

Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats

Jordi Collet
Antoni Tort
(coordinadors)

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

Informes breus #35



Famílies, escola i èxit.
Millorar els vincles per millorar els resultats

Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)

Famílies, escola i èxit.

Millorar els vincles per millorar els resultats

Jordi Collet
Antoni Tort
(coordinadors)

Jordi Collet Sabé és sociòleg i educador social. Actualment exerceix de professor titular de sociologia de l'educació a la Universitat de Vic (UVic) i és membre del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la UVic) i de l'IGOP (UAB).

Antoni Tort Bardolet és pedagog i actualment exerceix de professor titular i és director del Departament de Pedagogia de la UVic. També és membre del GREUV.

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què s'hi publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes Breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: novembre 2011

Primera reimpressió: març de 2013

© dels textos dels capítols u a quatre: Jordi Collet i Antoni Tort.

© dels textos dels annexos u a quatre: Antonio Viñao, Rafael Feito Alonso, Gilles Monceau i José Contreras Domingo, respectivament.

© d'aquesta edició:

Fundació Jaume Bofill, 2011

Provença, 324

08037 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura de la Fundació Jaume Bofill

Disseny: Amador Garrell

Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-85557-89-9

DL: B-40714-2011

Impressió: Service Point, F.M.I., S.A.

Índex

Resum	9
PRESENTACIÓ	11
1. OBJECTIUS I MOTIVACIONS	15
Les preguntes inicials	17
Millorar els vincles entre escola i famílies per millorar els resultats acadèmics	21
2. LA PERSPECTIVA TEÒRICA: CENTRES EDUCATIUS, FAMÍLIES I ÈXIT ACADÈMIC DE TOTHOM	23
El punt de partida: la lluita per l'èxit acadèmic de tothom	25
Millorar els vincles entre escola i famílies, millorar l'èxit escolar: fonaments	31
La separació entre escola i famílies com a discurs dominant als centres educatius	34
Per a la concepció i la pràctica alternatives de la relació de les escoles amb les famílies: de la separació a la interdependència	57
3. CONCLUSIONS I PISTES DE TREBALL	69
4. BIBLIOGRAFIA	77
5. PARTICIPANTS AL SEMINARI	95
ANNEX 1. ACCIÓ SOCIAL, PARTICIPACIÓ I CORESPONSABILITAT: TRES MODELS DE RELACIONS ESCOLA-FAMÍLIA (ESPANYA, SEGLES XX-XXI)	99
<i>Antonio Viñao</i>	
ANNEX 2. FAMÍLIES I ESCOLA. LES RAONS D'UN DISTANCIAMENT	125
<i>Rafael Feito Alonso</i>	
ANNEX 3. 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	141
<i>Gilles Monceau</i>	
ANNEX 4. HI HA ALTRES ESCOLES	175
<i>José Contreras Domingo</i>	

RESUM

Les famílies són un problema per als docents? Mestres i professorat no tenen prou en compte les famílies en el marc escolar? Es poden millorar els vincles entre uns i altres? Una millora de les relacions entre docents i progenitors podria incrementar l'èxit escolar de l'alumnat? Aquestes són algunes de les preguntes que hi ha en l'arrel de la reflexió que es presenta en aquest informe.

Partint de la literatura internacional i d'un seminari sobre aquest tema promogut per la Fundació Jaume Bofill, el text aborda una qüestió incòmoda i cabdal a l'hora d'entendre els resultats acadèmics desiguals. En un primer moment, es qüestiona el discurs docent que situa en el terreny familiar la pràctica totalitat dels problemes educatius i escolars, alhora que es qüestiona el seu revers, el relat familiar que situa els docents al centre de tota dificultat de socialització. En segon terme, el text dóna pistes i proposa elements per construir vincles de qualitat entre docents d'infantil, primària i secundària, i progenitors amb l'objectiu de millorar, d'una banda, el clima de l'aula i del centre i, de l'altra, l'equitat dels resultats acadèmics d'infants i joves.

Presentació

El tema dels vincles entre els centres de primària i secundària i les famílies s'ha anat situant a poc a poc, en els darrers anys, al centre de qualsevol debat educatiu. A partir de la vinculació d'escoles i famílies a través de estructures formals (consell escolar, AMPA...), s'ha anat prenent consciència de la importància que té establir vincles de qualitat entre docents i progenitors, no només en relació amb temes com el clima escolar, l'ambient d'aula, etc., tots ells molt importants, sinó també en relació directa amb el 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 i experiències, estem començant a entendre que la qualitat dels vincles entre escola i famílies té una importància cabdal en relació amb uns resultats positius o negatius de la funció bàsica dels centres educatius: treballar per tal que els infants aprenguin. El darrer exemple d'aquesta constatació és el document de la Comissió Europea (2011) "Tackling early school leaving: A contribution to the Europe 2020 agenda" en el qual se situen els àmbits de la millora del vincle amb les famílies i el treball en xarxa amb l'entorn com dues estratègies clau per reduir el fracàs escolar i l'abandonament prematur dels infants i joves del sistema educatiu". Aquesta intuïció ha començat a prendre cos sustentada per la recerca educativa. Com recullen algunes de les etnografies més destacades dels últims anys respecte d'això (Dubet i Martucelli, 1998; Bonal i altres, 2003; Laureau, 2003), l'element on es concentren les desigualtats socials que en el dia a dia de l'escola contribueixen de manera molt

potent a assolir 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 de l'educació formal.

Davant d'aquesta constatació, la Fundació Jaume Bofill ha posat en marxa una recerca per a escoles i instituts de Catalunya amb l'objectiu d'afavorir l'èxit escolar de l'alumnat a partir de millorar els vincles entre les famílies i l'escola. Els directores de la recerca són els professors Jordi Collet i Antoni Tort, del Grup de Recerca en Educació de la Universitat de Vic. En el marc d'aquest projecte, al llarg de la tardor de 2010, es va celebrar un seminari de recerca en el qual es van abordar tots aquests elements amb l'objectiu d'establir un marc teòric sòlid que ens ha permès contrastar les hipòtesis de partida i identificar elements clau d'intervenció en l'escola en relació amb les famílies que poden repercutir en la millora dels resultats dels alumnes.

Volem, doncs, que l'escola innovi per millorar els vincles amb les famílies, per generar proximitat. Volem posar sobre la taula què es pot fer des dels centres educatius, quins canvis en l'estructura escolar (temps, espais, organització, acollida, informació...) poden afavorir la millora dels resultats acadèmics.

Aquesta publicació és un punt de partida. Una reflexió necessària i contrastada que ens permet posar sobre la taula els elements clau que han de permetre a l'escola generar innovacions i canvis en la seva dinàmica escolar per afavorir una relació i una proximitat més grans amb les famílies. Un marc teòric inicial com a base per assessorar i acompanyar centres pilot que implementin canvis en la seva cultura escolar i per avaluar el procés i els resultats en termes d'èxit escolar. Un marc imprescindible per aportar pistes d'innovació i millora al sistema educatiu català, per tal d'incrementar els vincles entre escola i famílies i millorar així l'èxit escolar.

1 Objectius i motivacions

LES PREGUNTES INICIALS

Com es construeix un centre educatiu de primària o secundària que no parteixi d'un model on els docents i les famílies estan separats o fins i tot enfrontats? En quin grau i de quina manera poden millorar els resultats acadèmics dels alumnes d'uns centres educatius que s'estructurin basant-se en una concepció que impliqui de manera indestriable docents i famílies? Com pot canviar l'experiència escolar de l'alumnat, dels docents i les docents, de les famílies i dels agents de l'entorn en un centre d'educació obligatòria regit per unes pràctiques i unes "normes" en les quals es treballa, es conviu i on governen junts els quatre estaments (Dubet i Martucelli, 1997) Com s'articularia el treball del personal docent i de l'alumnat si l'escola no estigués concebuda i practicada com una institució que s'explica per ella mateixa, governada pels docents, de tracte individual, graduada per edats i aules, temporitzada en hores... (Varela i Álvarez-Uría, 1994), sinó com un centre obert, governat per docents, famílies i entorn en un treball en equip, amb agrupacions per projectes, temporitzada en funció de tasques i estructurada com a node d'una xarxa educativa? (Collet, 2009; Gordó, 2010). Aquestes preguntes i moltes d'altres estan en l'arrel d'aquest projecte i es van començar a abordar en el seminari amb el qual es va iniciar aquesta recerca i que va comptar amb la participació de diversos ponents, contrastants i participants. Seguidament, fem un repàs a les preguntes del seminari i les primeres respostes per part dels ponents i participants.

a) Quina és la realitat pràctica i quotidiana del sistema educatiu català pel que fa a la cultura escolar en relació amb les famílies? Quins efectes té la pràctica quotidiana de la cultura escolar actual majoritària en relació amb les famílies en els resultats acadèmics dels infants i joves? Les aportacions de la història de l'educació fetes pel professor Antonio Viñao (UM), que reprenen el concepte de *gramàtica escolar* de David Tyack i Larry Cuban (2001), ens assenyalen que tot allò que es fa “des de sempre” a l'escola pot no tenir més de pocs decennis i unes circumstàncies de naixement ben concretes (Cuban 1984). Per “gramàtica escolar” (o cultura escolar o estructura escolar) entenem aquelles normes no escrites i aquelles pràctiques donades per descomptat respecte dels temps, els espais, els vincles, el govern, l'aula... que en configuren de manera poderosa la pràctica quotidiana. Així, i respecte de les possibilitats d'innovar i transformar la cultura o gramàtica profunda de l'escola, Viñao (2002 i 2011) adverteix de l'enorme dificultat i lentitud dels canvis i les innovacions educatives. Canviar la cultura, les pràctiques i les normes (no escrites) d'una escola, com de qualsevol organització, és lent i costós, i no sempre s'obtenen resultats, malgrat els intents de les reformes educatives, les lleis, els projectes, etc. (Ball, 1989).

Viñao posa sobre la taula la difícil replicabilitat d'un centre a un altre de les innovacions educatives que assoleix una escola, sense unes condicions molt precises i potents. Aquestes condicions passen, en primer lloc, per tenir un grup de professionals amb ganes i motivació pel canvi; tenir les condicions de temps, espais i poders perquè “passin coses”; aconseguir construir una dinàmica que permeti la sostenibilitat de les innovacions; elements formatius, etc. Diverses experiències en centres ens demostren que determinades innovacions representaven millores a molts nivells. Si bé la millora dels resultats escolars a partir d'incrementar el vincle entre centre i famílies és una dimensió que està en procés d'avaluació i de la qual encara es disposa de poques dades contrastades (Avvisati i altres, 2009), d'altres dimensions com el clima del centre (menys conflictes entre alumnes, amb famílies, etc.), l'ambient de l'aula, l'increment (quantitatiu) i la millora (qualitativa) de les relacions amb les famílies, etc. demostren millores clares en aquestes experiències.

Així, sembla plausible plantejar la **hipòtesi que quan es generen millores en els vincles amb les famílies i la comunitat a partir de modificacions en la cultura o gramàtica escolar (els temps, els espais, els vincles, el govern...) i “s’inclouen” com a part indissoluble del centre educatiu, es poden esperar millores en dimensions com el clima de centre, d’aula i en els resultats acadèmics.** Per tant, quan les concepcions, les vivències i les pràctiques en el centre educatiu deixen enrere la divisió entre el “nosaltres” (docents) i l’“ells” (famílies), l’experiència escolar millora significativament i els resultats acadèmics sembla que poden avançar, malgrat, com dèiem, les poques dades de què es disposa respecte d’això (Avvisati i altres, 2009). I tot plegat, sense oblidar que qui té la responsabilitat (primera) i la possibilitat de millorar les relacions i els vincles entre centres educatius i famílies per fer avançar els resultats acadèmics són els professionals de l’escola, que poden modificar la seva perspectiva i la seva pràctica sobre el centre i els seus vincles.

b) Quins elements (discursius, organitzatius i pràctics) dificulten o faciliten les diferents implicacions de les famílies a les escoles? Segons els professors Rafael Feito (UCM), Jordi Garreta (UdL), Sílvia Carrasco (UAB) i Fernando Hernández (UB), l’anàlisi i les propostes d’implicacions i vincles entre docents i famílies no s’ha de centrar en els espais i mecanismes formals (AMPA i consell escolar). Aquests dos espais tenen la seva dinàmica, però el que caldria modificar són tots els aspectes quotidians de la vida escolar per tal de poder vincular més i millor *totes* les famílies, amb la vista posada en la millora dels resultats acadèmics, independentment de la dinàmica dels organismes institucionals de participació.

El professor Fernando Hernández indica que les estratègies des d’on s’innova la cultura o gramàtica escolar tradicional amb la implicació de les famílies poden representar un canvi de les relacions de l’alumnat i els progenitors amb el saber (amb els sabers). Aquesta línia de treball pot contribuir a millorar els resultats a partir d’aquesta modificació gradual de la relació amb el saber o els sabers (Hernández i altres, 2011). També Carles Parellada (ICE de la UAB) ens recorda que, segons la perspectiva sistèmica, el centre educatiu ha de modificar la seva cultura per “posar” a les famílies dins del “sistema escolar”, i concebre-les com un aliat imprescindible per a l’èxit acadèmic i no com un enemic que cal combatre.

Sílvia Carrasco, recordant les aportacions clàssiques de J. Ogbu (1978), torna a insistir en el fet que han de ser els professionals de l'educació els que modifiquin la gramàtica escolar per tal que cap família, de cap classe social, de cap grup ètnic, etc. pugui quedar al marge d'aquesta millora del vincle (inclusivitat) i de l'esperada millora dels resultats que hi ha associada.

c) Quins àmbits i quins canvis en la cultura escolar en relació amb les famílies podrien tenir més impacte en la millora dels resultats escolars? Quines experiències d'innovació escolar en relació amb les famílies han contribuït significativament a millorar els resultats acadèmics? Gilles Monceau, un dels màxims exponents actuals de l'anàlisi institucional a França, també parla de la importància d'utilitzar estratègies multinivell per aconseguir implicar i compartir projecte educatiu i vital de manera diversa amb les diferents famílies segons la classe social, ètnia, territori, (dis)capacitat, etc. En aquest sentit, no solament fa referència a dimensions d'innovació escolar (entrades i sortides, deures, famílies com a docents, govern de l'escola, etc.), sinó que parla de contextualitzar-les i diversificar-les. Argumenta que tots els progenitors són, ho vulguin o no, "pares i mares d'alumnes", i s'interessen per l'educació dels seus fills i filles (Monceau, 2009 i 2011). Però això no implica que aquest interès es mostri dins dels paràmetres que l'escola espera: assistència a reunions, implicació en els deures, etc. Per això és necessari generar "estratègies diversificades" per no deixar fora cap família. És a dir, promoure diferents nivells i possibilitats de vinculació perquè totes les famílies trobin la seva implicació en col·laboracions puntuals, en espais informals de trobada, etc. Si no es generen aquests "camins diversos" de vincle entre escola i famílies, és més que probable que una part d'elles es pugui sentir encara més allunyada de la institució escolar (Bernstein, 1988; Bonal i altres, 2003, etc.), de manera que es reproduïxin i s'eixamplin les desigualtats de partida, tal com adverteix amb un gruix important de recerques al darrere la literatura internacional sobre el tema (Desimone, 1999; De Carvalho, 2001; Lareau, 1987 i 2003; Lee i Bowen, 2006; Stalker i altres, 2011, etc.). Així, cal que l'escola faci l'intent d'anar més enllà dels principis i les estratègies genèriques de vincle entre docents i progenitors que poden portar a implicar només "els de sempre", per eixamplar les desigualtats que hi pugui haver de partida.

d) Experiències escolars “flexibles” i èxit escolar. Segons el professor Contreras (UB), són precisament els centres educatius que han innovat en la gramàtica escolar tradicional (temps, espais, agrupacions, rol de les famílies, etc.), que han “desescolaritzat” especialment en relació amb les famílies i amb l’entorn social, educatiu, cultural, associatiu, etc., les que millors resultats obtenen; entenent els resultats de l’escola com el “valor afegit” d’aprenentatges que el centre educatiu genera en els infants respecte del seu punt de partida inicial marcat per classe social, ètnia, etc. Pel que fa a l’experiència escolar en aquests centres “flexibles”, és altament positiva tant per al professorat com per als infants i les famílies. Sobre els resultats acadèmics encara hi ha poques dades, però es té la certesa que els infants i adolescents d’aquests centres que porten a terme innovacions importants en la “cultura escolar profunda” no estan per sota de la mitjana catalana en els seus diferents nivells.

MILLORAR ELS VINCLES ENTRE ESCOLA I FAMÍLIES PER MILLORAR ELS RESULTATS ACADÈMICS

Una vegada plantejades les preguntes clau del projecte i realitzada una primera aproximació a aquestes preguntes al llarg del seminari, arriba el moment de plantejar la pregunta central de la recerca que volem dur a terme. **Si es milloren els vincles entre escola i famílies, milloren els resultats acadèmics? I per tant, com es poden millorar aquests vincles?** Qualsevol iniciativa que tingui per objectiu modificar en profunditat l’escola i la seva gramàtica, la seva estructura, s’enfronta a un repte de gran magnitud. Com hem vist, des de la història de l’educació (Tyack i Cuban, 2001; Viñao, 2002, etc.), des de la sociologia de l’educació (Ball, 1989) o des de la pedagogia (Schön, 1992), modificar cultures, és a dir, qüestionar normes “invisibles”, marcs mentals i experiencials, estructures relacionals, cultures professionals, etc. és certament molt complex. I el nostre punt de partida, en el moment en què pretenem que les escoles modifiquin aspectes neuràlgics de la seva organització i funcionament per tal que les famílies n’esdevinguin part indèstria com a base per a la millora dels resultats acadèmics, té certament un punt d’utòpic. A parer nostre, el relat, la visió, la metàfora (Lakoff i Johnson, 1980;

Collet, 2011) encara majoritària de les relacions escola-famílies entre els diferents professionals docents es basa en una idea clau: les famílies són quelcom aliè a l'escola; un agent que sovint "fa nosa" i esdevé un problema, un destorb per a l'ensenyament. En el capítol vinent intentarem desmuntar les bases que sostenen aquesta visió força compartida des de la qual una (bona) part dels docents de les etapes educatives obligatòries veuen i viuen els vincles entre escola i famílies. Aquest procés de "deconstrucció" de les bases i els fonaments d'una visió dels vincles entre l'escola i les famílies com a agents separats o fins i tot enfrontats, serà el primer pas per construir una proposta de noves bases per pensar i practicar un centre educatiu on infants, famílies, docents i entorns siguin imprescindibles. Un centre educatiu on els resultats escolars creiem que poden ser molt més equitatius, i per tant excel·lents, del que podem trobar en l'actualitat.

2 La perspectiva teòrica: centres educatius,
famílies i èxit acadèmic de tothom

EL PUNT DE PARTIDA: LA LLUITA PER L'ÈXIT ACADÈMIC DE TOTHOM

El primer dels elements que conformen la perspectiva des de la qual es proposa la recerca és la lluita contra el fracàs escolar, amb l'objectiu que tot l'alumnat assoleixi el graduat en ESO i segueixi els estudis postobligatoris. Pel seu gran impacte a escala econòmica, laboral, ciutadana, etc., el fracàs escolar en el sistema educatiu és un dels principals problemes socials a què s'enfronta Catalunya. Seguint els dictats de la Cimera de Lisboa de l'any 2000, en els darrers deu anys (2000-2010) s'han posat en marxa diverses estratègies per avançar en la disminució del fracàs escolar, sense que fins ara el percentatge del 30% de fracàs escolar s'hagi arribat a rebaixar. En un context de societat del coneixement és irrenunciable que els ciutadans i ciutadanes tinguin un llindar mínim de formació bàsica que els permeti desenvolupar-se tant en la seva vida laboral, com ciutadana, com personal, etc. S'ha acordat democràticament que aquest llindar mínim és l'obtenció del certificat de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Però a Catalunya ja fa anys que gairebé un terç dels joves no aconsegueix les competències bàsiques que els permeten accedir a aquest certificat. Davant d'aquesta realitat educativa i social, hi ha cada dia més veus que assenyalen el fracàs escolar com un dels impediments més grans per avançar cap a una societat inclusiva, democràtica, justa i competitiva.

Com ens indiquen les investigacions sobre educació (Calero, 2006; Dronkers, 2006; Fernández Enguita i altres, 2010, etc.) i sobre exclusió social (Esping-Andersen, 2004; Subirats, 2004; Marí-Klose i altres, 2009, etc.), el fet de no superar l'ESO té grans implicacions en els àmbits laboral, personal, de ciutadania, etc., com per exemple multiplicar per quatre les probabilitats de viure d'adult sota el llindar de la pobresa respecte de les persones que superen els estudis postobligatoris; tenir tres vegades més possibilitats de caure en l'analfabetisme funcional i digital, o disposar d'un nivell més baix de salut al llarg de la vida i utilitzar, al mateix temps, de manera menys racional els serveis sanitaris, etc. En síntesi, doncs, la no-obtenció d'una certificació acadèmica suficient o cap certificació professional reconeguda es pot traduir en córrer el risc de ser exclòs d'un lloc social "normalitzat", ja que se suposa que completar les etapes d'escolarització atorga una credencial per participar plenament en la societat, especialment en el mercat de treball (Funes, 1998; Azevedo, 2003) i per integrar-se plenament en la vida adulta (Gangl, 2000; Järvinen i Vanttaja, 2001). Per tot això, creiem que la lluita contra el fracàs escolar al llarg de les etapes d'educació primària i secundària i l'elevació dels resultats mitjans dels estudiants haurien de ser un objectiu central de la societat catalana i haurien de ser la gran prioritat del sistema educatiu formal.

Però el mateix concepte de *fracàs escolar* (i el seu revers, l'*èxit escolar*) pot ser interpretat de maneres diverses. Així, a Catalunya, l'anàlisi del fracàs escolar amplia les seves perspectives amb el treball *Èxit i fracàs escolar a Catalunya* (Fundació CIREM, 1995), en què el tipus d'èxit i de fracàs s'estudia a partir de tres línies:

- La trajectòria de rendiments acadèmics: en la qual el fracàs és concebut com un procés acumulatiu de problemes de rendiment i de relació de l'alumne amb l'escola.
- L'adaptació a les exigències de la institució escolar i la sociabilitat: l'èxit i el fracàs tenen a veure així amb demandes com ara l'interès, la motivació, el respecte a les normes de convivència i la sociabilitat amb companys i educadors.
- L'autoconcepte, l'autoimatge i la projecció de futur: que construeixen els alumnes en la seva intersecció amb les exigències i rendiments acadèmics,

i l'adaptació o inadaptació a les exigències escolars. L'esmentada recerca, encarregada per la Fundació Jaume Bofill, reconceptualitza el terme *fracàs escolar* i obre altres categories per classificar el fenomen estudiat com a fracàs objectiu, subjectiu, interior o estructural (Funes, 1998, pàg. 17).

Tenint en compte aquestes dimensions i conciliant diversos enfocaments (Martínez Celorrio i Homs, 1992; Pallarés, 1989; Marchesi, 2003; Prats, 2007, etc.), es pot entendre que el *fracàs escolar és la no adquisició en el temps previst, segons els programes i els nivells escolars donats, dels coneixements, les habilitats i les competències que la institució escolar té marcats i exigeix*. Una situació que, al final de cada etapa, és sancionada amb la insuficiència credencial i que té conseqüències a escala objectiva (no-acreditació, no poder seguir determinats itineraris acadèmics i professionalitzadors, etc.) i subjectiva (sobre l'autoimatge, les expectatives pròpies...). Partint d'aquesta definició, des dels anys seixanta, centenars d'investigacions s'han interrogat sobre les principals causes i factors que expliquen els rendiments escolars desiguals. Davant d'aquesta complexa pregunta, podem adaptar, seguint l'esquema que proposen Calero (2006), Calero i Escardíbul (2007) i Prats (2007), una proposta de cinc grans factors explicatius que incidirien de manera significativa en el rendiment escolar.

a) Característiques i recursos propis de l'individu

Segons aquestes teories, serien els factors intrínsecs, lligats a elements biològics, psicològics, d'edat (mes de naixement), conductuals o de disposició cap a l'aprenentatge, els que condicionen de manera més poderosa el rendiment escolar del nen o nena o el jove (Gasta Minza, 1988; Cieza, 1990).

b) L'ambient social i cultural i els recursos de la família (context familiar)

Dins d'aquest àmbit, podem situar tres grans factors que poden influir en el rendiment escolar del menor. En primer lloc, el nivell sociocultural, entès sobretot a partir del volum de capital cultural i educatiu dels progenitors, que sembla un element central a l'hora d'explicar i predir el rendiment escolar dels infants i

joves (Coleman i altres, 1966; Bourdieu i Passeron, 1970; Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004; Marí-Klose, 2009, etc.). Alguns estudis situen la centralitat de l'impacte del nivell sociocultural en els capitals del pare, altres en els de la mare, altres en el treball dels dos progenitors i el seu estatus, altres en el nivell d'ingressos a la llar, etc. En segon lloc, hi ha investigacions que centralitzen l'impacte positiu o negatiu dels progenitors sobre el rendiment escolar dels fills i filles no tant en el nivell sociocultural familiar, com en la dedicació en temps i coneixements a l'aprenentatge dels fills i filles (Torrubia, 2009). Finalment, des d'una tercera mirada, es posa l'accent en la centralitat de les expectatives de futur sobre l'educació dels fills i filles (Rist, 1991). Segons aquestes investigacions, són precisament aquestes expectatives les que marquen el tipus de vincle que les famílies construeixen amb l'escola, la valoració dels seus aprenentatges i continguts, etc.

c) Elements de context: sistema educatiu, econòmic, laboral, territorial...

