

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Claus per repensar el paper de les
famílies dins la comunitat educativa

MARTA COMAS
(AUTORA)

JORDI RIERA
(DIRECTOR)



6 **Claus per repensar el paper de les famílies dins la comunitat educativa**

Marta Comas

INTRODUCCIÓ

L'article interpel·la docents, administradors públics de l'educació i les pròpies famílies, afirmant que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que es proposa el sistema sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental de la comunitat educativa en el procés de repensar l'educació.

Es parteix de la idea que la reformulació de les polítiques sobre la participació de les famílies a l'escola s'ha de sostenir en la revisió del concepte de comunitat educativa des d'una perspectiva democràtica. Només des d'aquesta perspectiva les famílies deixaran de ser l'objecte de les actuacions de tècnics i docents per passar a ser subjectes actius amb capacitat de veu i d'agència en el sistema. Aquesta relació és complexa i en molts casos espinosa: el paper de la família és un tema d'aquells que als docents els costa d'abordar. La pròpia administració ha posposat una vegada darrere l'altra la pregunta pel lloc físic i simbòlic de les famílies en el centre educatiu (Collet i Tort, 2014).

Les circumstàncies en les quals proposem revitalitzar la participació a l'escola fent una crida a una millora democràtica en el si de la comunitat educativa probablement no són les més favorables per com ha coincidit en el temps la pressió social sobre el col·lectiu docent. Els últims mesos,

el debat sobre l'educació ha ocupat l'espai mediàtic creant una certa sensació corporativa respecte que *tothom* se sent autoritzat per opinar sobre el que cal fer a l'escola. No parlem només del debat sobre innovació educativa, o del debat sobre els models de criança i els ritmes d'aprenentatge, sinó que parlem de com la societat, pel context històric que vivim, situa l'educació en l'epicentre de la confrontació política.

El curs 2017-18 els docents es van sentir especialment desmoralitzats arran dels atemptats del 17 d'agost a les Rambles de Barcelona, quan la societat focalitzava en l'escola la seva perplexitat sobre *el que falla* quan uns estudiants suposadament integrats es giren sàdicament contra la societat d'acollida. Es qüestionava d'arrel la missió integradora i cívica de l'educació. Poc després de l'inici de curs, de nou l'escola es va sentir especialment tensionada l'1 d'octubre, per una societat que li exigia posicionar-se respecte de la consulta sobre la independència que es va celebrar, i es va patir, majoritàriament en centres educatius. Un cop desfermada la repressió del procés per a la independència, el col·lectiu docent es va sentir atacat de nou per l'acusació d'adoctrinament dels alumnes. Alhora, en totes aquestes circumstàncies, va rebre l'escalf i el suport d'una part de la societat que mantenia que per educar en l'esperit crític no es pot fer des de la neutralitat ideològica. Som fruit de les nostres circumstàncies, i en aquest cas es tracta d'unes circumstàncies que mostren com l'escola no pot escapar del context en el qual viu, justament perquè la missió d'educar infants i joves perquè esdevinguin futurs ciutadans és social i situada en cada context polític i cultural.

D'una vegada per totes, els mestres del segle XXI hauran de fer-se càrrec de la reciprocitat de la seva tasca amb la comunitat, pel seu retorn social. S'haurà de deixar enrere aquell patró eclesial on l'escola tradicional preservava el saber en els murs de la institució, i els mestres s'atorgaven en exclusiva la transmissió de la cultura (Dubet i Martucelli, 1998). Obrir l'escola avui, no suposa només fer-la permeable al coneixement i als inputs de l'entorn sinó que requereix apoderar la comunitat, és a dir, les famílies, i escoltar la seva veu.

Per tal de desgranar aquest argument i aportar algunes propostes sobre com dur a la pràctica l'ideal d'una escola democràtica, l'article s'estructura en tres parts: la primera aporta un estat de la situació sobre la participació de les famílies a Catalunya, incloent-hi un breu repàs teòric que permeti entendre com opera la situació social, cultural i de classe dels grups familiars en la seva vinculació amb l'escola; la segona part agafa un to més programàtic identificant els requisits per a una escola democràtica; i, finalment, la tercera part formula propostes d'acció adreçades als tres col·lectius: docent, famílies i Administració, i en els tres àmbits de la comunitat: el centre educatiu, el barri o territori proper, i el país.

ANÀLISI DE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

L'escola en l'engranatge de la reproducció social

El model d'anàlisi que aplicarem per conèixer quina és la situació de la participació de les famílies en el sistema educatiu català proposa revisar *el lloc* simbòlic des d'on l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, i les posicions socialment i culturalment diverses, des d'on les famílies reben i reaccionen a aquestes propostes. Una revisió que ens hauria de permetre explicar el desacord i la distància, en alguns casos, o la hiperimplicació de pares i mares a l'escola, en altres. Tal com alerta Stephan Ball (2010), l'escola estaria cercant les solucions en un lloc equivocat si només apliquéssim mesures pedagògiques o didàctiques per corregir problemàtiques de fracàs escolar o abandonament prematur, que en gran part depenen de lògiques socials i culturals. Davant del «silenci eixordador» (Vincent, 2014) de certes famílies que no se senten autoritzades a intervenir en els debats escolars, cal recuperar les anàlisis que parlen del pes del capital cultural i del paper reproductor de l'escola.

Seguint Bourdieu (1988), l'*habitus*, com a expressió quotidiana de la classe social, funciona com a sistema classificador: té la capacitat de generar maneres de fer, preferències i disposicions, transferibles d'una generació a l'altra en un llinatge familiar. Donat que la cultura escolar, el seu *habitus institucional*, acostuma a sintonitzar molt millor amb els infants provinents d'un *habitus* de classe mitjana autòctona, l'escola, si no modifica conscientment les seves dinàmiques, està valoritzant un determinat capital cultural per damunt de la resta, reproduint un sistema de desigualtat.

Malgrat el pes reproductor de l'escola, Bourdieu mateix afirmarà que la família té un paper encara més significatiu en la reproducció cultural, atès que el capital cultural es transmet sobretot en l'espai de la llar. És a partir de la família que els infants aprenen a pensar d'una manera determinada, tenen unes disposicions determinades, un gust o un estil de relació (Reay, 2005). En l'apartat propositiu d'aquest article, s'insistirà en la necessitat de promoure actuacions que incorporin la família com a subjecte actiu per millorar els itineraris dels estudiants, d'acord amb una anàlisi crítica de la transmissió cultural: en aquest engranatge l'escola no és neutra, sinó que és un reflex de la distribució del poder en la societat. En legitimar una cultura determinada cultura per sobre de les altres, l'escola imposa una arbitriietat cultural, però la presenta com a natural, invisibilitzant així els mecanismes de jerarquització i de reproducció social.

És en aquest sentit que són molts els autors que alerten que si es volen canviar les dinàmiques escolars no n'hi ha prou amb reformes educatives, sinó que cal introduir polítiques socials a favor de la igualtat d'oportunitats. I promoure una transformació profunda d'una cultura escolar construïda sobre paràmetres de classe mitjana, blanca i autòctona que no representa la diversitat d'infants i famílies, moltes de les quals se senten estrangeres a l'escola (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). La cultura escolar és un intangible que es forja a partir de la cultura professional dels mestres, la capacitat d'obertura a l'entorn, les

estratègies pedagògiques, l'estil de comunicació i de relacionar-se, la disposició dels espais i l'organització dels temps, genera les condicions per les quals infants en idèntiques condicions socials tinguin apropiacions escolars molt diverses. «Cada escola constitueix un espai pedagògic i polític amb capacitat per reproduir la pobresa o per intentar superar els seus obstacles» (Tarabini, Bonal, Constans, Kliczkowski i Valiente, 2010, pàg. 51).

El sistema actual d'escolarització a Catalunya té una capacitat molt feble per contrarestar la tendència de les famílies a agrupar-se amb els iguals, fet que genera situacions greus de segregació escolar, que dificulten la superació de les condicions de reproducció esmentades més amunt. Caldrà tenir en compte, doncs, que les estratègies per donar la veu als col·lectius que normalment queden exclosos, hauran de reconèixer les gramàtiques presents a l'escola (Tyack i Cuban, 2001), és a dir, les lògiques implícites de la reproducció cultural, i estar en disposició de qüestionar-les i proposar-ne d'altres on totes les diversitats socials i culturals s'hi puguin reconèixer. Dubet i Martucelli (1998) apunten que per als alumnes de classe treballadora l'educació és en realitat una veritable «reeducació» perquè es troben immersos en un *habitus* escolar pocs elements del qual són referenciables a elements culturals presents a les seves llars (lectures, autors musicals, obres d'art, etc.) i a la inversa, per als alumnes de classes superiors i elevat capital cultural, l'aprenentatge es dona amb suavitat i de manera «natural» perquè hi ha un contínuum entre els continguts simbòlics de casa i els de l'escola. Les famílies, generalment, no han qüestionat la manera de dur a terme i d'organitzar l'ensenyament, de manera que s'ha institucionalitzat un model basat en la separació de les tasques parentals i docents en el procés de socialització dels infants. I s'ha naturalitzat el fet que una millor implicació parental en l'acompanyament de les tasques acadèmiques era la clau per a una millora dels resultats, oblidant la complexitat de l'entramat de variables que acabem de posar damunt la taula.

