista que l'equitat escolar s'estructura al voltant de quatre moments o àmbits, que estructurem en preguntes seguint la proposta de Demeuse i Baye (2005:163).

a) *L'equitat en l'accés i la igualtat d'oportunitats.* Tots els individus (o grups d'individus) tenen les mateixes oportunitats d'accedir accedir a un determinat nivell del sistema educatiu?

b) *L'equitat en termes de confort pedagògic o d'igualtat en els mitjans.* Totes les persones gaudeixen de condicions d'aprenentatge equivalents?

c) *L'equitat de producció o igualtat d'adquisicions (inclosos els resultats).* Tots els alumnes o estudiants assoleixen, en un determinat nivell d'expertesa, les competències o coneixements establerts com a objectius de l'estructura pedagògica?

d) *L'equitat en la realització personal o en l'explotació dels productes adquirits.* Un cop fora del sistema, els individus o grups d'individus tenen les mateixes oportunitats per explotar les competències adquirides, és a dir, per realitzar-se en tant que persona o grup de la societat, i de valoritzar les seves competències?

Habitualment, l'equitat en el marc de les polítiques educatives es focalitza en el primer d'aquests quatre àmbits, l'accés a l'educació. És a dir, l'oferta de places, la tria d'escola, etc. Sovint també en el tercer, vinculat al debat de quines són les credencials que ha d'obtenir l'alumnat a l'acabar la seva escolaritat obligatòria. Pel que fa al quart àmbit, centrat en fins a quin punt la societat discrimina en funció no tant d'un títol acadèmic com de la procedència, entorn, capitals social i cultural, etc., és clar que l'escola i institut no tenen, sovint, la capacitat d'intervenir-hi de forma clara i explícita. També és evident que haver estudiat en un lloc o un altre sí que pot representar un avantatge o desavantatge a l'hora d'accedir a un lloc en la societat en general, o en el món laboral en particular.

Tanmateix, voldríem referir-nos en aquests paràgrafs a la importància del segon àmbit d'equitat que té a veure amb l'atenció als processos, que no deixa de ser l'atenció a les persones i, en conseqüència al seu entorn. L'atenció a les diversitats des del punt de vista de les diferents famílies és un dels reptes més importants per als centres educatius si ens situem en la lògica de preguntar-nos no sobre quin ha de ser el millor comportament dels pares i mares en relació a l'escola, sinó sobre quina és la millor forma de comportar-se per part de l'escola en relació a les famílies dels seus alumnes (Vincent, 2000). I ací juga un paper transcendent quines són les polítiques de la institució i quines són les pràctiques dels actors concrets d'aquesta institució (Perrenoud i Montadon, 1988). Cal veure si realment l'equitat és un element fonamental de la institució escolar i si, conseqüentment, els dispositius, les formes, els processos a l'aula, als passadissos i a les sales de reunions, responen a aquest programa institucional que es declara, i no només formalment, favorable a acceptar i a reconèixer la diversitat de l'alumnat i de llurs famílies. Un reconeixement que esdevé el pas

necessari per a actuar i per a crear «desigualtats justes» (Dubet, 2005), és a dir per a actuar des de l'equitat i per a l'equitat.

Si l'escola es mou amb més sensibilitat quan les demandes provenen de famílies culturalment més properes als docents; si l'escola modula el seu nivell d'exigència segons la «tonalitat social» (Duru Bellat, 2010) dels seus alumnes, tendint a la resignació quan la població prové de sectors socials més humils; si se li fa difícil a l'escola marcar criteris propis sobre la necessitat d'una cultura escolar comuna quan, en una societat competitiva, comptar amb més educació pot ser una forma de distinció a la que algunes famílies de l'escola aspiren; si la no assistència a reunions és vista sempre com una forma de passotisme parental i no com una possible fragilització de la confiança en l'escola, per posar un exemple; si l'atenció a la diversitat deixa de ser una pràctica real per a quedar només en una declaració d'intencions institucional; etc. Tot això contribueix de manera molt significativa a la reproducció de les desigualtats socials existents. Així, moltes diferències cognitives que es manifesten a l'aula, ens donen pistes sobre les diverses practiques educatives familiars i sobre la intervenció estimuladora de la família o de l'entorn social d'aquest alumnat. Val la pena conèixer aquest entorn també per no confondre aquesta acció familiar amb el talent individual en un sentit estricte. Així doncs, la relació amb les famílies des d'una perspectiva d'equitat, demana afinar l'anàlisi compartit entre els professionals del claustre d'un centre educatiu sobre quines són realment, i més enllà de pre-judicis i estereotips, les famílies de l'escola i no centrar-se tant en «com haurien de ser». És cert que l'escola no és l'agent «reparador» de la societat però també és cert que la seva eficàcia coma institució equitativa té a veure amb la seva capacitat de reinstitucionalitzar-se a partir de la comprensió del que passa fora dels seus murs.

La recerca que hem dut a terme ens ha permès, precisament, constatar la complexitat que suposa l'abordatge de la vinculació família-escola i preguntar-se pel lloc real i simbòlic de les famílies en un centre educatiu. Ja que no és fàcil la contenció de les qüestions personals, relacionals i emocionals ni de les qüestions que tenen a veure amb visions ètiques, socials i culturals respecte de l'educació dels fills i filles. Atendre les diversitats de classe, ètnia, edat, forma familiar... per poder oferir condicions i processos de tracte equitatius, suposa explicitar els implícits que un claustre de docents té sobre la relació amb les famílies i, reduir, en la mesura del possible, els apriorismes i etiquetes de caràcter moralitzant sobre com s'educa avui en dia.

3.4. Conclusions

Com hem pogut veure en els apartats anteriors, ens sembla molt important que també des de la recerca es facin explícits els motius i els objectius dels projectes que es duen a terme. En aquest cas, creiem que la millora i l'extensió dels vincles entre docents i famílies forma part de qualsevol treball per assolir uns centres educatius més democràtics, més equitatius i amb èxit acadèmic per a tot l'alumnat. Els tres envits van molt vinculats entre si i el treball per més i millors vincles de docents i famílies (i comunitat) creiem que és una peça clau per avançar en aquests tres eixos. Però construir aquest tipus d'escoles democràtiques, equitatives i amb èxit per a tothom no té a veure (només) amb la bona voluntat. Sobretot té a veure amb la «cultura o gramàtica escolar», amb allò que Ball (2013:49) anomena «tecnologies polítiques», és a dir, amb el desplegament *d'un model* de formes d'organització, de processos, de disciplines, d'identitat docent, d'organització dels professionals dels centres educatius, etc. A casa nostra, així com arreu d'Europa, els canvis en els serveis públics d'educació avancen cap a camins, estratègies i tecnologies polítiques, que massa sovint formen part dels models neoliberals i/o neoconservadors. Així, ens sembla imprescindible que tant les polítiques públiques, com les diverses avaluacions, com la recerca explicitin quines són les seves apostes axiològiques i a través de quines tecnologies polítiques pretenen implementar les innovacions en el camp educatiu. Així, seguint la proposta dels sis escenaris de la OCDE (2001), queda clar que la nostra recerca tre-

balla des de i per a un sistema educatiu en el qual l'escola estigui al centre de la col·lectivitat i funcioni com a centre social clau (escenari 3); que funcioni com una organització d'aprenentatge (escenari 4); i que s'estructura com una xarxa d'estudiants i una societat en xarxa (model 5). Però tant en la recerca com en les polítiques públiques, creiem que no només s'han d'explicitar els models de valors i els objectius a nivell substantiu, sinó que també cal fer-ho a nivell metodològic. La pregunta de per a què fer recerca i com fer-la, més enllà d'una falsa aparença de neutralitat científica, ha de ser requerida i coneguda en tots els envits de la investigació. Especialment quan aquesta s'esdevé en el camp social i educatiu. La nostra resposta a aquesta pregunta queda exposada al llarg del següent apartat.

4. La recerca-acció com a aposta metodològica del projecte. Centres educatius + universitats = innovació per l'equitat

4.1. Perquè i per a què fem Recerca-acció?

Hi ha una decepció gran i antiga en comprovar la poca incidència de la investigació en la pràctica educativa i en la transformació d'aquesta pràctica.[30] I un dels problemes principals al respecte és la distància entre investigadors i docents. És una distància de rang, de poder, de temps, tot i que també cultural i de llenguatge. Si la investigació s'ha de poder traduir a la pràctica educativa, això només serà possible en la mesura que les seves conclusions esdevinguin suggeriments, hipòtesis a comprovar i contrastar en la pràctica; lectures de la realitat que millorin la comprensió i la visió dels docents i que els empenyin a actuar diferentment.

Creiem que la investigació educativa el que hauria de fer és analitzar i sotmetre a crítica pública les realitats existents; ajudar a descobrir els significats evidents i els ocults de les coses; i oferir alternatives, en plural, possibles i raonables. Al cap i a la fi, la investigació educativa pot ajudar més a la millora de la pràctica pel que amplifica i il·lumina, que no pas per les propostes específiques que pugui fer (receptes) o per la precisió contrastada dels instruments utilitzats. Per aquest motiu ens resulta encara tan suggerent i atractiva la proposta de Stenhouse,[31] que definia la investigació com una indagació (desig de comprendre) sistemàtica (sostinguda, persistent, planificada), autocrítica (fruit d'una certa insatisfacció amb la realitat existent, de dubtar tant de les respostes obtingudes com de les pròpies hipòtesis), i sotmesa a crítica pública (és a dir, escrita, difosa, discutida i matisada). O la posició de Cochran-Smith i Lytle[32] en reivindicar el coneixement que es genera tant des de dins com des de fora de les aules.

Per què hem volgut fer un procés d'investigació-acció? Doncs perquè ens ha semblat la resposta més adequada i més pertinent als objectius que ens havíem plantejat en iniciar aquesta recerca: promoure, assessorar, avaluar i fer transferibles innovacions i canvis en la «gramàtica o cultura escolar profunda» sobre la relació amb les famílies, amb la finalitat de millorar els resultats acadèmics de tot l'alumnat.[33] Una recerca que vol posar el focus en les demandes, les preocupacions, els interessos, les prioritats i els problemes de les persones implicades, i que vol configurar un model que esdevingui alhora un procés d'aprenentatge, un procés amb voluntat de continuïtat, però reversible, una acció col·laborativa, sense un ritme preestablert, amb resultats impredictibles, però creadora de noves pràctiques, innovacions i realitats.

Carr i Kemmis[34] ja ens van aclarir que aquest punt de vista s'insereix en el paradigma crític de recerca, aquell que concep la realitat com una construcció social, que promou una relació pròxima i

[30] Besalú 2010:61-67
[31] Stenhouse 1987
[32] Cochran-Smith i Lytle 2002
[33] Collet i Tort 2011
[34] Carr i Kemmis 1988

una implicació de l'investigador/a amb les persones investigades (que passen a ser també subjectes de la recerca i no només objectes), que busca l'explicitació dels valors, visions i prejudicis que estan a la base de les percepcions i assumpcions d'investigadors i «investigats», i que tindria per finalitat última la transformació d'aquesta realitat. De fet, el paradigma crític queda justament impregnat d'aquesta orientació vers la innovació, la creativitat i el canvi. En el procés de recerca, doncs, es tractaria tant de fer un diagnòstic compartit de la realitat, i d'acompanyar, estimular, contrastar i il·lustrar la comprensió de la realitat en què estan immersos els actors socials, com de generar les condicions de possibilitat d'innovació i de transformació sobre la base d'uns valors i uns objectius consensuats.

Tenim clara la necessitat de tenir molt en compte els marcs axiològics, organitzatius, relacionals, contextuals i històrics de cada centre educatiu a l'hora d'avaluar la seva gramàtica en relació a les famílies i de planejar, implementar i avaluar innovacions al respecte. Partim també de la idea que aquest tipus de recerca ha de buscar la millora educativa i comunitària, fonamentada en valors com l'equitat i la cohesió social. I volem posar al centre de la recerca els agents implicats, tenint plena consciència que l'avaluació i la innovació són processos no lineals, canviants, amb la idea que les innovacions que es promoguin siguin prou arrelades, volgudes i profundes com per arribar a ser sostenibles i motors de nous canvis en el futur. Fullan[35] ho sintetitza amb claredat quan il·lustra la complexitat dels processos educatius innovadors a través del que anomena «les lliçons bàsiques del nou paradigma del canvi»:

«Allò que és important, no es pot imposar, perquè els professors no són tècnics. De les imposicions només se'n poden esperar modes transitòries, superficials o marginals; difícilment modificaran les coses importants»

- El canvi és un viatge, carregat d'incerteses i d'emoció, però no un projecte acabat. No hi ha una solució única: caldrà elaborar les pròpies teories i actuacions amb esperit crític. Cada organització té una composició singular de personalitats, historials i realitats... Les úniques dreceres disponibles solen ser carreteres que porten directament a la superficialitat i a la dependència. Una recerca d'aquest estil i amb aquests supòsits no és gens fàcil. Hi ha dificultats per animar els i les docents a ser crítics amb la seva pròpia pràctica professional i per implicar-se en processos de recerca com a subjectes; dificultats per obtenir dades, per produir reflexió i coneixement a partir de les pràctiques dels propis protagonistes; per trobar temps... Davant d'aquestes dificultats, vam proposar un seguit de principis metodològics que ens van ajudar a fer viable i creïble el projecte:No plantejar la investigació des d'una relació subjecte/objecte, sinó des d'un pla subjecte/subjecte, de manera que els protagonistes de l'avaluació i les innovacions siguin els docents implicats i els investigadors externs actuïn com a promotors, com a assessors, com a acompanyants crítics.
- Partir de les demandes o necessitats sentides i explicitades pels actors, com a condició necessària perquè la investigació pugui generar impactes reals i sostenibles.
- Unir la reflexió i l'acció, la teoria i la praxi, evitant tant el verbalisme com l'activisme.
- Comprendre la realitat social com una totalitat, concreta i específica a la vegada, des d'una mirada ecològica i sistèmica.
- Plantejar la investigació com un camí de transformació, innovació i millora, dirigit especialment als grups socials més vulnerables. Per això es preveu com un procés lent, amb debats i conflictes, i amb un desenvolupament i un final oberts i diferents en cada una de les realitats.