Dins d'aquestes teories "contextuals", elements com la zonificació i l'elecció d'escola tenen també el seu impacte en els rendiments escolars desiguals a través de "l'efecte composició". Com han demostrat a bastament les recerques (Benito i González, 2007; Dumay i Dupriez, 2008, etc.), les escoles amb índexs alts d'homogeneïtat, sigui de fills i filles de classes mitjanes i altes o d'infants nouvinguts i/o de classes socials baixes, tenen moltes probabilitats de reproduir les desigualtats preexistents. També en aquesta línia, autors com Vila i Casares (2009), Collet (2009), Longás i Civís (2010), etc. han reclamat la necessitat de construir fortes continuïtats territorials i comunitàries dels temps, els espais i les experiències educatives dels infants com a antídota a aquest procés de reproducció de desigualtats "per context". En relació amb el context econòmic; el creixement fins a un determinat punt dels nivells econòmics contribueix a millorar el rendiment escolar (Ferrer, 2006), alhora que un context de bonança econòmica i de facilitat d'accés a llocs de treball "fàcils" contribueix a la fugida prematura d'alumnes del sistema educatiu (Calero, 2006). Diferents estudis també han remarcat com les desigualtats de caràcter territorial també influeixen en el rendiment escolar (Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004).

d) Característiques del centre educatiu

Si abans exposàvem l'eix de "l'efecte composició" del centre educatiu, en aquest apartat situem el que es coneix com a "efecte centre o efecte procés". A aquest nivell podem incloure altres factors d'impacte sobre el rendiment escolar, com les infraestructures, la qualitat del personal docent, els mètodes pedagògics, etc. (Thrupp, 1999; Pérez Zorrilla, 2005; Ministerio de Educación, 2010). Elements com el projecte educatiu de centre, l'organització escolar o l'estructura de relacions dins de l'escola amb les famílies són factors que poden ser claus a l'hora d'entendre els resultats escolars. Si bé en moltes escoles tant el PEC, com l'organització, com les relacions, etc. podem dir que són "estàndards", és a dir, les que es consideren "habituals", en altres centres hi ha hagut un treball explícit sobre aquests àmbits i poden arribar a esdevenir claus per entendre els (bons) resultats acadèmics que, tenint en compte el punt de partida de l'alumnat de l'escola, no serien "esperables". Alguns d'aquests treballs tenen a veure amb el vincle amb famílies i entorn com a factors de potenciació del treball acadèmic, cultural, etc. Si en l'apartat anterior, allò que marcava els resultats era "l'efecte composició", en aquestes aproximacions analítiques són el centre i el seu treball els que poden generar, amb determinades condicions, un "valor afegit" més gran respecte del punt de partida de l'alumnat en funció dels capitals de les seves famílies (efecte procés o centre). L'estudi ja citat *Èxit i fracàs escolar a Catalunya* (Fundació CIREM, 1995) assenyala que cada escola genera o afronta tipologies diferents de fracàs. Aquesta és una perspectiva necessària, pel fet que es parla molt sovint en termes de sistema educatiu ("el fracàs del sistema educatiu") d'una manera molt genèrica. La variable centre educatiu esdevé rellevant i, com assenyalen els autors, les escoles no són iguals ni totes les escoles funcionen de la mateixa manera. Significativament, ja a mitjan anys noranta, l'estudi remarcava que l'Administració educativa comptava encara amb poca informació sobre els seus propis centres, quelcom que, juntament amb la manca de disponibilitat de dades educatives per a la recerca i l'anàlisi, a principis de la segona dècada del segle XXI encara és ben present.

e) Les característiques de l'aula i del professorat singular

Finalment, i vinculat a altres elements exposats (zonificació, tipologia d'alumnat, nivells socioculturals dels progenitors...), podem situar el context aula com un espai que, a través del nivell educatiu general de l'aula, l'interès global pels estudis, el capital cultural dels companys i companyes, etc. pot influir en els resultats escolars de cada alumne (Caldas i Bankston, 1997). Aquesta influència es manifesta sobretot a partir de l'anomenat "efecte contagi" (Nesdale i Todd, 2000). Així mateix, els mecanismes de la interactivitat mestres-alumnes i les modalitats d'interacció entre ambdós elements centrals de la relació educativa esdevenen variables importants en els resultats vinculats a la vida a l'aula. En aquest àmbit, des de fa anys, s'ha proposat que l'escola hauria de reconèixer el treball entre iguals i també, seguint Gardner i la seva teoria de la "ment no escolaritzada" (1997) dels infants, hauria de crear estratègies d'aprenentatge enriquidores i contextualitzades. Així mateix, hi ha nombrosos estudis que advoquen per una estructura cooperativa de l'aprenentatge a l'aula (Coll, 1984; Putnam, 1993; Johnson i Johnson, 1999) com una via clara per millorar el rendiment de l'alumnat, al costat del suport de dispositius específics d'atenció a les necessitats educatives de l'alumnat. Uns dispositius que en el nostre entorn tenen ja una trajectòria considerable.

De manera complementària als cinc eixos citats (les característiques i recursos propis de l'individu; l'ambient social i els recursos de la família; els elements dels sistemes educatiu, econòmic, laboral, territorial; el paper del centre, i la vida a l'aula amb cada professor), en els darrers temps han aparegut noves aportacions (Bonal i altres, 2003; Funes i altres, 2004; Berga, 2005; Hernández i altres, 2011) que focalitzen la seva atenció en els sabers escolars, en l'anàlisi del distanciament entre cultures acadèmiques i cultures infantils i juvenils, en les noves alfabetitzacions lligades a nous artefactes culturals, etc. Així, per exemple, la recerca *Apropiacions escolars* (Bonal i altres, 2003) considera que tan importants són els constrenyiments estructurals com el (re)coneixement i les opcions de gestió que l'adolescent fa d'allò que se li presenta com el seu univers de responsabilitat. En conseqüència, els tres eixos principals d'estructuració de les desigualtats socials (ètnia, classe, gènere), als quals caldria afegir les desigualtats d'ordre territorial

i les fonamentades en necessitats educatives especials, també influeixen en els itineraris d'èxit i fracàs dels alumnes, en com tenen èxit o bé en com fracassen, és a dir, en la “modalitat” d'aquest èxit o fracàs, més que no pas en l'èxit i fracàs dels alumnes pròpiament dit.

Així mateix, en la recerca *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* (Hernández i altres, 2011) s'insisteix en la constatació que els centres, especialment a secundària, troben cada vegada més dificultats per oferir a l'alumnat oportunitats d'aprenentatge positives i que els costa reconèixer la identitat individual i les necessitats dels estudiants. Així mateix, es remarca el fet que la majoria de noves (i velles) formes de relació i representació (podcasts, blogs, correu electrònic, xat, videojocs, cinema, ràdio, televisió, telèfons mòbils...) són poc presents en la vida acadèmica, la qual cosa ens convida a interrogar-nos sobre les habilitats i coneixements que aquests joves posseeixen, al marge de l'ús que en fan a l'espai escolar. Finalment, com un altre exemple de l'interès de la recerca educativa per comprendre el fenomen de l'èxit escolar desigual, nous estudis intenten donar respostes a la constatació dels resultats acadèmics desiguals per gèneres (Gabarró, 2011). Així mateix, també han pres cos els estudis vinculats al fet migratori, amb aportacions des de l'antropologia de l'educació que analitzen els comportaments escolars dels fills i filles de famílies dels grups minoritaris tant pel que fa al baix rendiment relacionat amb la percepció de l'estructura d'oportunitats, com pel que fa a les estratègies d'adaptació que possibiliten l'èxit acadèmic i la inserció socioeconòmica de la minoria immigrant, en determinades circumstàncies fins i tot per sobre dels resultats dels seus companys autòctons (Pàmies, 2008).

MILLORAR ELS VINCLES ENTRE ESCOLA I FAMÍLIES, MILLORAR L'ÈXIT ESCOLAR: FONAMENTS

Del breu repàs fet al complex tema del fracàs i l'èxit escolars, de les seves causes, etc. volem destacar quatre elements. En primer lloc, tot i l'obvietat, cal considerar que la causa de l'elevat nombre de situacions de fracàs escolar no està relaciona-

da a qüestions vinculades als aspectes psicobiològics de l'alumnat i/o de la seva capacitat cognitiva. En contra de certes tendències extremes de patologització i/o medicalització de l'educació, creiem que, en tot cas, es tractaria d'un petit percentatge d'alumnes que respondrien a aquests factors. En segon terme, estem plenament d'acord en el fet que cal continuar treballant per tal de reduir l'efecte de la segregació per classe social, ètnia, etc. ("l'efecte composició") sobre les desigualtats escolars. És a dir, caldria continuar millorant les zonificacions escolars, les puntuacions per accedir als centres, la informació a totes les famílies, la reserva de places, etc. per tal d'avançar en escoles més heterogènies internament i més homogènies entre elles (Benito i González, 2007; Alegre i altres, 2011, etc.). En tercer lloc, cal constatar que els capitals familiars, expressats i mesurats de maneres diverses, continuen essent el factor clau a l'hora de comprendre els resultats acadèmics desiguals de l'alumnat. I en darrer terme, volem exposar que tant el centre educatiu com la gestió de l'aula *poden* tenir un efecte positiu, negatiu o neutre (sense impacte) respecte dels resultats escolars de l'alumnat. Un efecte positiu que només és possible quan els docents com a centre i com a mestres (aula) aposten des d'unes determinades condicions de possibilitat per l'equitat.

A partir d'aquests elements, el projecte de recerca comença amb una pregunta hipòtesi que podem formular així: *si es modifiquen certs elements de la cultura escolar per tal de millorar els vincles dels docents amb les famílies, els resultats acadèmics de l'alumnat podrien ser millors globalment i més equitatius?* No és fàcil definir la cultura escolar: estem davant de l'estructura profunda de les maneres de fer de l'escola. Com hem vist, David Tyack i Larry Cuban (2001) utilitzen el concepte de *gramàtica escolar*, que té tant a veure amb la configuració d'espais, temps, pràctiques i rituals escolars construïts al llarg del temps, com amb el nivell més profund de les suposicions i creences comunes als membres d'una organització que actuen de manera inconscient i que donen per suposada la visió que una organització, en el nostre cas una escola, té de si mateixa i del seu context (Schein, 1985, citat per Stoll i Fink, 1999). És la manera com "es fan les coses aquí". Una estructura tan incorporada a l'ADN de la institució escolar (Cuban, 2011), que sovint la comencem a conèixer quan trenquem alguna de les seves regles tàcites.

En relació a la cultura escolar, Bonal i altres (2003: 183-184) van recuperar la idea clàssica de Bernstein d'analitzar la proximitat i la llunyania entre escola i famílies en les seves dimensions culturals, actitudinals, de formes de socialització, expectatives, de codis sociolingüístics, etc., com l'element clau del fracàs o l'èxit acadèmic. A partir d'aquesta perspectiva, ens podem preguntar quins canvis en "allò escolar" (Narodowski i Brailovsky, 2006) caldria fer per tal de superar "l'alteritat familiar", és a dir, el fet que les diferents famílies (especialment aquelles amb menys capital cultural però no només amb això) vegin i visquin l'escola com una entitat aliena, que no és "seva", que no forma part del seu "nosaltres col·lectiu". És a dir, aquesta mirada ens interroga sobre com hem d'avançar, amb actuacions per part dels docents, cap a una "desreificació" mútua entre el sistema educatiu formal i aquestes famílies. Segons Bonal (Bonal i altres, 2003) o Demeuse, Frandji, Greger i Rochex (2008) aquesta reificació, aquesta manca de sentit de l'escolaritat i de no sentir-se part del "projecte" d'allò escolar, aquesta "distància" física i simbòlica entre escola i famílies, etc. està "feta" d'una distància social, relacional, cultural... entre docents i alumnat, família i comunitat. Aquesta distància fa que es puguin veure mútuament com a "aliens" per la llengua, per la idea i l'ús diferent que tenen de l'educació, per les motivacions presents i futures, pels seus "hàbits" diferenciats, etc.

És precisament davant de l'anàlisi de la "textura" de la distància, de la reificació, de l'alteritat mútua entre docents, alumnes i famílies, que sorgeix l'envit del projecte. Ens preguntem quins són els posicionaments (és a dir, com es veu i es viu a l'altre) que hi ha entre els diferents agents de la comunitat educativa. Uns posicionaments que resulten crucials en com es pensa i es practica la tasca pedagògica (Ellsworth, 2005). A partir d'aquí ens preguntem per *com podem construir una proximitat, uns vincles, un "nosaltres" entre unes famílies i alumnes desiguals i diversos, un sistema educatiu que no és neutre i un entorn fragmentat i poc conegut, amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics de tothom?* Com hem vist, la nostra hipòtesi és que si es modifica la cultura escolar que regeix actualment els vincles amb famílies i entorns, fonamentada en la separació, poden produir-se canvis significatius en els processos i en els resultats educatius. Així, creiem que si es canvien elements clau de l'estructura escolar actual, que

determinen les concepcions, les normes i les pràctiques sobre les relacions entre els centres educatius i les famílies es pot aconseguir que hi hagi transformacions de l'experiència escolar per part de tots els estaments implicats que permetin millorar els resultats acadèmics. Una millora indissociable a la dels col·lectius més vulnerables (equitat) i del conjunt de l'alumnat (excel·lència). Vegem en els apartats següents els fonaments d'aquesta proposta.

LA SEPARACIÓ ENTRE ESCOLA I FAMÍLIES COM A DISCURS DOMINANT ALS CENTRES EDUCATIUS

Sovint, en els debats sobre l'educació i, especialment quan es parla de l'escola, es troba a faltar algun tipus de "relat" global que contextualitzi des de diferents punts de vista les pràctiques, les avaluacions, les dades, la urgència del quotidià, els resultats, etc. que envolten els centres educatius i que acostumen a ser l'objecte de recerca per part del món acadèmic. A parer nostre, les aportacions de Norbert Elias i la seva teoria de la civilització, d'una banda, i de François Dubet i el seu interès per l'arqueologia de l'escola com a institució que viu una mutació profunda, de l'altra, poden ser altament útils per a l'objectiu proposat: construir un relat sobre l'educació i l'escola que ajudi, en tant que referent, a contextualitzar i comprendre millor el passat, el present i l'avenç cap al futur d'aquest àmbit social.

El sociòleg alemany Norbert Elias (1897-1990) creu que l'evolució històrica d'Europa des de l'alta edat mitjana i fins als nostres dies es pot entendre com un procés constant i inacabat de civilització social i personal i cap a aquesta mateixa civilització. Un procés de civilització entès com un camí cap a una major diferenciació, integració i (auto)control, tant social, com de les experiències, del comportament i, especialment, de les emocions, pulsions i reaccions, és a dir, de tot allò que té a veure amb la naturalesa "animal" de les persones. Elias creu que cada individu civilitzat ha de recórrer en el seu procés de socialització totes les etapes d'evolució històrica que la seva societat ha recorregut fins a aquell moment. Així doncs, el procés de civilització és, sobretot, un procés progressiu

de (re)socialització que genera uns canvis en l'estructura de *l'economia afectiva* de les persones. Aquesta economia evoluciona des d'una estructura emocional poc ordenada, espontània, imprevisible i canviant fins a una altra cada vegada més modelada, autocontrolada i previsible. Sense oblidar que el fet que les normes civilitzadores a poc a poc deixin de tenir la justificació social primigènia per anar-se convertint en normes interioritzades i autojustificades (naturals), tot plegat genera en les persones civilitzades efectes com la incomoditat, la vergonya, l'angoixa i el pudor. Així, i en contra de perspectives que situen els fets socials i educatius com a elements gairebé "aleatoris", per a Elias l'evolució històrica de les societats occidentals no és cega, en el sentit que evoluciona amb els segles cap a un determinat tipus de normativitat social cada vegada més i més civilitzada.

L'avenç en el procés de civilització obliga les famílies, amb diferències en funció de classes socials, territoris, etc. a civilitzar cada nova generació més i millor per tal que els seus fills i filles tinguin el "grau de civilització" pertinent de cada època. Però aquest augment continuat de demanda a les famílies d'educar i per tant de socialitzar, civilitzar, subjectivar... més intensament i millor els seus infants conté una paradoxa que des dels anys setanta podem observar. És la paradoxa que Harris (1986) anomenava "el dilema entre la permissió i la responsabilitat educativa parental". Amb aquesta reflexió C.C. Harris volia cridar l'atenció sobre el fet que, a mesura que el procés de civilització avança, els progenitors són cridats a una responsabilitat creixent en el seu exercici socialitzador. Però, alhora, com més responsabilitat es volca damunt de les famílies sobre l'educació dels seus fills i filles, menys autoritat, menys eines socialitzadores hi ha a disposició seva per fer-ho. Com exposa Harris (1986: 20):

«Si el padre es considerado responsable del carácter de su hijo; si el comportamiento del hijo es considerado como una forma de medir el valor moral y personal del padre/madre, el poder del hijo se hace enorme. En efecto, mediante su conducta puede determinar el respeto que otorgan a sus padres terceras personas y la imagen que los padres tengan de ellos mismos. Pero si el hijo tiene tanto poder, puede utilizarlo para reducir el área de control paterno. Con independencia total de la influencia de los demás sobre el

niño, y con independencia total del contenido de la ideología de educación de los hijos dominante, el supuesto dominante de la educación moderna de los hijos —es decir, que los progenitores son responsables del carácter de sus hijos— los priva del grado de control sobre éstos que necesitarían para cumplir con esta responsabilidad.»

Així, especialment en els darrers vint anys, ens trobem en un context en el qual, com mai, s'exigeix als infants i joves que facin processos de socialització més llargs, més intensos i complexos per tal d'assolir un grau de civilització pertinent a la nostra societat. Una demanda de civilització que, darrere de la façana de la flexibilitat, la creativitat, la innovació, l'aprendre a aprendre, etc., pot semblar més baixa o més "laxa" que fa trenta o quaranta anys. Però a parer nostre això només és l'aparença. En realitat la nostra societat del coneixement i del capitalisme flexible (Sennett, 2006) demanda un tipus de persona amb una socialització que és la més alta, la més complexa, la més diferenciada, la més reflexiva i la de més autodomini de la història. Com exposava Elias a "La civilización de los padres" (1998: 438):

«Todavía no sabemos muy bien cómo se puede ayudar a los niños a aclimatar-se en sociedades tan complejas y nada infantiles como la nuestra, que demandan una alta medida de previsión y control. No sabemos cómo ayudarles a vivir el ineludible proceso civilizador individual en cuyo curso uno se vuelve adulto, sin que se deterioren sus posibilidades de goce y alegría.»

Aquesta demanda de civilització diversa en funció de famílies, com exposava Bernstein (1998), esdevé origen i alhora amplificador de noves i velles desigualtats socials. Així, per comprendre el vincle entre centres educatius i famílies avui, necessitem establir un vincle constant entre el context social, les seves demandes, la "producció" per part de les famílies d'un tipus d'educació i d'infant, i la seva relació amb l'altre gran agent socialitzador i "productor" d'infants alumnes que és l'escola. En paraules del mateix Elias (1998: 440):

«Los cambios observados en las relaciones familiares son del todo inseparables de los cambios en las relaciones de las personas como habitantes

de una ciudad o como miembros de un estado (...) La estructura familiar, la forma socialmente dada a las relaciones familiares se modifican en relación y en correspondencia con los cambios que experimenta la sociedad amplia de la cual forma parte.»

És precisament en aquest procés de civilització de l'educació dels infants i joves, i d'aquesta demanda creixent per part de la societat de persones joves més i millor educades, que l'escola va prenent protagonisme com a actor clau en aquest procés i en els seus resultats. A l'Estat espanyol va ser la Llei Moyano de 1857 la que impulsava, com a mínim *de iure*, l'escolarització per a tothom. Una escolarització per a tothom que, *de facto*, va arribar amb l'acompliment al llarg dels anys setanta del segle passat de la Ley general de educación (1970), que instituïa com a obligatòria l'escolarització dels sis als catorze anys. El naixement de l'escola moderna de masses respon a un canvi molt fort de paradigma educatiu promogut, entre altres, per la demanda social de més civilització dels infants (hàbits, autocontrol, coneixements bàsics...), uns infants que, enlloc de socialitzar-se com es feia fins al segle XVIII-XIX amb adults i aprenent un ofici, ho farien en una institució especialitzada en això mateix —en socialitzar, en civilitzar—, portada per un nou cos “d'especialistes de la infantesa”, en un lloc diferenciat i aïllat (del qual el model era el convent), amb uns temps clars i organitzats i en companyia d'altres infants d'edats cada cop més semblants. Així l'escola va esdevenint un projecte ubicat en un espai específic, amb uns límits temporals clars, amb uns rols de mestre i alumne ben diferenciats, amb una selecció i sistematització de continguts, amb un currículum explícit i un currículum ocult i en un context de col·lectivitat. Una escola que, en la seva gènesi, es constitueix explícitament *contra* les famílies, enteses aquestes com un espai d'immoralitat, d'ignorància, d'indisciplina, d'indiferenciació... en definitiva, com un espai incivilitzat del qual calia salvar un infant concebut com a innocència i com a tabula rasa.

Com exposa Dubet (2002 i 2010), aquesta escola que es construeix com un espai de “bona” educació i de bona “civilització” en contraposició a la família i el carrer, esdevé un “santuari” (escola-sagrat davant de carrer i família-profà) amb un “programa institucional” per aconseguir. El centre educatiu és l'encarregat de

civilitzar els infants i adolescents a partir d'una promesa: si aquests es creuen el projecte, tenen fe en l'escola (Illich, 1971; Dubet, 2010) i se sotmeten a la disciplina i les tecnologies escolars: temps, espai, deures, obediència, hàbits, etc. (Foucault, 1976), obtindran la “salvació”: és a dir, la integració personal, laboral, familiar i ciutadana en la societat. Però com analitzà Weber, la modernitat i la racionalització (i més recentment les precarietats, la flexibilitat, la incertesa, l'ambivalència, etc. [Sennett, 1998 i 2006; Bauman, 2001]) fan que siguin mals temps per a qualsevol fe i qualsevol institució “sagrada”. El “desencantament del món”, a partir dels anys setanta i vuitanta, arriba a l'escola com a procés de desinstitucionalització. Com exposen Dubet i Martucelli (2000: 201):

«Ninguna de estas instituciones (familia, escuela, iglesia) funciona según el modelo clásico, como aparatos capaces de transformar los valores en normas, y las normas en personalidades individuales. No se trata solamente de la “crisis” de las instituciones, de una simple prueba de adaptación a nuevas condiciones. La desinstitucionalización señala un movimiento más profundo, una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades “trascendentales”, ya existentes y por encima de los individuos.»

A Catalunya, des de fa un parell de decennis, ens trobem amb el declivi del “programa institucional” o procés de desinstitucionalització escolar (Dubet, 2002), que podem resumir en tres principis:

- a) La fi de la creença que el treball de socialització és una mediació entre uns valors universals i unes persones concretes.
- b) La fi de la creença que per fer aquest treball cal vocació perquè és una qüestió sobretot de valors.
- c) Els dubtes sobre la creença que la imposició d'aquests valors a través de la socialització conformin l'individu a la vegada que el fan autònom i lliure.

L'autor francès exposa que l'escola, clarament des dels anys noranta, deixa de ser concebuda com un espai i una institució "sagrats", com un santuari on el que hi passava era quelcom (absolutament) transcendent per a les persones; a més, els centres educatius perden el monopoli de la cultura, és a dir, ja no són una "illa de sabers" en un mar "d'ignorància". De fet, ara és l'escola qui sembla obligada a cada pas a fer consultes a "l'expertesa" per legitimar les seves decisions. Així mateix, l'experiència escolar de l'alumnat passa per la convicció que aquesta és concebuda i viscuda cada vegada més com un lloc menys "estimulant" que els *mass media*, el consum o Internet, que treballen des de la seducció (Postman, 1990; Willis, 1998) i l'emoció-xoc (Lacroix, 2005). En aquest sentit, i amb paraules de Bauman (2001) reprenent Bourdieu (1999 i 2001), l'escola juga en un camp social on:

«La coerció ha estat àmpliament reemplaçada per l'estimulació; els patrons de conducta obligatoris per la seducció; la vigilància del comportament per les relacions públiques i la publicitat; i la regulació normativa pel sorgiment de nous desitjos i necessitats.»