Què esperen els docents de les famílies?

Les projeccions i les expectatives dels docents respecte de la manera com haurien d'actuar els pares i mares del *seu* alumnat definiran la textura de les relacions família-escola. Des de la incorporació de la dona al mercat de treball, és un fet que durant la infància i l'adolescència el temps escolar ocupa un percentatge més elevat que el temps a la llar, de manera que decantaria la balança de la socialització cap al domini escolar en detriment de la família. Precisament ha estat en aquest procés de redistribució de les funcions de custòdia, socialització i control que s'han renegociat les relacions entre escola i família, de manera que s'ha establert una jerarquia en la qual l'escola ostentarà la superioritat normativa i moral. Tot i que les incomprendiments són mútues, l'escola disposa de les normes i les pautes per traduir la distància cultural en sistemes de gratificació i de sanció. Ens referim al sistema de qualificacions que tenen un impacte clar en els itineraris acadèmics, professionals i vitals de l'alumnat. Els docents no esperen només que els alumnes i les seves famílies entenguin què es fa a l'escola i per què es fa, sinó que esperen que comparteixin els seus valors i els seus objectius. «I aquí rau la primera matèria de la reïficació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència que poden diferir, i difereixen, sobre el que hauria de ser un bon alumne. L'escola demana allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama adhesió incondicional a l'expressivitat escolar» (Bonal, 2007, pàg. 40).

L'objectiu per a la millora de les relacions família-escola no s'hauria de centrar en apropar mons expressius i codis culturals diversos sinó en treballar per reconèixer-los: que pares i nens entenguin per què l'escola fa el que fa sense que això comporti necessàriament resocialitzar-los en els valors de la institució.

El què esperen els docents de les famílies anirà variant amb l'edat dels infants. Així a l'etapa d'infantil i primària l'escola demana als pares molta

col·laboració activa en rols diversos a part del seguiment educatiu. Es fa molta incidència en el material escolar i la roba, l'alimentació, la higiene, es demana participació en activitats, elaboració de pastissos, o coses similars. Les mares, com que són les que tenen més probabilitats de fer d'enllaç amb l'escola i d'ocupar-se del progrés educatiu dels fills, són les que hauran de respondre a les contínues demandes escolars, i depenent de la seva situació laboral i familiar, tindran més o menys disponibilitat de fer-ho. Vincent (2014) observa com a Anglaterra, en les famílies amb més capital educatiu i econòmic, les mares sovint opten per reduir l'horari o per no treballar per dedicar-se plenament a l'acompanyament educatiu dels fills, o bé deleguen aquestes tasques en una altra persona cuidadora. Per contra, les mares que ocupen llocs de treball més precaris, amb baixa autonomia i flexibilitat, corren el risc de ser vistes com a «males mares» pels mestres, per l'escassa presència a l'escola, on normalment *presència s'associa a interès*.

En l'etapa secundària la institució escolar tendeix a allunyar les famílies i «només» reclama la intervenció parental quan hi ha problemes de disciplina o de baix rendiment, naturalitzant un distanciament en el qual «si l'escola no ens (als pares i mares) requereix, és que les coses van bé». Front d'aquesta percepció dels docents, les dades recentment publicades per l'Edubaròmetre de la Fundació Jaume Bofill¹ mostren la insatisfacció de les famílies de secundària respecte d'una acció tutorial que valoren com a insuficient considerant que els docents «coneixen poc el meu fill o filla» sobretot pel que fa a l'orientació i a la informació en les transicions on aquesta vinculació hauria de ser fonamental.

Al nostre país, els docents consideren, segons la darrera enquesta feta a diverses comunitats espanyoles (Garreta, 2007) que la participació de les famílies és satisfactòria en un 25%, suficient en un 39%, insuficient en

.....
 1. La 2a onada de l'Edubaròmetre de març-juny de 2018 publica els resultats sobre la satisfacció i les expectatives de les famílies d'acord amb 9.794 respostes de pares i mares d'alumnat d'1 a 18 anys.

un 33% i inexistent en un 1'5%. Per tant, estarien aprovant, sense gaire entusiasme, la participació de pares i mares pel que fa a assistència a reunions, esdeveniments escolars i acompanyament educatiu dels seus fills i filles. El professorat enquestat destaca que, segons l'origen, les famílies que més s'ajusten a la participació que n'espera l'escola són les autòctones i, per contra, les que presenten una participació «menys adequada» són, per aquest ordre, les gitanes, les magrebines i les subsaharianes. De manera que es posa de manifest un cop més la dificultat de la institució escolar per reconèixer, i donar estatuts d'igualtat (Fraser, 2001), a les diversitats socials, familiars i culturals. En el discurs dels docents entrevistats per Garreta i Llebot, destaquen arguments que situen recurrentment el dèficit del costat de les famílies «que no ens entenen», «no saben l'idioma» o «no s'ajusten» als requeriments escolars. Per contra, en l'enquesta més recent del projecte Famílies amb veu (Comas, Escapa, Abellán i Alcantud, 2013) sobre la participació de les famílies a les AMPA, en la qual els que responien eren pares o mares membres de la junta de l'AMPA, es destaca que aquests també troben que les famílies en general s'impliquen poc però consideren que les possibilitats de millora les ha de construir l'escola obrint més i millors espais de diàleg.

Pel que fa a «convidar» les famílies en el debat sobre la innovació educativa, fa tan sols una dècada a Catalunya els preceptes pedagògics que fonamenten un aprenentatge competencial eren aplicats per una minoria de mestres i una minoria d'escoles que s'enfrontaven a les resistències tant de l'Administració (la inspecció educativa vetllava pel model tradicional i algun dirigent polític en feia mofa parlant de la pedagogia del macramé) com de les famílies que ho vivien amb por per «la baixada dels resultats acadèmics i el nivell educatiu». En aquest cas² la tensió la provocaven unes famílies d'elevat capital cultural que se sentien apoderades per qüestionar i interrogar críticament la tasca dels docents. No és casual que les direccions reaccionessin negociant i mirant d'ordenar el

.....
 2. Concretament es fa referència al cas de les escoles del Poblenou, analitzat en el treball de camp de la tesi de l'autora (Comas, 2018).

que consideraven una ingerència, sense titllar-la de contraproductent o inadequada, posant en marxa estratègies de comunicació que han acabat apropant els missatges i compartint de nou el model educatiu.

La tensió sobre el model pedagògic creix quan el protagonitzen famílies amb un nivell de formació elevat que saben del que parlen i tenen una opinió formada respecte de l'educació que volen per als seus fills. Es fa difícil dirimir si el que hi ha en qüestió és l'obertura d'un espai democràtic que se sent amenaçat pels recels corporatius, o si hi ha una hiperresponsabilització parental, que pretén pilotar l'itinerari escolar dels fills sobrecontrolant tots els moviments de l'escola amb una actitud certament invasiva. Ens referim a la sobrepresència d'uns certs pares i mares que visualitzen l'itinerari acadèmic com una inversió de la qual depèn el futur professional de les criatures, que encertadament Carol Vincent (2014) denomina «gerencialisme parental» i té una intencionalitat molt diferent a la de la participació des d'una perspectiva col·laborativa. Aquestes famílies de classe mitjana professional, utilitzaran «recursos genèrics de classe» (Lareau, 2011) en la seva relació amb l'escola des de l'autopercepció que tenen el dret que els docents satisfacin les necessitats dels seus fills i filles per damunt de tot, i fins i tot perquè saben que si no es resol la seva problemàtica poden recórrer a instàncies més altes.