És prou sabut que el concepte d'investigació-acció va ser encunyat per K. Lewin per descriure un tipus de recerca endegat per una comunitat amb la finalitat de millorar la racionalitat i la justícia de les seves pràctiques, i en la que no es pot establir cap distinció entre la pràctica que s'està investigant i

[35] Fullan 2002 i 2004

el procés d'investigar-la.[36] Lewin dibuixava una mena d'espiral d'activitats de recerca amb la seqüència següent: aclarir i diagnosticar una situació problemàtica per a la pràctica, és a dir, el punt de partida ha de ser sempre un problema real; formular estratègies d'acció per resoldre el problema que val la pena provar per veure si funcionen; executar i avaluar les estratègies d'acció com a forma de verificar les hipòtesis formulades; i iniciar una nova espiral de reflexió i acció. Hem de deixar clar també que fer investigació-acció no significa que els docents passin a fer d'investigadors, sinó que complementen i milloren la seva qualitat i capacitats professionals amb la investigació al voltant de la seva pròpia pràctica. Efectivament, alguns docents han inclòs en la seva feina quotidiana la reflexió crítica sobre la seva pròpia activitat amb la finalitat de millorar tant el seu ensenyament com la qualitat de vida de tots els participants.[37]

En aquest sentit, la posada en marxa d'un procés de recerca-acció com a estratègia bàsica del projecte, s'ha dut a terme gràcies a la necessitat d'entendre millor, per part dels propis centres participants, les seves temptatives i propostes a l'hora de canviar i millorar la relació amb les famílies, a través tant de les accions concretes com per mitjà de la seva pròpia reflexió sobre els efectes d'aquestes accions (Ebbutt, 1985). Així doncs, s'ha volgut intervenir de manera localitzada i concreta modificant aspectes del funcionament en una qüestió social (relació famílies-escola) i d'analitzar-ne els efectes, també de manera concreta i contextualitzada. La recerca-acció ha estat el procediment adequat perquè esdevé una forma d'indagació realitzada pels participants en situacions socials (escoles i comunitat) per tal de millorar la racionalitat i la justícia de les pràctiques socials o educatives, així com la seva comprensió d'aquestes pràctiques i dels contextos i situacions on es porten a terme (Henry i Kemiss, 1985). No caldria confondre el procés de recerca-acció amb una necessària però simple reflexió sobre la pràctica que pot portar a terme un determinat professional, en aquest cas un mestre o una mestra. La recerca-acció va més enllà perquè implica recollida de dades per a dur a terme un procés rigorós i crític. I també més enllà de la resolució d'un problema concret. La recerca-acció té a veure amb la voluntat professional de millorar, de comprendre una determinada problemàtica i d'analitzar els efectes d'una intervenció per a establir criteris d'acció més complets i savis per al futur, especialment des d'una perspectiva de treball professional compartir. Com ha assenyalat John Elliott, la recerca-acció implica el desenvolupament d'una cultura comuna gràcies a la qual cada docent singular pot accedir a un conjunt de coneixements que no podria aconseguir pels seus propis mitjans. Una cultura comuna que reforça i millora la qualitat professional dels docents:

«La institucionalització de la reflexió cooperativa sobre la pràctica docent (investigació-acció) dins del sistema educatiu, és condició necessària per al desenvolupament del professorat com a professió. Si els docents continuen relegant els seus propis punts de vista a la categoria de qüestions privades, sense elevar-les a domini públic, i accepten que aquest sigui el terreny dels investigadors especialitzats, mai aconseguiran el conjunt de sabers pràctics que caracteritza qualsevol grup professional.» (Elliott, 1990: 79-80)

Òbviament, la recerca-acció no és un procés còmode perquè s'aborden problemes vius i vigents i no és fàcil perquè convé trobar una posició d'equilibri entre la implicació en la situació, una problemàtica que es vol millorar i el punt de distanciament necessari que permeti l'anàlisi i l'establiment de noves estratègies per al futur.

Creiem, amb tota la humilitat que faci al cas, però també amb tota contundència, que el projecte «Escoles, famílies, entorn i èxit escolar: millorar els vincles, millorar els resultats acadèmics», ha estat un autèntic procés d'investigació-acció, en què els protagonistes primers han estat els mestres i professors dels centres, que l'han fet seu, que n'han marcat el ritme i n'han compartit la direcció amb

[36] Elliott 1989
[37] Hopkins 1989

els investigadors externs. Tal i com han manifestat ells mateixos, la participació en aquest projecte ha esdevingut un vertader procés de formació i de desenvolupament professional, que contrasta fortament amb les iniciatives formatives habituals, tant les que en força casos vénen del Departament d'Ensenyament com les que massa vegades solen oferir les Universitats. Les propostes de millora han estat sempre una responsabilitat assumida amb plenitud pel claustre, que és qui les ha formulades, qui les ha concretades, qui les ha modificades si ha calgut, i qui les ha portat a la pràctica.

El paper dels recercadors externs ha estat, d'una banda, el d'iniciar i acompanyar críticament aquest procés, però mai el de substituir la presa de decisions i la voluntat del professorat implicat. Sí que han assumit, però, les tasques més burocràtiques, la feina de sistematitzar la informació i els passos que s'anaven donant, la moderació dels debats, el qüestionament crític de les propostes que es formulaven per tal de garantir-ne la viabilitat i l'assumpció dels compromisos que se'n derivaven, i la proposta d'alternatives a la vista de les necessitats, problemàtiques i solucions que se sotmetien a discussió pública.

4.2. Què hem fet a la nostra Recerca-acció?

La nostra recerca-acció s'ha caracteritzat per diferents processos desenvolupats al llarg de dos anys escolars (2011-2013). Des d'una perspectiva àmplia, la recerca s'identifica amb quatre fases: presentació i introducció, anàlisis de necessitats-realitats, pla d'acció, avaluació i posada en comú. Cadascuna d'aquestes fases ha estat constituïda per diferents sessions de treball, les quals han estat similars en cada centre educatiu participant, tot i que no estrictament iguals. Les escoles/institut han desenvolupat les mateixes sessions de treball, tanmateix s'han considerat les normes i característiques d'organització pròpies de cada centre i s'han adequat les sessions a les necessitats d'aquests, sens menystenir les pretensions de la recerca.

En relació a la forma de treball, al llarg del procés s'han establert diferents agrupacions amb els docents, aquestes s'han establert segons les característiques pròpies de cada sessió, en aquest sentit al llarg de la recerca-acció els docents han desenvolupat un treball individual, un treball amb tot el claustre, com també han realitzat un treball en equips, ja sigui per cicles o heterogenis. Per tal de comprendre i definir les diferents fases que s'han desenvolupat al llarg del projecte exposem les sessions de treball dutes a terme segons la fase a la qual pertanyen. A la vegada, fem una breu descripció de cada sessió de treball, fent referència a la durada aproximada, com també aquells aspectes més rellevants que s'han treballat en cada una d'elles i les característiques més destacades.

a) Curs 1 (2011-12)[38]

Presentació i introducció

Aquesta primera fase va consistir en la presentació del projecte als diferents centres educatius, es va establir el primer contacte amb l'equip directiu i, amb l'aprovació d'aquest, es va realitzar la presentació al claustre. També va ser quan es van recollir les primeres dades. Aquesta fase comprèn dues sessions de treball:

- Reunió inicial amb direcció: és el primer contacte amb direcció i on s'exposa el projecte de recerca. A la vegada, amb l'aprovació de direcció, es realitza la demanda de poder explicar la

[38] Als capítols finals, i sobretot als annexos es pot trobar informació més detallada sobre cada sessió; les eines emprades per obtenir informació; etc.

recerca al claustre. Seguidament es contacta amb inspecció i/o titularitat per informar del mateix.

- Sessió 1. Presentació al claustre: davant el claustre (en sessió ordinària o extraordinària) es presenta el projecte, els objectius i la metodologia d'aquest, etc., utilitzant diferents suports i referències. A part de la presentació, es demana als docents que facin un primer diagnòstic del centre pel que fa a les relacions entre família i escola/institut, a través d'un conjunt de preguntes sobre: les problemàtiques diàries en la relació diària amb les famílies; les causes d'aquestes problemàtiques; la relació educativa entre famílies —fills/es i famílies-centre educatiu; com també sobre els elements positius de la relació docent— famílies i les seves causes. Aquest mateix diagnòstic es repeteix una vegada acabats els dos cursos de la recerca-acció. En aquesta mateixa sessió, és quan el claustre vota si vol participar al projecte o no. En la recerca-acció només es van acollir aquells claustres que van manifestar un mínim de 2/3 d'acceptació i suport al projecte.

Anàlisis de necessitats i realitats

Aquesta fase es defineix per el conjunt de sessions dedicades a la reflexió sobre la realitat educativa de cada centre educatiu en la seva relació amb les famílies, com també és on s'estableixen les bases prèvies per definir els plans d'actuació de millora de la següent fase.

- Sessió 2. Retorn dels resultats i recollida de perspectives: en aquesta segona sessió és on es presenten els resultats extrets del treball de diagnòstic realitzat amb el claustre durant la primera sessió (Sessió 1. Presentació al claustre). En aquesta sessió es recullen més dades a través d'un qüestionari sobre les perspectives personals entorn el clima general de centre, les relacions entre la comunitat educativa, les percepcions sobre l'ambient escolar i la gestió del centre (aquest també es torna a realitzar al final de la recerca). A la vegada en aquesta sessió es segueix avançant en la reflexió i la diagnosi del vincles actuals entre docents i famílies, amb la intenció de detectar les principals necessitats en aquest àmbit per tal de poder-les millorar a través de la recerca. En algun centre educatiu aquesta sessió s'ha portat a terme dins la primera sessió, per motius logístics i organitzatius del centre, i en d'altres s'ha allargat diverses sessions.
- Sessió 3. Retorn dels resultats i recollida de propostes: en aquesta fase també es realitza un retorn dels resultats, en aquest cas de la segona sessió (Sessió 2. Retorn resultats i recollida de perspectives). Després de retornar els resultats del qüestionari, i comentar-los breument per detectar possibles disfuncions o situacions no esperades a priori, es demana als docents que elaborin el pla d'actuacions que es voldrà portar a terme al llarg del curs 2012-13, com també que proposin un conjunt d'indicadors que permetin avaluar el grau d'acompliment del pla. En la majoria de casos, el treball establert es va realitzar en més d'una sessió i, també en alguns centres, es van començar les actuacions acordades el mateix curs 2011-12. Les sessions que es van destinar a elaborar el pla d'acció de cada centre van ser de diversa tipologia: algunes només van comptar amb l'assistència de l'equip directiu, mentre que d'altres es van fer amb coordinadors de cicle i d'altres amb tot el claustre (especialment la darrera sessió, en la que es demanava l'aprovació del claustre per tal d'avançar en l'acompliment de les accions previstes).
- Sessions informatives: paral·lelament a les sessions anteriors també s'han desenvolupat trobades informatives amb l'AMPA i el Consell Escolar de cada centre escolar, com també amb Inspecció i/o titularitat. A la vegada, aquestes sessions també contemplen la sessions en que s'ha informat a les famílies del projecte, com per exemple a través de les reunions de pares i mares dels centres, ja siguin aquestes a inicis o mitjans de curs.

b) Curs 2 (2012-13)

Pla d'acció

Aquesta fase de la recerca fa referència al treball desenvolupat, des que s'estableix el pla d'acció, fins que aquest es desenvolupa i se'n fa un seguiment. Aquest fase de pla d'acció, en la majoria de centres es desenvolupen al llarg del segons curs (2012-13), tot i que hi ha algun centre que ho inicia el curs anterior. A la vegada aquesta fase es caracteritza per una diversitat d'accions desenvolupades per cada centre, ja que les propostes que fan són diferents i adaptades a les pròpies característiques i necessitats. Tot i així, el procés de desenvolupament i seguiment dins el marc de la investigació-acció és similar.

- Sessió 4. Estat diagnosi i pla d'actuacions: en la majoria de centres aquesta sessió s'ha portat a terme a l'inici del curs 2012-13. En aquesta sessió s'avalua l'estat de la diagnosi i del pla d'acció. A la vegada, es concreta com, quan i qui endega les propostes consensuades, també com aquestes s'avaluaran (indicadors quantitatius i qualitatius).
- Sessions formatives: tots els centres educatius plantegen entre dues i tres sessions de formació externa en relació als temes i accions decidits pel claustre, aquesta formació està relacionada en com millorar la qualitat i la quantitat de vincles amb les famílies. Alguns exemples de formació són encarades a les entrevistes personals, a l'experiència de mares enllaç, la informació que s'ha de demanar a les famílies a inici de curs, protocols d'acollida de nou professorat, entre d'altres.
- Sessions de seguiment: des de cada centre es plantegen sessions mensuals amb direcció, l'equip directiu, la coordinació de cicles i amb tot el claustre per tal de fer el seguiment de les actuacions, per poder detectar possibles dificultats i limitacions, com també poder aportar possibles solucions, com disposar de formació en el cas que aquesta resulti necessària.

Avaluació i posada en comú

És en aquesta fase on finalitza el projecte de recerca-acció, a través de fer una avaluació comuna amb cada centre i un seminari de tancament del projecte amb tots els centres participants

- Sessió 5. Avaluació del projecte: en tots els centres educatius es van plantejar unes sessions finals per tal d'avaluar el projecte, les actuacions, els aprenentatges, així com també els canvis que ha implicat en la vida quotidiana del centre educatiu. A més, també és el moment en que es plantegen possibles vies de continuïtat o d'ampliació del pla d'acció per a la millora dels vincles entre escola i famílies. Va ser un moment interessant d'adonar-se del camí que s'havia recorregut durant els dos anys de projecte. És aquí quan es tornen a passar els qüestionaris de les primeres sessions per tal de veure el pre i el post, l'abans i el després del projecte i quins elements havíem aconseguit generar, construir, canviar o innovar.
- Seminari de tancament del projecte: el divendres 11 d'octubre de 2013 al Palau Macaya (Barcelona) es va realitzar la sessió de tancament del projecte on cada centre va exposar:

    - El centre i el seu context
    - Valoració del procés del projecte a cada centre: elements positius (assoliments) i elements negatius (dificultats).
    - Aprenentatges i coneixements assolits arran del projecte (què els queda i «s'emporten» del projecte?)
    - Pistes i propostes de millora del mateix (a nivell metodològic – procés i/o contingut).

Una vegada finalitzada l'exposició de cada centre, hi va haver un espai de debat compartit que va deixar-nos reflexions interessants i elements per aprendre i millorar futures recerques. De tot allò dut a terme, après i reflexionat, en sorgeix el llibre que teniu a les mans.

4.3. Investigar acompanyant: comprendre a través dels canvis

Plantejar una recerca-acció sobre la millora dels vincles entre docents i famílies, demanava un abordatge i una intervenció que permetés treballar sobre les estructures, la cultura profunda, les pràctiques i les gramàtiques dels centres en allò que fa referència a aquesta relació. Com és ben sabut, només amb la implicació, la voluntat i la complicitat dels docents era possible plantejar un tipus de feina com el que proposàvem. Cal destacar les dificultats que aquest requisit va plantejar al projecte. Si en la presentació al claustre no havia una majoria significativa de docents que apostaven per realitzar aquest tipus de feina, simplement no es tirava endavant. Com a mostra només destacar que en el 75 % dels centres de secundària on es va presentar i votar el projecte en claustre no es va obtenir el suport demanat. Una altre element de dificultat que apareixia en les entrevistes amb els centres per proposar el projecte, era la demanda d'assegurar que la feina que els proposàvem servís com a eina d'anàlisi, però també, com a oportunitat de canvi, tant en les pràctiques com en el clima i en la millora de les relacions a les escoles.

En concret, en algun centre de secundària, es va parlar d'experiències viscudes amb projectes i amb recerques que van arribar a descriure com a «recerques helicòpter». Investigadors/res que aterren al centre, observen, avaluen i temps després els donen uns resultats que, sovint, tenen poca o cap repercussió en la vida de l'escola. Unes informacions i anàlisis que, tot i ser una descripció més o menys real i encertada, no es convertien ni en propostes, ni en canvis significatius en les dinàmiques i pràctiques dels centres. En alguns dels centres on es va rebutjar participar en el projecte, planava aquesta certa resistència a fer una feina que els ocuparia espai, temps i energies, però que recordava a tantes ocasions on la intervenció del món acadèmic en les escoles ha tingut una repercussió poc significativa.

Així que el plantejament del projecte requeria una proposta que contemplés un acompanyament i una dinamització dels equips educatius per a que, partint de l'anàlisi compartit de la situació, es creessin uns objectius i propostes consensuades i compartides pels docents. D'aquesta manera, en la fase final podia valorar els elements de canvi en el centre i la seva repercussió.

Valoració de la metodologia emprada

A banda de les avaluacions dels diferents centres sobre la recerca, el procés i l'equip d'investigadors/res, l'11 octubre 2013 es va realitzar un seminari de tancament amb els recercadors i responsables de 7 dels centres implicats. En destaquem els elements que fan referència a l'enfocament, la metodologia emprada i el paper dels recercadors. El canvi dels docents des d'una situació d'objecte a subjecte de la recerca ha comportat, segons els docents, el creixement del claustre i la millora de les seves relacions. D'alguna manera ha apoderat els claustres que s'han sentit més capacitats per fer propostes i implementar canvis. Treballar junts en una direcció determinada els ha fet avançar junts. És allò que més endavant anomenem «l'efecte projecte».