En el moment, doncs, del seu màxim apogeu com a institució generalitzada i omnipresent, l'escola afronta una dura crisi de legitimitats. Progressivament, el sistema educatiu formal ha perdut la legitimitat inicial de ser un lloc "d'igualtat d'oportunitats" i un ascensor social; una legitimitat que, un cop perduda definitivament "l'exclusiva" del saber, i deixant de ser un lloc d'igualtat d'oportunitats especialment per a les classes populars, queda força malmesa i sense recanvi a la vista. A més, la utopia que l'escola era el primer pas per a qualsevol societat més justa i lliure perd adeptes. Finalment, la idea de vocació, tant central per als docents que esdevenien els "sacerdots" de l'espai sagrat de l'aula on passaven coses transcendents, deixa pas a la nova ideologia de la "tècnica" pedagògica i de la "utilitat" escolar en funció dels mercats: d'alguna manera es passa de la "professionalitat vocacional" a la "professionalitat" tècnica.

Així les coses, la naturalesa del treball educatiu i de socialització, tant a l'escola com a la família, però de manera especialment intensa en el marc dels centres educatius, es defineix (Dubet, 2002: 13-14):

«Com una pura relació entre individus. És l'emergència de la idea d'educació com una forma d'implicació profunda d'un mateix en l'activitat, com una forma d'autenticitat i de realització d'un mateix (...) En el fons, allò que es somnia es una relació que sigui pur reconeixement intersubjectiu i transparent, sense mediacions socials i culturals, capaç d'anar més enllà dels rols i que permeti a les persones prendre consciència d'ells mateixos per tal de ser els subjectes de la seva experiència. Per tant, el treball de socialització és percebut com un procés actiu del qual cada subjecte n'és el veritable autor. (...) La socialització es concebuda com una experiència social construïda pels actors i no com l'acompliment d'un rol.»

Així doncs, l'escola com "el" lloc de la civilització, deixa pas a uns centres educatius que, en els seus objectius, la seva experiència, la seva legitimitat i el seu sentit viuen un desconcert i un malestar notables. Un desconcert i un malestar paral·lel al de la família i de qualsevol espai i agent educatiu dels nostres dies: educar és, en el nostre estadi de civilització i les nostres condicions de vida, més difícil que mai. Per si això fos poc, hi ha diversos elements relativament recents que encara fan més complexa aquesta dificultat i generen nous malestars i conflictes al voltant de l'escola, i de manera especial, en la seva relació amb les famílies. Així ens podem referir a la gran diversitat de formes familiars actuals; la darrera onada migratòria; el nou context d'instabilitat i precarietat que genera el capitalisme flexible (Bourdieu, 1999; Sennett, 2006) o l'extensió de la lògica del consum a tots els àmbits de la vida (Campbell, 1987; Bauman, 2007). Així, des de fa un parell de decennis, es tornen a formular les preguntes fundadores de l'escola: què és l'escola?, què se li demana i què se n'espera socialment?, quina o quines legitimitats té?, quina professionalitat exigeix?, etc. Una bona mostra de la complexitat d'educar i de les dificultats de l'escola per trobar el seu sentit, el seu camí en la segona modernitat, són les antinòmies que assenyala Dubet (2010) i que travessen tots els debats. Així, l'escola ha de transmetre, alhora, una cultura comuna i una diferenciació; també ha de transmetre sabers i competències generals i culturals així com coneixements útils, pragmàtics i instrumentals; l'escola ha de ser capaç de generar igualtat d'oportunitats, de processos i resultats entre col·lectius diversos i desiguals, i alhora ha de regir-se únicament pel mèrit (Tort,

1997). Definitivament, un model i una cultura escolar regides, entre altres elements clau, per la metàfora de la separació entre docents i famílies està fortament en crisi.

Deconstruint el discurs dominant als centres educatius de separació entre escola i famílies

L'actual estadi del procés de civilització i les seves demandes educatives i socialitzadores a les famílies i l'escola, juntament amb un relat-model escolar que està en crisi, posen quotidianament l'actuar dels centres educatius contra les cordes. Un dels elements de l'escola actual que més malestars genera entre els docents a Catalunya és, precisament, la relació amb les famílies. En una recerca anterior de la Fundació Jaume Bofill dirigida per Francesc Pedró (2008) es va recollir un qüestionari administrat a més de 4.500 docents d'escoles i instituts, i els resultats respecte d'aquesta qüestió són clars. Per exemple, quan es demanava als docents que exposessin el seu grau de satisfacció amb l'activitat docent a l'aula, a partir dels aspectes següents: dinàmica habitual de treball a l'aula, contingut curricular, heterogeneïtat de l'alumnat, exercici de la funció tutorial i participació de les famílies en l'activitat docent, l'aspecte que generava menys satisfacció era aquest últim. Així mateix, quan es demanava al col·lectiu docent que valorés l'activitat professional pròpia a partir dels ítem següents: pràctica docent pròpia a l'aula, condicions salarials, condicions laborals, valoració que fan els alumnes de la seva tasca docent i valoració que fan les mares i pares de la seva tasca docent, només les condicions salarials eren més mal valorades que l'opinió dels progenitors sobre la feina dels docents.

Així, sembla clar que, en termes generals, el discurs dominant que regeix actualment l'escola i l'institut en relació amb les famílies, a partir de la idea de la separació i àdhuc de la confrontació, no acaba de funcionar. El col·lectiu docent se sent incòmode amb aquest model i, alhora, les famílies, malgrat valorar força positivament la tasca docent (Feito, 2011), no acaben de veure-hi el seu encaix, especialment en els àmbits formals de participació (consell escolar i AMPA) (Garreta, 2007 i 2008). Els conflictes recents sobre el calendari (jornada intensiva) i sobre

la realització d'activitats (colònies i estades fora de l'escola) han acabat per crear dinàmiques de disgust tant als claustres com als òrgans de representació de les famílies. Així, sembla més urgent que mai, partint de les realitats escolars i de la seva anàlisi detallada, explorar noves vies i transformacions en els centres educatius per tal que puguin respondre als grans reptes que el final del relat tradicional de l'escola i les exigències de l'estadi de civilització actual ens posen al davant.

Però, per construir una nova relació entre escola o institut i famílies, cal conèixer en què es fonamenta el malestar i la incomprensió mútua que, en major o menor mesura, es dona en molts centres educatius. A parer nostre, i partint de recerques anteriors, podem veure com les cinc grans peces de l'argumentari que empen els docents (i en menor mesura les famílies canviant "el responsable") per explicar aquest malestar són les següents:

- a) Les famílies no són una part essencial i indestriable de l'escola, i no en formen part perquè estan vinculades a l'escola "conjunturalment", en contraposició als docents que són "estructuralment" escola i que per això mateix són els qui ostenten el poder formal i informal.
- b) Les causes de molts dels problemes escolars tenen l'origen en les famílies.
- c) Un nombre important de *progenitors han dimitit d'educar*.
- d) En conseqüència, *les famílies deleguen a l'escola* no només l'ensenyament de continguts, sinó també l'educació i la socialització dels infants.
- e) I finalment, es considera que, a més, *les famílies critiquen i menysvaloren els docents*, fins al punt que arriben a posar els infants contra l'escola i actuen com a "sindicalistes" dels seus infants.

Abans de considerar propostes alternatives a aquesta perspectiva de les relacions entre docents i famílies marcada per la separació i l'enfrontament, ens sembla important poder qüestionar, poder deconstruir els cinc grans arguments que la sostenen. Una vegada exposat l'argumentari, en l'ítem següent proposarem nous pilars per a una configuració alternativa de les relacions entre docents, infants i famílies. Desgranem i qüestionem ara, un per un, els cinc grans arguments d'una concepció i una pràctica de relació escola-famílies fonamentada en la idea, en la metàfora, de la separació i, a vegades, l'enfrontament.

1. Les famílies no són una part essencial i indestruïble de l'escola, i no en formen part perquè estan vinculades a l'escola "accidentalment", en contraposició dels docents, que són "estructuralment" escola.

Aquest és el fonament de tota la concepció separadora i dels problemes i dificultats que se'n deriven. La idea clau és que es dóna per descomptat que el centre i els docents són la mateixa cosa, i que, per tant, els infants i sobretot les famílies, i no diguem ja l'entorn, en són quelcom essencialment aliè, només circumstancialment vinculats a l'escola.

Aquesta concepció veu les famílies com un ens "fora de l'escola", que no en forma part de manera essencial. Un visió que porta, lògicament, a estar debatent constantment sobre "quin lloc i quin rol han de tenir els pares a l'escola", com si els en calgués donar un perquè no el tenen; sobre les "invitacions i les barreres (*barriers*) a la implicació parental (*parental involvement*) a l'escola" (Hornby i Lafaele, 2011), indicant que cal una invitació per tal que hi hagi implicació parental al centre educatiu i que cal treballar per eliminar les barreres que impedeixen als progenitors respondre a aquesta invitació. Aquesta visió també incideix a posar l'accent, per part dels docents, sobre els factors familiars que estan vinculats al baix rendiment dels infants (Ruiz de Miguel, 2001), i que, en alguns casos, situen les causes del fracàs escolar en aquest "factor extern" que són les famílies i en alguns del seus factors: pobresa, monoparentalitat, baix nivell d'estudis, divorci, "poc suport" a l'escolarització de l'infant, etc. Aquesta concepció també ens porta a debatre sobre les expectatives mútues sobre la comunicació, la implicació, etc. entre escola i famílies (Cankar i altres, 2009), aspecte que torna a reprendre la necessitat i la bondat moral que dos ens diferenciats (pares i mares d'alumnes i docents) "col·laborin" i dialoguin encara que sigui difícil (Montandon i Perrenoud, 1987) per tal de superar els "malentesos" (Changkakoti i Akkari, 2008). Així mateix, l'error inicial d'equiparar l'escola als docents, separant ontològicament infants i famílies de la definició i l'essència de centre educatiu, ens porta a qualificar i etiquetar els progenitors (que són un element extern) en funció del grau de qualitat del seu partenariat (*partnership*) amb l'escola, i a classificar, així, famílies que tenen un discurs, un interès i una proximitat a l'escola (*parents*

as *politicians*); famílies que no hi poden participar perquè prioritzen la carrera professional (*career parents*), i finalment aquelles que no es perceben com a prou “qualificades” per participar i implicar-se en l’escolaritat dels seus fills (*absentee parents*) (Smit i altres, 2007). En aquesta concepció implícita de l’escola, hi ha famílies que “saben” participar –i poden fer-ho o no–, i altres que no en saben.

A parer nostre, aquest concepció és un dels grans pilars en els quals es basa l’experiència escolar d’alteritat i de reificació (Bonal i altres, 2003) o de sense sentit (Demeuse i altres, 2008) o directament d’atac (Dubet i Martucelli, 1998) que molts infants, adolescents i famílies veuen i viuen en la seva relació amb el sistema educatiu formal. Malgrat que els infants són els protagonistes de l’educació formal, i les famílies els possibilitadors i els pagadors, la visió dominant per part dels docents els concep i els “practica”, a través d’una lògica tradicional, com a “externs”, com a “perifèrics”, quan no directament com a destorb o com a problema clau de l’escolaritat, com hem vist prèviament. Davant d’aquesta lògica que separa, fragmenta i fins i tot enfronta els docents amb les famílies i l’entorn (i l’alumnat), apareixen aproximacions que malden per resituar la concepció de l’escola com a espai indestriable del qual formen part de manera essencial l’alumnat, els docents i les famílies. En aquest punt podem citar, per exemple, les aportacions de l’anàlisi institucional (Lapassade, Lourau i, recentment, Monceau) de la perspectiva ecològica (Bronfenbrenner) o de formulacions sistèmiques (Watzlawick, Maturana, Morin, etc.).

Per una banda, la perspectiva de l’anàlisi institucional (Kherroubi, 2008; Monceau, 2009 i 2011) busca apropar-nos als actors del terreny i acompanyar-los a donar sentit a la seva subjectivitat i la seva pràctica professional, sense oblidar que totes les persones que fan recerca a l’escola són “producte” de la mateixa institució. Quan analitza la implicació de les famílies a l’escola, aquesta perspectiva ho entén com el conjunt de relacions que els actors mantenen amb la institució, és a dir, les maneres com són “presos” i situats en la institució escolar. És precisament des d’aquesta anàlisi “des de la institució” i “des de les dinàmiques institucionals” que Monceau fa emergir l’error de concebre docents, famílies i infants com a ens separats. Els progenitors també estan “obligats” a estar

implicats a l'escola. No tenen elecció: tots els pares i mares tenen implicació a l'escola, "són escola", també aquells que mai "no hi van". Aquests també estan plenament implicats a l'escola: els seus fills hi van obligatòriament; ells mateixos han estat alumnes; etc. En contra del sentit comú i de les lògiques i metàfores dominants, tots els progenitors *són* escola, àdhuc aquells que no hi van mai al llarg de tota l'escolaritat. Així, quan parlem dels vincles entre docents i famílies, no estem abordant el tema de les relacions, la comunicació, el partenariat, les continuïtats o discontinuïtats, etc. entre dos actors "diferents", sinó que parlem dels vincles entre dos estaments de la mateixa institució amb rols diferents a l'hora de construir la dinàmica institucional.

Des d'una perspectiva ecològica (Bronfenbrenner, 1979), sembla impossible comprendre l'escola sense una anàlisi multinivell que compregui els microsistemes, els mesosistemes, el macrosistema i l'exosistema i les interaccions entre ells. Així, les famílies no podrien ser concebudes i analitzades com a elements "externs" a l'escola, sinó com a dimensions inherents del mateix sistema. Algunes formulacions derivades de les teories sistèmiques ressituen el que hauria de ser l'ordre lògic dins de les escoles. En paraules de Bert Hellinger que recull Travesset (2007: 113):

«Voldria dir quelcom sobre la relació de progenitors i mestres: primer van els pares i mares, després els infants i després els mestres, aquest és l'ordre. Els pares i mares confien els infants als i les mestres, aquests representen els pares i mares davant els infants, i només poden fer-ho, si els progenitors tenen un lloc en els seus cors.»

Així, allò que fonamenta, que "funda" l'escola, són les mares i pares amb els seus fills i filles, que, en un segon moviment i "parcialment", esdevenen també alumnes. És perquè hi ha aquestes dues potes, progenitors i menors, que l'Administració construeix una escola i la dota de "professionals de la infantesa i l'adolescència" per tal que adquireixin uns coneixements, unes actituds, uns valors... compartits. Per tant, no és possible pensar el centre educatiu, sigui d'infantil, primària o secundària, sense entendre que les famílies en són la clau de volta

juntament amb els infants, i que els docents en són el “suport”, juntament amb l’entorn, que són tots els agents del context que contribueixen significativament al procés de civilització.

Així doncs, ja sigui des de la perspectiva de l’anàlisi institucional o des de les teories ecològiques i sistèmiques, sembla clar que el discurs fonamental que regeix bona part de l’educació formal actualment hauria de moure’s cap a una altra direcció: l’escola no es pot equiparar als docents, que no en són els (únics) protagonistes, sinó els professionals que donen suport i servei a les famílies i els seus infants alumnes. Els pares i mares i els seus fills i filles, convertits (obligatòriament) en alumnat, en són els autèntics fonaments. Aquesta concepció de l’escola amb un eix central fet de famílies amb infants, un cos d’especialistes i un entorn com a col·laboradors d’aquesta socialització primera, si es duu al terreny de les actuacions quotidianes, implica una nova cultura escolar, una nova gramàtica. És a dir, unes noves pràctiques escolars a tots nivells, i un repensar moltes de les aproximacions a temes com la comunicació, els vincles, la formació, el partenariat, les interaccions, els conflictes, els poders, etc. que s’han fet fins al moment en el nostre sistema d’educació formal.

2. La causa de molts dels problemes escolars té l’origen en les famílies.

Una vegada hem deconstruït el fonament que sustentava la metàfora d’una escola constituïda per docents amb l’afegit d’infants i famílies, ens enfrontem a un altre dels eixos sobre els quals se sosté aquesta visió, aquesta pràctica, aquesta vivència de l’escola de separació entre progenitors i mestres: la idea que són precisament les famílies la causa de moltes de les dificultats escolars, des de la “indisciplina” fins al fracàs escolar, passant per la complexitat actual de la pràctica docent. És des d’aquesta perspectiva que tenen lloc actuacions com “l’escola de pares”, entesa com un lloc on es corregiran les mancances dels models educatius dels progenitors” (model d’expertesa i model de transplantament de Cunningham i Davis que després exposarem), o l’educació compensatòria, concebuda com un reforç per a aquells infants que provenen de famílies amb pocs capitals culturals (teoria del handicap cultural [Bernstein, 1986]), o moltes de les entrevistes amb

progenitors que esdevenen, *de facto*, una lectura dels greuges que l'infant —fill o filla— ha generat en l'àmbit d'aprenentatges i comportament; etc.

Però, altra vegada, trobem que cal revisar aquesta perspectiva per part dels docents del que són les famílies, els seus fills i filles i sovint també l'entorn en un sentit ampli, i que són viscuts com la causa de la complexitat i les dificultats de la tasca docent. Una tasca que, segons la perspectiva docent dominant, de no ser per aquestes presències “anòmales”, seria molt més plàcida (com era abans, afegirien alguns). Hi ha tres elements que aquesta visió oblida i que són claus. El primer és que l'escola és obligatòria, i que, per tant, no és que hi hagi de bell antuvi una institució que es diu escola a la qual assisteixen els infants i les famílies de manera voluntària, com qui va a un centre cívic (una opció propera a les teories de la desescolarització dels anys seixanta i setanta d'Ilich, Holt i Reimer). Al llarg dels segles XIX i XX es construeix una escola per a tothom que, per tal de garantir uns mínims coneixements compartits a tots els infants i joves, esdevé obligatòria. Així, els infants i les famílies diverses segueixen el mandat democràtic d'escolaritzar els infants dels sis (dels tres *de facto*) als setze anys, com a mínim.

La segona hi està relacionada: els principals responsables d'allò que passa dins de l'escola són els professionals que hi treballen: mestres, educadors i educadores, psicòlegs i psicòlogues, etc. Pierre Bourdieu (1997) ens recorda insistentment que és el sistema educatiu reglat qui ensenya els continguts acadèmics i l'escola qui els avalua (i aprova o suspèn). I que, per tant, les regles del joc acadèmic (continguts, metodologies, avaluació, etc.) no les marquen ni els infants, ni les famílies, a qui sovint s'acusa de ser la “causa” dels mals resultats, del mal ambient, de la complexitat. etc. Finalment, en tercer lloc, i molt lligat a aquest argument, podem recordar Basil Bernstein (1986) en aquell famós article que ens recorda que “l'educació no pot compensar la societat”. Per a Bernstein l'educació compensatòria contribueix a distreure l'atenció de l'organització interna i del context educatiu per dirigir-la cap a les famílies i els infants. Aquesta definició implica que a la família li “falta quelcom” i per això l'infant és incapaç d'aprofitar l'escolarització (handicap familiar i de l'infant). L'educació compensatòria, altament lligada a la visió o metàfora de l'escola com a ens separat de les famílies i l'entorn, va lligada

a expressions com “deficiència cultural”, “dificultat lingüística”, etc. que porten implícita la creença que són els progenitors els culpables i els incapaços d’acompanyar els seus fills i filles a l’èxit escolar i que la seva cultura, llenguatge, classe social... tenen poc valor. Oblidant, de nou, que l’escola no és quelcom “donat” i neutre a què s’han d’adaptar els alumnes, sinó una construcció social feta i portada per persones de capitals culturals, lingüístics, estils de socialització... vinculats a la classe mitjana i alta, blanca i urbana de cada país. Així doncs, el segon dels pilars sobre el qual s’assenta la metàfora de la separació entre docents i famílies, la idea que molts dels problemes escolars són causa de les famílies (directes o a través dels seus fills i filles), és un altre enfocament de la realitat que cal debatre i qüestionar. Allò que passa dins de l’escola està determinat per unes regles, unes pràctiques i una avaluació sobre la qual les famílies tenen molt poc poder. Per tant, no es pot continuar responsabilitzant les famílies i els seus infants dels mals de l’escola pel sol fet de ser com són, és a dir, de no ser sempre com els docents.

Abans d’acabar aquest apartat, volem recordar que, així com per a un nombre significatiu dels docents molts dels “mals de l’escola” provenen de les famílies, també hi ha un percentatge de famílies que culpen els docents de bona part de les dificultats que tenen per educar els seus fills i filles. Som molt conscients que educar és una tasca cada dia més complexa i més exigent. Però també ens sembla evident que, el camí d’assenyalar els altres agents com a culpables de les pròpies dificultats, siguin famílies o docents, no aporta res a unes noves maneres i unes noves legitimitats educatives que, en l’actual estadi de civilització, per força han de ser compartides.

3. Els progenitors han dimitit d’educar.

Creiem que els docents de tota l’etapa obligatòria tenen un altíssim grau de consens al voltant d’aquesta creença que diu que els pares i les mares han dimitit d’educar. És a dir, que les famílies es limiten a “gestionar” els infants, la infraestructura, els viatges, etc. i no exerceixen el seu rol d’educadors, especialment en àmbits com els límits, el control, el seguiment escolar o el suport afectiu. Així, una realitat que pot ser atribuïble a un petit percentatge de les famílies catalanes,

aquelles que, per manca de recursos personals, socials, culturals, econòmics, etc. es despreocupen i/o no poden afrontar el procés de socialització dels seus fills i filles, es generalitza i se situa com a “normalitat”. Creiem que això és un símptoma, un indicador més d’una visió problemàtica més amplia de les relacions dels docents amb les famílies que cal repensar i resituar.

Deixant de banda, doncs, un petit percentatge de famílies atrapades en dinàmiques d’exclusió social o sobreabundància, la gran majoria de les famílies catalanes estima els seus fills i filles, volen el seu bé per sobre de tot, busquen amb interès i ganes que se’n surtin a l’escola, no deixen fer el que els menors volen, imposen límits, generen elements de control així com de suport, etc. El que sí que ha canviat és la percepció dels docents i de les famílies respecte de la socialització en general i respecte dels altres agents i del rol que tenen en aquest procés. Com s’ha comentat a bastament (Dubet i Martucelli, 2000; Beck-Gernsheim, 2003, etc.), els processos de desinstitucionalització són transversals a tots els espais i agents educatius i ens situen en la mateixa tessitura de dubte, de canvi i de crisi. Així, les anomenades “crisi de l’escola”, “de la família”, etc. responen a les dificultats per part d’aquests agents de socialització d’encaixar els canvis en la concepció, les pràctiques, els vincles i el nou context que des dels anys vuitanta i noranta es dóna a casa nostra. Per dir-ho de manera senzilla, moltes de les acusacions cap a les famílies o cap a l’escola que es fan mútuament aquests dos espais (manca d’autoritat, dificultats per al control, complexitat en l’educació, etc.) tenen més a veure amb el canvi de regles del joc educatiu en el mateix espai que no pas amb actuacions que l’altre espai realitzi de manera “inadequada”. Ras i curt, en un context de crisi és més senzill acusar les famílies o els centres docents de “no saber educar”, que no pas reformular el sentit i les pràctiques del mateix espai educatiu. Per si no fos un camp de joc prou complex, val a dir que una part important dels qui intervenen en el debat mediàtic i de les opinions públiques al voltant de l’estat de l’educació no volen o no saben veure el paper dels forts canvis culturals que han remogut les bases i condicions de les institucions i agències educatives (Tort, 1997; Carbonell i Tort, 2006 i 2008) i continuen pontificant sobre educació com si socialment res no hagués passat en els darrers trenta anys.

A més, aquest nou context desinstitucionalitzat que canvia amb força “què és educar”, els rols des dels quals es fa, les autoritats i legitimitats inherents al context mateix, etc. han agafat alguns centres educatius amb un tipus de vincle amb les famílies encara basat en un model de relació “d’expertesa”. Cliff Cunningham i Hilton Davis (1988) van proposar tres tipus ideals de vincle entre docents i famílies, anomenats d’expertesa, de transplantament i d’usuaris. En el primer, el model d’expertesa, la relació seria semblant a la 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 a decidir elements clau per a la vida de l’infant de manera unilateral, sense informar gaire les famílies, emprant les entrevistes com un lloc de recollida de dades que es consideren rellevants sense deixar lloc al diàleg, etc. Així, els centres que mantenen aquest model com a referent situen en el terreny de les famílies molts dels problemes que, en realitat, només es deuen al fet que, en un context de desinstitucionalització, s’han esmicolat (fins i tot en el camp de la medicina) les condicions que fan possible aquest model de vincles “d’expertesa” amb les famílies.

El segon dels models ideals és el model que Cunningham i Davis anomenen 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. El millor model i referent d’adult és el docent i com més s’hi assemblin els pares i mares millor anirà l’escolaritat de l’infant. Creiem que aquest model, ple de bona voluntat, està molt estès a casa nostra en les etapes obligatòries, en què els progenitors han de ser “tutoritzats” per tal que l’alumne-fill en surti beneficiat. Aquí elements com els deures des d’edats primerenques, donar receptes simples (consells), recomanar pistes i pautes per a l’organització familiar del menjar, el dormir, etc. denoten la preponderància d’aquest model de relació entre docents i progenitors on aquests segons, per “educar bé”, s’haurien d’acostar a l’ideal del docent. Finalment, un model molt menys estès és el que concep les famílies com a “usuàries” del centre educatiu. En aquest

tercer model ideal es reconeix, d'entrada, que els progenitors 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. Si les famílies demanen consell al professional, aquest intenta entendre què passa en aquella família i pensar i pactar actuacions conjuntes, cadascú des del seu àmbit, en la mateixa direcció. No es tracta els pares i mares com a persones que cal tutoritzar, sinó com a éssers amb capacitats, sabers i competències que, com les dels docents, s'han de posar conjuntament al servei de l'educació de l'infant. Des d'una educació, un model i un estil que serà el que la família decideixi.