Actualment, l'estil democràtic i l'exercici participatiu de les «escoles innovadores», de la mateixa manera que exercita els infants i adolescents en la participació i la presa de la paraula, genera expectatives de veu entre la majoria de famílies que reclamen espais deliberatius a l'Administració suposant una continuïtat de pràctiques democràtiques entre l'escola i les institucions, que no sempre es veuen acomplertes. Les famílies senten decebudes les seves aspiracions democràtiques i són conscients que sovint la direcció estableix una relació instrumental amb l'AMPA, aprofitant el seu potencial d'aportació de recursos, però no hi estableix un diàleg amb pes en la presa de decisions. La FAPAC³, en el

3. FAPAC: Federació d'associacions de pares i mares d'alumnes de Catalunya.

seu rol de promoció de la veu de les famílies dins les escoles, és, i ha estat, molt bel·ligerant davant el decret de direccions⁴ que desplega la LEC, que posa totes les decisions en mans del director o directora de l'escola deixant de banda el pes de la comunitat escolar:

El que no es possible tampoc és que les direccions es creguin que l'escola és casa seva i ningú pugui incidir en res. I aquesta és una feina que hem de fer les famílies. Hem de dir, escolta'm, no som l'enemic, som aquí pel mateix, que és l'educació dels nostres fills, que són els vostres alumnes a fi de comptes (IC_presidenta_FAPAC_16/01/2017).

Com participen les famílies a les escoles catalanes?

La participació de les famílies a l'escola, tal com es va mostrar en la recerca Famílies amb veu (2014) s'esglaona de menys a més intensiva en una progressió que va de la implicació individual fins a l'assumpció de tasques que suposen un cert lideratge col·lectiu. Aquella recerca aportava una imatge positiva desconeguda fins al moment, afirmant que pares i mares de Catalunya tenen una forta presència a l'escola i majoritàriament estan implicats en l'educació dels seus fills i filles. D'acord amb aquests resultats, denunciava la manca de correspondència entre l'elevat nivell d'implicació i el pes de l'aportació de les famílies en el sistema i la poca presència que aquestes tenen en els espais de governança i de presa de decisions.

S'estableixen tres nivells progressius de participació: en el nivell més baix hi ha les activitats d'acompanyament individual a l'escolarització, que des de l'escola s'exigeixen com a compromís mínim de responsabilitat (ajudar a fer els deures o assistir a les tutories del fill o

.....
4. DECRET 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent.

filla); en el segon esglaió hi trobaríem les activitats que suposen involucrar-se directament a la vida del centre però de manera informal o esporàdica, i en el tercer esglaió s'hi situa la participació formal, estructurada en espais institucionalitzats com l'AMPA o el consell escolar, que requereixen un compromís i un espai de representativitat de la resta de famílies.

1. En **l'acompanyament individual**, la immensa majoria de mares i pares afirma que supervisa o ajuda els seus fills amb els deures, en concordança amb els nivells educatius que requereixen més suport o més autonomia. En el segon aspecte de l'acompanyament individual, que té a veure amb el fet d'assistir a les tutories i estar informats, l'enquesta afirma que el 98,7% de les famílies van a la reunió d'inici de curs i a la reunió de tutoria. Sabem que quan es dona un contínuum entre la socialització a la llar i la que es rep a l'escola perquè s'hi comparteixen els mateixos codis culturals, l'escolarització es dona en un ambient de normalitat molt favorable. Si no hi ha aquesta coincidència cultural cal treballar per establir-hi vincles, ponts, que ajudin a vèncer l'estranyament entre les parts i naturalitzin al màxim la ruptura entre el món domèstic i l'escolar. Altre cop l'Edubaròmetre 2018 alerta que justament les famílies més insatisfetes amb la informació que reben de l'escola són les que tenen un nivell d'estudis més baix i els seus fills i filles tenen més dificultats amb els estudis o necessitats educatives específiques. D'altra banda, és el nivell de la participació individual, l'únic que exigeix formalment el sistema educatiu actual, amb la LEC, on es descriu la corresponsabilitat de les famílies com un deure i per aquest motiu s'acompanya formalment amb la signatura d'una carta de compromís.
2. Pel que fa a la **participació col·lectiva** a la vida escolar una majoria, el 75,8% de les famílies, assisteixen a activitats lúdiques o formatives organitzades pel centre o bé per l'AMPA i dirigides o obertes a les famílies, com ara festes, excursions, xerrades o sessions de l'escola de pares. El 27,3% dels pares i mares col·laboren

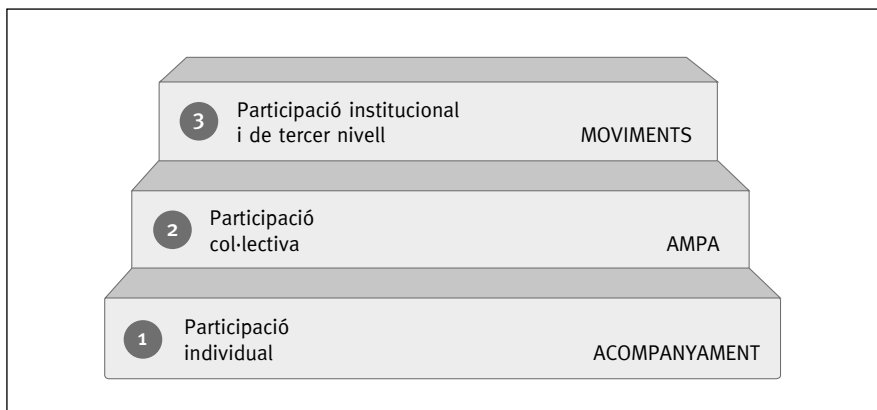
activament amb l'AMPA o en comissions de treball del centre. De vegades aquest àmbit de participació té un caire més espontani i informal, però molt significatiu per com genera un espai on pares i mares es comprometen per un *nosaltres* que engloba els infants propis i els companys, i aposta per millores en la qualitat de l'educació de l'entorn de l'escola o del barri. En aquest nivell hi situem les accions comunitàries, és a dir, aquelles en què el grup detecta una necessitat a cobrir, una millora a fer, i la proposta de resolució sorgeix del propi grup.

- Finalment, en l'estadi de la **representació formal**, trobem que només el 7,4% dels progenitors ostenten un càrrec de representació, ja sigui com a membre de la junta de l'AMPA o com a representant al consell escolar del centre. Dins d'aquest tercer nivell hi situem també les persones que participen de coordinadores, assemblees populars o plataformes que han donat una dimensió política i reivindicativa als moviments de famílies, sobretot durant el període de les retallades. L'acció en aquest nivell persegueix millores en el sistema, més enllà del propi entorn. Aquí l'acció de les famílies és netament política, malgrat que en el segon nivell, les pràctiques comunitàries permetien també exercitar la dimensió política (les habilitats pel consens, la definició compartida de bé comú, l'establiment de normes i processos per a l'acció) des de la base.

A la figura 1 ho representem gràficament com una escala, ja que sense el nivell 1 no es pot passar al nivell 2 i sense aquest no s'assoleix el nivell 3.

A partir de les dades, la recerca Famílies amb veu definia quatre tipologies ideals de mares i pares segons el nivell de participació que tenen a l'escola: els informats, els presents, els col·laboradors i els representants. Una classificació que Carol Vincent (2014) complementa distingint tres tipus de posicions segons la relació i no la intensitat de la participació. En primer lloc hi hauria els «pares com a socis», responent al rol que apareix en els textos normatius i oficials de les administracions educatives angleses (i que coincideix amb les del nostre sistema educatiu). Malgrat

Figura 1.
Escala de nivells de participació



Font: Elaboració pròpia.

que la idea de soci portaria a pensar en una relació d'horitzontalitat i reconeixement mutu entre pares i mestres, en la pràctica aquesta horitzontalitat no es dona, ja que més que tractar-los com a socis, els mestres tracten els pares com a aprenents o seguidors. Les escoles volen famílies que donin suport a les seves decisions, que siguin espectadores en els esdeveniments escolars i que, a més, aprenguin a fer les coses, com el seguiment dels deures, l'aportació de material o la roba que cal portar, tal com les marca l'escola. Els «pares com a consumidors», és la figura dominant des de la implementació del mercat educatiu: té a veure amb la responsabilitat parental de fer una bona elecció d'escola. En la mesura que s'eixamplen les possibilitats d'escoles diferenciades dins del propi sistema públic creix la pressió sobre la necessitat de fer una «bona» tria. El tercer rol, el dels «pares com a ciutadans» apel·la a la participació de les famílies, i és el que queda més en entredit per la manca d'estructures democràtiques a l'escola.

En l'anàlisi de cada una de les tipologies de participació s'observa que les característiques socioeconòmiques i culturals de les famílies condicionen marcadament les probabilitats de participar d'una manera

Taula 1.