En un cert sentit, els i les docents no han sentit la pressió de ser observats i avaluats i per contra se senten protagonistes dels canvis experimentats. Els acompanyants externs han servit de mirall i veure's «retratat» ha mobilitzat diversos elements en els centres. Segons les seves paraules els ha fet sortir de la «zona de confort» i descobrir noves oportunitats. Ha ajudat a fer avança, valorar i qüestionar la feina i progressar. Les escoles valoren positivament que el protagonisme del projecte estigui en el centre i el ritme el marqui el mateix centre. Ho veuen com una manera nova i positiva de realitzar el projecte. La realitat, com la veuen els actors implicats condiciona els passos, el ritme i les accions. Els canvis implementats són poc vistosos i, fins hi tot, modestos però, per contra, es creu que responen a una nova mirada i a un canvi sobre les concepcions i la cultura del centre, de manera

que es preveu que l'efecte dels canvis iniciats perduri en el temps i evolucioni en una dinàmica reflexiva que depassa els límits del projecte. És quelcom que l'equip d'investigadors seguirà durant els propers dos cursos.

A manera de síntesi, recollint l'anàlisi que podem trobar en les memòries del projecte, podem destacar alguns elements finals de valoració sobre l'enfocament i la metodologia emprada. Incidir en les gramàtiques dels centres requereix, indubtablement, la participació activa dels actors implicats. El fet que la proposta de recerca es convertís en un objectiu dels centres ha dotat de potència i profunditat al projecte generant cohesió, debat, intercanvi, trobada... en definitiva referents, sentit i direcció en la pràctica dels centres.

En recerca educativa, introduir una dinàmica on els docents canvien el rol d'objecte a subjectes de la recerca fa que la investigació sigui un element d'apoderament dels docents i genera dinàmiques perdurables de canvi. Obliga a sortir de la «zona de confort», dels discursos i les pràctiques docents habituals respecte les famílies, i això permet, com a mínim, fer i fer-se preguntes. Es valora com un encert que, des de la realitat de cada centre, es decideixin les actuacions, els temps i l'abast de les accions. Des de la diversitat de cada centre es dissenya, de forma democràtica, una acció «personalitzada» corresponsabilitzant i implicant a tots els agents en la consecució dels objectius. La posició dels investigadors/res com a «acompanyants crítics» i l'efecte mirall de les aportacions dels subjectes de recerca dota el projecte d'una força transformadora de les gramàtiques profundes que han sorprès als mateixos investigadors i que ha estat valorada de forma molt positiva pels centres. Els centre ho expressen dient que «és interessant la mirada externa per ajudar a fer avançar, valorar i qüestionar la feina del dia a dia i fer progressar».

Per últim destacar que cedir els protagonisme als centres i deixar que siguin aquests els que marquin el ritme i l'abast es vist com «una cosa novedosa i positiva de la manera com s'ha realitzat». Cal destacar que al contrari que en altres experiències, i fins on sabem, el moviment generat està perdurant més enllà del temps marcat per al projecte i el vincle amb els recercadors continua, tot i que de forma puntual, obrint la porta a una avaluació de la sostenibilitat i a l'evolució de les transformacions implementades.

4.4. Conclusions

Com hem esmentat abans, alguns dels centres de la recerca, van alertar-nos de la seva mala experiència amb la investigació universitària. Havien viscut el que en deien «recerques helicòpter», és a dir, processos en els quals els i les docents, els infants i les famílies havien format part de les investigacions en tant que «objectes». Esmenten Hargreaves i Shirley (2012), que fins al moment, els camins de la innovació educativa que es basaven en l'autocràcia, la tecnocràcia i l'efervescència. I no han donat els fruits esperats. A casa nostra, mentre que el model autocràtic va ser exercit durant quatre dècades per part del règim franquista, un dels models de recerca, innovació i canvi educatiu clau els darrers decennis és el tecnocràtic. Es tracta de recollir moltes dades sobre allò que a determinades instàncies els interessa. I per a fer-ho s'usa el model «helicòpter». Persones externes aterren al centre, recullen dades, se'n van i després, amb sort, els envien els resultats. Però aquest model exerceix un reduccionisme de l'educació mesurant-ne, i per tant valorant-ne, només una part; confonent allò avaluat pel tot; amb unes avaluacions sovint canviants; i, especialment, amb uns usos de les dades obtingudes poc clares. A nosaltres ens sembla imprescindible avaluar i al llarg del projecte ho hem demostrat. Les famílies avaluen els centres; els docents avaluen els investigadors/res; el projecte recull les avaluacions dels alumnes; els docents avaluen el clima del centre; el claustre avalua les propostes executades; etc. Però l'important no és només avaluar. El més rellevant és per a què s'avalua. I creiem que, encara que molt repetit i poc emprat, cal avaluar per aprendre, per millorar, per

millorar-nos. L'avaluació forma part dels processos d'aprenentatge, d'innovació i de millora. Sens dubte. Però cal que sigui una avaluació no només *de o sobre* l'alumnat, docents o famílies. Ha de ser *amb* els propis actors. Quelcom que hem intentat dur a terme en la nostra recerca. Les propostes, les accions, l'avaluació anual i les millores han estat dissenyades, decidides, implementades i avaluades pels propis docents. I tot això intentant evitar el voluntarisme o l'omnipotència, típics de models efervescents que també han resultats fallits, com analitzen els autors nord-americans.

Si el que volem és innovació sostenible, canvi i millora per a l'aprenentatge, escoles eficaces, un sistema educatiu entès i practicat des d'una perspectiva de democràcia i equitat, cal entendre i practicar també la recerca des d'un altre paradigma. Un paradigma de la recerca que fugi del model «helicòpter»: docents, alumnat, famílies i territori són els actors educatius i, des de les universitats, creiem que hem de treballar i fer recerca i avaluació rigorosa *amb* ells. No *sobre* ells o *contra* ells. Això no exclou, evidentment, les dades quantitatives o les tècniques com enquestes o qüestionaris. Al contrari. El que ens indica és que la universitat o l'administració no pot «utilitzar» instrumentalment els centres educatius, els docents, els infants i les famílies com a objectes als que s'apliquen uns dispositius d'avaluació i control i se'ls explica com és la seva realitat. Cal deixar de parlar *a* les escoles i parlar *amb* les escoles: alumnat, docents, famílies, entorn... per fer-les eficaces i equitatives per a tot l'alumnat.

5. Resultats del projecte: aprenentatges, reflexions i propostes d'innovació

En aquest darrer apartat abans de les conclusions, presentem els resultats del projecte a diferents nivells. Per una banda, a nivell substantiu, és a dir, aquells assoliments, dificultats i aprenentatges que s'han donat en l'àmbit del projecte: les relacions entre docents i famílies i el seu vincle amb els resultats acadèmics de l'alumnat. Per altra banda, presentem els resultats a nivell metodològic. És a dir, aquells assoliments, reflexions i aprenentatges que tenen a veure amb la implementació de la recerca-acció, el treball amb docents, el calendari, etc.

5.1. Resultats substantius

a) Elements generals

La primera de les reflexions és que, malgrat pugui semblar el contrari, les relacions entre docents i famílies són un tema que és complex i que té una realitat molt desigual a cada escola o institut en funció de la seva història, tradició, opcions... Però allò que hem trobat en tots els casos, és que sempre és un tema viscut per part dels i les docents com a espinós i que costa «posar-s'hi». Per dir-ho en els termes de la recerca, **la pregunta pel lloc físic i simbòlic de les famílies al centre no ha estat formulada de manera explícita en gairebé cap centre del país**. Aquest seria un primer resultat interessant de la investigació, que corrobora altres recerques a nivell català, espanyol i europeu: el tema de les famílies a l'escola no està resolt ni a nivell formal ni de vida quotidiana. I, de fet, diríem que no està ni plantejat de manera global i estructural als centres educatius. Una pregunta, un tema, que considerem que caldria posar sobre la taula de cada escola o institut per les seves grans potencialitats de millora pel propi centre en diferents àmbits, com veurem tot seguit.

Si durant decennis, aquesta manca de marc en el qual situar els vincles entre docents i famílies, no va representar un gran problema especialment per part de les famílies, els darrers anys això està canviant de manera clara. Al llarg de la recerca, hem pogut recollir la percepció de diversos centres de l'aparició d'un malestar que té diverses manifestacions. En aquests centres, els docents expressaven que determinades **famílies provinents de classes mitjanes** amb alts nivells educatius i, en no pocs casos, mestres de professió, **estan generant noves tensions i demandes als centres.** Unes tensions que reforcen la idea anterior de la necessitat que el model i la pràctica dels vincles amb les famílies no siguin un element perifèric del projecte educatiu dels centres, sinó un element central. Pensat, consensuat i amb espais, processos i estratègies que facilitin la construcció d'un bon vincle. A més, aquestes noves demandes familiars recollides per diferents recerques,[39] obliguen els claustres repensar l'equilibri entre un centre educatiu com a quelcom col·lectiu que alhora ha de poder donar respostes particulars. Al respecte, podem formular la hipòtesi que els centres comencen a viure les conseqüències no previstes del que nosaltres anomenem **les «famílies neoliberals».** Una família que

[39] Vincent 2012; Collet 2013; etc.

ha estat forjada en les premisses de la nova gestió pública, tractada i pensada com un client «racional», que en el context d'un mercat educatiu cada vegada més obert, escull escola com qui escull cotxe i que demanda a l'escola, un seguit de prestacions que si no li són ofertes es queixa.[40] I aquesta queixa s'expressa amb els recursos propis de la classe mitjana i/o alta: contactes, discurs, recursos... Aquestes noves demandes de classes mitjanes visbilitzen uns malestars del actual (poc i feble) vincle entre docents i famílies que, segurament ja existien amb les famílies de classe treballadora i nouvingudes. Però que ara, com que arriben amb els discursos i els recursos de la classe mitjana, esdevenen altament visibles.

Davant d'aquesta realitat d'escoles i instituts que manifesten de manera majoritària que el tema de les relacions amb les famílies és un tema tant important com pendent, la recerca-acció ha servit, precisament, per poder-se formular preguntes poc presents fins al moment respecte les famílies. També tot el procés de la recerca, les formacions, les presentacions d'experiències, etc., han servit, segons han manifestat els docents en l'avaluació de la investigació, per entendre millor les famílies i per, **enlloc de veure-les només o fonamentalment com un problema, o dificultat o feina afegida, començar-les a veure i viure com a part del centre i possibles aliats en les «solucions»**. El projecte també ha permès als docents conèixer millor les famílies del seu centre i què pensen del mateix. En aquest sentit, que tots **els centres del projecte hagin endegat una avaluació de la mateixa escola i el seu funcionament per part de les famílies** té diverses conseqüències. Per una banda, les situa com un agent «visible» i amb coses a dir (amb veu)[41] a la institució escolar; les col·loca en una posició d'empoderament perquè poden opinar sobre el centre, els docents, els espais i serveis, etc.; i finalment les situa com a part del centre implicat en la seva millora.

Com dèiem, el procés de la recerca ha permès **posar sobre la taula malestars, complexitats i dificultats que els docents tenen en el seu dia a dia amb les famílies, i, com a mínim, deixar-los clars i intentar buscar-hi sortides «no defensives».** Com expressava un dels centres, el projecte ha servit per «canviar la mirada sobre les famílies i obrir-los l'escola». Un canvi de mirada que permet, en alguns casos, posar al centre l'alumne, les seves necessitats i reptes i deixar en un segon pla els pares/mares i els «problemes que generen al mestre/a-professor/a». Alhora, aquest mateix procés ha permès **posar en qüestió les actuals normalitats, fronteres, barreres i separacions tant espacials, com relacionals, com de poder ... entre docents i famílies.** El grau de debat, qüestionament i canvi de les mateixes és clarament desigual entre els centres, però com a mínim, les preguntes s'han formulat a tots els claustres.

Per tal de poder afrontar aquest repte, es va recollir que era molt important **deslligar els vincles docents-famílies de qüestions personals, relacionals i emocionals**. La novetat del projecte rau en relacionar aquests vincles als temes acadèmics des d'una perspectiva de estructural, de centre, d'institució i dels seus objectius clau: l'aprenentatge de tots els alumnes. Així, aquesta idea és interessant però hem constatat que, en la majoria de centres (una part) de **les famílies fan nosa i/o fan por**. I sovint es busca, deliberadament, que no vinguin més, que no entrin, ni que hi siguin més, ni millor. Per tant, el projecte ha obligat a preguntar-se per aquesta visió tant estesa entre els docents de les «famílies com a problema», els motius (els justificats i els que no tant) i plantejar alternatives des d'una perspectiva de democràcia i d'aprenentatges. Alguns dels centres que han passat **de les «famílies com a problema» a les «famílies com a part de la solució»** diuen que aquest canvi ha estat molt gratificant per ambdues parts, ja que ha permès desencallar temes que semblaven irresolubles i que ara poden veure i practicar les famílies com a aliades en l'objectiu de l'aprenentatge dels infants.

[40] Olmedo 2008a i 2008b
[41] Projecte «Famílies amb veu». Fundació Jaume Bofill

El projecte també ha fet emergir una realitat que sovint és incòmode: **la major proximitat de les famílies obliga els docents a explicar i justificar el què, el com i el per (a) què de les seves accions**. Això s'ha vist i viscut com una gran oportunitat professional per fonamentar més i millor les decisions pedagògiques que en molts casos es fan perquè si o perquè s'ha fet sempre. Així, alguns centres han pogut comprovar que la curiositat de les famílies no acostuma a ser «fiscalització» (en la majoria de casos) sinó interès.[42] També hem vist que donar pas a aquesta major entrada de les famílies, o construir una major proximitat amb els docents, també generen un **procés d'apoderament de les famílies així com dels propis docents** que ens ha semblat clau. És a dir, docents i famílies es deixen de veure a ells mateixos i a l'altre com a algú «que no pot», que sobretot es queixa i que sol presentar-se com a víctima, per entendre que, especialment junts, poden fer coses per millorar l'escola i els resultats dels seus fills-es / alumnes-as.

Alguns dels centres del projecte, van **construir objectius compartits entre mestres i algunes famílies**[43] **tant en temes educatius com en temes d'ensenyament**. Així, **algun centre ha comprovat que els infants s'interessen més pels aprenentatges escolars si veuen que les seves famílies els segueixen, s'interessen pels temes escolars i els són propers**. Una hipòtesi apuntada per força recerques[44] i que està al cor de la nostra hipòtesi. Amb només un curs d'innovacions, no hem pogut «quantificar» l'impacte d'aquest canvi de tendència en infants concrets després de consensuar amb les famílies un projecte compartit. Però, sens dubte, **ens sembla un dels grans assoliments contrastats del projecte que permet proposar-ho com a pràctica a estendre**. De fet, en alguns centres s'ha arribat a una conclusió que és molt interessant: **«els alumnes entenen millor la utilitat dels aprenentatges escolars quan els pares estan a l'escola i coneixen i valoren la feina que s'hi fa».** Aquesta relació dels **vincles entre docents i famílies i els aprenentatges escolars** ha estat una de les claus que s'ha volgut destacar al llarg de tot el projecte. I hem constatat que en diferents claustres s'ha comprovat que aquesta perspectiva obre la porta a noves recerques que puguin contrastar de manera més sistemàtica aquesta realitat que nosaltres hem pogut recollir indiciàriament al llarg del projecte.

Per acabar, també exposar que hem recollit moltes opinions al voltant de la complexitat d'innovar i per construir un major i millor vincle amb totes les famílies. Els diferents centres constaten que, no només és difícil endegar innovacions, sinó que **encara és més complexa la sostenibilitat d'aquestes innovacions que la seva simple posada en marxa**. Això implica parlar dels temps de la innovació i de les condicions de possibilitat de les mateixes; i dels temps de la sostenibilitat i, especialment, de les condicions de possibilitat de les mateixa. Al respecte, al llarg del projecte va emergir la **necessitat del treball i els suports en xarxa per al centre**. Aquesta extensa opinió, fa més visible que el claustre sol no pot construir continuïtats educatives, espais de trobada, etc. sense suports. I que aquí les famílies poden representar un gran suport i un gran recurs en molts aspectes.

b) Actuacions concretes dutes a terme per tots els centres (resultats substantius)

En aquest apartat, exposem les actuacions, propostes i canvis que tots els centres educatius del projecte han posat en pràctica. En el següent, presentem aquelles que s'han desenvolupat en alguna o algunes escoles i/o instituts.