Al llarg dels darrers temps emergeix amb força una preocupació per part de la recerca en educació (Brullet, 2009; Collet i Subirats, 2010): els models de relació familiar amb mestres, metges i altres professionals que són inhibidors de les capacitats dels progenitors. Per contra, en aquest model d'usuari, l'objectiu clau és l'empoderament de les famílies a partir de les seves capacitats i competències, dins de la seva aposta educativa. Valorar, debatre i acompanyar mútuament els processos educatius, potenciant i empoderant els sentits, els sabers, les pràctiques i les capacitats de les famílies, sembla un model més pertinent i més democràtic que el de la "dependència" de l'expertesa. Així doncs, en molts casos, el problema no es resol des de la perspectiva que considera que els progenitors han dimitit d'educar, sinó que en primer lloc cal tenir en compte els canvis en els espais i institucions educatius que obliguen a reformular i re practicar el sentit, l'autoritat, els vincles, etc. de la socialització. I en segon lloc, des de models d'expertesa o de transplantament difícilment s'aconseguirà millorar els (lògics) desencontres entre dos espais desinstitucionalitzats i tan diferents com l'escola (obligatòria, amb professionals, oficial...) i les famílies (voluntària, no professionals, informal...). Educar diferentment del model escolar majoritari no és dimitir d'educar ni és fer-ho malament. Que els marcs institucionals s'hagin modificat en profunditat, conjuntament amb el context social i relacional; que les fronteres entre institucions, moments i espais educatius siguin molt difuses; que la concepció i la pràctica de l'autoritat parental i docent, les jerarquies socials, els vincles, l'experiència educativa hagin canviat fortament, etc. no és equiparable a la dimissió educativa del principal agent de socialització.

A parer nostre, és una drecera poc fecunda situar la responsabilitat de les complexitats al voltant del fet educatiu actual únicament a la teulada de les famílies. Sobretot quan això implica que en aquest moviment, els docents poden continuar sense qüestionar-se quines responsabilitats i canvis els toca assumir per educar més i millor en aquest context. Finalment, en relació amb aquesta anàlisi, cal destacar que molts docents, per la seva formació professional, se situen encara massa vegades des d'un pla de superioritat educativa i moral respecte de les famílies. D'altres, en l'extrem contrari, se situen com a "víctimes" del context actual: víctimes de les famílies que deleguen i deixen sola l'escola i els seus valors d'esforç i treball; víctimes dels mitjans de comunicació i del poder seductor de les TIC; víctimes d'un sistema formal, funcional... complex i que dubta, etc. En tots els casos, l'autoubicació dels docents en el rol de víctimes impossibilita qualsevol tipus d'avenç, de canvi i d'innovació, així com de vincle positiu i, sobretot, que "empoderi" els progenitors per tal que puguin ser cada vegada més autònoms i lliures en una col·laboració franca, estreta, lleial i horitzontal amb l'escola.

Com un entrebanc a l'hora d'avançar en aquesta col·laboració, també hem trobat algunes famílies que acusen els docents de no dedicar-se prou a la seva tasca. Seria, de nou, l'altra cara de la moneda en la qual alguns progenitors assenyalen la "dimissió docent" com a punt clau dels problemes educatius. Més enllà dels casos puntuals en què pugui ser cert aquest diagnòstic, val a dir que tampoc no aporta res positiu a l'educació dels infants que siguin els pares i mares els que facin "transplantament" i dictin als docents com cal educar.

4. Les famílies deleguen a l'escola no només l'ensenyament de continguts, sinó també l'educació i la socialització dels seus infants.

Les famílies no creuen, en contra d'alguns discursos estesos, que l'escola ho ha d'educar tot. Com exposen Torrubia i Doval (2009: 108), les famílies catalanes només creuen que l'escola tingui més responsabilitat educativa que elles en matèria de transmissió de coneixements, quelcom que ens sembla absolutament lògic. En la resta d'ítems, només percentatges residuals de progenitors creuen que l'escola té més responsabilitat que elles a l'hora d'educar en temes com la moral, la salut o

les emocions. Així doncs, la segona de les versions que expressa que les famílies han dimitit d'educar i que l'escola ha de "carregar" amb tot l'espectre moral, de salut, de coneixements, etc. no es veu corroborat per les opinions de les famílies. Per contra, ens semblen molt més versemblants els resultats de les recerques de Kherroubi (2008), Torrubia (2009) o Monceau (2009 i 2011) sobre el fet que, amb les excepcions que corresponguin, la gran majoria de famílies estan interessades i atentes als processos de socialització dels seus fills alumnes. Però no sempre ho (de)mostren de la manera que els docents esperen. Així, per als docents, és molt estrany poder comprendre que persones d'altres classes socials i situades en altres estadis de civilització puguin manifestar i practicar interès i atenció per la socialització dels seus infants des d'actituds que no corresponguin amb les pautes "reconegudes": assistir a les reunions de l'escola, anar a les entrevistes amb el tutor o tutora, ajudar a fer els deures, etc.

Però comprendre aquesta diversitat de modes d'implicació és clau per establir bons vincles entre docents i famílies: no es pot continuar plantejant que només hi hagi una (bona) manera per part de les famílies de vincular-se a l'escola. En altres àmbits educatius, notablement l'atenció a les diversitats (cultural, discapacitats, nivells...), l'escola ja ha fet un gran esforç per treballar des de punts de partida diferents, des de metodologies diferents, etc. Ara cal pensar i practicar, com ja han dut a terme un nombre significatiu de centres al país, en com es plantegen espais, moments i estratègies a diferents nivells, intensitats, formes, estils, etc. per tal que *totes* les famílies trobin un canal de comunicació i de vincle proper. Segurament, les aportacions i millores que les escoles poden implementar les podem trobar en la perspectiva de nous tipus de sensibilitats ciutadanes, de pràctiques físiques i culturals, de tipus de discursos i produccions culturals que generen i redistribueixen les noves condicions de la vida de la gent, i no com a simples reproductores de les divisions que hi ha de riquesa, discurs, gènere i treball (Lindgard, 1996). Inevitablement es posa sobre la taula on són els límits de la tasca docent davant de la necessitat de construir les condicions de possibilitat perquè els infants aprenguin,¹ una de les quals és el (bon) vincle

1. Com a exemple pot servir la pel·lícula de Bertrand Tavernier *Ça commence aujourd'hui* ("Hoy empieza todo").

i la proximitat simbòlica amb les famílies. Quelcom que, com sabem, esdevé un dels prerequisits imprescindibles per arribar a l'aprenentatge. Reprendrem aquest tema més endavant.

5. Les famílies critiquen i menysvaloren els docents i arriben a posar els infants en “contra” de l'escola.

Com a darrer pilar de la concepció que entén les famílies separades o fins i tot enfrontades a l'escola, hi ha la percepció per una part dels docents que els progenitors són massa crítics amb l'escola i que, en alguns casos, fins i tot “enfronten” els infants als mestres i professors. Segons aquesta visió, les famílies estan en conflicte amb l'escola i els indicadors poden ser algunes denúncies a l'escola; la convicció que els progenitors protegeixen massa els infants; diverses formes de desacreditació dels mestres; etc. Un exemple n'és la narració tòpica del fet que, abans quan un infant o adolescent portava males notes a casa, rebia una amonestació, i en canvi ara la família “s'alia” amb l'infant “contra” el docent. La vivència d'alguns mestres i professors és que els progenitors són com “el sindicat” dels seus fills i que això genera conseqüències negatives sobre l'escolaritat del menor, i que els pares i mares, enlloc de fer el seu paper de suport incondicional a l'escola, les seves decisions, les seves notes i sancions, etc. el que fan és “defensar el seu” infant. Segons aquesta mirada, les famílies, incapaces de situar-se en la dimensió general d'aula i de societat, només estan preocupades pel seu cas particular, pel seu fill o filla, sense entendre que és només un més dels vint-i-cinc o trenta infants i adolescents de l'aula de primària o secundària. Així, els docents es queixen que les famílies actuen defensant el seu cas concret (fill o filla) en lloc de donar suport a la institució i les seves dinàmiques.

Tanmateix, no cal perdre de vista que aquestes dinàmiques varien en les modalitats i intensitats, segons les tipologies de famílies i també segons les diferències que hi ha entre centres i dins d'un mateix centre escolar. I aquestes realitats canviants no sempre responen als estereotips de família “problemàtica”, entesa com a família de classe popular o immigrant. Així, hi ha famílies de classe mitjana, amb progenitors que exerceixen professions liberals, que consideren que

l'escola que han triat s'ha d'ajustar al seu ideari i projecte educatiu familiar, i així ho reclamen amb "veu". En altres tipus de famílies, ens trobem simplement davant la no-acceptació dels veredictes que el centre docent fa sobre els seus fills alumnes. De la mateixa manera, la negativa de les famílies a acceptar canvis d'horari i calendari dels mestres (jornada intensiva al juny) pot tenir a veure tant amb les dificultats de tenir els fills a casa, com amb la consideració de l'escola i dels mestres en termes d'auxiliars que han de facilitar (o no entorpir) el projectes vitals dels membres de les famílies de determinats sectors socials. Per al professorat, la negativa de les famílies a acceptar, per exemple, aquests canvis de calendaris, és vista en conjunt com una manca de confiança i de respecte envers la tasca docent. Si les famílies són externes al centre, les qüestions per discutir són logístiques, de condicions externes, moltes vegades difícils de pactar per les complexitats de la vida moderna i la conciliació laboral i familiar. Caldria, doncs, situar les qüestions pedagògiques en el centre de la relació mestres-famílies, que són les que, contràriament al que a vegades es considera, haurien de dirigir els temps i els espais educatius.

Es fa necessari, en síntesi, tenir més en compte els processos de desinstitucionalització escolar i familiar que han transformat les regles del joc. Per a bé o per a mal, podem aparcar temporalment el context dels nostres problemes, escriu Stephen Toulmin, però si volem arribar a una solució completa, haurem de considerar molts dels conflictes en un marc social més ampli, amb totes les seves característiques i complexitats (Toulmin i Gustavsen, 1996). Fins fa pocs anys, els docents gaudien del poder que la institució els conferia o els delegava, és a dir, de la capacitat inqüestionada d'imposar decisions (aprovat, suspès, càstig, etc.) sense que els altres agents (alumnes i famílies) poguessin intervenir (si més no de manera general, malgrat que algunes famílies amb capacitat d'influència i de pressió podien moure els seus ressorts). Actualment, el docent comença el curs amb menys "poder institucional", sense cap "partida guanyada" i ha de guanyar-se l'autoritat (que ve d'*autor*) davant dels alumnes i les famílies. Però això, lògicament, implica dificultats, incomoda alguns docents i fins i tot, fa sentir nostàlgia a d'altres. Sembla evident que tenir el poder de decidir sobre la vida escolar sense cap oposició era més còmode, però també sembla evident que

aquest era un model menys democràtic. Les famílies no només acceptaven els dictats de l'escola sense contestar, sinó que, a més, reforçaven el paper de jutge inqüestionable del mestre.

Des de fa una vintena d'anys, en un context de famílies i escoles desinstitucionalitzades, el model s'ha democratitzat. D'alguna manera, que les famílies qüestionin els dictats de l'escola és, segurament, incòmode però inevitable en un context democràtic, i expressa necessitats d'informació i de revolta contra les decisions inapel·lables del professorat. Però això no només li passa a l'escola. Per exemple, el món de l'arquitectura, l'urbanisme, l'enginyeria o la salut viuen situacions semblants i les reaccions dels professionals d'aquests àmbits també basculen entre la satisfacció i les oportunitats que genera la pèrdua del poder absolut per part del "senyor arquitecte, enginyer o doctor", i l'escàndol perquè els ciutadans, clients o pacients cerquen alternatives, contrasten i qüestionen criteris i decisions (sovint amb l'ajut d'Internet). Les experiències docents presentades al seminari en aquest àmbit van constatar que són precisament aquelles escoles que treballen entenent que cada curs, el docent s'ha de guanyar una autoritat que ja no ve donada pel sol fet de ser mestre, les que més i millor se'n surten, i que cal fer-ho des d'un model comunitari (Subirats, 2001; Albaigés i Subirats, 2006), de temps compartit (Albaigés i Selva, 2009), de treball en xarxa (Collet, 2008), de govern relacional o *governance* (Subirats, 2008), en el qual el conflicte, l'error, la crítica i el debat són allò normal i habitual (i no una "anomalia") i on tots els agents comparteixen (o haurien de compartir) projecte i coresponsabilitat.

Una vegada hem posat en qüestió els cinc fonaments que sostenen una concepció dels docents i les famílies com a ens separats i enfrontats, intentem, breument, proposar de manera provisional unes bases per a la concepció i la pràctica diferents del vincle entre centres educatius i famílies basat en la idea de la interdependència mútua.

PER A LA CONCEPCIÓ I LA PRÀCTICA ALTERNATIVES DE LA RELACIÓ DE LES ESCOLES AMB LES FAMÍLIES: DE LA SEPARACIÓ A LA INTERDEPENDÈNCIA

Fem la proposta de tres principis que poden fonamentar una nova concepció, una nova pràctica i una nova cultura escolar que vegi i visqui els docents i les famílies com a interdependents i no com a ens separats i enfrontats. Aquests principis podrien ser la interdependència (sistèmica), l'equitat i la construcció conjunta de l'èxit acadèmic.

La interdependència com a fonament. L'escola com a sistema

El concepte d'interdependència és present a totes les aproximacions sistèmiques, holístiques, complexes o globals del darrer segle, tant aquelles que sorgeixen de les ciències socials com de les que sorgeixen de les ciències naturals. Serien moltes les possibles definicions de la interdependència, però ens quedem amb la de Norbert Elias per la seva claredat. Com ell mateix exposa (1990: 70).

«El dualismo ontológico, la concepción de un mundo dividido en 'sujetos' y 'objetos', conduce al error. Crea la impresión de que los 'sujetos' pueden vivir sin los 'objetos'. Induce al ser humano a preguntarse cuál de los dos es la causa y cuál el efecto. Cuando consideramos unidades que se encuentran ontológicamente en una interrelación funcional mutua —como, por ejemplo, el estómago y el cerebro, las instituciones económicas y las políticas, o el ser humano y la naturaleza no humana—, nos topamos con relaciones de un tipo que ya no puede ser abarcado completamente por un modelo mecánico de relaciones causa-efecto.»

La idea de fons aplicada al nostre objecte d'estudi és clara: docents, infants, famílies i entorn no es poden considerar com a entitats separades, com a ens que, “de veritat”, no tenen vincle essencial o només en tenen de mecànic (causa-efecte). Des de la perspectiva de la interdependència, els quatre ens són “la ma-

teixa cosa”, és a dir, el centre educatiu conté els quatre elements en ser-ho. I per tant, la seva naturalesa, la seva “essència”, està determinada alhora per aquests quatre elements i per les seves interaccions (i no interaccions) mútues. Des de la pedagogia sistèmica també es recull la perspectiva de la interdependència, però fonamentant-se en les teories de la complexitat (Morin, Maturana, Watslawick, etc.), de les quals destaquen tres principis (Parellada, 2004; Travesset, 2007): el sistèmic (cal relacionar el coneixement de les parts amb el coneixement del tot), l’hologramàtic (les parts estan en el tot, i el tot en cada part) i finalment el principi d’autonomia i dependència (en què els éssers són alhora autònoms i dependents els uns dels altres dins d’un sistema). Així, l’escola és una institució o un sistema, i per comprendre-la, cal entendre que les seves parts són quatre (famílies, fills alumnes, docents i entorn) i no dues (docents i alumnes). La interdependència, la perspectiva que afirma que essencialment, ontològicament, l’escola és la institució formada per les famílies i els seus infants (que en són el fonament), uns docents que també eduquen aquests infants i joves, i un entorn social, cultural, d’oci, etc. concret, és el primer dels fonaments per assolir una concepció, una cultura i una pràctica de l’escola basada en l’autonomia i, alhora, en la dependència constant i mútua dels seus diferents actors.

A partir del concepte d’interdependència, i contra les idees que els infants són “objectes” de l’educació, les famílies són una circumstància a l’escola i l’entorn és un mer “decorat”, proposem com a fonament d’una nova visió, pràctica i vivència escolar entendre que el centre d’educació infantil, primària i/o secundària és un sistema interdependent i interconnectat format per unes famílies, uns infants alumnes, uns docents i un entorn. Això implica, per part dels professionals que treballen a les escoles i instituts, reconèixer els infants, les famílies i l’entorn com a part inextricable de la mateixa escola i com a agents amb els quals *s’ha de* construir un vincle explícit i positiu. Per tant, caldria entendre que el fonament de l’escola són els pares i mares que han triat portar els seus fills i filles a l’escola. Són ells els que, amb aquest acte, funden l’escola. Després vénen els infants, que el centre educatiu educa i ensenya, juntament amb les famílies, i després, els docents per atendre’ls. Finalment, cal entendre l’entorn com a escenari, com a agent i com a oportunitat. Així, i des de la proximitat amb les

famílies i els infants que són els que “produeixen” l’escola, cal anar construint un vincle i un lloc físic i simbòlic per a cadascun (Parellada, 2004), tenint en compte que els quatre agents són interdependents i que no hi haurà èxit equitatiu per a uns (els infants), sense que els altres (docents, famílies i entorn) hi tinguin una experiència de reconeixement i uns vincles positius de donar i rebre. Així, construir uns vincles de qualitat amb infants i famílies no hauria de ser vist i viscut com una “càrrega” que no pertoca als mestres, quelcom que “cau fora de les meves tasques”, sinó com “la primera tasca”, quelcom que ja hem esmentat abans recordant el film *Hoy empieza todo*. Una tasca, fer xarxa, generar vincles, incloure i apropar *totes* les famílies, que hauria de constar dins de l’horari i el pla de treball docent i que hauria de deixar de ser viscuda com un “afegitó” a la docència curricular i de matèries. Quelcom que encara és viscut per una part important dels docents, sobretot a mesura que els infants es fan grans, que es resumiria en aquella frase tan sentida de “jo vinc aquí per fer socials, naturals, mates, etc. i no per educar valors, conductes, ensenyar a educar famílies o parlar amb l’entorn”. Per contra, tota la recerca educativa ens diu el contrari: el treball amb les famílies, conductual, etc. és la base, és la condició de possibilitat, el fonament imprescindible que permet i possibilita l’aprenentatge i l’èxit escolar de tothom, especialment dels infants i les famílies més allunyades de la “cultura escolar” (Bourdieu, 1997).

L’equitat i l’èxit per a tothom com a objectiu dels canvis

Malgrat que de vegades l’expressió *fracàs escolar* ho amagui, qui no se’n surt en el sistema formal no són els infants i joves, sinó la mateixa institució. Com recorden des dels clàssics com Bernstein o Bourdieu, fins a recerques actuals com les de Dubet i Martuccelli (1998), Demeuse i altres (2008), etc., és l’escola qui “produeix” l’èxit o el fracàs acadèmic en el si del centre docent a partir d’uns determinats plans d’estudi i metodologies, i sobretot a partir de les avaluacions. Per tant, si volem construir una visió, una vivència i una cultura escolar que parteixi de la base d’un centre educatiu interdependent entre docents, famílies i alumnes, cal que l’aposta per l’equitat i l’èxit per a tothom en sigui la columna vertebral.

Com hem vist prèviament, els diversos capitals de les famílies són claus a l'hora de comprendre els resultats acadèmics desiguals entre infants i col·lectius socials. Així, des d'una metàfora d'escola on docents i famílies estan separades, l'escola es manté "neutra" davant de les diferents famílies tractant-les totes de manera homogènia, com a quelcom extern, com una "circumstància". Però aquesta "neutralitat" afavoreix els infants les famílies dels quals eduquen des dels mateixos paràmetres que els dels docents (classes mitjanes) i perjudica els menors de classes populars, nouvinguts, etc., com van mostrar Bernstein (1998) en l'àmbit del llenguatge, o Bourdieu (1997) en el cas del model pedagògic i de demanar aprenentatges que no s'ensenyen a l'escola sinó en algunes famílies, o Annette Lareau (2003: 31) en l'àmbit del "model o estil educatiu parental", etc. Com han assenyalat, entre molts altres, aquests tres autors, en una escola que es (re)presenta com a "universal i neutra" en continguts, formes i relacions, davant unes famílies accidentalment diverses, les desigualtats esdevenen invisibles i, com a tals, els docents situen la causa del fracàs en el bàndol dels progenitors o del "talent" dels infants. Així, si volem construir una nova cultura o gramàtica escolar des de la interdependència entre docents, infants, famílies i entorn que sigui equitativa i amb èxit per a tothom, cal abandonar aquesta "neutralitat" escolar i avançar cap al que podem anomenar "implicació contextual". Aquesta "implicació contextual" dels docents i els centres hauria de ser un ingredient clau de l'antídot davant aquella "alteritat familiar", aquella "reificació" d'allò escolar, que construeixen les famílies sobretot de les classes populars i nouvingudes, però també cada vegada més famílies de classes mitjanes i altes, i que porta a l'abandonament i el fracàs escolar. És a dir, aquell veure i viure "allò escolar" com a aliè, estrany i sense sentit. Així, i partint d'elements quotidians molt concrets, cal avançar en la necessitat de contextualitzar continguts, mètodes i avaluacions al tipus de famílies i d'infants de cada centre escolar, sense que això hagi de suposar cap perjudici de "nivell acadèmic", ans al contrari. Aquesta "implicació contextual" ha de permetre, precisament, construir coneixements des del punt de partida dels infants i les seves famílies i avançar curricularment per diferents camins educatius contextualitzats fins a l'èxit acadèmic de tothom perfectament equiparable.

Però plantejar aquest tipus de treball a les escoles i/o instituts no és senzill. Els centres educatius, com a part de l'Administració moderna, han treballat des de la "cega indiferència" com a garantia de tracte homogeni a tots els seus membres. En aquests moments, en què la "diversitat ja és la norma", només una escola contextual, que acompanyi des de les famílies, l'entorn i els infants concrets (s'acompanyin mútuament) cap a l'èxit escolar, és útil socialment. Com hem dit, per avançar en aquesta línia, l'escola es podria repensar des de la concepció que les famílies no són un "accident" o una "circumstància", sinó tot el contrari: són el fonament i la base sobre la qual cal construir el projecte pedagògic d'èxit per a tothom. Una concepció per a la qual el nou context legal de la LEC (autonomia de centres, projecte de direcció...), pot representar una gran oportunitat, malgrat els riscos evidents.

Ara bé, respecte del tema que s'estableixi un vincle més gran entre docents, infants i famílies com a base per obtenir uns resultats escolars millors i més equitatius no som ingenus. Sabem que autors i autores de primer nivell mundial (Lareau, 1987 i 2003; Dubet i Martucelli, 1998; Desimone, 1999; De Carvalho, 2001; Driessen, Smit i Sleegers, 2005; Lee i Bowen, 2006; Monceau, 2011, etc.) han posat en dubte alguns d'aquests programes de millora del vincle entre escola i famílies en relació amb l'èxit escolar. Així, aquests autors i autores alerten que certes propostes "rendimentistes" tradicionalment han suposat un avenç en la dualització escolar i social. De fet, molts d'aquests investigadors han mostrat que, depenent de com es conceben i practiquin aquests programes d'aliança escola-família, poden arribar a ser contraproductius i generar encara més desigualtats i/o poden arribar a reforçar les ja existents. Els arguments de crítica als projectes realitzats en què s'ha establert un vincle més gran entre escola i famílies fins al moment són fonamentalment tres:

- a) Demanar a uns progenitors desiguals en capitals una major implicació en l'escolarització dels seus fills condueix a l'eixamplament de les desigualtats dels alumnes i afavoreix encara més els fills i filles de les classes mitjanes i altes.
- b) Les famílies de classes populars i immigrants tendeixen a no voler participar d'aquests programes, no per "dimissió" educativa, sinó per "respecte" a la

feina del mestre i l'escola, la qual cosa genera un biaix i torna a augmentar les desigualtats amb les famílies amb més capitals, que sí que "s'hi impliquen".

- c) Finalment, els autors i autores esmentats consideren que les propostes d'una implicació més gran de les famílies en els centres educatius i en l'escolarització dels seus menors (reunions, deures, etc.) pot conduir a la responsabilització i culpabilització de les famílies dels mals resultats i/o del fracàs escolar, sense que això millori els resultats ni la seva distribució desigual.