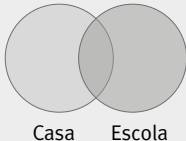

Tipus de participació de les famílies a l'escola segons variables socioeconòmiques de la llar (en percentatges). Catalunya, curs 2012-13

	Informades	Presents	Col·laboradores	Representants
Nivell d'estudis màxim dels progenitors				
Primaris	30,7	44,6	18,1	6,6
Secundaris	23,2	51,0	19,9	5,9
Universitaris	15,7	51,9	23,5	8,9
Situació laboral dels progenitors				
Treballen ambdós	18,8	52,3	20,8	8,1
En treballa un, biparental	19,6	49,7	23,3	7,4
En treballa un, monoparental	30,1	39,8	24,8	5,3
No en treballa cap	26,9	54,6	16,6	1,9
Ingressos mensuals de la llar				
Fins a 1.200€	24,4	55,7	16,4	3,5
De 1.201€ a 2.000€	21,3	48,3	23,6	6,8
De 2.001€ a 3.000€	20,0	48,4	21,7	9,9
Més de 3.000€	16,6	51,0	25,5	6,9
Origen dels progenitors				
Autòcton	20,2	49,7	22,3	7,8
Estranger	24,3	55,4	15,2	5,1
Total	20,5	50,5	21,6	7,4

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta Famílies amb veu, feta a pares o mares (FJB).

o d'una altra a l'escola. Que hi hagi una diferència de més de deu punts percentuals entre els nivells d'implicació en comissions o grups de treball de l'AMPA, a favor de les famílies que tenen estudis universitaris respecte de les que s'han quedat als estudis primaris, evidencia l'existència

Figura 2.
Models de relació família-escola

 <p>Casa Escola</p>	<p>Famílies i escola desconnectades Els codis culturals no són coincidents. Si es pretén l'adhesió moral o la renúncia al bagatge propi es pot generar més distància.</p>
 <p>Casa Escola</p>	<p>Famílies presents a l'escola Hi ha connexió entre la llar i l'escola però la implicació en l'àmbit comunitari és de baixa intensitat.</p>
 <p>Casa Escola</p>	<p>Famílies hiperimplicades en el propi itinerari El nivell de la coresponsabilitat i el treball per a la millora de la pròpia escola estan garantits. Hi ha una orientació de la implicació més individual que col·lectiva.</p>

Font: Elaboració pròpia.

de barreres materials i simbòliques a la participació. La recerca (Comas, Escapa, i Abellan, 2014) demostra també com la pobresa és una barreira a l'hora de participar a l'escola situant en el doble de probabilitats de formar part activa de l'AMPA les famílies amb ingressos mensuals per damunt dels 3.000 euros respecte de les que tenen uns ingressos per sota dels 1.200 euros mensuals. Pel que fa a l'origen, les famílies immigrades tenen una presència a l'escola molt inferior a la dels autòctons, sobretot quan es refereix a una participació activa, com formar part de comissions de treball o col·laborar activament en l'AMPA (el 22,3% de les famílies autòctones enfront del 15,2% d'origen estranger). Finalment, l'enquesta corrobora el biaix de gènere en la participació, reafirmant l'escola com a terreny de les dones.

Podem veure una representació gràfica dels tres models de relació família-escola a la figura 2.

L'AMPA, escola de ciutadania

La tradició d'associacionisme educatiu és llarga al nostre país i podríem dir que a dia d'avui, ja sigui pel nou protagonisme que han adquirit les AMPA amb la crisi econòmica i la disminució de recursos públics o sigui per una major consciència del sistema respecte del paper fonamental que tenen les famílies en l'educació, ha viscut una revifada. La recerca Famílies amb veu informava que el 97% dels centres a Catalunya el 2014 disposa d'una AMPA formalitzada i que de mitjana les AMPA tenen associades el 81% de les famílies del centre, de les quals un 20% tenen o han tingut alguna vegada un càrrec a l'AMPA, amb el grau d'implicació en la vida escolar que això comporta.

Pel que fa a la participació de les famílies a les activitats de l'AMPA, les dades mostren uns nivells relativament baixos en espais formals i relativament alts en espais lúdics o de celebració. Altres dades que posen en valor la tasca de les associacions són la bona valoració que en fa un 60% dels equips directius i el fet que un 66,3% de les famílies catalanes utilitza algun dels serveis que ofereix l'AMPA, ja sigui el servei de menjador, el transport, activitats extraescolars o la reutilització de llibres.

Més enllà de la participació activa a l'escola, l'AMPA ha esdevingut una font de recursos fonamental per mantenir la qualitat del sistema públic en el període més dur de desinversió educativa (2008-2016), fet que si bé ha enfortit la comunitat també ha aguditzat les desigualtats educatives. És interessant remarcar que les AMPA, dins d'una lògica de cooperativa de consum o de gestió en comú dels recursos i els serveis, ofereixen serveis per abaratir costos o reutilitzar els recursos didàctics (llibres de text, dispositius electrònics, etc.), la qual cosa ha facilitat l'accés a un nivell de qualitat que el sistema públic no ha garantit des del que hauria de ser un sistema universal de beques o subsidis per a l'equitat educativa.

El fet que les AMPA siguin organitzacions que es mouen en la intersecció de l'espai privat i l'espai públic, que es trobin entre l'esfera emocional i subjectiva i la dimensió propositiva i política i que des d'allò quotidià siguin capaces de projectar un ideal d'educació com a bé comú, és el que els dona la fortalesa i la singularitat. Justament és en el fet de ser node d'aquestes dimensions on rau la seva la potencialitat: l'acció col·lectiva en el camp educatiu incrementa la densitat de les relacions d'interdependència i genera l'espai d'una pràctica de *fer en comú* que crea una base per a la cohesió social a partir de la qual construir propostes de caire polític.

És interessant destacar la tensió interna que s'ha viscut en el si de les AMPA durant els anys de les retallades entre el fer en comú i arribar a cobrir allò que l'estat del benestar ha deixat de proveir, o bé plantar-se i reivindicar que l'Estat compleixi les seves responsabilitats de garantia de drets fonamentals com és el d'una educació de qualitat. El paradigma del *comú* supera la concepció de les polítiques socials com a responsabilitat exclusiva de l'Estat, entenent que allò públic no s'esgota en el marc institucional, i es reconeix que hi ha espai públic no estatal (Subirats, 2017). En certa manera se supera una idea de contracte social que despersonalitza les relacions, per construir un nosaltres conscient de la interdependència forçosa entre les persones (Garcés, 2013b). La recerca (Comas, 2018) demostra que la pràctica de les AMPA en concret i dels moviments de famílies per a l'educació en general es fonamenta en aquesta idea càlida, vivencial, del nosaltres, que conviu amb la contradicció interna respecte d'una estratègia col·lectiva que decideix resoldre un repte social no cobert per l'Administració des de l'acció directa, enfront d'una estratègia orientada políticament a pressionar-la. En un extrem hi trobaríem les posicions favorables a aquesta dificultat de defensar allò públic des de les institucions estatals i administratives existents, davant la qual ja no es reclama «més Estat» sinó «més compromís» (Garcés, 2013a, Subirats 2017). I en l'altre extrem hi trobem posicions crítiques (Crouch, 2004) pels perills liberals o de replegament comunitari que pot comportar

prendre les solucions per compte propi per part del col·lectiu compromès, abandonant l'exigència de les responsabilitats públiques.

Es tracta d'un debat viu que apareix molt polaritzat tant en el si de les AMPA com en les coordinadores, plataformes o organitzacions de segon i tercer nivell. Especialment les AMPA, que són un espai d'acció directa per excel·lència, han fet un tipus d'activitat productiva i d'aportacions materials on s'han recolzat les direccions dels centres educatius per compensar, amb l'aportació de les famílies, aquells dèficits que l'Administració deixava de cobrir a causa de les retallades. Enfront de la posició de «si no ho fem nosaltres no ho farà ningú» apareix la posició d'aquells que creuen que si les famílies resolen la necessitat immediata, l'Administració no complirà finalment els seus compromisos.

Hem vist que la força del compromís amb l'educació dels propis fills té una naturalesa emocional i una dimensió moral dins del que hem anomenat la «hiperresponsabilitat parental» basada en la desconfiança en el sistema, que es formula en els termes següents: atès que l'Administració no garanteix un servei públic d'educació de qualitat (o amb la qualitat que determinades famílies amb elevat capital social i cultural consideren com a exigible) ens *toca* a les pròpies famílies arromangar-nos (a més de fer aportacions econòmiques) i garantir allò que pensem que és òptim per als nostres fills i filles. En els discursos dels protagonistes és freqüent la idea que fer coses per la comunitat, comprometre's i no mantenir-se al marge, és un valor cívic en si mateix perquè educa en un model de ciutadania responsable que és la que, segons expressen explícitament, volen transmetre als fills i filles.