- **Enquesta d'avaluació de les famílies sobre el centre, el professorat, etc**. Al final del projecte, tots els centres han passat aquesta enquesta que creiem, pot ser un fil de continuïtat futura cap a millores del vincle entre els dos agents. Especialment si l'equip directiu i el claustre ho entenen

[42] Monceau 2011
[43] Cunningham i Davis 1988
[44] Per exemple, Bonal 2003

com una eina d'aprenentatge i millora. Presentem un model bàsic d'enquesta per si algun centre el vol aprofitar per començar aquesta tasca a *l'Annex 1.*

- A tots els centres hi ha hagut **sessions de formació** impartides pels membres dels grups de recerca implicats en la investigació, altres docents de les nostres universitats o docents exposant bones pràctiques: al voltant de temes com les habilitats socials a les famílies i professorat; com fer entrevistes i reunions amb progenitors; eines per millorar les relacions escola-famílies; exemples de centres i projectes (mares enllaç, projecte pares/mares a l'aula, etc.) La valoració de les formacions ha estat positiva, encara que la capacitat de les mateixes per canviar els guions d'entrevista, la pauta de seguiment, els informes escolars o l'entrada de les famílies a les aules de manera concreta, hagi estat clarament desigual entre els diferents centres de la recerca.

c) Actuacions concretes dutes a terme per algun/s centre/s

- **Activitats acadèmiques amb la participació de les famílies**. Entrada de famílies a l'aula vinculada a temes acadèmics (grups interactius, preparació d'activitats concretes, suport al/la docent ...). Els centres que ho han dut a terme, ho han valorat de manera molt positiva.
- **Famílies entren a l'aula per veure com s'hi treballa**, sense haver-s'hi d'implicar. S'habiten uns horaris fixes al llarg d'algunes setmanes per tal que les famílies puguin entrar a l'aula, veure la seva dinàmica i, si cal, fer un suport puntual. En alguns centres, aquest temps s'habilita setmanalment.
- **També entrada a l'aula després de l'horari lectiu per veure els resultats del treball a la classe**. Els infants acompanyen llurs progenitors amb la presència de la mestra. L'objectiu és doble. Es tracta que les famílies puguin conèixer i valorar la tasca que es realitza a l'aula. I alhora s'habilita un espai de trobada informal entre docent i famílies que reforça el vincle entre els dos actors, entre aquests i l'alumne, i entre els tres i els aprenentatges escolars.

- **Formacions i treball del claustre sobre:**

  - **Mediació, resolució de conflictes i prevenció de l'assetjament** entre iguals al centre. Es comparteix amb les famílies i es treballa en línies conjuntes.
  - **Educació emocional a partir del projecte de «filosofia 3-18»**. També es comparteix el projecte amb les famílies i es fan accions conjuntes.
  - Millora de les **entrevistes i reunions** amb les famílies: objectius, preparació, guió...
  - Projectes **d'aprenentatge-servei** a primària i secundària.
  - Altres.

- Creació de **comissions de treballs mixtes docents-progenitors** (llibres de text, festes, etc...). Treballant per objectius comuns des de dues posicions i visions diferents.
- **Compartir més i més intensament festes, diades**, activitats, portes obertes, comiat dels alumnes... on hi participen alumnes, docents i famílies.
- **Millora dels protocols d'informació, comunicació, entrevista i seguiment amb totes les famílies**. I especialment amb les «famílies invisibles», aquelles amb qui és més complexa la relació habitual i continuada. Sovint els docents es queden «sense recursos» davant d'una absència a una entrevista o una trucada sense resposta. És important que el centre tingui un protocol establert al respecte. I també generar múltiples i diversos espais per mostrar la informació de manera clara, digna i visible (portes, cartelleres, TIC, etc.)
- Millora dels **canals d'informació i comunicació** entre docents i famílies. Especialment a través de les TIC (intranet, web, email, Twiter, etc.). Diversos centres han millorat aquests canals per tal que deixin de ser només informatius (l'escola informa als progenitors reben aquesta informació – web 1.0) i passar a ser comunicatius (amb possibilitat de retorn, comentaris, etc. – web 2.0). I

fins i tot en algun centre, participatiu, és a dir, les pròpies famílies utilitzen aquestes plataformes per donar informació, opinions i propostes a tota la comunitat educativa construïdes conjuntament i col.laborativament (web 3.0 – construcció conjunta).

- **Utilitzar les eines TIC per fer conèixer el dia a dia del centre a les famílies**: fotoblog, blog, twiter, etc. han estat eines molt útils a l'hora de facilitar la informació de la vida quotidiana del centre a les famílies.[45]
- **Millora de la intranet.** Especialment a secundària, s'han millorat les intranet introduint la dimensió qualitativa. És a dir, fent que no només s'hi pengin notes, absències, etc., sinó que cada setmana el tutor/a faci unes ratlles per cada alumne a les famílies, en faciliti un feed-back i s'estableixi així, una comunicació bidireccional també qualitativa.
- Algun centre ha començat a treballar el **projecte de «mares enllaç»** (maresenllaç.org). Un projecte per «desactivar» els problemes de comunicació docents-famílies en els casos de mares i pares d'origen estranger. En un eix de treball similar, s'ha endegat en algun centre el projecte de **«famílies padrines»** o apadrinament de famílies nouvingudes amb resultats molt significatius.
- En alguns centres, han fet que **el bon vincle amb les famílies hagi passat a formar part explícita dels objectius del projecte d'escola i del projecte de direcció**. Situant el tema com a objectiu de centre i no com a tema a resoldre de manera individual per part de cada docent.
- Reforçar la figura dels **pares/mares delegats de classe**. Atorgant-los funcions clares i cada vegada amb més àmbits d'actuació, proposta, etc. I també vetllant perquè corresponguin als diversos perfils de progenitors de l'escola.
- **Cursos per a famílies al centre en horari escolar i fora d'aquest**: català, coneixement del país, etc. Especialment per a famílies nouvingudes o de classes treballadores. Altres centres del país[46] han desenvolupat aquesta estratègia amb resultats altament positius.
- Per aquest mateix col·lectiu, s'han fet sessions de **presentació del centre en altres llengües i s'han adaptat reunions, comunicacions, etc.**, d'una manera més visual per fer els missatges més comprensibles.
- Fer una **tercera entrevista al curs amb famílies** amb l'únic objectiu de conèixer els progenitors (escoltar i conèixer) i treballar el bon vincle. Aquesta entrevista també s'aprofita per **sondejar famílies com a suport per a l'escola** en els diversos àmbits en els quals els progenitors en són experts.
- **Nous protocols de millora de les entrevistes i les reunions amb famílies**. En la línia de buscar més comunicació, més coneixement mutu, etc. Així com més informació presencial i virtual cap aquestes (plans de treball de cada curs, etc.)
- Entrevistes i comunicació habitual encarada a **establir objectius i maneres de treball conjunt** amb l'alumne/fill entre docents i famílies. Comunicació directa i objectius compartits entre tutor/a -progenitors.
- Posar en marxa **projectes d'aprenentatge conjunts entre docents i famílies** que funcionen una temporada cada curs i/o de manera puntual (laboratori matemàtic, junts eduquem, hort escolar compartit, obra de teatre en anglès, etc.)
- **Actualització del projecte educatiu i del pla d'acollida del centre incloent-hi les famílies**: explicitant els seus rols, capacitats, etc. I fent-los arribar a totes les famílies tant a nivell digital com analògic.
- **Mares auxiliars de P3**. En aquells contextos en els quals els infants arriben a l'escola sense coneixements de català o castellà, algunes mares/familiars amb coneixements de les dues llengües (pròpia i català/castellà) entren a les aules a fer suport i de «pont» entre docents i infants. Ho fan els 3 primers mesos del curs fins que la comunicació ja és més fluida.
- **Grups interactius dins de l'aula portats per familiars**. També hi ha altres metodologies didàctiques que requereixen més d'un/a adult a l'aula: ambients, tallers, etc. En tots aquests

[45] Beneyto, Collet, Cortada i Sánchez (2013)
[46] CEIP Mediterrània de Tarragona; Escola Mas Masó de Salt; etc.

casos, les famílies i la comunitat esdevenen uns aliats ideals per al desenvolupament d'aquestes metodologies innovadores i eficaces.

- **Infants i famílies fan un vídeo sobre què és l'escola per a ells/es**. En la línia de generar feedback entre escola i casa que ja aporten pràctiques com les del protagonista, llibreta viatgera, el llibre de la meva vida, la història de la meva família, etc.
- **Articular la biblioteca com a espai obert a infants i famílies per fer deures conjunts amb presència de professorat**. Construir un espai de reforç escolar docents-famílies-infants que s'han començat en centres del projecte i que podem veure més desenvolupat en la interessant experiència de l'escola Mas Masó (Salt).[47]
- **Tallers de formació i debat sobre temes educatius on hi participen docents i famílies** de manera conjunta.
- En aquesta mateixa línia, **millorar el plantejament i les pràctiques de les escoles de pares i mares**. Avançant des d'un model de xerrades genèriques, cap a unes pràctiques de necessitats formatives conjuntes entre docents i famílies; formacions a mida al respecte; i treball compartit d'aplicació dels acords assolits en aquestes formacions més llargues, més horitzontals i més vinculades a les pròpies necessitats.
- **Transformar les circulars a les famílies en eines de treball de la comprensió lectora** acordada pels tutors dels diferents cursos.
- **Realització de jornades de portes obertes del centre en la qual els actuals progenitors hi tenen un paper molt destacat**. Així, enlloc que siguin els docents els que expliquin el centre, ho fan els actuals pares i mares, donant una imatge més propera de la mateixa.
- Tant a primària com a secundària, **presentació oberta a les famílies dels diferents treballs que realitza l'alumnat al llarg del curs.**
- **Pactar objectius acadèmics i personals de l'alumnat de manera conjunta entre docents i famílies**. I avaluar de manera periòdica l'evolució d'aquests acords.
- Especialment a secundària, **implicar més i treballar conjuntament amb els progenitors en els processos d'orientació de l'alumnat al llarg de 3er i 4art d'ESO**.
- Disposar de **protocols d'actuació per quan hi ha dificultats de comunicació i trobada amb les famílies**: telèfon, famílies de contacte, etc.
- **Potenciar les AMPA dels centres i donar-los un rol més actiu i amb més capacitat d'interlocució a l'escola i IES**.
- **Realitzar un cens de famílies amb les seves necessitats i sobretot capacitats, per tal de poder-les connectar amb les necessitats i capacitats del centre**. Ex. dificultats idiomàtiques dins o fora de l'aula —famílies que parlen diverses llengües; necessitats de suport al centre— famílies que poden donar-lo; etc.
- **Protocols d'acollida de famílies noves; alumnat nou i docents nous als centres**.
- **Fer aportacions interculturals al currículum del centre** en funció de la procedència de les famílies del mateix.
- **Realitzar formacions en mediació** i educació emocional a tots els docents per millorar les reunions, entrevistes i trobades amb totes les famílies.
- **Incorporar persones de mediació intercultural a les reunions i entrevistes amb famílies**.
- **Incorporar les famílies a projectes del centre** com ara Escola verda; Lexcit; etc.
- **Refer el projecte de convivència del centre amb més participació de les famílies** i més implicació en el dia a dia de l'escola en aquest àmbit.
- Altres.

[47] https://sites.google.com/a/xtec.cat/escola-mas-maso/

5.2. Resultats metodològics

a) Centres que no van participar al projecte: raons i aprenentatges

Quan l'equip de recerca va buscar centres educatius de primària i de secundària, alguns d'ells van optar per no participar al projecte. En alguns casos (2), va ser la direcció del centre la que va creure que no era el moment per endegar un projecte d'aquestes característiques i/o d'aquesta temàtica. En la gran majoria de casos (9 centres educatius, 7 dels quals a secundària) va ser el claustre el que es va mostrar a favor de participar a la recerca, però no en el percentatge que havíem requerit. En els requisits inicials de la recerca acció demanàvem que un 75% del claustre es manifestés a favor que la seva escola o institut entressin al projecte i assumissin les responsabilitats i compromisos que implicava. En aquest apartat presentem alguns dels motius que van argüir tant les direccions com els claustres per no entrar al projecte, i els aprenentatges que en vam fer al respecte:

- El primer dels aprenentatges és que **el nostre projecte i la temàtica de la recerca no acostuma a connectar amb les preocupacions prioritàries dels centres, especialment els de secundària**. Malgrat haver transformat els darrers 20 anys la ESO en obligatòria i haver-la avançat 2 anys, sembla que la secundària manté una certa indiferència respecte al tema de les famílies. A secundària sembla que el tema famílies «ja no toca» perquè els i les alumnes «ja són grans». Evidentment discrepem d'aquesta concepció de la secundària com un espai en el qual les famílies no hi tinguin un rol crucial. I els dos instituts de la recerca s'han expressat en aquesta línia. A secundària un bon vincle entre docents i famílies segueix essent clau si volem pensar en un centre d'èxit per a tot l'alumnat. On si que coincidim amb els claustres és que aquest vincle s'ha de concebre, estructurar, organitzar i concretar en camins, canals i dinàmiques diferents. Així, el contacte quantitatiu (faltes, notes...) però també qualitatiu amb les famílies (comentaris i informacions d'anada i tornada; informes qualitatius de l'alumnat; informacions...) obren noves possibilitats a una ESO que, pel que hem vist a la recerca, refusa i reclama alhora les famílies. En aquest sentit creiem que cal partir de les actuals experiències de casa nostra en les quals la ESO ha esdevingut un espai de bon vincle entre professorat i famílies però de manera diferent a infantil o primària. I **avançar contra el discurs que situa les famílies fora de l'institut cap a un discurs que les situa al seu cor, però d'altres maneres que en etapes prèvies**.
- Un segon aprenentatge és que el **criteri d'haver de comptar amb un 75% dels vots favorables de tot el professorat** per tal que el centre entrés al projecte és molt adient, però alhora molt exigent. De manera que els vots en blanc o les abstencions penalitzen, i molt, l'adopció del projecte. Quelcom que vam viure especialment en el cas dels centres de secundària més grans. Així podem dir que per una banda, aquest criteri és important per tal de garantir que no es fa una proposta «contra» el claustre, però per l'altra potser caldria adaptar-lo en el cas de secundària on el percentatge de persones interines pot arribar a ser molt alt i, de manera lògica, no volien votar a favor d'un projecte que els perviuria. Finalment, vam acabar adoptant el criteri dels 2/3 del claustre explícitament a favor com a llindar mínim d'entrada al projecte.
- Un tercer aprenentatge és que **no tots els moments són adients i oportuns per endegar projectes que qüestionen la cultura escolar del centre** i demanden nous pensaments i noves pràctiques. Així, en alguns casos, la direcció va argumentar que el centre ja participava de diversos projectes d'innovació, de millora, plans estratègics, etc. i podien veure un nou projecte com una càrrega.
- Un quart aprenentatge va ser el que ens van proporcionar alguns dels centres que no van voler participar al projecte. En aquests casos, la direcció i/o el claustre trobava, per una banda, el tema complex d'abordar i de treballar. I per l'altra, consideraven que al seu centre **«no necessitaven un projecte sobre el tema de les famílies» perquè «no hi havia gaire conflictes»** amb els progenitors. Així, les idees donades per descomptat en aquesta argumentació eren dues. La

primera, que els projectes s'han de fer quan es tenen problemes en un àmbit. I la segona, que l'important amb les famílies era no tenir-hi conflictes.