A la vista dels debats, les crítiques i els advertiments breument exposats, sembla clar que no és gens fàcil aconseguir els objectius del projecte, i menys, sense generar noves desigualtats o consolidar de les que ja hi ha. Com ja hem anat esmentant i com recullen algunes de les etnografies socials i educatives més destacades dels últims anys respecte d'aquesta qüestió (Dubet i Martucelli, 1998; Bonal i altres, 2003, Lareau, 2003, etc.), l'element on es concentren les desigualtats de capitals i que construeix simbòlicament la proximitat o la llunyania de la família respecte de l'educació formal és si els progenitors senten el centre i els seus continguts, dinàmiques, títols... "com a seus", com un "nosaltres", o bé si ho consideren quelcom aliè a ells mateixos (alteritat-reificació "d'allò escolar"). Però hi ha un element clau que diferencia els elements de crítica exposats de la nostra proposta. En les crítiques d'aquests autors i autores als projectes de més vincle entre centres i progenitors, el focus d'atenció, el lloc del "canvi i de la innovació" són els programes d'atenció, de relació o de vincle amb les famílies per part de les escoles. És a dir, la literatura internacional qüestiona fortament que l'escola faci un sol tipus d'actuacions per a totes les famílies i convoqui o impliqui els pares i mares per "fer coses": deures, entrevistes, entrar a l'aula... El problema en aquestes propostes és que es demanda a les famílies que siguin elles les que canviïn, les que "es moguin" perquè "no ho fan prou bé" (reproduint els models d'expertesa i de transplantament de Cunningham i Davis). Potser cal actuar diferentment i preguntar-nos quines innovacions pot generar l'escola (docents) en la seva cultura i gramàtica quotidiana, per veure, viure i practicar "l'escolaritat" des d'una visió d'interdependència entre famílies, infants i docents; una nova visió i vivència de l'escola que sigui capaç de contribuir a la millora dels resultats acadèmics sense aprofundir en les desigualtats socioeconòmiques familiars ja

existents, és més, amb la clara voluntat de subvertir les prediccions estadístiques cap al fracàs escolar dels fills i filles de les classes populars i nouvinguts. I per tant, en la nostra proposta no es tracta que les famílies “millorin” el seu vincle amb l’escola, s’hi impliquin més a l’hora de fer els deures, o hi hagi un procés per formar-les... del que es tracta és de concebre i practicar quotidianament tota l’escola com una institució interdependent de famílies, infants, docents i entorn.

Un canvi en aquest sentit podria portar a modificar la cultura escolar, les normes i les pràctiques quotidianes del centre, i afavorir la millora dels resultats acadèmics. Des de la nostra perspectiva, creiem que no és possible que aquestes actuacions incrementin les desigualtats que hi ha, perquè no es tracta que els progenitors “facin” quelcom o “millorin” el vincle, fet que per part de famílies desiguals pot produir noves desigualtats o enquistar les que ja hi ha. Es tractaria d’avançar en una proposta per part dels docents d’establir vincles “multinivell” que permetin visibilitzar, enfortir i millorar la relació d’interdependència que ja hi ha, donar-li un lloc (físic i simbòlic), potenciar-la i reduir les pràctiques i vivències d’alteritat, alienació o “exterioritat” per part de cap infant o família que hem anat esmentant. En el darrer apartat esmentem, de manera succinta, algunes pistes concretes per tal de generar condicions que poden fer possible que s’estableixin més i millors vincles amb tot tipus de famílies (multinivell), per tal d’assolir uns resultats acadèmics millors per a tothom, especialment per aquells col·lectius més allunyats, físicament i simbòlicament, de l’escola i l’institut.

La construcció conjunta de l’èxit acadèmic

Els processos d’individualització, d’una banda, de desinstitucionalització, d’una altra, i de democratització de la informació, de l’altra, han generat un còctel que, com dèiem, transforma enormement les relacions de poder, les jerarquies i la “textura” dels vincles entre progenitors, docents i alumnes. De fet, en els darrers trenta anys, qualsevol relació social ha viscut el seu procés de “privatització” (Sennett, 1974) o de “subjectivació” (Dubet i Martucelli, 2000), ja no es tracta d’acomplir un rol, sinó de ser “un mateix” en cada relació.

Aquesta nova normativitat social obre la porta a una democratització real dels vincles socials i de les relacions jeràrquiques i alhora, però, genera riscos clars de “personalitzar” els vincles (oblidant que tant docents com progenitors i alumnes aconsegueixen un rol), d’amagar les relacions de poder i, també, de “clientelitzar” els vincles socials i educatius. Determinats corrents han apostat per convertir els progenitors i els alumnes en una mena de “clients” d’una escola dins de la qual els professionals sols fan tota la tasca educativa i “retornen” els infants a les famílies “ja ensenyats”. És evident que, i més en un context tan complex com l’actual, qualsevol concepció “clientelar” de l’educació està condemnada a fracassar. Per contra, des de la idea de la coresponsabilitat i del treball en xarxa apareixen noves perspectives. Tots els agents són coresponsables, amb graus diferenciats i cadascú des del seu àmbit, del resultat final de l’educació. L’escola d’avui ha de deixar de ser un lloc de delegació. Ningú delega ningú. Del que es tracta, més aviat, és d’avançar a poc a poc, des d’allò quotidià, en la interacció continuada, cap a un projecte educatiu (com més) compartit (millor).

No es tracta, de cap manera, del “entre tots ho farem tot”, ja que cadascú ocupa un lloc diferent en la vida dels infants i joves. La pràctica de la coresponsabilitat i del treball en xarxa (Albaigés i Subirats, 2006; Collet, 2009; Gordó, 2010, Subirats i altres, 2009; Ubieta, 2009, etc.) busca construir des de la vida quotidiana, des dels temps compartits, amb intensitats diverses... un projecte que comparteixin els infants, els docents, els progenitors i l’entorn. Aquesta manera de treballar, de concebre el dia a dia de l’escola, els vincles, etc., té molt a veure amb el que hem dit de l’escola com a sistema, com a institució: cal transformar els elements institucionals que impedeixen un projecte compartit, un vincle habitual, etc. ja que, per assolir l’èxit educatiu de tothom, fet d’equitat i d’excel·lència, els quatre actors escolars es necessiten mútuament.

Massa sovint els vincles entre escola i famílies han estat entesos com quelcom “perifèric”, de segona magnitud, allunyats del “cor” de la institució escolar i el seu mandat, que són els aprenentatges curriculars. Però després d’anys de recerca des de diferents perspectives i disciplines (Bernstein, 1988; Bonal i altres, 2003; Parellada, 2004; Travesset, 2007, etc.), creiem que podem constatar que

la quantitat i sobretot la qualitat dels vincles entre els quatre actors implicats (infants, famílies, docents i entorn) no és un tema menor respecte dels continguts curriculars i els resultats acadèmics en relació amb aquests, ans al contrari. Són precisament aquests vincles els que “sostenen”, possibiliten i condicionen positivament o negativament l’aprenentatge del currículum i les competències corresponents a cada etapa. És a dir, només si els vincles entre docents, famílies i entorn són positius, els infants i adolescents *poden* aprendre, ja que en són la condició de possibilitat.

L’antropòleg Clifford Geertz, parafrasejant Max Weber, va escriure l’any 1973 en un dels llibres clau de l’antropologia del segle xx (Geertz, 2005: 20) el següent:

«El ser humano es un animal insertado en tramas de significación que él mismo ha tejido. Considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental que busca leyes, sino una ciencia interpretativa que busca significaciones.»

En l’àmbit escolar ens sembla que les coses són exactament així. Si el fill alumne no està “sostingut i orientat” per un seguit de vincles que generen i donen sentit a allò escolar i al que s’hi fa, és una fal·làcia esperar que una part significativa de l’alumnat es preocupi i s’interessi per allò que l’escola vol i ha de transmetre, tant a escala curricular, com de competències, actituds, valors i normes, sabent que aquest sentit pot ser per a algunes famílies més instrumental (el que dóna sentit a l’escola és el títol) o més expressiu (l’escolaritat té sentit i valor en ella mateixa) (Bernstein, 1988), i que tots dos sentits poden ser motors igualment potents cap a l’èxit escolar. Així, sense una escola “contextualitzada”, com dèiem prèviament, sense una “xarxa de vincles significatius” entre els docents, els menors, els progenitors i l’entorn (el seu lleure, la seva cultura de classe, d’ètnia, etc.), l’escola i allò que s’hi ha d’aprendre serà sempre vist i viscut com a quelcom aliè, reificat o, fins i tot, com una amenaça per a una part dels alumnes i famílies. Aquestes “trames de significació” de les quals parla Geertz passen, necessàriament, per plantejar, veure, viure i practicar un centre educatiu on les famílies i els infants no puguin ser concebuts, viscuts i tractats com a quelcom extern, aliè, que no

forma part del “nosaltres” (docents). L’èxit acadèmic “està fet” de molts altres petits èxits relacionats amb els vincles de qualitat i confiança; el tracte d’adult a adult amb els progenitors; la vivència per part de l’infant que la seva família li “permet” aprendre del professional; tenir en compte, reconèixer i valorar la cultura, el lleure, els punts de partida de cada infant, família i entorn, etc. Un darrer estudi sobre l’abandonament escolar insisteix en el fet que aquest fenomen, com el del fracàs, no és una decisió puntual, sinó que s’ha d’entendre com a procés de desvinculació progressiva de l’escola que té el seu origen molt abans que el problema es manifesti (Fernandez Enguita, Mena Martínez i Riviere Gómez, 2010). És evident, doncs, que sense aquests petits èxits, sense les (prèvies) condicions de possibilitat, plantejar-se l’èxit escolar en genèric és inútil.

En conseqüència, les escoles no són només “l’objecte” i l’objectiu de les millores de l’educació sinó que són el centre d’aquest canvi, sempre que el centre escolar i qui en forma part no quedin “colgats” per tasques ingents rutinàries i burocràtiques que una mal entesa autonomia escolar pugui generar. Definitivament, no es tracta de crear noves armes intel·ligents de burocràcia escolar, sinó de fomentar persones que s’ocupen de si mateixes, dels altres i del món que ens envolta. És en aquest sentit que no es pot obviar la importància dels resultats acadèmics i també ens trobem davant la dificultat que una part important del professorat té per vincular la seva professionalitat als resultats educatius obtinguts pels alumnes (Pedró, 2008). Al mateix temps, però, convé tenir en compte que la pressió que exerceixen els informes nacionals i internacionals, “la tirania de les curses de cavalls internacionals” (Brown, 2001), poden comportar la insistència en errors comesos, en “un més del mateix” en aspectes de la cultura escolar que s’han demostrat ineficients però en què s’insisteix en nom de l’exigència. Així, per exemple, per als autors d’un manifest francès recent contra l’avaluació amb nota numèrica a l’educació primària:²

.....

2. Vegeu: “Pour la suppression des notes à l’école élémentaire”, un manifest que ha passat desapercebut, significativament, al nostre país i que signen personalitats com l’exministre Rocard, investigadors com Eric Maurin o François Dubet, escriptors com Daniel Pennac o psicoterapeutes com Marcel Rufo (www.suppressiondesnoteselementaires.org).

«Aquest sistema de puntuació, i l'obsessió per la classificació al qual respon, crea, des de l'escola primària, una pressió acadèmica molt forta i estigmatitza els estudiants que tanca progressivament en una espiral de fracàs. Desmotivadores, aquestes notes dolentes s'experimenten com un càstig i de cap manera com la clau per a una possible progressió.»

Cal, doncs, afrontar el tema dels resultats, però des d'una perspectiva de canvi de la cultura escolar. Pot semblar una paradoxa, però les respostes a la problemàtica del fracàs escolar i a la demanda de més "eficàcia" escolar no passen pel reforç d'una cultura escolar o d'una gramàtica escolar estàndard, un camí poc encertat i que ha portat a reproduir les desigualtats socials a l'escola. Avui, els nostres alumnes necessiten escoles amb capacitat de construir les condicions socials, emocionals, familiars, contextuals, relacionals... de l'aprenentatge, unes condicions de possibilitat que passen, indefectiblement, per (re)construir l'escola com una institució formada interdependentment per progenitors, infants, docents al seu servei i un entorn (cultural, de lleure, de mitjans de comunicació, de valors, laboral, d'entitats, de món local, etc.) que no és un mer decorat, sinó un actor de primer ordre. Només des d'aquesta perspectiva, la vivència i la pràctica d'una escola interdependent entre els quatre actors i la necessitat de repensar quins vincles, poders, sabers, relacions... que es construeixen entre els quatre, podem estar en disposició de generar les condicions de possibilitat de l'èxit acadèmic per a tothom, superant, alhora, unes taxes de fracàs escolar poc admissibles com a país, una reproducció de les desigualtats socials massa gran i uns nivells mitjans que disten encara de l'excel·lència.

③ Conclusions i pistes de treball

Abans d'acabar, volem deixar ben clar que la nostra no és una proposta aïllada. Des de fa anys, tenim la sort de comptar a casa nostra amb desenes de centres educatius, especialment d'infantil i primària però també de secundària, que han (re)construït les seves pràctiques institucionals i han refet la seva cultura escolar, per facilitar un major i millor vincle amb infants i famílies de cara a millorar els resultats acadèmics. Així, propostes com el treball per projectes i/o contextos d'aprenentatge (Pujol i Roca, 1991; Bonàs i altres, 2007; Hernández i Ventura, 2008), les comunitats d'aprenentatge (Elboj i altres, 2002; Forum IDEA, 2005; Bonàs i altres, 2007; Aubert i altres, 2008), una part important de les escoles de noves de creació (Domènech, 2009), experiències que vinculen escoles i lleure local, les propostes concretes d'educació lenta (Domènech, 2009b), els projectes d'aprenentatge-servei (Martín i Rubio, 2006; Puig i altres, 2006), les propostes que treballen des del model de treball en xarxa, les escoles sistèmiques, etc., representen, més enllà dels noms i les etiquetes, experiències de gran valor pedagògic que van en la mateixa direcció que la proposta que presentem. Unes experiències que, tot just des de fa alguns anys, estem començant a avaluar també pel seu potencial equitatiu (subvertir desigualtats de partida) i d'excel·lència (obtenir de manera global bons resultats acadèmics). Sense gaires dades respecte d'això, algunes de les experiències estan responenent bé tant a les demandes d'innovació i qualitat pedagògica, com d'equitat i excel·lència en els resultats.

Així doncs, el seminari i la recerca promoguts per la Fundació Jaume Bofill i el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic i la Universitat de Girona no arriben en un context erm, ans al contrari. Ja són molts els centres educatius que han fet passes altament significatives per veure i viure l'escola i/o l'institut des d'aquesta perspectiva d'interdependència i, de fet, és d'aquestes escoles i instituts, públics i concertats, dels quals hem après per poder escriure aquest Informe Breu. També amb aquestes experiències hem pogut debatre i contrastar les pistes que han d'ajudar a construir noves cultures escolars que ens portin des del centre interdependent i a través de l'equitat a una educació bàsica que ha d'englobar, formar i orientar amb èxit la pràctica totalitat dels nois i noies del país. Aquest és el repte col·lectiu i el seminari, aquest text i la recerca que el segueix són un granet de sorra més en aquest envit. Un envit que, fins al moment, ha passat per un seguit d'elements que poden ser pistes bones a l'hora d'engegar processos d'innovació i millora en els centres educatius en la seva relació amb les famílies, per tal de millorar els resultats acadèmics de tots els estudiants i especialment els d'aquells que, per les seves condicions socials, culturals, econòmiques, territorials, de (dis)capacitats, etc. tenen més probabilitats de no assolir el graduat en educació obligatòria. Agrupem les pistes fins al moment desenvolupades per millorar els vincles entre centres d'educació primària i secundària i famílies en diferents escoles, instituts i projectes catalans en sis àmbits d'innovació:

d) Plantejament i proposta de centre

- Plantejar la necessitat d'un model d'escola (marc) en el qual les famílies i l'entorn no siguin absents o un destorb, sinó part inextricable del centre, amb tot el que això implica en la vida quotidiana del centre.
- Identificar i explicitar quin és el model que el professorat i cada escola té de la concepció i de la relació amb les famílies i l'entorn. Els punts clau dels models són les relacions de poder i el rol dels sabers. Es poden emprar els tipus ideals plantejats per Cunningham i Davis (1988) ja exposats.
- Debatre quins plantejaments generals ha de tenir l'escola i el docent per tal de poder millorar el vincle i el model actual de relació amb les famílies i l'entorn.

- Plantejar quina formació, quines habilitats o competències ha de tenir el docent per tal de poder millorar el vincle i el model actual amb les famílies i l'entorn.
- Altres.

e) Comunicació

- Aprofundir en modalitats comunicatives amb les famílies des d'una perspectiva multinivell que té molt en compte les possibilitats i situacions de cada llar.
- Potenciar la pluralitat de canals i vies de comunicació entre docents i progenitors.
- Promoure la comunicació fàcil i interactiva (retroacció) a través de mitjans com les TIC, les trobades formals i informals, etc.
- Altres.

f) Tutoria

- Valorar la designació d'un tutor de referència per a cada família al llarg de l'escolaritat dels infants o d'una bona part d'aquest procés (per etapes educatives, etc.), per tal de conèixer a fons la família i el seu entorn (domicili), establir lligams de confiança, esdevenir un referent de proximitat, etc.
- Establir una trobada al trimestre de manera habitual (sense que les famílies ho hagin de demanar) i en horaris compatibles amb les diferents situacions familiars. Aquestes entrevistes es podrien fer alhora amb la persona de referència més els altres tutors dels altres infants (si en tenen).
- Potenciar el paper de les famílies com a acompanyants d'altres famílies. El rol de progenitors ja implicats a l'escola en l'acompanyament dels nous vinguts, vinguin d'on vinguin, és una bona pràctica que facilita l'acollida al centre i ja hi ha diverses iniciatives respecte d'això amb bons resultats.
- Altres.

g) Aula i aprenentatges

- Pensar l'adaptació dels infants a l'escola (per exemple, P3) d'una manera més flexible al llarg del temps que cada infant i família requereixi.
- Fer les entrades i sortides de l'escola flexibles, amb temps i tranquil·litat, i amb la possibilitat que hi pugui haver una estada curta de les famílies dins de l'aula. Aquests temps esdevenen claus per a un bon vincle informal entre docent i famílies.
- Incloure l'entrada puntual de les famílies a l'aula vinculada a continguts. L'escola formula demandes específiques d'entrada a l'aula a familiars concrets (per tipus de família, cultura, coneixements, ofici, llengua...) per tal que totes, especialment les més allunyades del "món escolar", s'hi vinculin i se sentin reconegudes.
- Fer entrar habitualment els familiars i persones de l'entorn a l'aula en dinàmiques col·laboratives: ambients, grups interactius, etc. Altra vegada calen estratègies multinivell per tal que totes les famílies, especialment les més allunyades, hi tinguin cabuda i un bon encaix.
- Incloure la participació de les famílies en l'organització d'alguns continguts escolars per als alumnes, fent especial atenció al fet que totes hi tinguin el seu lloc.
- Establir vincles amb l'entorn al voltant de projectes, activitats i recursos (escoles d'art i música, empreses, centres de recerca, oficis, etc.) ja siguin entitats, veïns, ajuntament, etc. En aquest sentit, les *magnet schools* i el projecte que la Fundació Jaume Bofill desenvolupa en aquesta línia poden ser un bon referent.
- Altres.

h) Presència i govern de l'escola

- Situar un lloc físic per a les famílies a l'escola, com a reflex que aquestes tenen un lloc simbòlic preeminent al centre. Ha de ser un espai agradable i càlid de trobada, d'estada, etc.

- Canviar la concepció i la pràctica del consell escolar (relacions de poder). Deixar de fer-lo informatiu i centrar-lo en debats substantius i no en elements formals. Canviar la correlació de forces per tal de convertir-lo en l'espai de construcció de projectes conjunts entre escola-famílies i entorn amb l'esforç i la implicació compartida i alhora desigual, cadascú des del seu rol.
- Donar suport a l'AMPA en aspectes logístics (menjador, extraescolars, etc.) i animar-la que es dediqui a fomentar el vincle multinivell entre famílies i aprenentatges i no tant a aspectes de serveis.
- Altres.

És evident que aquestes pistes són només algunes de les possibles vies per millorar el vincle entre centres docents i famílies amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics generals i, particularment, els dels infants amb més probabilitats de no graduar-se. En tot cas, la idea força de tot el document és la intuïció i la hipòtesi que comença a estar recolzada per la literatura internacional, que la millora dels vincles entre escola i progenitors en la línia que els centres obrin “les portes” i modifiquin elements clau de la seva cultura per apropar físicament i simbòlicament les famílies a l'escola i els seus continguts, formes, relacions, etc. pot ser la clau per millorar els resultats escolars i, alhora, per fer una escola millor per treballar-hi, estudiar-hi i portar-hi els fills i filles.

4 Bibliografia

ALBAIGÉS, B. i SUBIRATS, J. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALBAIGÉS, B. i SELVA, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ALEGRE, M.A.; BENITO, R.; CHELA, X.; GONZÁLEZ, S. (2011). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

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 ?* París: Paris School of Economics. En línia: <<http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-36p-MALLETTE-PSE.pdf>>

AZEVEDO, J. (2003): "Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones". A MARCHESI, Álvaro i HERNÁNDEZ, Carlos (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

- BALL, S. (1989). *Micropolítica en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Càtedra.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Mèxic: FCE.
- BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinvençió de la família: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- BENITO, R.; GONZÀLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- BERGA, A. (2005). *Adolescència femenina i risc social*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- BERNSTEIN, B. (1985). "Clase social, lenguaje y socialización". *Educación y Sociedad*, vol. 4. pàg. 129-143.
- BERNSTEIN, B. (1986). "Una crítica a la educación compensatoria." A ÀLVAREZ-URÍA F. i VARELA J. (eds.), *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BIRBILI, M. (2005). "Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark". *European Educational Research Journal*, vol. 4, núm. 3.
- BONAL, X. (dir.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X. i altres (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

BONAL, X.; RAMBLA, X.; AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F. (coords.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONÀS, M. i altres (2007). *Entramados: la experiencia de una comunidad de aprendizaje: El Martinet*. Barcelona: Graó.

BOURDIEU, P. (1980). *La distinción*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social. Mèxic: Siglo XXI*.

BOURDIEU, P. (1999). *Contrafocs. Reflexions útils per resistir la invasió neoliberal*. Barcelona: Edicions 62.

BOURDIEU, P. (2001). *Contre - feux 2. Pour un mouvement social européen*. París: Raisons d'Agir.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Editions de Minuit.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BROWN, M. (2001). La tiranía de las carreras de caballos internacionales. A SLEE, R. i WEINER, G. *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

BRULLET, C. (2009). “Les polítiques de suport a les famílies. El paper clau de les polítiques locals en la cooperació entre famílies, escoles i comunitat a favor de la cohesió”. *VIA. Valors, Idees, Actituds*, núm. 9, pàg. 102-121, abril de 2009. En línia: <<http://www.jordipujol.cat/files/articles/CBrullet.pdf>>

CAMPBELL, J. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Backwell.

CALDAS, S. J.; BANKSTON, C. (1997). “Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement”. *Journal of Education Research*, núm. 90(5), pàg. 269-277.

CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.

CALERO, J.; BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CALERO, J.; ESCARDÍBUL, J. O. (2007). “Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003”. *Hacienda Pública Española*, núm. 83.

CANKAR, F.; DEUTSCH, T.; KOLAR, M. (2009). “Teachers and parents: partners with different expectations”. *International Journal about parents in education*, vol. 3, núm. 1, pàg. 15-28.

CARABAÑA, J. (2009). “Una vindicació de las escuelas españolas”. *FRC. Revista de debat polític*, núm. 21. En línia: <http://www.fundaciocampalans.com/ficha_revista.asp?ld=21>

CARBONELL, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CARBONELL, J.; HERNANDEZ, F.; SANCHEZ-CORTÉS, E.; SANCHO, J. M.; SIMÓ, N.; TORT, A. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.

CARBONELL, J.; TORT, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

CARBONELL, J.; TORT, A. (2008). *L'educació catalana a la premsa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

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.

CHEVALIER, A. (2004). “Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment”. *Discussion Paper Series. IZA*, vol. 1153. Bonn: Institute Study of Labor.

CIEZA, J.A. (dir.) (1990). *Fracaso escolar y patologías psíquicas: intervención educativa precoz en el aula*. València: Promolibro.

COLEMAN, J. S. i altres (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC (USA): Government Printing. Office for Department of Health, Education and Welfare.

COLL, C. (1984). “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 27/28, pàg. 119-138.

COLLET, J. (2008). *El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf>

COLLET, J. (2009). “Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa”. *Guix*, núm. 356-357, pàg. 71-81.

COLLET, J. (2011). “Educación ¿Arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa”. *Pedagogia i treball social*, núm. 1, pàg. 27-50. En línia: <http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/article/view/5>

COLLET, J.; SUBIRATS, J. (2010). “Nuevas familias, nuevas políticas. Orientaciones para el apoyo familiar a lo largo de la vida en el ámbito local”. *Revista de servicios sociales y política social*, núm. 90.

CUBAN, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. Nova York: Longman.

CUBAN, L. (2011). *Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CUNNINGHAM, C.; DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI.

DE CARVALHO, M.E. (2001). *Rethinking family-school experience: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

DEMEUSE, M.; FRANDJI, D.; GREGER, D.; ROCHEX, J-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lió: INRP.

DESIMONE, L. (1999). “Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?”. *Journal of Educational Research*, núm. 93, pàg. 11-30.

DOMÈNECH, J. (coord.) (2009). “Escuelas de nueva creación” [diversos articles]. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 387, pàg. 52-79.

DOMÈNECH, J. (2009b). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.