Enfront del posicionament de les famílies que assumeixen en primera persona la responsabilitat de garantir la qualitat, hi ha les posicions exigents amb l'Estat, que qüestionen si les famílies haurien d'estar «resolent allò que l'Administració no resol». Cal destacar que aquestes veus crítiques no són de les famílies amb més dificultats econòmiques sinó d'aquelles més polititzades, tant en el sentit de creure en el sistema

públic i el seu deure de garantir la qualitat, com en el sentit d'evitar el que ja s'està anomenant «gentrificació» (Bonal, 2017) d'algunes escoles públiques, a causa dels preus de les activitats i dels serveis de l'AMPA. La FAPAC, des de la seva perspectiva de visió més àmplia i més política, insistirà en l'opció d'exigir a l'Administració que assumeixi les seves responsabilitats, denunciant el fet que s'hagi aprofitat l'aportació de les AMPA per eixugar el dèficit de la inversió pública.

Podem concloure que a la base dels moviments de famílies en educació hi ha uns vincles comunitaris sostinguts pel fet de ser «pares i mares de l'escola» que permeten parlar d'una comunitat ètica amb un gran potencial de compromís ciutadà. El fet que la seva acció es mogui entre l'espai privat i l'espai públic, permetent conjuguar expectatives i vinculacions del camp personal amb projeccions i accions de l'àmbit públic és el que dona la fortalesa als moviments de famílies en educació. Es podria dir metafòricament que en l'orbit hi ha els vincles emocionals, l'acció quotidiana d'educar els fills i vetllar per un model educatiu positiu orientat a un futur millor, les relacions cara a cara en un *habitus* comú. En la trama, es teixeixen les observacions sobre la realitat, les constatacions d'allò que és just i allò que és injust, les voluntats polítiques respecte d'allò que es vol canviar, les responsabilitats cíviques que determinen el compromís públic que es vol prendre, les capacitats de lideratge i de veu.

Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies

El concepte de participació familiar que ha marcat les polítiques públiques bascularà al llarg del temps entre la seva situació en el marc de governança escolar, que li dona un paper rellevant com a comunitat educativa, i un concepte marcadament neoliberal centrat en la responsabilitat parental d'implicar-se en el progrés educatiu dels fills o filles en el terreny individual. Des de la transició democràtica les

tres lleis que marcaran aquest trànsit en el concepte normatiu de comunitat escolar al nostre país, evolucionant cap una retirada progressiva de les famílies i una disminució del seu rol decisor, són la LODE, la LEC i finalment la LOMCE, en uns termes que Ramon Plandiura sintetitza molt clarament (Comas, Abellan, i Plandiura, 2014) i que reproduïm a continuació:

1. **El model LODE (8/1985):** el desplegament del mandat constitucional (articles 27.5 i 27.7) que assegurava una programació de l'ensenyament al nostre país amb la participació de tots els sectors afectats i obria les portes de la gestió dels centres a la comunitat educativa es va desplegar amb la creació dels consells escolars de país i de centre respectivament. La participació institucional de la comunitat educativa en els centres escolars ocupa un lloc central en la LODE: atorga capacitat decisòria al consell escolar, i també dedica atenció a la participació individual i associativa de les famílies. Plandiura afirma que l'any 1985 «la LODE estableix una presència de les famílies potent perquè al carrer hi havia una presència associativa de pares i mares molt forta».
2. **El model LEC (12/2009)** a Catalunya veu directament de les dues lleis orgàniques vigents en el moment de la seva aprovació (LODE, i LOE) i desplega el criteri bàsic de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (6/2006) que contempla que «els poders públics han de promoure i impulsar la participació de les famílies en l'educació de fills i filles, en el marc de la comunitat educativa». El canvi més substancial que introdueix la LEC es refereix a la disminució del paper del consell escolar en la designació de les direccions dels centres públics. «El centre és menys de la comunitat educativa i més de les direccions». Així la LEC se centra fonamentalment en la participació individual de les famílies i la seva coresponsabilitat en l'educació dels fills i filles. Com a novetat apareix el reconeixement de l'educació informal més enllà de l'escola i introdueix una distinció entre comunitat escolar i comunitat educativa del territori on inclou agents que depassen

la vida escolar i apunta el rol dels ens locals en l'impuls d'aquest teixit on també s'hi contemplen les AMPA.

3. **El model LOMCE (11/2013):** aprovada en un context de crisi econòmica i de govern conservador a Espanya, la LOMCE, que ha estat molt controvertida en els aspectes pedagògics i culturals o lingüístics, erosiona també l'àmbit de la participació a l'escola. La LOMCE, amb un marcat to de gerència empresarial, descriu un sistema entre proveïdors del servei d'ensenyament i els seus usuaris que podria passar perfectament sense cap referència a l'existència d'una comunitat educativa, que com a concepte no apareix en la llei. El canvi més radical respecte dels models anteriors és que la LOMCE buida de capacitat decisòria els consells escolars i desplaça tota l'autoritat en les direccions dels centres, i en el cas dels centres privats concertats, en els seus titulars. El concepte d'autonomia de centre queda restringit a l'autonomia dels seus directors o directores.

A la pràctica, el que observem és un model de gestió del sistema educatiu molt més centralitzat del que recomanen els organismes internacionals (OCDE), que identifiquen una millora de resultats vinculada a la major autonomia dels centres i a un desplaçament de les decisions de política educativa més proper a l'àmbit de l'Administració local. Aquest model centralista determina la capacitat democràtica dels consells escolars tant territorials com municipals, que es veuen afeblits perquè sovint són més retòrics que reals pel que fa a la presa de decisions sobre polítiques educatives en el seu àmbit geogràfic. Les seves funcions són consultives i assessores, elaboren dictàmens i fan propostes que són perceptives però no vinculants.

A banda de la capacitat real d'incidència dels consells escolars locals en les polítiques, la baixa representativitat del sector famílies, que sempre és minoritària en aquests organismes, actua també com a desincentiu. En el Consell escolar de Catalunya les famílies aporten cinc membres (un per cada federació d'AMPA) d'un total de cinquanta-cinc

persones, representants de les administracions, sindicats, patronal i moviments de renovació pedagògica. El fet que no es distingeixi la base associativa de cada una de les cinc federacions també ha comportat polèmica perquè no es reconeix la diversitat de veus que representen i hi ha un biaix clar a favor de les famílies de l'escola concertada religiosa en detriment de les representats de l'escola pública.

Si bé el Consell escolar de Catalunya i el consell escolar municipal són percebuts per les pròpies federacions com espais de poca incidència política, val la pena destacar, en el cas de Barcelona, el dinamisme dels consells municipals de districte. En aquestes reunions obertes, on hi ha representació de totes les AMPA i escoles, a més de les associacions de veïns i altres institucions del barri, s'hi plantegen debats sobre l'escolarització i l'oferta educativa, sovint marcats per la manca de places públiques, o la qualitat de l'ensenyament, afectada per la manca de recursos, o s'informa dels projectes educatius d'entorn fora de l'horari lectiu. Es tracta d'un espai real d'interlocució entre les administracions educatives i la comunitat, dinàmic i viu, malgrat que no hi hagi una vinculació entre les persones representades i la presa de decisions reals. Es tractaria d'un àmbit on es construeix un relat compartit i on els diversos sectors poden prendre el pols de la situació coneixent les posicions dels altres. En els darrers cursos el debat sobre la segregació escolar i la pedagogia per situar l'interès comú de l'educació per damunt dels interessos particulars de certes famílies en el mercat educatiu, s'ha donat en gran mesura en les reunions dels consells de districte.

Es pot interpretar que la represa del dinamisme associatiu de les famílies dels darrers anys, on al costat de les federacions o les coordinadores d'AMPA han aparegut altres plataformes o assemblees locals més reivindicatives, agrupant la comunitat educativa per a la defensa de la qualitat que es veia amenaçada per les retallades pressupostàries, respon al fet que enfront de l'anquilosament i la burocratització de les vies institucionals de participació, la via associativa s'ha mostrat com l'alternativa.

Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva

Tal com s'ha dit més amunt, en el context liberal de responsabilització individual i de retirada de l'Estat com a ens regulador, en sintonia amb l'esperit de la LEC, les polítiques de promoció col·lectiva de la participació basades en el concepte de comunitat educativa donen pas a actuacions focalitzades en l'àmbit de la «parentalitat positiva» que fan referència a la participació individual de les famílies per a l'acompanyament de l'escolaritat dels seus fills i filles. El focus deixa de ser polític per ser instrumental i orientat a l'èxit escolar dels infants. El relat respecte de com s'entén una parentalitat positiva s'ha difós a través del web Escola i família junts per l'educació⁵ del Departament d'Ensenyament i en altres documents programàtics consultables al mateix web.