- Finalment, en molts dels centres, tant dels que van participar com dels que no, es van esgrimir arguments vinculats a les retallades i la poca expectativa de futur, com a elements desmotivadors davant la proposta del projecte.

b) Assoliments metodològics del projecte

En aquest aparat presentem alguns dels assoliments del projecte en alguns dels centres, des del punt de vista metodològic:

- **L'avaluació del projecte per part de tots els claustres** que han participat en el projecte **és bona o molt bona**, deixant clar que **els guanys que n'han tret són molt superiors als esforços dedicats al mateix.** Així, el primer element a destacar és que els claustres han valorat positivament el projecte i el seu desenvolupament al llarg de 2 cursos.
- En 5 dels 7 centres, **el claustre ha exposat que s'ha donat una millora del comportament dels alumnes al llarg d'aquests dos cursos**. En aquesta pregunta al claustre només recollim una impressió dels docents, però com dèiem, en 5 dels 7 aquesta impressió és molt majoritària i es visibilitza en diferents situacions que han estat exposades a les sessions de tancament del projecte.
- Aquesta **valoració positiva també s'ha recollit en els resultats del qüestionari de clima de centre**. En tots els centres educatius es va passar abans del projecte i al acabar un qüestionari normalitzat de clima de centre i en tots els casos, els resultats del final del projecte han estat millors que els de l'inici en les 5 dimensions que el qüestionari de Tagiuri (1968): professionalitat docent; relacions entre els diferents col·lectius de l'escola; gestió del centre; visió dels mestres sobre com veu i viu l'escola l'alumnat i les famílies. **Aquesta millora ha estat d'entre un 4% i un 8% depenent de l'àmbit.**
- En una part dels centres, tots els beneficis de tenir en marxa un projecte global (cohesió, debat, intercanvi, trobada...) han estat molt acusats i així s'ha manifestat. És el que podem anomenar «**l'efecte projecte».** En altres, aquells que podem anomenar **«centres saturats»,** el projecte era «una cosa més», no ha generat els beneficis de «l'efecte projecte» i en termes generals ha estat vist i viscut pel claustre i equip directiu més aviat com una nosa o una tasca més a realitzar.
- **Introduir dinàmiques de recerca als centres, especialment de recerca-acció on els docents no són objectes, sinó subjectes de la mateixa**. Aquesta dinàmica ha implicat: a) que els docents fan i es fan preguntes; b) canviar el rol habitual del mestre com a buròcrates[48] (faig el que un altre ha decidit que s'ha de fer a l'escola) i passar-lo al d'artesà que s'ha de qüestionar per els diferents gestos, moviments, accions, omissions, materials, relacions... que fa cada dia; c) genera, com hem dit, els beneficis de «l'efecte projecte» en aquells centres que l'han entomat com a projecte transversal i d'escola; d) es posen en dubte les pròpies normalitats, les pròpies visions i les pròpies expectatives, sobretot si es donen processos de formació i de coneixement d'altres experiències que permeten i faciliten aquests qüestionaments (recerca-acció / formativa). Com es comentava en el seminari de tancament, **el projecte ha obligat a sortir de la «zona de confort» els discursos i les pràctiques docents respecte les famílies, i això ha permès, com a mínim, fer i fer-se preguntes críticament.**
- Metodològicament, **sembla un encert el fet que sigui cada centre el que determini, en funció de la seva realitat, quines actuacions es faran, com es faran, quan, etc**. D'alguna manera, s'ha reafirmat la idea que escoles diferents per arribar a objectius semblants necessiten estratègies diferents.

[48] Collet 2011

- Respecte el rol dels investigadors/res, nosaltres partíem de la idea de ser «acompanyants crítics»[49] dels claustres en una perspectiva de «recerca-acció com a ciència educativa crítica» que busca transformar les realitats educatives a partir de la diagnosi compartida dels agents que hi intervenen (consciència de la realitat i de les possibilitats de canvi per part dels docents), la millora de les pràctiques i la seva avaluació conjunta. Aquesta idea queda plasmada en una de les frases del seminari de tancament quan es va dir sobre **la tasca dels recercadors/res que «els elements externs havien servit de mirall i per mobilitzar coses als centres».** Així doncs, malgrat les clares divergències d'assoliments entre centres a nivell d'actuacions i de procés, creiem que tant la recerca-acció «activa o crítica», com el rol dels investigadors/res com a «acompanyants crítics» té **grans potencialitats transformadores de les visions, les experiències i, sobretot, les pràctiques educatives**. Com es deia en el seminari de tancament: «és interessant la mirada externa per ajudar a fer avançar, valorar i qüestionar la feina del dia a dia i fer progressar»
- **Projecte «contextualitzat»: ni estàndard ni «des de fora».** Com es va dir al seminari de tancament: **«en aquest projecte, el protagonisme està en el centre i el ritme el marca el mateix centre i això és una cosa novedosa i positiva de la manera com s'ha realitzat».** O en altres paraules, «la realitat ha condicionat els passos i les accions i això ha estat una cosa positiva». La importància de no realitzar projectes estandarditzats en temps i accions per una banda, i per l'altra, la centralitat i agència dels propis docents en el mateix, han estat dues característiques metodològiques de la recerca-acció molt ben valorades.
- Un altre dels assoliments del projecte ha estat que la recerca-acció[50] treballa des dels principis de democràcia[51] en els coneixements i els processos. És a dir, a través d'un projecte col·lectiu, transparent, explícit, fonamentat-dialogat i acompanyat críticament, s'està aprofundint en un model de professional en la línia del que Schön[52] anomenava «de pràctica reflexiva» i que connecta amb els **principis d'escola democràtica, en la qual els docents (i famílies i alumnes) són subjectes i no objectes de la política educativa.** O reprenent la interessant categorització de Feu, Canimas, Serra i Simó[53] creiem que el projecte promou una governança (formes de govern i relació), una habitança (condicions de possibilitat de participació) i una alteritat (reconeixement dels altres i les alteritats) de tall democràtica.

c) Reptes metodològics del projecte

En aquesta apartat recollim aquells elements metodològics que han presentat un clar marge de millora al llarg del seu desenvolupament i implementació.

- **El rol de les pròpies famílies, de l'alumnat (i de l'entorn) no estava massa contemplat en el disseny i desenvolupament del projecte**. En alguns centres, en les reunions informatives amb l'AMPA, des d'aquesta s'ha reclamat un rol més actiu d'aquestes i dels infants i joves en el mateix. És un aprenentatge a incorporar en properes recerques.
- Potser hagués calgut més (in)formació per part de l'equip de recerca de models, paradigmes, processos i actuacions concretes ja realitzades en altres centres que permetessin als claustres veure des de les arrels teòriques del projecte fins a concrecions d'altres escoles/IES. Una **major presència d'aquestes sessions formatives** al claustre a l'inici del projecte potser haguessin ajudat a qüestionar en major mesura els vincles actuals i obrir més els horitzons de possibilitat dels canvis a fer.

[49] Carr i Kemmis 1988; Elliot 1989
[50] Elliot 1990
[51] Apple i Beane 1997
[52] Schön 1987
[53] Ponència al XI Congreso Español de Sociología http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/1496/

- **La durada del projecte.** En realitat, el projecte «en marxa» ha durat un curs, ja que el primer servia sobretot per a la diagnosi i per a la posada en marxa del pla d'actuacions. Així, esperar en només un curs d'implementació de les actuacions, grans canvis als centres en diferents àmbits: accions, resultats acadèmics, etc., ha estat fruit, segurament, d'una mirada excessivament optimista o «resultadista» del projecte.
- **El lideratge del projecte**. Sens dubte, el rol de la direcció dels centres ha estat clau al llarg del procés per tal de donar, per una banda, cobertura institucional al mateix, com, per altra banda, impuls, efectivitat i profunditat al procés i a les actuacions proposades. Sense el seu atreviment a plantejar un tema complex com el de les famílies, el projecte no hagués pogut tirar endavant. A més, hem pogut veure que **com més col·laboratiu ha estat el lideratge de l'equip directiu, més i millors han estat els resultats en els diferents centres, i més i major implicació del claustre hi ha hagut**. Amb la conseqüent profunditat dels canvis i transformacions.
- **La importància que tot el claustre estigui implicat en el projecte és molt gran.** Per tal de poder generar els beneficis de «l'efecte projecte», que el tema de les famílies sigui un element col·lectiu i no d'una part, que els canvis i actuacions no siguin vistos com a aliens per parts dels docents, etc. Alhora, una certa estabilitat en els mateixos facilita, sens dubte, la continuïtat dels processos de canvi endegats.

5.3. Avaluació d'impactes

Com es comentava al seminari de tancament, **hem tingut moltes dificultat per analitzar els impactes del projecte sobre els resultats acadèmics dels alumnes.** Per diversos motius. En primer lloc, una variació molt gran dels resultats d'un any un altre en alguns centres i tipus de competències, han fet difícil valorar l'impacte del projecte en els resultats en l'èxit acadèmic. En segon lloc, perquè entenem que, tot i que el nostre projecte vol ser global del centre, hi ha molts factors que afecten les notes de cada any: promoció, professorat, tipus de prova, etc. Així, en cap cas podem fer cap mena d'atribució causal entre el nostre projecte i la possible millora dels resultats acadèmics. Finalment, en tercer lloc, perquè el Departament d'Ensenyament va decidir canviar els barems d'anàlisi de les proves de sisè de primària. Passant del model de 3 nivells: baix; mitjà i alt; al de quatre nivells (baix, mitjà-baix, mitjà-alt, alt). Aquest fet dificulta enormement la comparació entre cursos. Malgrat això, i tenint en compte que la correlació entre projecte i resultats acadèmics es va fer només a partir de l'evolució de les notes obtingudes a les proves diagnòstiques de 6è de primària al llarg dels anys 11-12 i 12-13 (excloent així secundària de la qual no hem pogut obtenir els resultats de 4art d'ESO), el que podem dir sobre els resultats acadèmics de l'alumnat en relació al nostre projecte és el següent.

Si comparem les proves realitzades els cursos 11-12 i 12-13 de les diferents competències (català, castellà, anglès i matemàtiques) dels 5 centres de primària, **el percentatge d'alumnes que havien obtingut el nivell baix en totes elles ha disminuït**. El nivell baix indica la falta de domini de la competència. I només hi ha hagut l'excepció d'una competència d'un dels centres d'educació primària que, en el seu nivell baix ha augmentat en percentatge. Així doncs, **el nostre projecte correlaciona amb una baixada del percentatge d'alumnes que han restat en el nivell baix de notes de les proves de competències de sisè de primària.**

En tot cas, i a la llum dels aprenentatges que hem realitzat al llarg del projecte, creiem que cal fer un seguit de consideracions metodològiques sobre el projecte i sobre la «medició» del seu efecte sobre els resultats acadèmics:

1) La primera és que **és un encert del projecte vincular les relacions entre docents i famílies als aprenentatges i resultats acadèmics**. Creiem que redimensiona al tema, el situa al centre del projecte escolar i obliga a fer-se unes preguntes que, sense aquest vincle, el deixarien sempre a la perifèria d'allò escolar i les seves dinàmiques institucionals.

2) **Com hem dit, un sol curs d'innovacions pràctiques en les relacions entre docents i famílies, esdevé molt poc temps per mesurar el seu «impacte» en els aprenentatges**. I més tenint en compte que la relació entre la millora dels vincles i els aprenentatges sempre és indirecta (millora de clima de centre, d'aula, major proximitat i interès de totes les famílies per allò escolar, l'escola forma part del «nosaltres» de les famílies més allunyades, deures ...).

3) **Metodològicament, es podria pensar en un tipus de recerca avaluativa vinculada a la recerca-acció.** Així, si tornéssim a començar ara el projecte faríem coses diferents. Per exemple, a l'inici del projecte es podrien passar unes «proves de nivell» a tots els cursos de primària i/o ESO, que es tornarien a passar al final del procés de recerca- acció. Amb això, malgrat l'evident manca de relació causal i directa entre la millora dels vincles entre docents i famílies i els resultats acadèmics, es podria avaluar si efectivament, com exposa la hipòtesi de la nostra recerca, aquesta millora també incideix en una millora dels aprenentatges, especialment dels infants de famílies més allunyades de la cultura escolar. Quelcom que podem intuir que es dóna en els resultats de les proves de sisè.

Alguns centres ja preveien la dificultat per vincular significativament projecte i millora en els resultats acadèmics. I aquests mateixos demanen més temps al projecte per poder-ne veure els vincles amb una possible millora de resultats. Això planteja el dubte metodològic de **quants anys hauria de durar el projecte** si: preparació/diagnòstic + 1, com ha estat, o preparació/diagnòstic + 2 com demanen algunes escoles. I d'altra banda, diferents centres plantegen la necessitat de **replantejar l'èxit acadèmic de l'alumnat des d'una perspectiva de corresponsabilitat.** Un model que requereix canvis profunds en la gramàtica escolar actual per permetre que famílies i entorn esdevinguin un recurs, un factor que suma en l'èxit de tothom.

Altres elements metodològics a tenir en compte

- **La mida dels centres es revela com un element significatiu a l'hora de pensar, metodològicament, la recerca i possibles «rèpliques».** Als centres de fins a 2 línies, els ha estat més fàcil implementar el projecte, que aquest generés debat, «l'efecte projecte», canvis en les pràctiques, etc. malgrat aquestes sempre han estat desiguals per etapes (més profunds com més petits són els infants). El salt el trobem en els centres amb 3 o més línies. En aquests la complexitat organitzativa, horària, el volum de docents, grups, línies i espais ... han estat, sens dubte, grans barreres als canvis de visions i de pràctiques
- **La titularitat.** Vinculat a l'ítem anterior, els dos centres concertats, de primària i de secundària, eren els més grans de la mostra. Així, a la complexitat esmentada a nivell organitzatiu, horari, d'espais, etc., s'hi suma el fet que són centres on a) Les decisions no s'acostumen a prendre al claustre; b) Acostumen a estar fent molts projectes, programes, etc. amb la notable complexitat afegida i sensació de manca de temps per part dels docents c) El pes de les condicions laborals i horàries de les concertades encara complexifica més la realitat. Hem convingut a anomenar a aquests **centres com a «saturats»** és a dir, amb dificultats per trobar espais, temps, moments, debats i «energies»... per al moviment, per al canvi, per a la innovació. I on, sovint, es donen unes resistències encara molt més grans al canvi: «nosaltres som com som i no volem canviar».
- Així podem dir que els centres de fins a dues línies, de titularitat pública, amb un lideratge col·laboratiu, amb una certa estabilitat de claustre i d'alumnat, i amb voluntat de fer i fer-se

preguntes i innovar en aquest àmbit perquè ja hi han treballat prèviament, **seria el perfil de centre en el qual la recerca tindria més probabilitats de reeixir.**

- **El projecte de millora dels vincles entre docents i famílies pot contribuir a millorar la tria de centres amb baixa demanda? I la que ja la tenen coberta?** Són preguntes que han sortit en alguns centres i sobre les quals no tenim respostes.
- En tot cas, i com a darrer apunt, val la pena constatar que, sense excepcions, quan l'escola ha obert més les seves portes físiques o simbòliques, **les famílies han respost** i hi han entrat i ho han fet amb esperit constructiu. Això corrobora la nostra hipòtesi que la manca de vincle entre docents i famílies es dóna sobretot per una gramàtica escolar profunda que actua com a barrera d'aquest vincle. Quan es canvien les regles del joc (espai, temps, poders...), les famílies «entren» i «s'impliquen» més i millor.