DRIESSEN, G.; SMIT, F.; SLEEGERS, P. (2005). “Parental involvement and educational achievement”. *British educational research journal*, vol 31, núm. 4, pàg. 509-532.

DRONKERS, J. (2006). *Education as backbone of inequalities in post-industrial societies: constraints and possibilities of educational policies*. Berlín: Academic Forum Education and the Future of Social Democracy, Friedrich Ebert Stiftung.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.

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

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (2000). *En que sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

DUMAY, X.; DUPRIEZ, V. (2008). "Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data". *British Journal of Educational Studies*, núm. 56(4), pàg. 440-447.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.

ELIAS, N. (1998). "La civilización de los padres." A ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santafé de Bogotá: Norma.

ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

ESPING-ANDERSEN, G. (2004). "Unequal opportunities and the mechanisms of social inheritance". A CORAK, M. (ed). *Generational Income Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.

FEITO, R. (1990). *Llamando a las puertas de la escuela*. Tesi doctoral no publicada.

FEITO, R. (2011). "Famílies i escola. Les raons d'un distanciament". A COLLET, J.; TORT, A. *Famílies i escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escolai famílies per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA MARTÍNEZ, L.; RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Estudios Sociales núm. 29. Barcelona: Fundació La Caixa. En línia: <http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf>

FERRER, F. (dir.) (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FORUM IDEA (2005). Monogràfic sobre les comunitats d'aprenentatge. *EDUCAR*, núm. 35.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

FULLAN, M. (1999). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

FUNDACIÓ CIREM (1995). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FUNES, J. (coord.) (1998). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/166.pdf>>

FUNES, J. i altres (2004). *Argumentes adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/monadolescents.pdf>>

GABARRÓ, D. (2010). *Fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Barcelona: Boira.

GANG, I.; ZIMMERMAN, K. (1999). "Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin". *Discussion Paper Series, IZA*, vol. 57. Bonn: Institute for the Study of Labor.

GANGL, M. (2000). *Education and Labor Market entry across Europe: The Impact of Institutional and Training Systems and the Labour Markets*. Mannheim: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 25.

GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

GARRETA (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

GARRETA (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.

GASTA, X. (1988). "Aproximación a la casuística del fracaso escolar". *Congrés de Prevenció del Fracàs Escolar, 1988*. Barcelona: Aula 2000.

GASTA MINZA, X. (1988). "Aproximación a la casuística del fracaso escolar". *Congrés de Prevenció del Fracàs Escolar, 1988*. Barcelona: Aula 2000.

GEERTZ, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GORDÓ, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?* Barcelona: Graó.

HARRIS, C. C. (1986). *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.

HARRIS, A. (2009). *Helping Families Support Children's Success at School*. Londres: Save the children. En línea: <http://www.savethechildren.org.uk/en/54_10006.htm>

HERNÁNDEZ, F. i altres (2011). *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: UB. En línia: <<http://hdl.handle.net/2445/15963>>

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2008). *La Organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.

HORNBY, G.; LAFAELE, R. (2011). "Barriers to parental involvement in education: an explanatory model". *Educational review*, núm. 63:1, pàg. 37-52.

ILLICH, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

INECSE (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

JÄRVINEN, T.; VANTTAJA, M. (2001). "Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s". *Journal of Youth Studies*, 4(2), pàg.195-207.

JENKINS, S.; SCHLUTER, C. (2002). "The Effect of Family Income during Childhood on Later-Life Attainment: Evidence form Germany". *Working Papers of the Institute for Social and Economic research*, núm. 20.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

KHERROUBI, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. París: Fondation de France.

KOVACS, K. (1994). *Measures to combat school failure: a challenge for the construction of Europe*. París: Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

LACROIX, M. (2005). *El culte a l'emoció: atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.

LAREAU, A. (1987). "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital". *Sociology of Education*, vol. 60, núm. 2, pàg. 73-85.

LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LASSIBILLE, G.; NAVARRO, L. (2004). *Manual de economía de la educación. Teoría y casos prácticos*. Madrid: Pirámide.

LAUER, C. (2003). "Family Background, Cohort and Education: A French - German Comparison based on a Multivariate Ordered Probit Model of Educational Attainment". *Labour Economics*, vol. 10, pàg. 231-51.

LEE, J-S.; BOWEN, N. (2006). "Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children". *American educational research journal*, vol. 43, núm. 2, pàg. 193-218.

LINDGARD, B. (1996). "Educational policy making in a postmodern state". *The Australian Educational Researcher*, núm. 23, 1, pàg. 65-91.

LONGÁS, J.; CIVÍS, M. (coords.) (2010). *Xarxes socioeducatives, treball en xarxa i transversalitat*. Barcelona: Blanquerna.

MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.

MARÍ-KLOSE, P. i altres (2009). *Informe sobre la inclusió social a Espanya 2008*. Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya. En línia: <http://obrasocial.caixacatalunya.cat/osocial/idiomes/1/fitxers/solidaritat/informe_inclo8cat.pdf>.

MARTÍN, X.; RUBIO, L.; (coords) (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ CELORRIO, X.; HOMS, O. (1992). *Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *PISA 2009. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.

MONCEAU, G. (2009). "L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire". *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, núm. 7.

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. *Famílies i l'escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escola i famílies per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, PH. (dir.) (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang.

NARODOWSKI, M.; BRAILOVSKY, D. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo.

NESDALE, D.; TODD, P. (2000). "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study". *International Journal of Intercultural Education*, vol. 24, núm. 3, pàg. 341-360.

OCDE (2005). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

OGBU, J. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. San Diego, CA: Academic Press.

PALLARÉS, E. (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.

PÀMIES, J. (2008). *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya.

PARELLADA, C. (2004). *Pedagogia sistèmica i complexitat: nous paradigmes per a un temps de canvi*. En línia: <<http://www.xtec.cat/~cparella/>>

PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

PERAITA, C.; SÁNCHEZ, M. (1998). "The Effect of Family Background on Children's Level of Schooling Attainment in Spain". *Applied Economics*, vol. 30, pàg. 1327-34.

PÉREZ ZORILLA, M. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

PLUG, E. (2004). "Estimating the Effect of Mother's Schooling on Children's Schooling using a Sample of Adoptees". *American Economic Review*, vol. 94, núm. 1, pàg. 358-368.

POSTMAN, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Vic: EUMO.

PRATS, J. (ed.) (2002). *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa.

PRATS, J. (dir.) (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

PRATS, J. (2009). "L'educació escolar a Catalunya: indicadors i nou paradigma". *FRC. Revista de debat polític*, núm. 21. En línia: <http://www.fundaciocampalans.com/ficha_revista.asp?ld=21>

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C.; PALOS, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

PUJOL, M.; ROCA, N. (1991). *Treballar per projectes a parvulari*. Vic: EUMO.

PUTNAM, J.W. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

RIST, R. (1991). "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado". *Educación y Sociedad*, núm. 9, pàg. 179-191.

RUIZ DE MIGUEL, C. (2001). "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista complutense de educación*, vol. 12, núm. 1, pàg. 81-113.

SARASON, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn&Bacon.

SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós i Ministerio de Educación y Ciencia.

SENNETT, R. (1974). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

SENNETT, R. (1998). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SLEE, R.; WEINER, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

SMIT, F. i altres (2007). "Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnership". *International Journal about Parents in Education*, vol. 1, núm. 0, pàg. 45-52.

STALKER, K.; BURNNER, R.; MAGUIRE, R. ; MITCHELL, J. (2011). "Tackling the barriers to disabled parents' involvement in their children education". *Educational Review*, núm. 63, pàg. 233-250.

STOLL, L.; FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

SUBIRATS, J. (2001). *Educació i govern local*. Barcelona: CEAC.

SUBIRATS, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació La Caixa.

SUBIRATS, J. (2008). "Gobernanza y educación". A: DIVERSOS AUTORS, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Madrid: Santillana.

SUBIRATS, J. (dir.); COLLET, J. (coord.). SÁNCHEZ, E. (2009). *Projectes educatius de ciutat. Un procés permanent*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. En línia: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf>

THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference? Let's be realística*. Buckingham: Open University Press.

TORT, A. (1997). *Opinions públiques sobre l'educació*. Barcelona: Ed. CEAC.

TORRUBIA, R. (coord.) (2009). *Família i educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

TOULMIN, S.; GUSTAVSEN, B. (ed.) (1996). *Beyond theory: changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins.

TRAVESSET, M. (2007). *La pedagogía sistémica*. Barcelona: Graó.

TYACK, D.; TOBIN, B. (1994). "The grammar of schooling. Why has it been so hard to change?". *American Educational Research Journal* XXXI. Pàg. 435-479.

TYACK, D.; CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.

UBIETO, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1994). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VILA, I.; CASARES, R. (2009). *Una perspectiva sobre las relaciones entre escuela y entorno social*. Barcelona: Horsori.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

VIÑAO, A. (2005). "Éxito y fracaso de las reformas: sus coindicionantes". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348.

VIÑAO, A. (2011). "Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles XX-XXI)". A COLLET, J. i TORT, A. *Famílies i escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escola i famílies per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

WILKINS, R. (2000). "School, Family and Community Partnerships: applying a US model to the UK". *Journal of Education Through Partnership*, vol. 4, núm. 2, pàg. 60-74.

WILLIS, P. (1998). *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

WOODS, P.; JEFREY, B.; TROMAN, G.; BOYLE, M. (1997). *La reestructuración de las escuelas. La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.

⑤ Participants al seminari

Jaume Aguilar, Moviments de Renovació Pedagògica
David Altimir, Associació de Mestres Rosa Sensat
Berta Argany Moya, Consorci d'Educació de Barcelona
Ramon Benet Franch, Escola Joan XXIII (L'Hospitalet del Llobregat)
Xavier Besalú Costa, Universitat de Girona
Susana Boldú, Escola Fort Pienc (Barcelona)
Meritxell Bonàs Solà, Escola El Martinet (Ripollet)
Carme Bosch Vila, Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació
Josep Castillo Adrián, Escola Pia (Granollers)
M. Jesus Comellas Carbó, Universitat Autònoma de Barcelona
Jordi Collet Sabé, GREUV - Universitat de Vic
Assumpta Duran Oller, Escola de Borredà
Teresa Folguera Moré, Ajuntament Barcelona. Institut d'Educació
Gené Gordó, Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Suport i
Atenció a la Comunitat Educativa
Anna Jolonch, Fundació Jaume Bofill
Albert Lacruz, FAPAES
Irene Lop, Fundació Jaume Bofill

Raül Manzano Tovar, Moviments de Renovació Pedagògica

Anna Oliveras Rovira, Escola Camí del Mig (Mataró)

Carles Parellada Enrich, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona

Albert Quintana Oliver, Fundació Ser.Gi

Anna Ramis Assens, Família Escola - Acció Compartida. Fundació Escola Cristiana

Isabel Sànchez Ibañez, Escola Àgora (Barcelona)

Núria Simó Gil, GREUV - Universitat de Vic

Assumpta Sogas Figueras, Escola El Sagrer (Barcelona)

Montserrat Subirana Ortin, Escola Jesuïtes Sant Ignasi (Barcelona)

Antoni Tort Bardolet, GREUV - Universitat de Vic

Laia Torras Sagristà, Fundació Jaume Bofill

Josep M. Torres Esteban, Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya (FAPAC)

Annex 1. Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles xx-xxi)

Antonio Viñao

La història de les relacions entre l'escola —donant a aquest terme el sentit ampli d'institució escolar o educativa— i les famílies —en un sentit general o, sobretot, amb relació a aquelles que tenen fills en edat escolar o els envien a una institució educativa— és una història per escriure. Res més lluny de les meves pretensions fer-ho, per la seva brevetat, en un text d'aquest tipus. L'únic que pretenc és mostrar, des d'una perspectiva entre genealògica i històrica, com la realitat actual d'aquestes relacions és el resultat de la superposició successiva, durant el segle xx i el temps que ha transcorregut del segle xxi, de tres models: el de l'escola com a organisme social, com a comunitat educativa i com a institució coresponsable. Tres models a què corresponen tres tipus de relació: l'acció social, la participació i la coresponsabilitat. Atès que cap model no ha substituït o desplaçat l'anterior, sinó que, a més de portar en embrió el que s'ha esdevingut posteriorment, s'han acomodats i barrejats entre ells a mesura que s'anaven configurant, la situació actual seria, per tant, un model híbrid no exempt, com tots els models híbrids, de contradiccions i obert, en la pràctica, a una àmplia varietat de formes concretes.

No obstant això, per tal de situar aquests models en la perspectiva de la llarga durada, abans d'exposar-los tractaré de fer una síntesi ràpida de les diferents modalitats que poden trobar-se en la dilatada sèrie de relacions, de trobades i distanciaments, entre la institució escolar i les famílies. No sense advertir abans que la cultura academicoescolar o gramàtica de l'escolaritat, segons l'expressió

de Tyack i Cuban (1995), s'ha configurat en el temps, fins a dates recents, al marge de l'establiment de relacions institucionalitzades entre l'escola i les famílies. En qualsevol cas, l'escola només ha tingut en compte els requeriments de les famílies —quan els ha tingut— tractant d'acomodar-s'hi sense qüestionar aquesta cultura o gramàtica de l'escolaritat; és a dir, la manera d'organitzar i dur a terme l'ensenyament.

DIVERSITAT DE RELACIONS I DEMANDES FAMILIARS

La diversitat és el primer tret que ofereix una mirada ràpida sobre els diferents tipus de relacions entre l'escola i la família. Una diversitat que no sempre implica oposició entre ambdós. De vegades el que hi ha hagut és una relació contractual, formalitzada o no, entre les famílies i els mestres o professors, tant si es tractava d'escoles a les quals acudien els alumnes com de preceptors privats o a casa. Unes altres vegades, sense excloure el tipus de relació anterior, el que hi havia era purament i simplement una relació de lliurament i de confiança de les famílies que enviaven o dipositaven els seus fills en la institució escolar. En unes altres, al contrari, el que ha prevalgut ha estat la desconfiança, el recel o fins i tot un rebuig més o menys clar a l'escolarització obligatòria, forçada, a uns temps escolars no ajustats a les necessitats familiars, a uns continguts i mètodes determinats o al cost de l'escola i el mestre. Un rebuig que va des de l'absentisme escolar per necessitats del treball infantil, el tancament de les escoles o la substitució de mestres titulats per uns altres de menys cars, com va esdevenir, per exemple, en algunes zones de l'Espanya rural durant el Sexenni democràtic (1868-1874), fins al fenomen més recent de l'escolarització a casa (*education at home*). Altres vegades, finalment, les relacions existents són el producte d'una certa convenció o consens generalitzat sobre les bondats i la necessitat de l'escolarització. Un consens en què l'assistència a una institució escolar de tots els nens i nenes des dels tres fins almenys els setze anys, durant uns 175 dies a l'any i unes determinades hores del dia, és vist com una cosa habitual. Un fet que no es poden qüestionar les famílies, llevat que se situïn al marge del que és socialment tolerat i admès.

La diversitat s'aprecia també en considerar les demandes que les famílies han fet i fan a la institució escolar. Sense cap intenció exhaustiva ni jeràrquica, i deixant de banda les diferències que puguin trobar-se en funció del nivell educatiu o modalitat d'ensenyament, poden enumerar-se les següents:

- L'obtenció d'un títol o credencial. En la societat "credencialista", on l'important no és tant el que hom sap o coneix com el que demostra, amb els papers a la mà, saber o conèixer, el que importa moltes vegades és el títol. D'aquí que, per exemple, acabar l'escolaritat obligatòria, com passa ara, deixant oberta la possibilitat que això no comporti l'obtenció d'un títol amb validesa en el mercat laboral, sigui un contrasentit que només serveix per desvalorar, als ulls de les famílies, aquesta escolaritat obligatòria.
- L'obtenció de sabers, capacitats i coneixements útils, d'utilitat pràctica en la vida quotidiana, professional o laboral. Quan els Germans de les Escoles Cristianes, per exemple, obren els seus col·legis a la França del segle XVII ho fan, com és obvi, amb la finalitat principal de fer bons cristians, però "al mateix temps que catequitzzen, ensenyen als seus alumnes a llegir, a escriure, a comptar, en francès i de franc", és a dir, proporcionaven un ensenyament atractiu no sols per a les famílies pobres, sinó també per a les dels artesans, els botiguers i els petits oficis urbans (Chartier, 2007: 23-24).
- La consecució d'una certa distinció en funció de la composició social de l'alumnat que assisteix a la institució escolar.
- La moralització, en un sentit o altre, i l'adquisició d'hàbits considerats adequats —bons costums— per als seus fills; en suma, que l'eduquin o disciplinin segons un determinat criteri moral i social.
- La guarda i custòdia dels fills durant unes hores determinades d'uns dies així mateix determinats.
- Els beneficis concrets d'activitats generades per l'acció social de la institució escolar: menjadors, colònies escolars, etc.
- Informació sobre la marxa dels seus fills en general i, sobretot, l'acadèmica.
- Participar i intervenir en la gestió dels centres docents.
- Col·laborar en la realització d'activitats extraescolars.

És en el context d'aquesta àmplia diversitat històrica i actual, no exhaustiva, de tipus de relacions i demandes o requeriments familiars a l'escola, en què cal considerar els tres models de relacions entre escola i família que s'exposen seguidament. Tres models que, com s'ha dit, es van introduir en uns determinats moments en el sistema educatiu espanyol durant el segle xx, que se superposen en el temps sense excloure's entre ells i que, a la seva manera, es van incorporar o estan en via d'incorporar-se a la cultura o gramàtica de l'escolarització, introduint-hi modificacions.

La col·laboració entre l'escola i les famílies es planteja, en efecte, a Espanya en el primer terç del segle xx com a conseqüència de la implantació i difusió de l'escola graduada o escola-col·legi. El seu paradigma serà el de l'escola com a organisme social. Aquesta experiència, truncada per la Guerra Civil i el franquisme, seria en part recuperada per la introducció en la dècada dels vuitanta —en altres països occidentals en la dels setanta— de la cultura de la participació institucionalitzada juntament amb la de la descentralització i la idea, com a ideal, dels centres docents com a comunitats educatives. Només en les dues últimes dècades, quan forces més poderoses i atractives —televisió, videojocs, publicitat, consum infantil i adolescent, Internet, etc.— qüestionen el predomini de la institució escolar, i del professorat, com a instrument i agència de socialització i aculturació, i en un context polític i educatiu molt diferent del de principi del segle xx o del dels anys vuitanta d'aquest segle, és quan es demana novament —no sempre i segons i com— la cooperació coresponsable, el treball conjunt i el suport de les famílies a l'escola, sobretot amb relació a les tasques educatives i instructives.

L'ESCOLA COM A ORGANISME SOCIAL: L'ACCIÓ SOCIAL DE L'ESCOLA I LA INSTITUCIONALITZACIÓ DE LA PARTICIPACIÓ ESCOLAR (PRIMER TERÇ DEL SEGLE XX)

Pel que fa al sector públic a Espanya, pot dir-se que la col·laboració entre l'escola i la família es planteja com una qüestió general durant el primer terç del segle xx a conseqüència de la introducció i difusió de l'escola graduada o escola-col·legi

en substitució de l'escola unitària. En efecte, l'escola graduada, per ser qualificada com a tal, necessitava l'establiment de tota una sèrie de serveis i activitats complementàries, cap a l'exterior i l'interior, la realització de les quals exigia la col·laboració de les famílies i d'altres grups socials. Això va generar una nova concepció de l'escola com a "organisme social" obert a l'exterior, i integrat no sols per mestres i alumnes, sinó també per famílies, antics alumnes i "amics", com també una redistribució del poder i de les tasques o responsabilitats dins seu. Aquesta nova concepció comportava una nova manera de funcionar i organitzar-se que es va denominar *acció social de l'escola* (Viñao, 1990: 76-82).

Alguns exemples d'aquesta innovació, en el camp discursiu o de les propostes, serien, per exemple, l'article 11 del no aprovat Projecte de pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908 i el capítol que a aquesta "organització social" destinaven Antonio Ballesteros i Fernando Sáinz el 1934 en el seu llibre *Organización escolar*.

En efecte, l'esmentat Projecte establí que a les escoles del municipi barceloní "s'assajaran les obres circumescolars i postescolars possibles, es procurarà l'assistència dels parents dels nens a les excursions, visites a museus, etc., i s'atraurà a les escoles el poble en general, ja per mitjà d'ensenyaments als adults d'un i altre sexe, ja per conferències o sèries d'elles, ja pel desenvolupament d'altres iniciatives que tendeixin a convertir cada una de les escoles en focus irradiador de cultura".

I el 1934 Ballesteros i Sáinz donaven compte de tota la sèrie d'activitats d'"acció social" que havien de dur-se a terme a les escoles: activitats de "protecció escolar" —cantines o menjadors, colònies, inspecció mèdica—, de "formació social de l'infant" —de cooperació i solidaritat com la cooperativa escolar—, per establir relacions estretes amb les famílies i l'entorn —associacions de pares, reunions i visites periòdiques dels pares a les classes, establiment de quaderns de correspondència escolar amb informació per a les famílies, i de l'extensió escolar domèstica mitjançant preguntes als pares per escrit o l'enviament dels treballs dels nens perquè fossin revisats i signats, festes infantils, exposicions

de treballs, biblioteques populars— i d’“ensenyament postescolar” i “orientació professional” —classes d’adults, orientació i ensenyaments professionals (Ballesteros i Sáinz, 1934: 179-202). Una relació d’activitats a les quals se’n podrien afegir d’altres de recollides, a més de les anteriors, en altres escrits de l’època: els repartiments de roba i museus escolars, les mutualitats, els passejos, excursions i visites, les conferències, lectures i audicions per a les famílies i el públic en general o la creació d’associacions d’amics de l’escola, infantils, formades pels mateixos alumnes, o d’antics alumnes.

Aquest tipus de propostes, darrere de les quals hi havia la concepció de l’escola, segons es deia, com a “organisme social”, “comunitat de treball” o “petita societat humana”, va ser posat en pràctica en més d’un cas i va tenir la seva repercussió legal i fàctica durant la Segona República.

Alguns exemples d’intents de posar en pràctica aquest ideal es donarien, entre altres, en la majoria de les escoles graduades o grups escolars creats durant aquests anys en ciutats o poblacions d’una certa importància, com també, més excepcionalment, en alguna escola unitària de l’àmbit rural. El viatge, finançat per la Diputació de Segòvia, efectuat per Pablo de Andrés Cobos durant tres mesos per algunes de les “bones escoles” d’Espanya —grups escolars de Madrid, Barcelona, Saragossa, València i Bilbao—, per tal de plantar cara a “*la corriente de desprecio por la Pedagogía*” (Andrés Cobos, 1927: 5), ofereix una àmplia mostra d’aquest tipus d’activitats i pràctiques.

La conseqüència implícita d’aquesta nova concepció de l’escola seria, amb l’adveniment recent de la Segona República, el Decret del 9 de juny de 1931, que ordenava constituir consells escolars de districte universitari, provincials i locals i, allà on se’n considerés la necessitat i conveniència, consells escolars de centre amb una composició majoritària de persones alienes —un representant del municipi, dos pares i dues mares d’alumnes, el director que actuava de secretari i el dipositar de fons municipals, a títol consultiu i per a allò relacionat amb la tresoreria—, però amb funcions d’“auxili” als consells locals i d’“assistència a l’obra escolar”. Aquesta experiència, parcial i incompleta, constituïria el primer

intent d'institucionalitzar i generalitzar al nostre país la participació educativa. Frustrada en el seu desenvolupament, potencialitats i aplicació per la Guerra Civil, les seves lliçons es perdrien en “la larga noche de piedra” del franquisme (Ferreiro, 1962). Quan cinquanta anys més tard, en la dècada dels vuitanta, s'inicia un nou procés d'institucionalització de la participació en un context en bona part diferent, encara que en el seu desenvolupament apareguessin algunes de les qüestions o problemes ja advertits en l'anterior experiència participativa i de col·laboració entre l'escola i les famílies, no en quedava ja rastre en la memòria historicoeducativa.

L'escola, la nova escola graduada i, en la mesura de les seves possibilitats, les escoles unitàries, necessitava la col·laboració de les famílies i actuar, a través de l'escola i del nen, sobre elles. Aquesta acció social, aquesta obertura a l'entorn, tenia els seus riscos. Podia posar en qüestió la cultura o gramàtica de l'escolaritat, les maneres habituals d'organitzar i fer funcionar l'ensenyament; en definitiva, la professionalitat, l'art i l'ofici del mestre. Calia posar-hi límits. A més, les famílies també podien ser objecte de crítica per la seva col·laboració negativa. Així, per exemple, des de les pàgines de la revista *Escuelas de España* es posava en relleu el 1936 com algunes famílies desconfiaven o es mostraven receloses davant de pràctiques innovadores com ara les visites, els passejos i les excursions, i també tenien un interès escàs per l'ensenyament de la música i el dibuix, o una urgència excessiva perquè els seus fills aprenguessin a llegir i escriure com més aviat millor (Anònim a, 1936: 280). Tanmateix, en el fons, amb independència d'aquestes discordances lògiques entre l'escola que ells, els pares, havien conegut, i les noves tendències curriculars i pedagògiques, el que estava en joc era una qüestió de poder i de límits a la col·laboració de les famílies. «*Su acción* [diran Ballesteros i Sáinz (1934: 198)] *era sin duda, 'muy beneficosa', pero con 'una condición: que no pretendan' convertirla 'en una acción fiscal sobre los maestros'*». Auxili i col·laboració, sobretot financera, per part de les famílies, sí, es deia el 1934 des de les pàgines d'*Escuelas de España*, però no intromissió en les tasques de direcció i govern de l'escola o, menys encara, en les docents, ni conversió d'aquesta col·laboració en un instrument per introduir la lluita politipartidista a l'escola (Anònim b, 1934).