L'informe «Què funciona en educació», número 11 (Blasco, 2018) es pregunta justament si els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar. El concepte d'implicació que s'utilitza en l'informe segueix el mateix esquema de classificació del web del Departament d'Ensenyament, que és el més freqüent també a nivell internacional. Es distingeix entre la implicació parental a casa, la implicació a l'escola i la comunicació entre família i escola. Feta la revisió de la literatura que aporta evidències respecte d'això, l'informe conclou que «a casa, les actituds i comportaments subtils associats a les expectatives educatives parentals semblen tenir un efecte major que les activitats específiques, mentre que les formes d'implicació només basades en el control parental, com ara la verificació dels deures, no solen tenir cap efecte». Dels programes que intenten afavorir la implicació parental, aquells més directament orientats al suport lector són els que tenen més i millors efectes en els aprenentatges, així com en les etapes

5. Escola i família junts per l'educació: <http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilia/>

superiors els més efectius són els que capaciten pares i mares per *tutoritzar* els seus fills mitjançant activitats específiques d'aprenentatge. L'informe conclou que el pes més rellevant és el de les «impliacions subtils», és a dir, les expectatives familiars en l'educació sobretot a l'hora de triar itineraris i, per tant, retorna la centralitat al que a l'inici de l'article hem descrit com a *habitus familiar* i, per consegüent, a un àmbit difícilment modificable des de programes centrats exclusivament en la vessant instrumental.

El fet que es destaquí la vàlua del programa La malette des parents, fortament aplicat a França, com a model per a la millora de la implicació parental, posa de manifest el valor simbòlic de l'apropament entre institució i família a l'hora d'establir una vinculació millor. En aquest exemple la clau de l'èxit rau en el fet que és el director o directora del centre mateix qui cita les famílies i s'hi entrevista tres cops l'any, cosa que mostra la rellevància que té per a la institució un espai de conversa privada on es pot intercanviar, dialogar i vèncer distàncies mútues. Al nostre país, aquesta proximitat i rellevància la trobem sobretot en l'escola bressol, que disposa dels espais familiars oberts on les famílies interactuen i poden resoldre dubtes o fer aportacions sobre el que passa a l'escola. En l'etapa infantil, les entrades esglaonades que permeten a pares i mares accedir a l'aula, donen també aquesta oportunitat per a l'aproximació que es va perdent a mesura que avancem en les etapes educatives.

No s'han identificat propostes de l'Administració adreçades a valorar la diversitat de models de criança presents a les nostres escoles. Els textos normatius parteixen d'un patró determinat i insisteixen a situar simbòlicament les famílies al banc dels aprenents. No obstant això sabem d'experiències reeixides, encara molt puntuals i poc sistematitzades, sobretot centrades en espais familiars, converses informals, berenars o cafès i tes amb les mares, on les escoles amb alumnat molt divers estan generant un diàleg entre famílies i mestres per crear vincles a partir del coneixement i el reconeixement mutu.

Requisits per a una escola democràtica

Si la democràcia real fa referència a la participació directa de la comunitat en la presa de decisions sobre allò que prèviament la pròpia comunitat ha definit com d'interès comú, les escoles democràtiques haurien d'anar més enllà de la presència de les mares i dels pares en espais formals, informatius, on hi són en qualitat d'espectadors, i donar-los la paraula. La democràcia real compta amb ciutadans i ciutadanes dignes i lliures capaços d'analitzar críticament el món i fer propostes des d'una posició d'empatia i de reconeixement de l'alteritat, i no exclou ningú sigui quina sigui la seva condició. En conseqüència, l'escola democràtica ha de ser inclusiva per tal d'assegurar que cap infant quedi enrere i ha d'escoltar totes les veus. Es requereix també una participació del professorat, l'alumnat i les famílies en el control i la gestió dels centres, efectiu i allunyat de la inèrcia burocràtica i formalista on actualment està instal·lat.

A Catalunya, el projecte Demoskole⁶ (Feu, Canimas, Serra, Simó i Lázaro, 2017) proposa un seguit d'indicadors per analitzar el grau de democràcia a l'escola a partir de cinc dimensions bàsiques, que si s'acomplissin estarien garantint les condicions per a una escola democràtica:

1. **Dimensió de governança:** descriu els òrgans i processos participatius per mitjà dels quals es gestiona la presa de decisions. Malgrat que la LOMCE buida els consells escolars de poder decisor, la direcció del centre pot establir (per voluntat pròpia i en l'exercici de l'autonomia de centre) procediments democràtics apoderant les famílies i l'alumnat, si escolta.
2. **Dimensió «d'habitança»:** descriu les condicions objectives que es viuen al centre i que poden tenir un impacte positiu o negatiu

.....

6. Projecte Demoskole impulsat per la Universitat de Girona i la Universitat de Vic, encadena diverses línies de recerca des de l'any 2012 fins l'any 2016 sobre àmbits de participació i democràcia a l'escola.

en el grau de democràcia perquè condicionen l'establiment de vincles d'adhesió emocional amb l'escola. Es tracta d'un concepte nou, encunyat pels autors de la recerca, que vol posar en valor la confortabilitat, el sentir-se «com a casa» a l'escola generant espais on la gent s'hi senti a gust.

3. **Dimensió d'alteritat:** fa referència a la visualització i al reconeixement de col·lectius no hegemònics en els diferents àmbits de la vida escolar. Per promoure la participació activa dels col·lectius que tradicionalment n'estan exclosos, els centres s'hauran de dotar d'estratègies, des de l'àmbit relacional, el del currículum i el nivell simbòlic, perquè hi siguin representades totes les identitats. La dimensió feminista per garantir la paritat i la igualtat entre gèneres també hi hauran de ser presents.
4. **Dimensió dels valors, les virtuts i les capacitats:** són aquells valors substantius que es treballen de manera explícita i conscient, que estan recollits en els documents normatius del centre i que es prenen en especial consideració perquè els interioritzi tota la comunitat educativa, inclòs el personal no-docent.
5. **Metodologies o processos d'aprenentatge** que promouen habilitats i experiències proclius a la democràcia, com són el treball per projectes, el treball cooperatiu, els projectes d'aprenentatge i servei, etc.

La novetat, i el valor, d'aquesta proposta és que no s'atura només en la presa de decisions sinó que aprofundeix en la capacitat de participar de tots els membres de la comunitat educativa i en les condicions que fan possible aquesta participació, incorporant en l'anàlisi aspectes de clima escolar, reconeixement de l'alteritat i de model pedagògic que normalment s'analitzen separatament. En cap cas es tracta de dimensions que vinguin donades o que «si no fem res» apareixeran naturalment, sinó tot el contrari. Si l'equip directiu no es dota d'un projecte que intencionadament abordi aquestes dimensions, les condicions per a una escola democràtica no s'assoliran, ja que han de vèncer moltes resistències d'un «currículum ocult» que opera en les relacions de poder de manera invisible.

Per tant, una cultura escolar que afavorís la participació democràtica hauria d'estar disposada a revisar l'arrel de les seves creences, «la seva cultura escolar profunda». Tal com la van descriure Apple i Beane (1997) als anys noranta d'acord amb les experiències inspiradores d'escoles democràtiques als Estats Units, una cultura escolar democràtica hauria de garantir les condicions següents:

- La lliure circulació d'idees, independentment de la seva popularitat, fet que permetria que tota la comunitat comptés amb tota la informació disponible.
- La confiança en la capacitat individual i col·lectiva de tothom (alumnat, famílies i professorat) per crear condicions que permeten resoldre problemes.
- La utilització de la reflexió crítica i l'anàlisi per avaluar idees, problemes i polítiques.
- La preocupació pel benestar dels altres i pel bé comú.
- La preocupació per la dignitat i els drets dels individus i de les minories.
- Un concepte de democràcia com a conjunt de valors que s'han de practicar i que han de guiar l'acció col·lectiva.
- Una organització que promogui i estengui «l'estil de vida» democràtic.

Feito i López-Ruiz (2008) apliquen aquest ideari en un seguit d'escoles democràtiques identificades arreu de l'Estat espanyol, i d'acord amb l'evidència conclouen que:

Transformar un centro en una escuela democrática requiere la participación de toda la comunidad educativa ampliada. El afán innovador de los docentes comprometidos tiene que contar ineludiblemente con la auténtica implicación del alumnado y con la deseable pero *difícil* colaboración de las familias. Y sobre todo, en tanto que son escuelas abiertas de par en par a la realidad circundante, con la cooperación de otros agentes del entorno.

Finalment, disposem dels aprenentatges del procés de recerca-acció Millors vincles, millors resultats, impulsada per la Fundació Jaume Bofill i liderada per J. Collet i A. Tort, que partia de la idea que per modificar les relacions entre pares/mares i mestres cal una innovació global, un repensar la identitat del docent i des d'on es relaciona amb les famílies. En primer lloc, destaca la importància de vèncer les resistències emocionals i, per tant, la importància de disposar d'espais de proximitat i coneixement mutu; destaquen també els efectes positius de compartir l'espai acadèmic amb pares i mares i obrir els espais de decisió com el claustre o el consell escolar.