6. Breus conclusions

Educar al segle XXI és una tasca altament complexa. Els profunds canvis socials, familiars, tecnològics, econòmics, polítics... que hem viscut els darrers 30 anys, han situat la tasca d'educar en les cotes de complexitat més altes de tota la història. Mai educar havia estat tant difícil. Ni a nivell objectiu (exigències, àmbits, agents, influències...) ni a nivell de la vivència subjectiva dels agents i espais educadors (desconcert, multiplicitat d'opcions, necessitat de construcció de model propi, responsabilitats creixents...). Davant d'aquesta realitat acostumen a haver-hi dues grans respostes. Una, la més habitual, demana receptes o «coses pràctiques». I s'enlluerna davant de cada novetat educativa, tecnològica, metodològica o pedagògica pensant que aquesta vegada, finalment, ja s'ha trobat el deslloriga-dor a una complexitat que, sincerament, molesta. La segona, més difícil de trobar arreu, entén que les regles del joc social i educatiu han canviat i que no es poden trobar noves i pertinents maneres d'educar avui si abans no s'hi ha pensat a fons. El sentit, la reflexió, el qüestionament, el fer(-se) preguntes és el primer pas d'una espiral que segueix amb canvis concrets que són avaluats i pensats per tal de seguir millorant la pràctica educativa. Aquí la complexitat és el punt de partida, la nova normalitat des de la qual, inexorablement, cal partir per poder educar en un context tant complex. Tot el projecte de recerca-acció que hem estat duent a terme els darrers anys intenta ser un granet de sorra que contribueixi a la segona perspectiva i a les pràctiques educatives que se'n deriven. Hem partit de la idea que en el fet d'educar, les famílies i els centres educatius esdevenen els agents claus per als infants i joves en la nostra societat. Si és així, i malgrat l'enorme i potent inèrcia històrica d'una escola de masses moderna que es construeix al marge dels progenitors, cal entendre que només junts podem educar més i millor. Creiem que ja no hi ha alternativa. Treballar AMB els infants, AMB les famílies i AMB la comunitat ha deixat de ser una opció per esdevenir una necessitat per a qualsevol projecte escolar que vulgui assolir l'èxit per a tot el seu alumnat. Així, tot projecte escolar requereix, de manera molt urgent, desenvolupar-se des dels principis de democràcia i d'equitat.

Així, al llarg del llibre hem pogut exposar la nostra perspectiva sobre el tema de les relacions entre docents i famílies. Hem començat per construir un breu marc teòric, unes eines conceptuals que a nosaltres ens han estat molt útils per re-pensar el què, el com, el qui i el quan dels vincles entre docents i famílies. Com dèiem abans, si no pensem diferent i no reflexionem sobre les nostres pràctiques fugint de la zona de confort i posant en dubte que allò que ja fem sigui el cimal pedagògic, no podem avançar. Així, hem proposat re-mirar les relacions entre docents i famílies amb les ulleres de les relacions de poder, de les desigualtats, etc. Amb aquestes noves ulleres vam construir un projecte de recerca-acció per treballar AMB docents i famílies amb una hipòtesi ben clara: millorar els vincles, és a dir, la quantitat i la qualitat de les relacions entre els dos agents, creiem que pot ser un factor que contribueixi a la millora dels resultats escolars de tot l'alumnat. Especialment del més allunyat de la cultura escolar.

Al llarg de dos cursos, hem conviscut i hem treballat AMB 7 claustres de primària i secundària que han acceptat fer el viatge de la innovació junts. Per a nosaltres, recercadors/res universitaris, ha estat un plaer i un estímul compartir aquest viatge que ha anat de la concepció de les famílies com a problema (formen part de la complexitat, de les dificultats, de les coses que no em toquen però he de fer...); a veure els progenitors com una de les claus de la millora de l'acció educativa quotidiana a

l'escola en tots els àmbits i nivells. Aquest viatge d'innovació educativa l'hem fet des del rigor, l'avaluació, la reflexió i l'acompanyament crític. I hem de reconèixer i valorar que els centres del projecte han modificat elements importants de la seva pràctica quotidiana, de la seva gramàtica profunda, amb l'objectiu de facilitar i millorar els vincles amb totes les famílies. Al final del viatge de dos cursos, que en més d'un centre encara continua, ha estat feina nostra avaluar els impactes que aquestes innovacions i canvis en les entrevistes, les reunions, l'entrada de les famílies a l'aula, les millores en la comunicació i la informació a través de les TIC, l'inici d'una avaluació sistemàtica del centre per part de les famílies, etc. han pogut provocar. Així, hem pogut veure que malgrat alguns indicis esperançadors (en gairebé tots els grups de primària, el nombre d'infants amb els resultats més baixos a les proves de competències bàsiques han baixat en aquests darrers dos anys), encara cal construir eines més sistemàtiques d'avaluació per copsar-ne tota la potència. En tot cas, els centres i les famílies han valorat el projecte com a molt positiu; el nombre d'innovacions i canvis a cada centre ha estat notable tot i les diferències i ha estat ben avaluat; i l'equip d'investigadors ha fet una valoració en la mateixa línia.

La porta està oberta. Aquesta recerca és només un primer pas en aquesta línia d'investigació, cada vegada més present arreu del món, que constata que millors vincles entre docents i famílies, poden contribuir significativament, sota determinades circumstàncies, a una millora dels resultats acadèmics de tot l'alumnat. I ens agradaria que al conjunt de centres educatius del país, aquesta nova mirada i aquestes noves pràctiques que conceben i practiquen les famílies i la comunitat com a part imprescindible d'una bona escola per a tothom, esdevingués la nova normalitat. Una normalitat que, a parer nostre, ens proporciona unes eines molt valuoses per poder educar més i millor en aquest context de creixent complexitat.

7. Caixa d'eines. Breu proposta operativa pels centres educatius de primària i/o secundaria que vulguin endegar processos de millora dels vincles amb totes les famílies

7.1. Pistes generals o aprenentatges del projecte a nivell metodològic

Com a investigadors/res implicats en aquesta recerca-acció, la pregunta de com acompanyar, motivar i promoure innovacions en la institució escolar reals, efectives i sostenibles que millorin la quantitat i qualitat dels vincles amb les famílies ha estat clau. Al respecte: què hem après? Malgrat semblin evidents, ens cal recuperar algunes de les idees amb les quals acabava Michael Fullan un conegut article de mitjan anys 90,[54] que coincideixen amb les que destacava Stephen Ball el seu estudi sobre el canvi escolar,[55] o amb algunes de les que Andy Hargreaves proposa en la seva «Quarta via»[56] per promoure el canvi educatiu:

1. **No hi ha solucions màgiques**, o com esmentaven Sancho et al. (1993) «no es pot prescriure la innovació».[57] Això enllaça amb un dels elements que, sincerament, pensem que millor s'ha treballat aquest any de recerca: l'acompanyament als centres. Per a la gran majoria de centres educatius d'infantil i primària del país, la pregunta pel lloc estructural de les famílies al centre com a pas previ a la millora quantitativa i qualitativa dels vincles amb aquestes és inexistent. Així, en tots els centres que han participat a la recerca s'ha fet un treball d'acompanyament, de generació del debat, de reconduir tensions pel tema, de flexibilitat i d'adaptació del projecte general a la realitat concreta molt important. Sense massa dubtes, qualsevol recerca que cerqui, efectivament, una innovació profunda i sostenible dels elements estructurals de la institució escolar ha de passar per un procés d'acompanyament continuat, rigorós i flexible en el marc, per exemple, d'una recerca-acció. La resta de propostes que plantegen un canvi institucional i professional profund en un temps ràpid, sense conflictes ni debat i sense acompanyament crític esdevenen, parafrasejant Fullan, «pensament màgic».

2. **El canvi cultural és lent i conflictiu** (o la temptació dels canvis tècnics i superficials). En la recerca de Ball (1989) es podria aplicar la bonica metàfora de Cuban sobre moltes de les reformes educatives com aquells vents que remouen amb virulència la superfície de l'oceà, generen molt moviment, debat i escuma, però no inquieten ni per un moment el tranquil fons marí profund. Les innovacions i propostes «tècniques» en educació tenen aquests riscos. Com també ens recorden autors com Besalú,[58] Carbonell[59] o Viñao,[60] no tots els canvis són innovacions, i per tal que ho siguin han de plantejar algun tipus de conflicte, disrupció o

[54] Fullan, M. (1994) «La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental» *Revista de Educación* 304, 147-161.
[55] Ball, S. (1989) La *micropolítica de la escuela. Hacía una teoria de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
[56] Hargreaves, A.; Shirley, D. (2012) *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.* Barcelona: Octaedro.
[57] Sancho, J.M.; Hernandez, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E.; Simó, N. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros.* Madrid: CIDE.
[58] Besalú, X. (2010) *Pedagogia sense complexos*. València: CREC. Pàg. 24.
[59] Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.
[60] Per exemple en el seu capítol al llibre de Collet i Tort.

qüestionament de *l'status quo* dominant. Els canvis que no són innovacions, acostumen a venir des de fora (top-down), a generar un gran consens (superficial) i abordar-se des de la idea de neutralitat. El seu impacte i la seva sostenibilitat és altament limitada. Per contra, les innovacions es plantegen com un canvi cultural i polític que no és neutre, que implica noves idees i pràctiques que necessàriament topen amb d'altres de prèvies i qüestiona les relacions de poder dins de l'escola. Per això és tant complex construir innovacions reals, profundes, que generin impacte i esdevinguin sostenibles. Al nostre projecte, s'ha intentat, i creiem que amb un èxit notable, generar innovacions i, sobretot, crear les condicions de possibilitat d'aquest canvi a partir de la implicació i lideratge dels propis professionals. Ja que són ells/es el que fan el diagnòstic i proposen el pla d'acció en el marc d'un projecte en el qual els investigadors/res no proposem un projecte tancat i dissenyat des de fora. A més intentem que la recerca i els canvis que implica, siguin vistos en una estratègia de guanyar-guanyar, és a dir, que les famílies en surtin beneficiades, els infants també, la universitat i la seva recerca també, però que tot això no sigui en detriment de més hores de feina docent sense sentit. Al contrari, amb elements com la formació, l'acompanyament, el reconeixement d'hores de formació per part del departament, etc., s'ha treballat per tal que els professionals vegin i visquin els esforços de la innovació com a quelcom positiu també per a ells/es.

3. **El canvi és un viatge**. Amb Fullan, creiem que la innovació no pot tenir un pla excessivament detallat de bell antuvi, sinó que cal adaptar-lo i que cada claustre el faci seu. Com esmenta Hargreaves en els seus pilars per aquesta «quarta via» a la innovació, sense aquesta participació/implicació professional o de les famílies, no es pot demanar la seva responsabilitat, que és imprescindible per a l'èxit del projecte. Creiem que la nostra recerca ha cuidat amb intensitat aquest aspecte: els protagonistes del projecte són els claustres i amb ells fem un viatge durant dos cursos.

4. **La relació amb el context (altres docents, famílies, alumnat i comunitat) és clau per a l'èxit de la innovació**. Hargreaves i Shirley esmenten com l'aïllament o el replegament dels docents a l'aula en un context on sembla que tot sigui «per ahir» (presentisme), colgats de burocràcia, etc. els converteix en pitjors docents i en assolidors de menors resultats. Recordant les tres metàfores del «fer de mestre» proposades per Collet (2011),[61] els docents requereixen davant de la complexitat del fet educatiu actual, passar de treballar en la metàfora del buròcrata o l'artista, a la de l'artesà. El claustre es pot pensar com un taller d'artesans que construeixen autonomia, coneixements, vincles i equitat conjuntament entre ells, i amb les famílies i l'entorn. O en paraules de Tort,[62] no n'hi ha prou amb processos de reinstitucionalització, on el mateix centre educatiu s'organitza per millorar la seva capacitat d'innovar pedagògicament. Calen també processos de regulació, on l'escola aborda els encaixos i vincles amb famílies i territori. Creiem que aquest és un aspecte de la nostra recerca que no ha acabat d'estar prou ben encaixat. Segurament el biaix «docentista» de la recerca ha buscat allunyar-se del discurs hegemònic que situa la responsabilitat (i la culpa) de la (manca) de vincles entre docents i famílies en la falta d'implicació al centre per part d'aquestes. Segurament això ha fet que el projecte no es preguntés prou pel rol de AMPA, alumnat, famílies o la comunitat. Alhora, considerem que els riscos de carregar massa el pes i les responsabilitats en el sector famílies, alumnat o comunitat també són grans, com ens va recordar Monceau (2011). Per tant, l'aprenentatge seria que cal tenir en compte aquests elements i integrar-los en la dinàmica habitual del projecte, però sense caure en responsabilitzar famílies o infants de dinàmiques que resten dins la dinàmica institucional portada pels docents.

[61] Collet, J. (2011) «Educació: ¿art, burocràcia o artesania? Per una nova metàfora de la teoria i de la pràctica educativa» *Pedagogia i treball social* vol 1, nº1.
[62] Tort, A. (2012) «Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells» *Pedagogia i treball social*. Vol 2, nº1.

5. **Importància de la relació entre centres docents i universitats**. Ja fa una quinzena d'anys, Fullan advocava per un tipus de pràctica que va tenir el seu moment d'auge però que han estat substituïdes per un tipus de vincle entre universitat i escoles massa instrumental. En diversos centres que participen a la recerca, ens han demanat amb insistència com seria vincle mutu, i ens demanaven que no fos com en d'altres ocasions en les quals la universitat els ha fet sentir «que els utilitzaven». A parer nostre, la investigació que hem dut a terme sota l'impuls i el finançament de la Fundació Bofill es mou en uns paràmetres molt diferents. Sota els conceptes de treball en xarxa, d'acompanyament, empoderament, responsabilització-lideratge i sostenibilitat, hem intentat al llarg dels mesos precedents que fossin els propis docents i direccions els que fessin seu el projecte en un moviment d'apropiació i significació de preguntes i propostes que, potser, no s'havien fet abans. Creiem que aquesta manera de fer les coses amb un vincle recíproc entre claustres i universitats com a element clau del procés i com a plantejament ètic de la recerca, és un dels aprenentatges més importants del procés dut a terme fins al moment.

6. **La sostenibilitat i la institucionalització de les innovacions**. Molt vinculat a l'aprenentatge anterior, creiem que la dinàmica institucional que estem promovent, pot ser sensible a la sostenibilitat i la institucionalització de les innovacions generades fins al moment i les que s'aniran generant. Aquest és un aprenentatge clau en la mesura en que hi ha hagut molts projectes i programes dels quals, dos anys després de la seva finalització, difícilment en resta res a l'escola. Així l'aprenentatge i el repte és generar un dinàmica al llarg del procés i al seu final que permeti consolidar allò fet i generar un procés sostenible que generi preguntes al voltant del lloc de les famílies a l'escola en el futur.

7. **Xarxa de centres del projecte**. Hargreaves i Shirley posen exemples de la importància que té en les innovacions escolars, el fet de construir «xarxes integradores» que permetin als actors implicats en un mateix objectiu i projecte trobar-se, formar-se, conèixer-se i reconèixer-se, aprendre mútuament... Aquesta pot ser una pista per a possibles noves recerques.

8. **Desigualtats**. Tal i com ens va explicar Monceau (2011), com exposa amb força Feiler al seu «Engagin «Hard to reach» parents»,[63] o com detalla Rochex en la seva perspectiva d'anàlisi basada en Bernstein,[64] un dels grans riscos de projectes com el nostre és la generació de noves desigualtats al si de la institució escolar entre aquelles famílies que són «bons pares i mares d'alumnes» i «els altres pares i mares», o progenitors «difícils de vincular». O en altres paraules, si el nostre objectiu final és la millora dels resultats acadèmics de tot l'alumnat, especialment aquell provinent de famílies desafavorides, a través d'una major proximitat simbòlica de l'escola cap a elles, el risc és que passi l'efecte contrari. I que a través de la opacitat de les pràctiques i dels diferents dispositius escolars, que són els que hem pretès modificar en el projecte, una part de les famílies pugui sentir-se encara més allunyada, físicament i simbòlica del centre. Aquests elements són difícils d'analitzar, però ens sembla interessant veure com en determinades escoles, s'han proposat actuacions específiques per arribar a les «famílies invisibles», allunyades o «complexes de vincular». Aquest és un altre dels aprenentatges clau de la present recerca: fins a quin punt les actuacions proposades en cada centre contribueixen a l'allunyament o l'apropament de les «altres famílies», de les difícils de vincular, de les que no entenen res «del joc institucional» escolar.

[63] Feiler, A. (2010) *Engaging «hard to reach» parents*. Londres: Wiley-Blackwell.
[64] Rochex, J.Y.; Crinon, J. (2011) *La construction des inegalités scolaires*. Rennes: PUR.