L'ESCOLA COM A COMUNITAT EDUCATIVA: L'EXPERIÈNCIA PARTICIPATIVA DE LA LODE (1985)

Entre 1968 i 1974, una sèrie de protestes de les classes treballadores i de moviments socials emergents es van enfrontar a les desigualtats, van reclamar drets de participació, van exigir reconeixement i van fer valer la seva identitat militant. En aquest context, un bon nombre de professors, reclutats de la generació del 68, van arribar a la idea de l'escola com una institució on la democràcia, el reconeixement cultural i la igualtat d'oportunitats haurien de servir com a principis centrals (Jones i altres, 2009: 27-28).

Aquest seria el context en què al món occidental es desenvoluparia, en els anys finals dels seixanta i durant la dècada dels setanta del segle passat, un moviment a favor, entre altres aspectes, de la descentralització i participació educativa. Un moviment que seria l'origen d'una sèrie de reformes i disposicions legals, aprovades en aquests anys, que establien, allà on no n'hi havia, òrgans de representació i participació de professors, pares i alumnes en diferents nivells territorials i en els centres docents, o que reforçaven el caràcter representatiu i les competències d'aquests òrgans, allà on ja n'hi havia. A Espanya, aquestes idees serien adoptades i defensades en aquests anys, en un context polític dictatorial i autoritari, pels Moviments de Renovació Pedagògica i d'Ensenyants —per als quals les reformes descentralitzadores i participatives dutes a terme a Itàlia el 1973, 1974 i 1977 constituïen un model per seguir—, però no tindrien una repercussió legal rellevant fins a mitjan dècada dels vuitanta amb la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE) de 1985.

Des del punt de vista discursiu i de les propostes, l'expressió que sintetitzaria aquestes idees a Espanya seria la d'escola comunitària o la de comunitat escolar o educativa. Aquesta expressió anava unida o derivava de l'exigència d'una gestió democràtica dels centres docents per aquesta comunitat a través d'òrgans representatius dels pares, professors, alumnes i del personal no docent, una exigència darrere la qual bategaven idees com ara l'autogovern i l'autogestió. En opinió de dos dels expositors més caracteritzats d'aquesta idea, «*por medio*

de la comunidad escolar, integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente que debe participar en la gestión y control democrático del centro», podia «superarse la dicotomía esterilizante ahora existente entre centros estatales burocráticos y centros privados reservados al control ideológico y económico de unas minorías» (Gómez Llorente i Majoral Cortés, 1981: 157).

Al costat d'aquesta idea d'escola-comunitat se'n desenvoluparia amb el temps una altra, implícita en l'anterior —l'obertura i integració en l'entorn era un altre dels trets de la idea d'escola comunitària—, i unida així mateix a les idees de descentralització i participació: la d'una escola caracteritzada *«tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido»* (Subirats i Humet, 2002: 48). Tot això dins la idea, més àmplia, de ciutat educadora, establint unes diferències clares entre aquesta escola-comunitat i les que Subirats qualifica d'escola-barri, escola-utilitària i escola-identitària, i reconeixent l'escassa presència i pes en el sistema educatiu espanyol de l'escola-comunitat definida així.

Pocs anys després d'aplicar-se la LODE, els sociòlegs, políticòlegs i etnògrafs substituïrien, posarien en el seu lloc els ideòlegs. Després del moment dels ideals, desitjos i propostes, i el del seu desenvolupament legal, esdevindria el principi de realitat. La realitat, en efecte, dels consells escolars de centre i de la participació al si dels centres docents seria objecte de nombroses anàlisis a vegades finançades, elaborades o editades per organismes dependents del Ministeri d'Educació i responsables de tasques d'estudi i avaluació. Sense ànim exhaustiu, podríem esmentar, d'entre els més coneguts i per ordre cronològic, els d'Elejabeitia i altres (1987), Fernández Enguita (1992 i 1993), San Fabián (1992), López Linares (1995), Gil Villa (1995), Fernández-Soria (1996), González-Anleo i altres (1998), Pérez Díaz, Rodríguez i Sánchez Ferrer (2001), Gutiérrez Sastre (2003) i Blasi (2004), a més dels informes anuals del Consell Escolar de l'Estat. El que aquests estudis mostraven era sobretot la disparitat entre la realitat i els objectius o idees que hi havia darrere de l'expressió *comunitat escolar o educativa* i, en definitiva, de l'ideal o proposta de la participació i la gestió democràtica dels centres docents.

El que hauria estat sorprenent és que la realitat hagués estat majoritàriament d'acord amb l'ideal. Això hauria anat en contra de tot el que avui sabem sobre les cultures o gramàtiques de l'escolaritat i el fracàs previsible de les reformes educatives (Viñao, 2006), o el caràcter en general minoritari i no generalitzable per via legal de les innovacions educatives. El mateix context nacional i internacional en què es posava en marxa l'experiència participativa feia més que previsible aquesta discordança, com en algun cas es va posar de manifest (Viñao, 1985). En efecte, quan la LODE es va aprovar el 1985 ja es tenien notícies del que havia passat en aquells països on s'havien establert consells escolars uns deu anys abans en relació, per exemple, amb la davallada en la participació electoral, la formalització burocràtica que implicaven aquests consells i, en general, les diferències entre les expectatives posades en ells quan es van crear i la seva evolució posterior allà on aquesta experiència no anava unida a una tradició descentralitzadora en l'àmbit local o de districte, o a un alt nivell d'autonomia dels centres docents. A més, l'absència a l'Espanya dels vuitanta d'una cultura de la participació en l'àmbit educatiu —i la seva debilitat en l'àmbit polític i associatiu en general—, el pes de la tradició jerarquicoadministrativa que confiava la gestió dels centres docents a una direcció prepotent davant els professors, pares i alumnes però feble davant l'Administració educativa, la debilitat numèrica i institucional de les associacions de pares i alumnes, l'aplicació insatisfactòria, a aquests efectes, de l'Estatut de Centres Docents de 1980, i el fet que l'organització i el funcionament de l'ensenyament s'hi hagués configurat tradicionalment al marge de qualsevol experiència participativa, eren raons prou importants per haver estat més cauts i haver rebaixat les expectatives que inicialment es van posar en els consells escolars.

El contrast entre l'ideal, les propostes i la legalitat per un costat i les pràctiques per l'altre va revelar l'existència d'una sèrie de dificultats i disfuncions tant en la gestió dels centres com en la participació. Algunes d'aquestes dificultats estaven relacionades amb el funcionament dels consells escolars: escassetat de reunions i horari d'aquestes, imposició dels punts de vista de la direcció i del professorat sobre la resta de la comunitat educativa, absència de temps per estudiar els temes, com també de comissions de treball, deficiències en la informació

rebuda, reducció dels temes tractats a qüestions informatives, disciplinàries o burocràtiques, etc. Unes altres tenien el seu origen en l'existència d'una normativa educativa complexa, de vegades ambigua, i en el recel i l'hostilitat cap als consells amb què van reaccionar un bon nombre de docents. I altres, finalment, en l'especial posició de dependència dels pares en relació amb els professors (temor a represàlies, desconeixement de les qüestions tecnicopedagògiques i acadèmiques i consideració consegüent com a no experts), el caràcter temporal de la seva participació, i la seva falta d'experiència i rodatge participatiu. A això s'afegia, en el cas de la majoria dels centres concertats, el pes del titular, la seva oposició a la mateixa idea i existència dels consells escolars, i l'absència, entre els pares i professors, de qualsevol projecte mental, si més no remot, d'autogovern o gestió democràtica.

Aquestes causes, juntament amb les indicades abans, podien naturalment estar darrere de la davallada en la participació electoral i de la baixa participació dels pares en les eleccions dels seus representants en els consells escolars, així com de l'afiliació no elevada d'aquests a les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA), de la baixa participació activa i compromesa dels pares, i del fet que fossin una minoria els pares implicats en l'acció educativa del centre o els que acudien a les convocatòries de les AMPA. Però no anaven més enllà de detectar una sèrie de disfuncions o problemes concrets, sense aprofundir en la naturalesa mateixa dels consells escolars i en l'oposició entre aquesta naturalesa i la idea d'una participació activa per part dels components de la comunitat escolar en la gestió o vida dels centres i, menys encara, en el nucli bàsic de les activitats i processos d'ensenyament i aprenentatge.

Alhora, podia qualificar-se d'"insuficient" el funcionament dels consells escolars de centre i la LODE, de "poca volada", encara que fos "un pas positiu", ja al final del segle xx, per alguns dels ideòlegs més destacats de la idea d'escola-comunitat i de la participació com a instrument de la gestió democràtica dels centres docents. O podien atribuir també aquesta insuficiència a un context social en general individualista i escassament participatiu o a la inexistència de consells escolars municipals i de districte o comarca que dinamitzessin els

consells escolars de centre (Pérez Galán i Gómez Llorente, 2009: 300-301). Fins i tot si això, i tot l'anterior, és cert, aquestes anàlisis no consideren dues qüestions de fons, relacionades entre elles, pròpies de tot procés d'institucionalització de la participació en qualsevol àmbit social: la naturalesa predominantment formalista i burocràtica dels consells escolars de centre (convocatòries, ordre del dia, actes, assumptes de tràmit, informes, aprovacions i altres rutines pròpies d'aquest tipus d'òrgans) i el fet que la institucionalització legal de la participació comportaria la sensació o idea que la participació i gestió democràtica dels centres docents s'havien ja assolit amb la seva simple existència (Gutiérrez Sastre, 2003: 186-193). I, al seu costat, una tercera qüestió revelada pels analistes de les reformes educatives: la idea que aquestes, segons el conegut símil, són com tempestes sobre l'oceà. Un oceà en què una superfície alterada per onades gegantines i vents huracanats oculta un món interior estable, sense a penes canvis, aliè al que succeeix a la superfície. O, en altres paraules, que si les reformes pretenen canviar les escoles, són en definitiva les escoles les que acaben canviant les reformes.

Tanmateix, les consideracions anteriors no han d'enganyar-nos. El que passa és que només a partir d'unes expectatives no irrealistes i del principi de realitat és possible advertir els aspectes positius o neutres —previstos o imprevistos— que va significar la reforma de 1985. Entre altres, per exemple, l'increment i enfortiment de les associacions de pares i d'alumnes, la configuració de federacions autonòmiques i estatals d'aquestes associacions, la seva presència en organismes representatius i en els mitjans de comunicació, i l'hàbit —tan formalista com es vulgui, però hàbit— de tractar i debatre determinades qüestions entre representants de tots els grups del món escolar i educatiu. Sense oblidar, per descomptat, el fet que allà on hi ha un clima participatiu els consells escolars constitueixen un organisme de trobada que dinamitza la vida quotidiana dels centres docents. És a dir, que en alguns casos, com es veurà, la realitat s'acosta, en una mesura més o menys gran, a la idea de comunitat que hi havia darrere d'aquesta reforma.

L'ESCOLA CORESPONSABLE DE COMENÇAMENT DEL SEGLE XXI: LES CARTES O ACORDS DE COMPROMÍS

Noves realitats impliquen noves idees, noves expressions o paraules —en aquest cas, *coresponsabilitat* i *cartes de compromís*— i la reinterpretació de les antigues expressions o paraules —*organisme*, *acció social*, *comunitat educativa*, *participació*— en un context i amb un significat en part diferent a aquell en què van sorgir. No desapareixen, però adquireixen unes altres connotacions i significats i tenen unes altres conseqüències o efectes.

El context educatiu de les dues últimes dècades no és, per descomptat, el del primer terç del segle xx, però tampoc el dels anys setanta i vuitanta d'aquest segle. L'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i l'establiment de l'educació secundària obligatòria han portat l'ensenyament bàsic i obligatori al si dels instituts d'educació secundària. La trobada entre aquestes dues cultures escolars —la bàsica obligatòria i la de l'extingit segon ensenyament— planteja la relació entre l'escola i les famílies en l'educació secundària d'un manera radicalment diferent a la que tenia en el batxillerat tradicional o en la formació professional. A més, la cultura de la participació, predominant en el camp de l'educació els anys setanta i començament dels vuitanta, ha deixat pas, tant en l'àmbit discursiu i legal com en el dels fets, a la de l'avaluació, l'autonomia dels centres docents i la rendició de comptes. Fins i tot, dins dels corrents neoconservadors, la consideració dels pares com a consumidors o clients porta a reduir la participació, en alguns casos, a l'elecció de centre docent. O, en uns altres, a la seva substitució per “noves formes de participació”, com ara la formació de “cercles de qualitat” i “equips de millora” i la realització d’“estudis d'opinió” entre els membres de la comunitat educativa. Una substitució acompanyada, pel que fa a Espanya, pel pas d’“algunes” de les “competències” dels consells escolars a un “director professional” i al seu “equip” (López Rupérez, 1994: 137-140). Per si això no fos prou, ja sigui en l'àmbit discursiu, en el legal o en el dels fets, cada vegada s'atribueixen a la institució escolar més responsabilitats socials. Finalment, la generalització i difusió de les avaluacions i comparacions intranacionals i internacionals del rendiment educatiu, centra cada vegada més

el debat polític i mediàtic sobre l'educació en la consecució d'un lloc honorable en aquestes avaluacions.

En el context sociocultural les noves realitats no són menys rellevants. Als canvis en la concepció i en el tipus de famílies, s'uneixen el fenomen immigratori, la diversitat cultural familiar més gran, i el nivell educatiu més elevat o similar de molts pares en relació amb els mestres o professors. Un aspecte, aquest últim, que implica que tots ells parlin d'educació com a persones coneixedores del tema, atès que tots han tingut una experiència escolar més o menys prolongada com a alumnes o estudiants.

A això s'uneix la progressiva pèrdua del paper, pretès o real, de la institució escolar —i del professor— com a instrument de transmissió del saber, de socialització i d'aculturació davant la societat i les famílies, i el predomini, en aquest punt, d'altres espais socials més atractius i poderosos com la televisió, els videojocs, la publicitat o Internet. Com encertadament ha observat Antonio Ariño, la llar ha experimentat en les dues últimes dècades *«una transformació extraordinària»* fins al punt de fer-ne *«la principal infraestructura cultural de la sociedad contemporánea y el espacio central de las prácticas culturales»* (Ariño, 2010: 20). *«Ha sido tal el esfuerzo inversor de las familias en bienes y servicios culturales (televisores, videos, DVD, teléfonos móviles, ordenadores, cámaras, impresoras, altavoces, etc.) y en instalar conexiones telemáticas y cibernéticas en los hogares, que estos se han convertido en el principal espacio no sólo de consumo y reproducción cultural de sonidos, imágenes y textos, sino también de comunicación a distancia, [...] captación de información, y [...] producción y (re)creación cultural. Un hecho a considerar junto con el de la generalización del uso del ordenador y de internet entre la población de 10 a 14 años: el total de usuarios de ordenador a estas edades es del 94% de la población y el de internet, del 82%, según una encuesta relativa a los tres últimos meses del año 2008.»* (Ariño, 2010: 45 i 51-52). En altres paraules, avui, cada vegada més, la “llar en-xarxada” es venja en certa manera de l'escola en convertir-se en el principal espai social de recepció i producció cultural dels nens, adolescents i joves. Com no fer també responsables aquestes llars de la seva educació? Com no exigir-los, demanar-los, per part dels

centres docents, és a dir, del professorat i del món acadèmic i de les administracions educatives, que es coresponsabilitzin de l'educació i el rendiment acadèmic dels nens, adolescents i joves que hi viuen?

Familia y escuela: compartir la educación. Aquest és el títol d'un llibre d'aparició recent (Comellas, 2009). El terme *compartir*, segons el *Diccionari* de la Real Acadèmia Espanyola, significa tant “repartir, dividir, distribuir alguna cosa entre parts” com “participar en alguna cosa”. Què és el que s'ha de repartir o compartir entre les famílies i les escoles?: la responsabilitat de l'educació de qui acudeix a aquestes últimes. Aquest seria el nou paradigma: el de la coresponsabilitat. I per aprofundir en el significat d'aquest concepte, res millor que acostar-se novament a l'esmentat *Diccionari*.

En efecte, *responsable* és “la persona que té al seu càrrec la direcció i vigilància del treball en fàbriques, establiments, oficines, immobles, etc.”, però també qui està “obligat a respondre d'alguna cosa o per algú”, és a dir, a retre comptes. I *responsabilitzar* és tant “fer algú responsable d'alguna cosa” com “assumir la responsabilitat d'alguna cosa”. D'una manera o altra, coresponsabilitzar l'escola i la família de l'educació dels nens, adolescents i joves implica que ambdues institucions han de compartir la responsabilitat de dirigir i vigilar les tasques que corresponguin a aquesta educació i retre comptes d'això. I, com es veurà, per imperatiu legal i de les administracions públiques.

L'ús del terme *coresponsabilitat* per referir-se a les relacions entre família i escola no és gaire nou. En el fons, la idea de participació i gestió democràtica implicava tant un dret com un deure o responsabilitat per part dels components de la comunitat educativa, encara que en general es posés més l'accent en el primer que en el segon. En l'informe o diagnòstic de l'INCE sobre el sistema educatiu espanyol de 1997 ja es deia que “participar” comportava “coresponsabilitzar-se” (González-Anleo i altres, 1998: 59). I expressions o idees similars poden trobar-se en altres escrits de l'època (Pérez Galán i Gómez Llorente, 2009: 297) o una mica posteriors (Blasi, 2004: 78). Només que ara, com s'ha dit, el context i les exigències o plantejaments sobre el que pugui ser aquesta coresponsabilitat no

sols difereixen, sinó que impliquen noves conseqüències i efectes, almenys en els camps discursius i legals.

Aquests nous, recents, plantejaments exigeixen a les famílies un compromís educatiu. Un compromís elaborat conjuntament amb el centre docent, és a dir, amb els professors que, des d'un punt de vista formal, es reflecteixi en una "acta" o "carta". Al cap i a la fi, en una espècie de contracte o acord que, a més, no té per objectiu la millora de l'educació dels alumnes en un sentit ampli, sinó el seu rendiment acadèmic, és a dir, un aspecte parcial i molt concret d'aquesta educació. Res més lògic si, com demostren estudi darrere estudi, investigació darrere d'investigació, les variables que expliquen millor aquest rendiment són el nivell sociocultural dels pares i de l'entorn social i les expectatives educatives que tenen amb relació als seus fills. Si això és així, ells, els pares, són evidentment els responsables —en determinats casos culpables— que l'esmentat rendiment sigui el que és. I, al costat d'ells, els professors. El perill resideix en el fet que, sent tot això cert, aquesta coresponsabilitat, combinada amb la idea d'autonomia dels centres docents, pugui entendre's, com passa en algun cas, que no és extensible a qui dissenya, defineix i gestiona l'educació.

D'una manera o altra, amb independència dels bons i mals usos i pràctiques a què doni lloc, el discurs de la coresponsabilitat sobre el rendiment dels alumnes ha passat ja, a Espanya, a l'àmbit legal. Figurava en el document que va llançar la vigent Llei orgànica d'educació (LOE) sota la fórmula d'un "compromís pedagògic" dels pares com a manera de participar en el procés d'aprenentatge dels seus fills (Ministeri d'Educació i Ciència, 2004: 126). Un document en el títol del qual ja es deixava clar que la consecució d'una "educació de qualitat" era una cosa a assolir "entre tots". D'allà passaria primer a la LOE, afectaria fins i tot la LODE, i després la legislació autonòmica. Així, l'article 121-5 de la LOE encarrega als centres docents la promoció de «compromisos educatius entre les famílies o tutors legals i el mateix centre en què es consignin les activitats que pares, professors i alumnes es comprometen a desenvolupar per millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat» i la LODE, en aquest punt, es va modificar per indicar que als pares o tutors, «com a primers responsables de l'educació dels seus fills o pupils, els

correspon [...] participar de manera activa en les activitats que s'estableixin en virtut dels compromisos educatius que els centres estableixin amb les famílies, per millorar el rendiment dels seus fills» (article 4-2-d).

La legislació autonòmica sobre això no va en uns casos més enllà d'incloure una referència genèrica a la necessitat d'una «responsabilitat compartida encaminada a afavorir el desenvolupament personal i social de l'alumne» (article 101-1 de la Llei d'educació de Cantàbria de 6 de desembre de 2008). En uns altres, es diu que els centres «promouran la subscripció per les famílies o tutors legals de compromisos orientats a la millora de l'estudi i la convivència dels seus fills i filles o pupils i pupil·les» (article 25-2 de la Llei d'educació de Castella - la Manxa de 20 de juliol de 2010). És a dir, s'amplia la finalitat d'aquests compromisos per comprendre no sols la millora del rendiment acadèmic, sinó també de la convivència. En uns altres, després d'establir la possibilitat que les famílies subscriuguin aquest compromís per tal de «procurar un seguiment adequat del procés d'aprenentatge dels seus fills i filles», i assenyalar que estarà especialment indicat per a l'alumnat que presenti dificultats d'aprenentatge, obre també la possibilitat de subscriure amb el centre docent «compromisos de convivència» per a les «famílies de l'alumnat que presenti problemes de conducta i d'acceptació de les normes escolars», per tal d'«establir mecanismes de coordinació amb el professorat i amb altres professionals que atenen l'alumne o alumna, i de col·laborar en l'aplicació de les mesures que es proposin, tant en el temps escolar com en el temps extraescolar, per millorar aquesta situació» (articles 31 i 32 de la Llei d'educació d'Andalusia de 10 de desembre de 2007). Uns altres, finalment, deixen a un costat el discurs de la possibilitat futurible i imposen el del deure obligatori. Així, en l'article 20 de la Llei d'educació de Catalunya de 10 de juliol de 2009 es diu expressament que els centres docents «han de formular una carta de compromís educatiu, en la qual han d'expressar els objectius necessaris per assolir un entorn de convivència i respecte cap al desenvolupament de les activitats educatives», en la formulació de les quals «[...] participen la comunitat escolar i, en particular, els professionals de l'educació i les famílies». A més, per si no quedés clar, l'article 25-1-d inclou «la carta de compromís educatiu, i la coresponsabilització que comporta per a les famílies» entre els temes o assumptes sobre els quals aquestes últimes tenen

dret de rebre informació. Vet aquí com, al final, aquest compromís educatiu es converteix en un document formal més, d'elaboració obligada pel centre docent —com el projecte educatiu de centre o altres documents— i de subscripció per les famílies, en algun cas també de manera obligada, que tant pot referir-se als processos d'aprenentatge i al rendiment acadèmic com a la convivència i problemes de disciplina. D'una manera o altra, aquesta carta representa la formalització burocràtica del nou paradigma de la responsabilitat compartida, de la coresponsabilitat que dóna un nou sentit a la idea i a l'ideal de la participació.

ALGUNES REFLEXIONS FINALS

Les relacions, trobades i distanciaments entre la institució escolar i les famílies han revestit, històricament i actualment, una àmplia diversitat de modalitats tant pel que fa a la relació en ella mateixa com a les demandes i expectatives familiars. No obstant això, hi ha en aquestes relacions un aspecte que es manté inalterable, amb comptades i singulars excepcions, fins al segle xx: les maneres d'organitzar i dur a terme l'ensenyament poden haver estat influïdes o haver tingut més o menys en compte les expectatives i demandes familiars, però això que anomenem la cultura o gramàtica de l'escolaritat —l'ofici o art d'ensenyar— s'ha organitzat sense que hi hagi hagut, en general, estructures formals que hagin institucionalitzat aquestes relacions. En el cas espanyol, caldrà esperar a la introducció i difusió de l'escola-col·legi o graduada en l'ensenyament primari, en el primer terç del segle xx, perquè aquesta institucionalització es plantegi i dugui a terme primer en l'àmbit intern, dins alguns grups escolars, i després el 1931 ja d'una manera general, mitjançant la creació legal dels consells escolars.

Durant el segle xx i la primera dècada del XXI són bàsicament tres els models de relació institucional entre l'escola i les famílies que es proposen i regulen: el de l'escola com a organisme que duu a terme una acció social, el de l'escola com a comunitat educativa amb participació en la gestió del centre docent de tots els seus components, i el de l'escola coresponsable. Evidentment, es tracta de tres models o tipus ideals, configurats en contextos i èpoques amb requeriments

diferents, regulats legalment i posats en pràctica amb una adequació més o menys gran a l'ideal originalment formulat. Però, i això és el més rellevant, no sols cadascun d'ells portava en part i en germen el que el seguiria en el temps, sinó que se superposaria a l'anterior o anteriors modificant-los en part, barrejant-s'hi, i donant un nou sentit o significat a les seves expressions i termes més significatius.