En les escoles de nova creació dels darrers anys ha estat comú implicar les famílies des del moment zero per tal de construir junts el projecte educatiu de centre, fet que, tal com hem vist més amunt, es vincula directament amb el nivell de participació de les famílies a l'escola. Es pot concloure que quan s'obren espais de corresponsabilitat reals, i no retòrics, les famílies se senten interpel·lades i responen amb nivells d'implicació elevats. Si bé el lideratge recau en la direcció, els pares i mares (que són pocs i que són tan nous com l'equip de mestres) comparteixen l'oportunitat de cocrear una cultura de centre i un model pedagògic compartit. En barris on hi ha famílies de classe mitjana amb capital cultural elevat i una orientació ideològica progressista favorable a l'educació lliure, no directiva, basada en projectes i contrària als pilars de la pedagogia tradicional com la memorització, la disciplina o els deures a casa), la sintonia cultural entre les famílies i els mestres garanteix, en principi, que la col·laboració sigui fluida. Els equips directius coneixen aquest potencial i obren les portes del centre promocionant la col·laboració de pares i mares:

El primer i segon any vam fer el procés participatiu del «somni». Hi havia tres tallers, amb pares, *profes* i alumnes, érem seixanta i cada u va fer un producte final amb els desitjos de com hauria de ser l'escola. Uns van fer un fanzín, els altres un mural... (IC_director_ Institut nova creació).

UNES PROPOSTES DE MILLORA DEMOCRÀTICA FOCALITZADES A CADA CONTEXT I AMB LA CORRESPONSABILITAT DE TOTES LES PARTS

Recapitulant: tres principals reptes de millora

L'enfocament propositiu d'aquest anuari reclama formular reptes i propostes d'acció a partir de la diagnosi sobre l'estat actual de la participació de les famílies a l'escola que acabem de veure. Una diagnosi que deixa clares les dificultats del sistema educatiu per vincular-se amb el grup de pares i mares que no pertanyen a l'univers cultural i simbòlic dominant; i que destaca una orientació més normativa que cooperativa en la relació que s'estableix amb les famílies, de les quals s'espera que s'ajustin a unes pautes de parentalitat correctes però no se'ls proporciona el lloc des d'on fer propostes amb impacte real sobre el model educatiu. En el balanç dels actius, la diagnosi ens aporta una visió sobre les associacions de famílies, agrupacions informals o plataformes, d'un gran potencial en l'articulació de projectes comunitaris i des d'on seria possible bastir les millores en qualitat democràtica.

En un segon nivell de concreció, l'article identifica i descriu tres contextos escolars que es tradueixen en tres estils típics de relació escola-família molt diferenciats (famílies desconnectades, presents o hiperresponsabilitzades a l'escola), de manera que els reptes de millora són diferents i es fa recomanable focalitzar mesures específiques a cada una de les situacions. No té res a veure el recorregut de millora que cal fer en una escola marcada per la desconexió que el que seria recomanable en un centre amb forta presència de famílies hiperimplícades. A grans trets, els reptes per a cada una d'aquestes realitats serien els següents:

- a) Per superar una situació de **desconnexió entre família i escola** típica d'entorns socioeconòmics empobrits amb molta presència

de famílies immigrades, caldria revisar les gramàtiques escolars (els continguts simbòlics que transmet l'escola, el lloc des d'on s'adreça a l'*altre*) i avançar cap una cultura escolar intercultural i inclusiva. Abandonar els discursos normatius i construir espais de proximitat entre mestres, pares i mares que situïn l'educació de l'infant com a objecte d'interès compartit.

- b) Per millorar la qualitat democràtica de la participació que es dona en les escoles on les **famílies hi són presents** i hi ha una relació de «confiança donada» en la qual l'equip directiu és qui finalment pren les decisions, caldria obrir espais de pràctica comunitària, de cocreació, que ajudin a superar la retòrica sovint estèril dels espais formals de participació. L'apropiació dels espais, la protecció de temps per al debat on es vetlli que tothom prengui la paraula, la cessió d'autoritat per part de l'equip directiu en la presa de decisions, la incorporació de la veu dels infants mateixos, ajudaran a avançar cap a una escola més democràtica.
- c) En el cas d'escoles on hi ha un col·lectiu important de **famílies «hiperresponsabilitzades»** el repte és canalitzar aquest elevat grau d'implicació i de capital cultural per orientar-lo a un concepte d'educació com a bé comú. Ampliar l'abast dels treballs voluntaris, les reivindicacions, l'activisme, adreçat al propi grup, i donar-li una dimensió de transformació social. Per fer el salt d'allò particular a allò col·lectiu cal enfortir les xarxes amb les escoles de la zona, cal una orientació a la millora sistèmica per combatre la gentrificació escolar, evitar el copagament, enfortir la vocació pública. Per combatre la ingerència cal una millor clarificació dels rols. Caldria aprofitar l'impuls d'aquestes famílies hiperimplicades per conquerir els espais formals de representativitat que avui no té en compte el sistema.

Les propostes d'acció que presentem són mesures que ajudarien a assolir els reptes que acabem de plantejar, i que apel·len els tres actors implicats: famílies, docents i Administració, i es poden concretar tant en el nivell *micro*, de l'escola, el *mezzo*, en el territori o la zona educativa

i el *macro*, amb visió de sistema i de país. La pretensió és no eximir ningú de la responsabilitat del compromís democràtic:

- **Les famílies** haurien de projectar una mirada crítica cap a les pràctiques pròpies sobretot pel que fa al grau d'inclusivitat. És justament en els espais comunitaris que construeix l'AMPA que es pot bastir un perillós nosaltres exclouent, un «club d'amics» on qui arriba de nou ho tingui difícil per participar.
- **Els docents** hauran de posar-se davant del mirall de l'ètica professional i revisar el lloc des d'on miren l'altre (família o alumne), apropar-se per tal de conèixer, reconèixer i construir l'escola plegats.
- **L'Administració**, que és qui té la responsabilitat d'unes polítiques públiques que garanteixin l'èxit per a tothom, haurà de passar l'examen de l'equitat, dels marcs normatius que generin camps de joc en els quals les oportunitats siguin iguals per a tothom.

Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola

1. Construir una escola oberta, inclusiva, per a la igualtat i la diversitat

- a) Promoure programes d'igualtat que previnguin la discriminació sexista, cultural o de classe dins dels paràmetres de l'escola inclusiva.
- b) Promoure espais públics de debat que permetin reconèixer la diversitat i permetin negociar què de tot plegat (festes religioses, menús específics, llengües d'origen) pot incorporar l'escola com a perceptiu.
- c) Negociar també sobre la conveniència d'activitats complementàries que pel preu poden ser exclouents (viatges, esqujada, classes d'anglès al migdia, etc.) introduint-ne una gestió solidària.

- d) Revisar els discursos normatius sobre habilitats parentals a partir d'un nou marc conceptual que té en compte les famílies, *totes les famílies*, com a expertes, en tant que progenitors-educadors, amb els quals dialogar sobre el nou paradigma pedagògic.

2. Replantejar la governança en tots els nivells del sistema, donant veu a les famílies

- a) Crear espais de treball compartits (el que hem anomenat «pràctiques comunitàries») entre docents, famílies, alumnat i personal no-docent, per executar projectes concrets o debatre aspectes que ens distancien.
- b) Evitar reduir la participació de les famílies als espais formals, com poden ser els consells escolars, sovint massa burocratitzats, centrats en el traspàs unilateral d'informació i en l'aprovació «per defecte» dels documents. Per tal d'incorporar la veu de les famílies en els documents programàtics del centre, des del PEC al pla de convivència, cal reconvertir aquests espais, o generar-ne de nous, en àmbits de treball on el motor és l'acció per «fer coses junts i millorar l'escola». Aquests espais han de ser reconeguts per tothom, han d'estar ben definits, publicitats, han de representar la diversitat existent a l'escola i han de mostrar resultats dins dels terminis pactats. Poden adoptar la forma de tallers, comissions, grups, trobades, jornades, matinals, equips... per tal d'adaptar-se a les necessitats dels participants.
- c) A l'Administració li correspon reformular el marc normatiu dels consells escolars, fent-lo més favorable a la participació de les famílies, atorgant-los més pes en la presa de decisions sobre polítiques educatives i revisant la legitimitat en la representativitat de tots els sectors. Repensar les funcions i els procediments d'aquests òrgans participatius, també en l'exercici de control i supervisió dels acords presos.
- d) En l'àmbit de ciutat o de país, és responsabilitat de les famílies mobilitzades articular les plataformes de tercer nivell en un marc

unitari que els doni més visibilitat i veu. Recuperar l'antecedent de consens que va suposar el procés participatiu per a la redacció del *Llibre blanc de la participació de les famílies* (2014).