7.2. Proposta orientativa de processos d'innovació per al centre educatiu (2 anys de projecte)

Com hem vist al llarg del text, creiem que els processos de recerca-acció tenen molt més potencial quan aquests estan acompanyats per persones externes al centre educatiu. Per això, recollint l'experiència i les valoracions del projecte, en tots els casos que s'engeguin dinàmiques d'innovació i canvi, cal que aquestes estiguin acompanyades de manera crítica per persones de fora i coneixedores del tema. En aquest sentit, creiem que les universitats catalanes estan clarament poc requerides com a acompanyants crítics de processos d'innovació educativa. Per això proposem als centres que vulguin endegar aquestes dinàmiques d'una manera seriosa i amb ganes de transformació real, que contactin amb les diferents universitats que hi ha arreu del país i demandin aquest rol als recercadors/res i professors/res de les mateixes.

Fase 1. Preparació

a) **Voluntat de tirar endavant el projecte**. El primer element és que alguna/es persona/es del centre creguin que aquest projecte pot contribuir a fer una escola o institut millor.

b) **Reunió inicial de la direcció**. La/es persona/es motor, plantegen el projecte a direcció i s'acorda explicar-lo al claustre. A *l'Annex 1* trobareu un breu resum de la investigació que podeu emprar, a tall d'exemple. Caldrà fer contactes amb Inspecció (i titularitat en el cas de concertades) per explicar que s'està explorant la possibilitat de dur a terme el projecte.

c) **Presentació del projecte al claustre (Sessió 1).** A més de la presentació, es demana que els docents facin un primer diagnòstic del centre pel que fa a les relacions entre família i escola (Veure preguntes a *l'Annex 2*). També a la sessió 1 es vota per part del claustre (de la manera més respectuosa i anònima possible) la seva participació o no al projecte. És important que un projecte com aquest parteixi de l'aprovació majoritària del claustre, ja que la seva implementació i desenvolupament «contra el claustre» és impossible.

d) **Sessió 2**. Si el projecte és aprovat pel claustre, es presenten els resultats de les preguntes treballades a la Sessió 1 i es comenten. Aquestes preguntes es tornaran a fer al final del projecte. A més, es passa el qüestionari de clima de centre (que es tornarà a passar al final de la recerca). Un possible qüestionari és el de R. Tagiuri[65] però n'hi ha d'altres i, mentre siguin validats, tots poden ser útils, i es segueix avançant en la diagnosi dels vincles actuals entre docents i famílies. Un avenç que busca detectar les principals necessitats en aquest àmbit que té el centre i que caldrà millorar amb la recerca.

e) **Sessió 3**. Es retornen els resultats del qüestionari de clima de centre, i a partir de les necessitats detectades en la Sessió 2, es demana als docents que elaborin el **pla d'actuacions** que es durà a terme al llarg dels propers mesos i una proposta d'indicadors per «mesurar-los». En alguns casos, aquest treball es va fer en més d'una sessió i, també en alguns centres, es van començar actuacions ja el mateix curs o al següent. Per a endegar les propostes, es fa una priorització de les mateixes per tal de tenir clar quines són les més necessàries i començar per aquestes. A *l'Annex 3* hi ha una possible pauta per operacionalitzar el pla d'actuacions. I a *l'Annex 4* hi ha unes pistes d'àmbits en els quals proposar millores.

f) **Es passen unes proves de nivell a tot l'alumnat de tots els cursos i es guarden els resultats**. Es poden fer servir exemples de proves diagnòstiques ja realitzades. Al principi,

[65] http://www.juntadeandalucia.es/averroes/convivenciaeigualdad/guia/elementos/a_diagnostico/cuestionario_tagiuri.pdf

al mig i al final del projecte es passaran les mateixes proves a tot l'alumnat (que ja haurà canviat de curs dues vegades). Aquesta serà una eina clau per a l'avaluació dels impactes del projecte.

Fase 2. Implementació de les actuacions

a) Implementació dels canvis en la dinàmica escolar en relació a les famílies i l'entorn.

Una vegada acordat i prioritzat el pla d'actuació amb persones responsables vinculades a cadascuna d'elles, es tracta que aquestes engeguin.

b) Formació

Per dur-les a terme, acostuma a ser de molta ajuda el fet de poder rebre formació al respecte. Aquesta formació pot tenir diversos formats. Un dels més efectius és la formació per part de persones que ja han dut a terme aquella actuació en el seu centre. Altres modalitats poden ser el ja esmentat de vincles amb les universitats, el Departament d'Ensenyament, etc.

c) Seguiment, avaluació i sostenibilitat

Al llarg de la implementació de les actuacions al centre és molt important que el claustre sencer dediqui una sessió cada dos mesos per fer el seguiment de les mateixes. Un seguiment que implica veure com avancen, detectar problemes, anticipar solucions i formacions, avaluar de manera continuada el procés i resultats de les mateixes, etc.

d) Seguir avançant en el pla d'actuació

Al final del primer i del segon curs del projecte, proposem que el claustre faci unes sessions monogràfiques per veure quines actuacions ja s'han dut a terme i avaluar-les; i endegar les que faltin o de noves sorgides de l'avaluació de les primeres.

Fase 3. Avaluació dels impactes

Finalment, quan el projecte es doni per acabat al cap de 2 (o 3) cursos, proposem una avaluació dels impactes finals, ja que l'avaluació del procés s'hauria d'anar fent al llarg de la implementació de les mateixes. Aquesta avaluació dels impactes generats pels canvis en la dinàmica escolar en relació a les famílies i l'entorn, la proposem fer a partir dels següents ítems.

1) Avaluació del projecte a nivell qualitatiu (impressions, experiència...): veure com s'ha desenvolupat, dificultats, aprenentatges i camins per a la seva continuïtat.

2) Avaluació del pla d'acció a partir dels indicadors proposats pel mateix professorat

3) Canvis en el clima de centre. Es torna a passar el qüestionari de clima de centre i s'avaluen els possibles canvis que hi ha hagut en aquesta dimensió al llarg del projecte.

4) Avaluació dels vincles dels docents amb les famílies. Es tornen a passar les preguntes de la sessió 1 i es comparen amb els resultats d'inici del projecte.

5) Es tornen a passar les proves a l'alumnat al final de cada curs i es comparen per veure si hi ha

hagut millora o no dels resultats acadèmics al llarg d'aquests dos cursos. I de manera especial, entre l'alumnat provinent de les famílies més desafavorides.

6) Avaluació de les famílies del centre, dels docents i del procés de recerca-acció. Hi ha una proposta a *l'Annex 5*.

7) Amb tots aquests ítems s'elabora una avaluació global del centre i es decideix la continuïtat o no del projecte.

Bibliografia

Alegre, M.A.; Benito, R.; Chela, X., González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Alumnes de l'escola de Barbiana (1998). *Carta a una mestra*. Vic, Eumo.

Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* Madrid, Morata.

Aikens, N. L., and Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. Journal of Educational Psychology, 100(2), 235-251.

Apple, M. W.; Beane, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid, Morata.

Avvisati, F.; Gurgand, M.; Guyon, N.; Maurin, E (2009). Rapport final «La mallette des parents»: quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges? Paris: Paris School of Economics.
www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-36p-MALLETTE-PSE.pdf

Ball, S. (1989). *Micropolíticas de la escuela*. Barcelona, Paidós/MEC.

Ball, S. (2013). *The education debate. Second edition*. Bristol, The Policy Press.

Bauman, Z. (2007). Els reptes de l'educació en la modernitat líquida. Arcadia, Barcelona.

Beneyto, M.; Collet, J.; Cortada, M.; Sánchez, I. «¿Mucho ruido y pocas nueces? Escuelas, familias y TIC: discursos, realidades, logros y retos» A Aranda,D.; Creus, A.; Sánchez, J. (2013). Educación, medios digitalales y cultura de la participación. UOC press, Barcelona.

Bernstein B. (1970). Education cannot compensate for society, New Society, 15, 387, 344-347

Bernstein, B. (1988). Clases, Códigos y Control. Vol. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas. Madrid, Akal

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.

Besalú, X. (coord.), (2007). Educar en sociedades pluriculturales, Wolters Kluwer España, Barcelona

Besalú, X. (2010), «Pensar la investigació. La investigació com a procés de formació». A: Besalú, X., *Pedagogia sense complexos,* Xàtiva: Edicions del CREC.

Blevins-Knabe, B., Austin, A. B., Musun, L., Eddy, A., and Jones, R. M. (2000). Family home care providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. Early Child Development and Care, 165(1), 41-58. doi: 10.1080/0300443001650104.
Bonal, X. (dir.) (2003). Apropiacions escolars. Barcelona, Octaedro.

Bourdieu, Pierre (1983): «The forms of capital». En John G. Richardson (ed.), Handboodk of Theory and research for the Sociology of Education. Greenwood; New York.

Carbonell, J. (1990). La escuela: entre la utopía y la realidad. Vic, EUMO.

Carbonell, F. (2004), *Educar en temps d'incertesa,* Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.

Carbonell, F. (2002), *Para una educación obligatoria de calidad,* Cuadernos de Pedagogía 315, 109-113.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Cerillo, A., (2005). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia.* Madrid, Instituto Nacional de Administraciones Públicas.

Cochran-Smith i Lytle, S.L. (2002). *Centro/Fuera. Enseñantes que investigan,* Madrid, Akal.

Comas, M.; Escapa, S.; Abellán, C.; Alcantud, A. (2013). *Les AMPA. Estat de la qüestió a Catalunya.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M., Abellán, C.; Plandiura, R., (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*, Barcelona, Mediterrània.

Collet, J. (2011). «Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa» *Pedagogia i Treball Social*, Vol. 1, Nº. 1.

Collet, J. (2012). «Les indignacions educatives: del fons a la forma». *Qüestions de Vida Cristiana* 243, 121-136.

Collet, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?* Barcelona, Icaria.

Collet,J.; Tort, A.; (coords.) (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats.* Barcelona, Jaume Bofill.

Cooper, H.; Valentine, J. (2001). «Using Research to Answer Practical Questions AboutHomework» Educational Psychologist 36, 3, 143-153

Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid, Tecnos.

Changkakoti, N.; Akkari, A. (2008). «Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, núm. 2, pàg. 419-441.

Cunningham, C.; Davis, H. (1988). *Trabajar con padres*. Madrid, Siglo XXI.

Da-Costa, A. (2012). La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?
http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/16/92/PDF/12088.pdf

Davis, H.; Meltzer, L. (2007). Working with parents by partnership. London, Department for education and Skills. http://dera.ioe.ac.uk/15598/1/working_with_parents_in_partnership.pdf

Demeuse, M.; Baye, A. (2005). «Pouquoi parler d'équité?» A: Demeuse, M.; Baye, A.; Straeten, M. H.; Nicaise, J.; Matoul, A. (eds.) *Vers une école juste e éfficace. 26 contributions sur les sistemes d'enseignement et de formation.* Bruxelles: De Boeck Université. Pàgs. 150-170.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., and Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.

Dodd, Anne Wescott; Konzal, Jean L. (2002). *How communities build stronger schools*. Ney York, Palgrave.

Dubet, F. (dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris, Le textuel.

Dubet, F. (dir.) (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Gedisa.

Dubet, F. (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Duru-Bellat, M. (2010). «Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad». *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.

Ebbut, D. (1985). «Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles» in BURGESS, R.G. (ed.), *Issues in Educational Research:Qualitative Methods.* London, Falmer Press.

Edwards, R. (ed) (2002). *Children, home and school. regulation, autonomy or connection?* London, Routledge.)

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., and Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. Child Development, 81(3), 988-1005.

Elias, N. (1998). «La civilizacion de los padres». En: La civilizacion de los padres y otros ensayos. Norma: Bogota.

Elliott, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació,* Vic: Eumo.

Elliott, J. (1990). *La investigación ación en educación,* Madrid: Morata.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., and Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.

Fernández Enguita (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?» A. Política y Sociedad 1, 23-35.

Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación,* Madrid: Akal.

Ferrer, F. (dir.) (2011), *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya,* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Forquin, J. C. (1989), Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck

Franchi, G. (1988). *La instrucción como sistema.* Barcelona: Laertes.

Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges*. Rennes: PUR.

Goodman, P. (1972). *La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista*. Barcelona: Kairós.

Hellinger, B. (2001). *Los órdenes del amor.* Barcelona: Herder

Henry, C.; Kemiss S. (1985). «A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers» in Australian Administrator Vol.6, n.4. Geelong, Vic. Deakin University

Holt, J. K., and Campbell, C. (2004). The influence of school policy and practice on mathe-matics achievement during transitional periods. Education Policy Analysis Archives, 12(23). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epaa/v12n23/.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor,* Barcelona: PPU.

Hornby, G.; Lafa ele, R. (2011). «Barriers to parental involvement in education: an explanatory model». Educational review, núm. 63:1, pàg. 37-52.

ICCS (2009). *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía*. INFORME ESPAÑOL. Madrid, IEA.

Issó, D. (2012). La participación de las familias en la escuela pública española. Tesi doctoral de la Universitat de Granada.

Istance, D.; Stoll, L.; Jolonch, A.; Martínez, M. Badia, J. (2013). *Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

Izuzquiza, I (1990). *La sociedad sin hombres*. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Anthropos. Barcelona.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E., and Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 27, 471-477. doi: 10.1016/ j. ecresq.2011.12.004

Kyle, D. W. (2011). Families' goals, school involvement, and children's academic achievement: A follow-up study thirteen years later. *School Community Journal, 21*(2), 9-24.

Lee, J-S.; Bowen, N.K. (2006). «Parent involvement, cultural capital and the achievement gap aming elementary shcool children» *American educational research jounal* 43, 2, 193-218.

LeFevre, J., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., and Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(2), 55-66.

Luhmann, N (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana. México;

Máiz, R. (2003). «Poder, legitimidad y dominación» a: Arteta, A.; García, E.; Máiz, R., *Teoría política: poder, moral y democracia*. Madrid: Alianza.

Martínez, M.; Badia, J,; Jolonch, A. (coord.) (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

Merieu, Ph. (2010). «Aider les parents à franchir le seuil de la porte de l'école primaire» A: Sénore, D. Les parents et profs d'école. De la défiance à l'alliance. Lyon, Cronique Sociale.

Mcintyre, A. (1984), *Tras la virtud.* Barcelona: Crítica, Grijalbo, 1987.

Monceau, G. (2010). «Approcher les implications parentales dans la politique de la "parentalite"». Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Monceau, G. (2011). «La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens» A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) (2011) *Famílies, escola i èxit*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Montandon, C.; Perrenoud, Ph. (dir.) (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang.

Musitu, G. & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L.Cantera y M. Montenegro (Eds.), Introducción a la Psicología Comunitaria, (pp. 167-195). Barcelona: UOC

Nagy, K. (2011). *The impact of a family involvement program on achievement in first grade students* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3440022)

Lynch i Pimlott (1980). «parents ans teachers: an action-research project» A: Craft, M.; Raynor, J.; Cohen, L. (eds) Linking home and school. London, Harper.

OCDE (2001). *What schools for the future?* París, ODCE.

ODCE (2011). PISA in focus: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos? París, OCDE.

Olmedo, A. (2008a). «De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española» Archivos Analíticos de Políticas Educativas 16 (21).

Olmedo, A. (2008b). «Middle-class Families and School Choice: Freedom versus Equity in the Context of a "Local Education Market"». European Educational Research Journal 7(2): 176-194.

Pérez, A.I. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». A: Gimeno, J. (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, p. 59-102.

Perier, P. (2005), *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Perrenoud, Ph. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph.; Montandon, C. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutionet pratiques des acteurs*. Lausana: Réalités sociales.

Reay, D., Crozier, G., D. James. (2011). *White Middle Class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Resnick, S. i Goldman, R. (2010). «L'innovation: des modèles visionnaires à la pratique quotidienne». A: OCDE (2010), Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique. París: Éditions OCDE.

Rodríguez Illera, J.L. (1989). «Basil Bernstein: Societat, llenguatge i educació» *Temps d'Educació*, 1989, num. 2, p. 311-327.

Rawls, J., (2006). *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica: Mèxic

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Sénéchal, M., and Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. Review of Ed-ucational Research, 78, 880-907.