3. *Elaborar un discurs compartit sobre el nou model pedagògic*

- a) Centrar els debats i les activitats d'intercanvi al voltant dels aprenentatges. Per exemple, el model de l'escola plurilingüe com a vehicle per introduir el valor de la diversitat cultural és més productiu que altres reflexions de caire expressiu. Depenent de la tipologia de famílies del centre, aquest objectiu s'ha de desplegar sobre la base de projectes d'aula, o d'activitats extraescolars amb presència de famílies (el programa Anxaneta a Osona o el Tàngram a Barcelona en són bons exemples) o poden incloure pares i mares en el disseny de propostes educatives i compartir el propòsit.
- b) Ampliar horaris per a tutories, reunions amb famílies en petit grup perquè hi pugui haver una comunicació bilateral sobre el que es fa a l'escola, el que aprenen els infants, els nous marcs de referència d'un aprenentatge competencial, una avaluació formativa o una pedagogia basada en projectes.
- c) Repensar el model d'informes, butlletins de notes que es lliuren a les famílies, i imaginar-los com un instrument a partir del qual pares i mares poden mantenir una conversa a casa al voltant d'allò que hem après, ens ha motivat, ha estat més difícil, i no reduït a l'aprovat i al suspens.
- d) Programar activitats educatives en horari lectiu on hi hagi presència de les famílies (en la línia del que tradicionalment han proposat les comunitats d'aprenentatge), afavorint que els diferents sabers dels familiars dels alumnes es visibilitzin a l'aula.
- e) Obrir espais de diàleg mixtos on mestres i famílies apareguin públicament construint discursos compartits.
- f) Disposar d'un pla de comunicació i difusió (xarxes socials, web, fires, jornades, mitjans de comunicació, portes obertes, etc.)

a l'escola, al barri i al país, que serveixi per clarificar els nous preceptes educatius, compartir vocabulari i poder debatre en igualtat de condicions i coneixement de causa sigui quin sigui el rol. Si hi ha una distància excessiva entre el llenguatge expert i el llenguatge comú de les famílies, el diàleg no serà possible.

4. *Aplicar el concepte de comunitat educativa més enllà de la comunitat escolar*

- a) En l'àmbit de l'associacionisme familiar, les persones que lideren aquests espais haurien de ser capaces d'aixecar la mirada de la pròpia escola a l'entorn, establint vincles amb les AMPA de les escoles properes i participar com a famílies en el teixit de lleure, cultura popular o reivindicatiu del barri.
- b) El nou marc pedagògic té en compte una escola oberta i permeable a l'entorn, que incorpora les oportunitats del seu context, i això té en compte, per tant, les famílies del barri, que s'han de sentir a l'escola «com a casa». I perquè el centre educatiu esdevingui un referent cultural per al barri, més enllà de l'activitat lectiva, l'escola ha d'esdevenir un dels pilars de la comunitat.
- c) L'Administració hauria de mantenir línies de subvenció perquè els projectes emergents impulsats per les famílies mateix en cada territori tinguin un recorregut de viabilitat, sigui quin sigui el nivell econòmic de les famílies.
- d) S'haurien de garantir les figures mediadores que proporcionen els ajuntaments (tant si és en el rol de dinamitzadores de xarxa, com de facilitadores de programes culturals, com promotores de la comunitat gitana, o com a estructuradores d'ofertes educatives més enllà de l'horari lectiu, des d'una perspectiva d'Educació 360) ateses les múltiples evidències dels impactes positius d'aquest tipus de polítiques.

5. *Superar les accions col·lectives de les famílies orientades a l'interès particular vetllant per un sistema equitatiu*

- a) Promoure que el treballar en xarxa entre les escoles d'una zona, sobre la base de l'aprenentatge entre iguals, l'intercanvi de bones pràctiques i la superació d'un marc d'escolarització competitiu per avançar cap a models cooperatius, inclogui també les famílies i les AMPA.
- b) Implementar polítiques per combatre la segregació escolar. Planificar l'oferta educativa d'acord amb les necessitats demogràfiques i amb criteris de proximitat i segons la demanda dels col·lectius de famílies amb més capacitat de veu i d'agència.
- c) Establir marcs de transparència i regulació pel que fa a les quotes vinculades a la qualitat de l'ensenyament en el servei públic d'educació.
- d) Des dels moviments familiars amb més trajectòria (FAPAC, Assemblees grogues, coordinadores o plataformes d'AMPA) contribuir a un discurs que permeti distingir aquelles accions que poden suposar un tracte preferent o privilegiat de certs col·lectius de famílies, d'aquelles que permeten avançar cap a una major igualtat d'oportunitats.
- e) Des de l'Administració local promoure espais informatius sobre l'escolarització en els quals es doni a conèixer la xarxa d'escoles del barri com a equivalent.

Podríem sintetitzar aquest seguit de mesures en un relat més quotidià que pensa el centre educatiu, l'escola bressol, l'escola de primària i l'institut, com un itinerari que es pot fer en un marc de proximitat, en un context singular on els veïns i les veïnes són les famílies del barri i s'hi senten compromeses, on l'escola agafa una dinàmica pròpia que permet apropiacions simbòliques i vinculació de tots aquells que l'habituen, des dels alumnes, els pares i mares, el personal no-docent i el professorat. Aquest aire propi, que hem anomenat «les gramàtiques escolars» es construeix des de la reunió del primer dia, el clima del

vestíbul de l'entrada, les tardes al pati on un grup de pares i mares organitza alguna cosa mentre els infants estan fent l'activitat esportiva, la forma i el contingut dels informes d'avaluació, que són intel·ligibles per a tots el públics, les imatges que pengem al web i que permeten ensenyar a pares i mares allò que ni s'imaginen que passa cada dia a l'aula, les estones que les famílies tenen per entrar a classe, les reunions de tutoria, l'acompanyament en les transicions, i un llarg etcètera de coses que semblen irrellevants, però que són les que fan que tothom de la comunitat pugui parlar amb orgull de «la meva escola».

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. i BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BALL, S. (2010). «Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class». *International Journal of Sociology and Social Policy*.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- BLASCO, J. (2018). *Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar?, sèrie «Què funciona en educació», núm. 11*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- COLLET, J.; BESALÚ, X.; FEU, J. i 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 de Profesorado*, vol. 18, núm. 2, p. 7-33.
- COLLET, J. i TORT, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- COLLET, J. i TORT, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.
- COMAS, M. (2018). *La veu de les famílies en el sistema educatiu: aposta pel bé comú o estratègia de clausura?* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- COMAS, M.; ABELLAN, C. i PLANDIURA, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COMAS, M.; ESCAPA, S. i ABELLAN, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COMAS, M.; ESCAPA, S.; ABELLAN, C. i ALCANTUD, A. (2013). *Més que un gra de sorra: les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- DUBET, F. i MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FEITO, R. i LÓPEZ, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FEU, J.; CANIMAS, J.; SERRA, C.; SIMÓ, N. i LÁZARO, L. (2017). «Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e indicadores», a COLLET, J. i TORT, A. (2017), *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- FRASER, N. (2001). «Recognition without ethics?». *Theory, Culture and Society*, vol. 18, núm. 2-3, p. 21-42. Recuperat de: <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>
- GARCÉS, M. (2013a). *El compromís*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.
- GARCÉS, M. (2013b). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- GARRETA, J. (ed). (2007). *La relació família-escola*. Lleida: Universitat de Lleida.

- LAREAU, A. (2011). «Theory: Understanding the Work of Pierre Bourdieu», a *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, p. 361-364.
- REAY, D. i BALL, S. J. (1998). «“Making their Minds Up”: family dynamics of school choice». *British Educational Research Journal*, vol. 24, núm. 4, p. 431-448.
- SUBIRATS, J. (2017). «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época», a COLLET, J. i TORT, A. (2017), *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, p. 65-84.
- TARABINI, A.; BONAL, X. (dir); CONSTANS, M.; KLICZKOWSKI, F. i VALIENTE, O. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TYACK, D. B., i CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VINCENT, C. (2014). «Padres y maestros hacia el diálogo». *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, vol. 18, núm. 2.

Relació de participants al seminari

Marta Comas

- Carles Benito, FAPAC Nou Barris
- Sílvia Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona
- Eulàlia Esclapés, Consorci d'Educació de Barcelona
- Julián García, Plataforma Associació Famílies d'Alumnes
- Antoni Tort, Universitat de Vic
- Dolors Vique, Programa Escoles per a la igualtat i la diversitat

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTICS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anuari 2018

63

Bibliografia

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

Carles Monereo

81

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos
d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

235

Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desfavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442
8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



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

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.