Sheldon, S. B., Epstein, J. L., and Galindo, C. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. Leadership and Policy in Schools, 9(1), 27-48.

Subirats, J. (2011). *Otra sociedad ¿otra política? De «no nos respresentan» a la democracia de lo común.* Ikaria: Barcelona.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.

Tagiuri, R. (1968). «The concept of organizational climate» A: Tagiuri, R.; Litwin, G.H. (Eds) Organizational climate: Exploration of a concept. Boston: Harvard Bussiness Administration.

Tort, A. (2012). «Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells» Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades 3: 63-82.

Usategui, El. (1993). Implicaciones socioeducativas de la sociolinguistica de basil bernstein. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 16, 159-179.

Van Voorhis, F.; Maier,M.; Epstein, J.; Lloyd, C.; Leung, T. (2013). The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills. New York, MDRC

Van Voorhis, F. L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. Education and Urban Society, 43(3), 313-338.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

Vincent, C., Martin, J. (2000). «School-based parents' groups - a politics of voice and representation?» *Journal of Education Policy* 15, 5

Viejo, R. (coord.) (2011). *Les raons dels indignats*. Barcelona: Pòrtic.

Vincent, C.; S. Tomlinson (1997). «Home-School Relationships: "the Swarming of disciplinary Mechanisms"?» British Educational Research Journal 23 (3): 361-377.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers. Power and participation*. London: RoutledgeFalmer.

Vincent, C. (2000). *Including parents. Education, citizenship and parental agengy*. Buckingham, Open University Press.

Vincent, C. (2012). *Parenting: responsibilities, risks and respect. Institut*e Of Education: London.

Viñao, A. (2011). «Culturas escolares e innovación: continuidades y cambios». A Collet, J.; Tort, A. Famílies i escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escoles i famílies per millorar els resultats acadèmics. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Viñao, A. (2012). «El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estratégias neoconservadoras» AREAS Revista internacional de ciéncias sociales 31, 97-107.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York. Wiley press.

Wilder, S. (2014). «Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis» *Educational Review*, 66 (3) 377-397.

Woods, P.; Jeffrey, B.; Troman, G. Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas. La respuesta de la escuela primaria al cambio social.* Madrid: Akal.

Annex 1. Presentació del projecte

Presentació

El projecte busca la innovació en l'estructura escolar en relació a totes les famílies d'alumnes i l'entorn social (temps, espais, organització, acollida, informació, etc.) per tal de millorar el vincle i aconseguir major «proximitat». Aquest vincle i proximitat creiem que pot generar una millora dels resultats acadèmics generals i, especialment, els d'aquell alumnat provinent d'entorns familiars amb menys capitals, és a dir, aquells que tenen més probabilitats de no adquirir les competències i coneixements en els temps establerts en els diferents moments: primària o ESO (fracàs escolar).

Justificació

El tema dels vincles entre els centres de primària i secundària i les famílies, s'ha anat situant poc a poc, en els darrers anys, al centre de qualsevol debat educatiu. D'un tema habitualment només vinculat al debat sobre les estructures formals de participació familiar i de l'entorn (Consell escolar), s'ha anat prenent consciència de la importància d'uns vincles de qualitat entre docents i progenitors no només en relació a temes com el clima escolar, l'ambient d'aula etc., tots ells molt importants, sinó també en relació directa al tema clau que ha d'abordar el sistema educatiu formal: l'èxit (i el fracàs) escolar dels infants i adolescents en les etapes obligatòries. D'alguna manera, des de diferents perspectives teòriques i experiències pràctiques, estem començant a entendre que la qualitat dels vincles entre escoles i famílies i entorn (social, cultural...), té una importància cabdal en relació al clima de centre, l'ambient de l'aula i a uns resultats positius o negatius de la funció bàsica dels centres educatius: treballar per tal que els infants aprenguin les competències bàsiques i els continguts curriculars. Aquesta intuïció, ha començat a prendre cos sustentada per la recerca educativa. Com recullen algunes de les etnografies més destacades dels últims anys al respecte,[66] l'element on es concentren les desigualtats socials que, en el dia a dia de l'escola, contribueixen de manera molt potent a uns resultats acadèmics bons per a tothom o uns altres de més desiguals (i per tant) menys excel·lents, és la «proximitat o la llunyania» de la família respecte a l'educació formal. Simbòlicament, estem parlant de si els progenitors senten el centre «com a seu», com a part del «nosaltres», o bé si, per contra, el veuen i el viuen com a quelcom aliè a ells mateixos, a la seva vida, interessos, expectatives...

Objectius del projecte

a) Millorar l'èxit escolar de l'alumnat a partir generar innovacions i canvis en la dinàmica escolar dels centres educatius que permetin una major i millor relació, vincles i proximitat entre escola-institut, famílies i entorn social, cultural...

[66] François Dubet i Danilo Martucelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada: Buenos Aires.; Xavier Bonal et al. (2003) *Apropiacions escolars*. Octaedro: Barcelona.; Annette Laureau (2004) *Unequal childhood*. Berkeley: University of california Press.; etc.

b) Mesurar l'impacte de la innovació en aquests centres (resultats quantitatius-acadèmics i qualitatius-ambient) per tal d'extreure aprenentatges a nivell metodològic que permetin replicar el procés en altres centres (en cas que els resultats siguin satisfactoris).

Què proposa el programa a l'escola o institut?

a) Consensuar i implementar innovacions en la dinàmica escolar que permetin generar major vincle i proximitat amb totes les famílies dels alumnes i l'entorn social del centre.

b) Acompanyament en les transformacions que es decideixin implementar a diferents nivells: comunicació, tutories, aula i aprenentatges, gestió del centre...

c) Formació al professorat del centre per la implementació dels canvis proposats.

d) Avaluació els resultats acadèmics de l'alumnat i d'altres ítems abans i després de la introducció de les innovacions i mesurar els seus impactes.

e) Promoció d'una dinàmica organitzativa i de lideratge al centre que permeti la sostenibilitat del procés d'innovació un cop acabat el projecte de recerca.

Què ha de tenir una escola per poder participar?

- Després de la presentació i debat del projecte, caldrà que aproximadament el 66% del claustre es manifesti a favor d'implicar-se en el projecte durant 3 cursos per tirar-lo endavant. També caldrà que el consell escolar hi estigui a favor.
- Puguin compartir tota la informació sobre organització, famílies, resultats acadèmics, etc. I a fer avaluacions sobre els mateixos ítems.

Impactes previstos

- Millorar l'èxit escolar dels alumnes dels centres on s'implementi la proposta
- Millora del clima escolar i d'aula en els centres.
- Major implicació i expectativa de les famílies en els temes acadèmics.

Annex 2. Diagnosi de les relacions escola-família

A la sessió 1, a més de presentar el projecte, es realitza una primera diagnosi sobre com veuen i viuen els docents del claustre les relacions amb les famílies. Es pot fer primer de manera individual i després en petit grup. La proposta de preguntes per guiar aquesta sessió són aquestes:

a) Quins són els tres principals problemes en la teva relació diària amb les famílies d'alumnes?

b) Quina creus que és la causa o les causes d'aquests problemes en la relació amb les famílies?

c) Com veus les famílies d'avui en dia en relació a l'educació dels seus fills/es?

d) Quins són els tres punts més positius de la teva relació amb les famílies?

e) Quines són les causes d'aquests elements positius en la teva relació amb les famílies de l'escola?

f) Altres comentaris que vulguis fer.

Annex 3. Proposta per operacionalitzar el pla d'actuacions

Necessitat detectada 1					
Objectiu 1.1.:					
ACCIÓ Què prioritzem	QUÈ En què consisteix	QUI L'ha de dur a terme	QUAN S'ha de realitzar	COM Amb quins criteris	AVALUACIÓ Indicadors d'avaluació

Annex 4. Pistes d'àmbits sobre els que fer el pla d'actuacions

Nom	Què? Actuacions i propostes	Qui? Agents implicats	Com? Metodologia
Comunicació multinivell	Pensar sistemes de comunicació per tal que la informació del centre educatiu arribi a totes les famílies independentment de la seva llengua o capital cultural	• Docents • Direcció • AMPA • Pares i mares «enllaç» amb famílies no-catalanoparlants	• Web i informació e-accesible • Sistema relacional i personal d'informació • Aprofitar els espais informals • Model comunicatiu clar i amb resums en altres llengües
Reunions útils i centrades en l'alumne	Fer reunions més dinàmiques, útils, interactives i centrades en l'alumne	• Docents • Famílies	• Fer parts generals per a la informació i concretes a l'aula aula amb les famílies. • Diverses reunions (cicle, curs, inici, final, etc.) de format diferent
Entrevistes	Fer més i millors entrevistes	• Docents • Direcció • Famílies	• Formació als docents sobre com fer entrevistes • Preparació rigorosa de les mateixes • Evitar que siguin un «memorial de greuges» contra l'infant / família • Fer-ne tres al llarg del curs • Que cada família tingui un referent docent d'escola encara que tingui 2 o més fills/es
Contactes informals-horaris «flexibles»	Potenciar els espais informals de comunicació entre docent i famílies	• Docents • Famílies	• Entrades i sortides «tranquil·les» de l'escola. Donant temps a l'infant a ubicar-se i als docents-famílies de comunicar-se

Presència dels progenitors dins l'escola i l'aula	Promoure la proximitat de totes les famílies amb «allò escolar» a partir de la seva presència a l'escola (moments puntuals i habituals)	• Direcció • Docents • Famílies • Comunitat	• Entrades i sortides més «tranquil·les i flexibles» • Implicar els progenitors en moments puntuals (festes, jornades, classes especials, «setmana des famílies», etc. • Implicar les famílies de manera habitual: comissions, suport a la docència - grups heterogenis, etc.
Canvis en la organització i cultura escolar	Promoure canvis en la organització escolar dels espais, dels temps, de les relacions, etc. que facilitin l'apropament amb les famílies	• Direcció • Docents	• Canvis en els temps escolars fent-los més flexibles als continguts i necessitats • Canvis en els espais fent-los més flexibles (grups interedats, espais diferents...) • Agrupacions heterogènies i treball cooperatiu
Relació amb els continguts	Contextualitzar els sabers escolars en els sabers familiars.	• Direcció • Docents	• Valoritzar els sabers i coneixements de les famílies del centre i la seva comunitat • Introduir elements d'aquests sabers al currículum a través de la interacció amb famílies • Contextualitzar els sabers escolars a partir de realitats quotidianes de les famílies i els infants
Tutoria	Potenciar l'espai de tutoria com un espai de (re)coneixement entre docents, alumnes i famílies	• Direcció • Docents • Famílies	• Coneixement de l'entorn, les famílies, el territori... • Vincle entre aquest i els continguts escolars • Tutoria com a espai de debat, formació... en col·laboració amb les famílies
Presència de les famílies als espais de govern del centre	Fomentar una presència activa, crítica i constructiva de les famílies als espais de govern, poder i decisió de l'escola	• Direcció • Famílies	• Rol actiu i preponderant de les famílies al consell escolar • Comissions del Consell Escolar mixtes amb poder de decisió • Prestar atenció a tots els tipus de famílies i les seves demandes (també als grups amb menys veu)

AMPA	Donar suport logístic i organitzatiu a les AMPA	• Direcció	• Facilitar espais i recursos tècnics per a les tasques de l'AMPA • Debatre amb AMPA la continuïtat del projecte educatiu al voltant dels serveis que ofereix: menjador, acollida, extra-escolars...
Altres			• Fomentar el vincle del centre amb el territori • Treball de qualitat i participació al voltant de la carta de compromís educatiu • Establir continuïtats educatives amb altres espais i agents.

Annex 5. Proposta d'avaluació del centre per part de les famílies

Aquest document és una proposta de model d'avaluació per a les famílies entorn el centre escolar. Per tal de dissenyar i elaborar un model propi pel centre educatiu, que és el recomanable ja que això només és un model estàndard que cal adequar a cada realitat, cal tenir en compte un seguit de recomanacions:

- *Presentació:* és interessant que el qüestionari vagi acompanyat d'una breu introducció on es presenti el document. En aquesta presentació s'hi pot mostrar la necessitat i l'interès del centre per aquest qüestionari (en relació als trets d'identitat del centre), també es poden fer constar els objectius generals de l'enquesta (millorar la pràctica escolar, desenvolupar un projecte,...), com també el compromís que pren el centre en la devolució dels resultats (quins resultats s'han extret, com es comunicaran a les famílies i quines actuacions es faran respecte als resultats obtinguts). A la vegada, es poden descriure les instruccions del qüestionari (1 és molt en desacord/insatisfet, 2 és en desacord/insatisfet, 3 és NS/NC, 4 és d'acord/satisfet i 5 és molt d'acord/satisfet; els espais en blanc per exposar opinions; etc.).
- *Dades d'identificació de les famílies*: per poder extreure resultats que ajudin a descriure de forma més propera la realitat familiar del centre educatiu, es poden recollir dades de les famílies com per exemple: els/les fills/es escolaritzats/des a l'escola (cursos o edats); lloc de naixement dels progenitors o almenys un d'ells (el mateix poble, la comarca, Catalunya, resta d'Espanya, altres països,...) i altres (com per exemple nivell instructiu assolit,...).
- *Aspectes pedagògics*: dins el model hi trobem l'apartat «Aspectes pedagògics» del qual molts dels seus punts de valoració fan referència a diferents aprenentatges (lingüístic, matemàtic,...).
- *Espais blancs i observacions:* aquests espais permeten que les famílies puguin plasmar aspectes que creuen oportuns i que el centre educatiu també hauria d'avaluar.

Aspectes generals	1	2	3	4	5
Edifici i distribució dels espais					
Pati i espais exteriors					
Equipament: mobiliari, material especialitzat (informàtics, música, laboratoris, educació física,...)					
Netedat i higiene					
Ambient general					
Qualitat de l'ensenyament					
Direcció i gestió del centre					
Projecte educatiu/estil educatiu					
Innovació					
Observacions:					

Aspectes normatius i organitzatius	1	2	3	4	5
Normes d'Organització i Funcionament del Centre escolar					
Horari (partit/compactat)					
Calendari (inici i final de curs, vacances,...)					
Sortides i excursions					
Colònies					
Festes i celebracions					
Activitats extraescolars					
Menjador escolar					
Transport escolar					
Entrades i sortides de l'alumnat					
Observacions:					

Aspectes pedagògics	1	2	3	4	5
Satisfacció i adhesió de l'alumnat					
Aprofitament del temps escolar					
Deures					
Grau d'aprenentatge assolit					
Disciplina, en general					
Conflictes, premis i càstigs					
Aprenentatges lingüístics (català i castellà)					
Aprenentatges de llengües estrangeres (anglès i/o altres)					
Aprenentatges artístics (música, visual i plàstica)					
Aprenentatges matemàtics					
Aprenentatges tecnològics					
Aprenentatges de coneixement del medi (social i natural)					
Aprenentatges d'educació física					
Aprenentatges socials i emocionals					
La qüestió de la religió					
Atenció a les dificultats específiques d'aprenentatge (ajuts, suports...)					
Atenció/ajuda individualitzada					
Observacions:					

Relacions famílies i escola/institut	1	2	3	4	5
Informació i comunicació (per diversos mitjans, inclòs internet)					
Possibilitats de participació					
Festes populars (Nadal, Castanyada, Sant Jordi, Jocs florals,...)					
A l'aula					
A l'escola					
A la xarxa d'internet					
Altres					
Consell Escolar					
Associació de Mare i Pares d'Alumnes (AMPA)/ Associació de Famílies d'Alumnes (AFA)					
Relacions, en general					
Amb l'equip directiu					
Amb el tutor dels fills					
Amb la resta de professorat					
Amb altre personal de l'escola (conserge, administratius, monitors...)					
Entrevistes (amb el tutor)					
Reunions de cicle/curs/aula...					
Informes trimestrals d'avaluació					
Observacions:					

Altres propostes de millora que puguin ajudar al funcionament de l'escola.