En el moment de la seva elaboració, els tres models es van configurar com a propostes i objectius a aconseguir. Representaven un ideal no utòpic en ell mateix. Com van afirmar dos dels ideòlegs més destacats de la idea de comunitat escolar i gestió democràtica dels centres docents, la seva proposta no constituïa, com alguns deien, «*un planteamiento utópico, absolutamente desconectado de la realidad, defendido por un conjunto de visionarios que todo lo aprendieron en los libros*» (Gómez Llorente i Majoral Cortés, 1981: 7). El que sí que seria utòpic i irreal, tant en aquest cas com en els altres dos restants —o en qualsevol altre de similar—, serien els intents de generalitzar aquest model per via legal. Amb el triple inconvenient afegit que, per un costat, això pogués fer creure a alguns que l'ideal ja s'havia realitzat després de la seva publicació en el *Butlletí*; que, per un altre, les altes expectatives despertades donessin immediatament pas a la frustració i el desencant —al conegut “no era això, no era això”—, i que, finalment, les dissonàncies amb la realitat fossin utilitzades per desacreditar l'ideal legalment generalitzat com a model a aplicar.

Amb independència del fet que canvis de tipus social, polític o educatiu, en el context nacional i internacional, afavorissin o dificultessin, en cada cas, l'aplicació o posada en pràctica de l'ideal, bona part de les dificultats, problemes i trets revelats en aquesta posada en pràctica procedeixen de la creença que en l'educació —com en altres àmbits socials— poden generalitzar-se canvis per via legal i d'un dia per l'altre, partint de zero, com si res no existís prèviament. Com si, pel que fa a l'educació, no hi hagués ja, plenament configurat i articulat, tot un sistema de pràctiques o maneres d'organitzar i dur a terme l'ensenyament. Un sistema o manera sedimentat durant el temps, integrat per pràctiques, tradicions i rutines, per maneres de fer i de pensar —que els analistes anomenen *cultura escolar o gramàtica de l'escolaritat*—, elaborats pels professors, des del seu

món acadèmic i escolar, per donar resposta als requeriments que la societat i els poders públics els plantegen amb relació al seu ofici, i resoldre'n els problemes immediats, quotidians i rutinaris en funció del context, de les circumstàncies i dels alumnes.

En definitiva, els tres models constituïen, i constitueixen, tres modalitats d'innovació o canvi educatiu que, com a tals, comporten modificacions en aquesta cultura o gramàtica de l'escolaritat. I han de ser considerats com a innovacions o canvis. Fet que implica, entre altres coses, sentit de la realitat —és a dir, expectatives reals i un coneixement dels límits i possibilitats de cada model— i visió a llarg termini. Les innovacions o millores constitueixen una “aventura” (Carbonell, 2000), comporten canvis en la cultura o gramàtica de l'escolaritat i, per tant, generen inseguretat i incertesa i requereixen flexibilitat, inventiva i creativitat. D'aquí que tinguin un caràcter minoritari o restringit dins els sistemes educatius, que donin lloc en general a formulacions híbrides, i que hagin de plantejar-se d'un manera gradual i difondre's només allà on hi hagi professors preparats per a això, i creant o facilitant, al mateix temps, la constitució de xarxes de professors i centres innovadors. Una cosa que, per cert, ja existeix; en especial en el camp de la participació i col·laboració coresponsable entre escoles i famílies.

En efecte, la lectura de moltes de les experiències innovadores, o simplement de millora, que poden veure's en revistes com, per exemple, *Cuadernos de Pedagogía* o *Participación Educativa*, o la lectura, també a tall d'exemple, dels recentment publicats viatges per les escoles de Cantàbria i Aragó de Jaume Carbonell (2009 i 2010), ens posa davant dels ulls la part de l'ampolla que està plena i no l'àmplia part buida, el que està viu i no el que ofereix un caràcter rutinari, no participatiu o merament burocràtic. I aquesta part de la realitat educativa, tan real, encara que no tan generalitzada, com aquella altra de què difereix, mostra que:

- La iniciativa del canvi o millora parteix i es basa en l'acció, l'esforç i la motivació del professorat.
- La idea del canvi o innovació significa, en una cadena sense fi, una línia de treball que implica assaig, revisió, correcció, novament assaig, revisió,

correcció, etc. A més, no sembla que hi hagi una fórmula única que serveixi per a tots els casos i circumstàncies o que asseguri la continuïtat en el temps de l'experiència innovadora: el que la realitat ofereix és una àmplia diversitat d'estratègies i processos en funció de les circumstàncies, dels recursos —sobretot humans— i del context.

- Amb independència d'aquesta diversitat, el compromís, sobretot de professors i pares, amb el canvi o millora comporta modificacions substancials, en algun cas radicals, en la cultura o gramàtica de l'escolaritat majoritàriament vigent als centres docents. És a dir, en l'organització de l'ensenyament —en aquests casos per programes, projectes, activitats o tallers—, en la distribució dels espais i temps, en les agrupacions d'alumnes, en els materials didàctics i en les interaccions personals a l'aula, entre altres aspectes.
- L'estreta relació i sintonia entre el professorat i l'associació de mares i pares, no sols es produeix amb relació a la realització d'activitats pròpies —en general extraescolars—, sinó també pel que fa a l'existència, en algun cas, d'escoles de formació i de tertúlies literàries per a mares i pares, o de classes al centre —per exemple, d'espanyol per a pares i mares de famílies immigrants. Aquesta estreta relació i sintonia té lloc, per tant, i té sentit en el context més ampli dels canvis o millores abans esmentats, així com en l'obertura del centre a l'entorn, gràcies, entre altres coses, al suport i la relació estreta de les autoritats locals i d'associacions o entitats —per exemple, de la biblioteca pública— del barri o població on hi ha el centre docent, l'obertura de les instal·lacions del centre per al seu ús públic fora de les hores de classe i dels dies lectius —és a dir, durant els caps de setmana i períodes de vacances— i la celebració de jornades culturals i activitats obertes a les famílies i veïns. És justament en aquest context en què els consells escolars es vivifiquen i deixen de ser organismes merament burocràtics.

En síntesi, aquesta podria ser la conclusió final: que tant l'anomenada originàriament acció social de l'escola com la participació o la coresponsabilitat en la gestió i el funcionament dels centres docents, només poden donar-se en el context, més ampli, de programes d'innovació i millora d'aquests —és a dir, que no

és possible resoldre aquestes qüestions en el marc de la cultura o gramàtica de l'escolaritat predominant ni, al seu torn, és possible introduir canvis en aquesta última sense canvis paral·lels en les relacions escola-família— i que aquests canvis exigeixen o demanen —com podria ser d'una altra manera?— no tant regulacions o imposicions legals —les lleis modifiquen la realitat, ja que s'hi han d'adaptar, si més no formalment, però no fan realitat el que es pretén que ho sigui, allà on aquesta no existeix— com professors formats i motivats per posar-los en pràctica, cosa que, una vegada més, ens porta al tema, etern tema, de la formació inicial i en exercici del professorat. Una qüestió que, no és sobrer dir-ho, amb relació a la formació inicial, exigeix la supressió de les oposicions i la unió entre la formació i la selecció tant en l'educació infantil com en la primària i secundària. És a dir, la selecció prèvia de qui en efecte seran els professors —i no com passa actualment que només seran docents una mínima part dels qui es formen per a això— i la seva formació posterior com a tals. I, amb relació a la participació o la coresponsabilitat, la formació pràctica, inicial i en exercici, en aquells centres docents que destaquin per les seves experiències innovadores i participatives.

Bibliografia

ANDRÉS COBOS, Pablo de (1927). *Un viaje por las escuelas de España. Memoria*. Segovia: Imprenta provincial.

ANÒNIM A (1936). “La escuela y la familia”. *Escuelas de España*, juny, pàg. 279-281.

ANÒNIM B (1934). “Amigos de la escuela”. *Escuelas de España*, juliol, pàg. 42-44.

ARIÑO, Antonio (2010). *Prácticas culturales en España. Desde los años sesenta hasta la actualidad*. Barcelona: Ariel.

BALLESTEROS, Antonio; SÁINZ, Fernando (1934). *Organización escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

BLASI, Sara (2004). “La participación en las Comunidades Autónomas”. A FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO. *Informe educativo 2004. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*, pàg. 63-96. Madrid: Santillana.

- CARBONELL, Jaume (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARBONELL, Jaume (2009). *Viaje por las escuelas de Cantabria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CARBONELL, Jaume (2010). *Viaje por las escuelas de Aragón*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CHARTIER, Anne-Marie (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes d'enseignement de la lecture*. París: Retz.
- COMELLAS, María Jesús (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- ELEJABEITIA, Carmen i altres (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley (Consejos Escolares de Centro) como en los informales de la vida del centro*. Madrid: CIDE. (Policopiat)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1996). "Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo". A PEREYRA, Miguel A. i altres (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, pàg. 289-333. Barcelona: Pomares-Corredor.
- FERREIRO, Celso Emilio (1962). *Longa noite de pedra*. Vigo: Galaxia.
- GIL VILLA, Fernando (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- GÓMEZ LLORENTE, Luis; MAYORAL CORTÉS, Victorino (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.
- GONZÁLEZ-ANLEO, Juan i altres (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo, 1977*. Madrid: INCE.
- GUTIÉRREZ SASTRE, Marta (2003). *Participación y poder en ámbitos institucionales: un estudio comparado en el marco de la sanidad, la educación y los servicios sociales*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y Comunicación. (Tesi doctoral)
- JONES, Ken i altres (2009). *La escuela en Europa occidental. El nuevo orden y sus adversarios*. Alzira (València): Germania.

LÓPEZ LINARES, Rafael (1995). “La participación de los padres y su incidencia en la gestión de los centros educativos”. A TORO SORIANO, Manuela i LÓPEZ LINARES, Rafael (coords.). *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*, pàg. 113-142. Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PÉREZ DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; SÁNCHEZ FERRER, Leonardo (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundació La Caixa.

PÉREZ GALÁN, Mariano; GÓMEZ LLORENTE, Luis (2009). “La participación en la educación”. A PÉREZ GALÁN, Mariano. *Educación, historia y política. Las claves de un compromiso*, pàg. 293-309. Madrid: Biblioteca Nueva. (Article originalment publicat a *Cuadernos Cives*, 11, 1999, pàg. 7-19.)

SAN FABIÁN, José Luis (1992). “La participación en las organizaciones escolares”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 212, pàg. 18-21.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en los consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.

SUBIRATS HUMET, Joan (2002). “Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas”. A SUBIRATS HUMET, Joan (coord.). *Gobierno local y educación*, pàg. 23-50. *La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

TYACK, David; CUBAN, Larry (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mss.: Harvard University Press. (Traducció a l'espanyol: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 2000.)

VIÑAO, Antonio (1985). “Nuevas consideraciones sobre la participación y la descentralización educativas”. *Educación y Sociedad*, núm. 3, pàg. 129-150.

VIÑAO, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

VIÑAO, Antonio (2006). “El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades”. A GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, pàg. 43-60. Madrid: Morata.

Annex 2. Famílies i escola. Les raons d'un distanciament

Rafael Feito Alonso

Aquest text pretén explicar els motius pels quals les relacions entre famílies i escoles han estat i són particularment conflictives. Si una bona part del professorat considera que la família és incapaç d'educar els fills, difícilment veurà amb bons ulls la participació de pares i mares en els òrgans col·legiats d'àmbit de centre.

FAMÍLIA I ESCOLA. UNA RELACIÓ PROBLEMÀTICA

Les relacions entre escola i família sempre han estat presidides per un cert recel. A diferència de la família, l'escola és un escenari altament racionalitzat. Com deia Talcott Parsons (1990), el món de l'escola significa per a l'alumne una ruptura de les regles de joc que fins llavors coneixia. La família funciona a partir d'elements biològics com el sexe o l'edat. Són elements adscriptius que xoquen amb les regles del funcionament escolar. La família tracta incondicionalment el nen, és a dir, el nen és valorat i estimat pel simple fet de pertànyer-hi. En canvi, l'escola anticipa al nen com serà tractat per la societat, i la seva funció consisteix a fer que el nen internalitzi aquestes regles de joc. L'escola compta amb uns professionals específicament preparats per a la formació dels nens, cosa que no passa ni pot passar a les famílies (enlloc no s'expedeix, encara que d'això se n'ha parlat, un títol de pare o de mare).

L'escola sorgeix en els inicis de la modernitat com a part de la lluita contra els particularismes de la família. No en va, ja des de la Il·lustració es planteja l'existència de l'escola com una institució a la qual correspon inculcar l'esperit d'uns nous temps caracteritzats per l'esperit crític, la científicitat, el laïcisme, davant l'arcaisme, els prejudicis i la superstició de què és imbuït a la família.

Malgrat que el pensament il·lustrat sembla adreçar-se al conjunt de la humanitat, en realitat l'escola, després del triomf de la burgesia, sols acull, més enllà de l'alfabetització bàsica, nens —i no nenes— de raça blanca fills de propietaris i de professionals. Gradualment es van incorporant a l'escola amb resultats desiguals, tots els grups inicialment exclosos: classes treballadores, dones i minories ètniques. No s'ha de perdre de vista que fins molt recentment l'experiència d'escolarització per a la immensa majoria de la població no anava més enllà de l'alfabetització funcional, cosa que es traduïa en una permanència a l'escola de poc més de tres anys.

En el cas concret d'Espanya aquesta era, en bona part, la situació prèvia a la Llei general d'educació (LGE) de 1970. Abans d'aquesta Llei, a deu anys d'edat els nens eren segregats entre la minoria dels que cursaven el batxillerat elemental i la majoria dels que acabarien en una via morta d'escolarització de pocs anys més.

Per als professors de batxillerat es tractava de fer classes a una minoria relativament selecta identificada en cert grau amb l'univers de l'escola. Fins i tot en el batxillerat de la Llei general d'educació (LGE de 1970) —el batxillerat unificat i polivalent (BUP)— aquests professors es troben davant uns estudiants que vénen ja crivellats des del final de la primària (EGB). Els qui tan sols obtenen un certificat d'aquest nivell no tenen cap més remei que adreçar-se a una devaluada formació professional. Les coses canvien radicalment amb l'aprovació de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu —LOGSE— de 1991: la secundària és per a tots i s'inicia als dotze anys d'edat. Aquest és l'origen de la perplexitat que han manifestat molts professors de secundària: d'entrada es topen amb la realitat social del país, igual com feien els seus companys d'educació primària.

Tota la població d'entre sis i setze anys ha de romandre obligatòriament a l'escola. A la pràctica ho farà tota la població des dels tres i gairebé tota entre els setze i potser els divuit. A la Declaració de Lisboa de 2000 la Unió Europea aposta per convertir-se en la primera societat del coneixement mundial. Sens dubte, l'escola ha de canviar molt per aconseguir aquest objectiu. De moment, països com Espanya estan molt lluny d'aconseguir que el 85% del grup d'edat 20-24 anys obtingui una credencial d'educació secundària superior (batxiller o cicles formatius de grau mitjà). No obstant això, si —com es pot veure a la taula 1— més del 90% dels fills de professionals obtenen aquesta credencial, no hi ha cap raó perquè la resta dels grups socials (classes treballadores, assalariats del camp, petits propietaris) no puguin aspirar a assolir quotes similars d'èxit escolar. Bona part d'aquest abandonament primerenc es concentra en els homes, especialment entre els que resideixen en zones en què és fàcil l'accés a llocs de treball de baix nivell, però amb una retribució relativament alta, a les zones turístiques del país.

Taula 1

Escolarització per classes socials

Escolarització per classes socials	Taxes d'escolarització		% que ha completat...	
	Secundària postobligatòria 16-17 anys	Educació superior 18-22 anys	Secundària postobligatòria 20-24 anys	Educació superior 25-29 anys
I. Professionals	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermèdia (no manual - rutinària)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Petits propietaris	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual qualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no qualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietaris agraris	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Treballadors agraris	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

Font: Elaboració pròpia a partir de Calero i Oriol (2005: 355 i seg).

EL DISCURS SOBRE LA DESERCIÓ EDUCATIVA DE LA FAMÍLIA

Hi ha una certa estigmatització de la família per part de determinats sectors del professorat. En l'enquesta realitzada per a l'*Informe sobre la situació professional del profesorado* (abril de 2004) de la Fundació IDEA —dirigit per Alvaro Marchesi— es recollia l'opinió que la implicació dels pares en l'educació dels seus fills hauria de constituir una de les prioritats principals del nostre sistema educatiu. Una de les conclusions fonamentals és la queixa dels professors (més del 65%) sobre la poca col·laboració i participació de les famílies en l'educació dels seus fills. Segons aquest estudi, «*la colaboración entre profesoras y padres es un requisito necesario para mejorar la calidad de la enseñanza y una asignatura pendiente en el funcionamiento del sistema educativo.*» I són els docents de secundària (48,1%) els més crítics amb aquesta situació —per damunt dels d'infantil i primària (35,8%)—, conscients que a partir de l'ESO els continguts educatius tendeixen a ser més complexos i per tant el rendiment acadèmic comença a ser més baix o pitjors les notes dels alumnes.

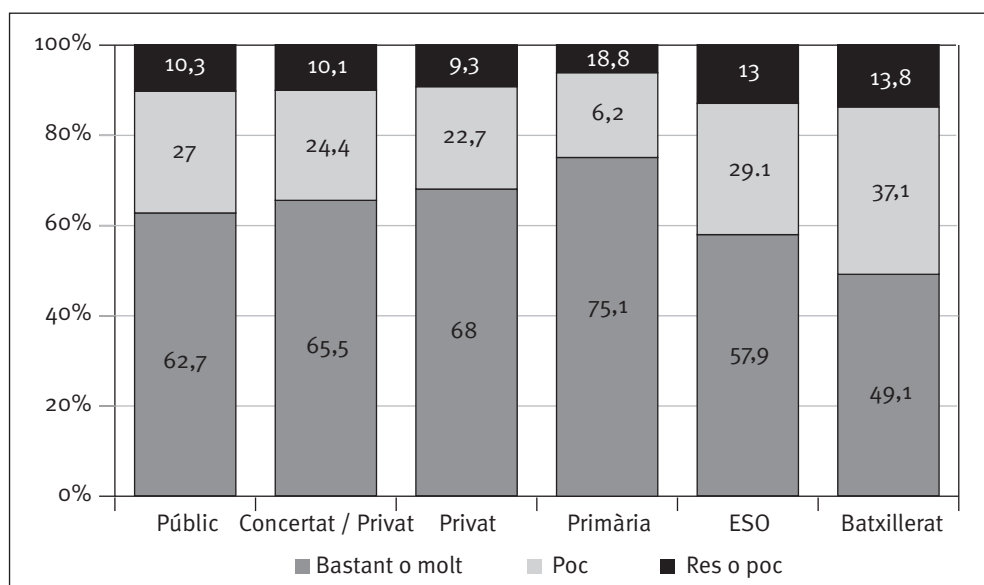
Això és un fet que es va veure clarament en el fòrum virtual que va habilitar el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport en el primer semestre de 2000 amb la pretesa intenció de discutir les intencions del Govern (Feito, 2002). Una queixa freqüent en aquest debat ha estat la de considerar que la societat, i molt en particular la família, menysprea la tasca dels professors i per extensió la cultura acadèmica. Els docents es consideren professionals desprestigiats i mal pagats. L'expansió de l'educació secundària inferior a tota la població sempre implica caure en el risc de la devaluació d'aquest títol escolar, tant en el mercat de treball com en el del prestigi: més quantitat es fa equivaler a menor qualitat. L'efecte pervers d'aquesta extensió és que part dels grups socials que abans no freqüentaven la secundària perceben l'escassa utilitat instrumental de la permanència dels seus fills en un sistema educatiu que amb més freqüència del que es voldria li llança missatges recriminatoris. A això cal afegir que la dimensió expressiva de l'escola —la rellevància i aplicabilitat dels coneixements i habilitats escolars en situacions quotidianes— és molt baixa. D'altra banda, els grups socials que des de fa diverses generacions tenen garantida la secundària abandonen l'ensensa-

ment públic —la qualitat del qual amb prou feines ha millorat malgrat els bons propòsits de la reforma —i s'adrecen a centres privats o, almenys, concertats.³

Tanmateix, tant l'opinió pública en general com els pares i mares en particular tenen en una alta estima la tasca del professorat. Això és el que s'observa clarament en el gràfic 1.

Gràfic 1

Percentatge de respostes de les famílies a la pregunta “Estic satisfet amb la manera d'ensenyar dels professors del meu fill”, en funció de la titularitat dels centres i de l'etapa educativa



Font: Marchesi i Pérez (2005: 17).

Els pares i les mares són un dels blancs predilectes de desqualificacions per a un sector important del professorat. La seva preocupació principal, des del seu

.....
3. De fet, un dels participants en el debat virtual recomana als pares més preocupats que s'enduguin els seus fills a la privada.

punt de vista, és deslliurar-se d'uns fills adolescents que ni comprenen ni poden controlar, traspasant aquesta tasca tan ingrata com difícil als soferts professors. Tanmateix, aquest traspàs de competències s'efectua amb limitacions. Pel que sembla, la més important seria que no s'exigeixi gaire a l'adolescent de la societat hedonista. A això es pot afegir la dada gens menyspreable de l'existència d'un percentatge indeterminat —però probablement alt— de professors que no volen per als seus centres ni menjador ni activitats extraescolars ni el programa d'esmorzars previ a l'inici de la jornada escolar.

En aquest context es denigra la capacitat educativa de la família, malgrat els canvis que està experimentant últimament. La família, des dels peculiars punts de vista emesos en el fòrum virtual a què fèiem referència, no és una institució democràtica. No obstant això, aquesta afirmació deixa sense respondre la pregunta de si realment l'escola, especialment les aules, és una institució democràtica.

Les crisis familiars es converteixen en un dels elements clau de la “patent davallada de l'educació experimentada en aquesta última dècada“. Ens trobem amb la incapacitat de l'escola per tractar tot alumne que no procedeixi d'una família estable (se suposa també que convencional amb pare, mare, dos fills i potser també el gos). Hi ha la sospita que davant la mínima dificultat els pares opten per la suposada via fàcil de la separació o del divorci i, al mateix temps, s'estableix una relació causa-efecte amb el fracàs escolar. Amb tot això estem ja a un pas de la negació de la presència dels pares i mares en els òrgans de control i gestió dels centres escolars.

Les dades són tossudes i mostren que sí que hi ha una implicació de la família en l'escolarització i educació dels seus fills. En l'informe d'Alvaro Marchesi *El fracaso escolar en España* (2003) es detecta que una alta proporció d'alumnes espanyols assisteixen a cursos addicionals o de suport fora de l'escola per millorar les seves habilitats. Com a mitjana dels països de l'OCDE, el 32% dels alumnes assenyalen que han assistit a algun curs o activitat de suport en els últims tres anys. A Espanya, el percentatge s'eleva al 54%.

En l'estudi de V. Pérez-Díaz, J. C. Rodríguez i L. Sánchez Ferrer (2001: 133) sobre família i educació es constata que la majoria dels pares (54%) té la sensació d'estar ocupant-se més de l'educació dels seus fills que el que van fer els seus pares per la d'ells. El 38% reconeix que se n'ocupa igual com van fer els seus pares. Sols el 6% admet que se n'ocupa menys.

Ni tan sols se sosté la idea, tan volguda per cert sector del professorat, de l'abundància de nens amb clau, nens que obren la porta d'una llar buida. De fet, l'habitual és que la majoria dels nens i nenes trobin algun dels seus progenitors a casa en tornar de l'escola o poc després. És el que es pot veure a la taula 2.

Taula 2

Hora d'arribada a casa de pares i fills, en percentatges segons tipus de famílies

	Cap cònjuge ocupat*	Només un cònjuge ocupat	Ambdós cònjuges ocupats	Monoparental	Total
Un o ambdós pares són a casa abans que arribin els fills	-	87	44	45	63
Pares i fills arriben si fa no fa al mateix temps	-	6	28	20	17
Els pares arriben més d'una hora després que els fills	-	7	28	35	19
Total	100	100	100	100	100

Nota: - significa un nombre insuficient de casos.

Font: Extret de Meil (2006: 53).

CANVIS EN ELS NIVELLS EDUCATIUS DE LES FAMÍLIES

A mesura que pares i mares hagin assolit uns nivells educatius més elevats estaran en condicions d'implicar-se més en el terreny escolar. Quins canvis han experimentat les famílies en termes educatius en els últims anys? Potser el més destacable és que fins fa unes dècades l'escola era el principal, sinó únic, es-

cenari en què els nens i joves podien formar-se. Tanmateix, avui dia els mitjans de comunicació s'han convertit en una font privilegiada d'accés a la informació i, de vegades, al coneixement. Al mateix temps, el nivell educatiu de les famílies s'ha elevat.

Exposem a continuació dades recents sobre nivells educatius de diferents països del nostre entorn per grups d'edat (Marchesi, 2003).

Taula 3

Percentatge de la població que ha assolit almenys l'educació secundària superior, per grups d'edat (2004)

	25-64 anys	25-34 anys	35-44 anys	45-54 anys	55-64 anys
Canadà	84	91	88	83	73
Finlàndia	78	89	86	76	59
Itàlia	48	64	52	44	28
Espanya	45	61	50	36	21
Suècia	83	91	89	81	71
Estats Units	88	87	88	90	86
Mèxic	23	25	25	21	13

Font: Extret d'OCDE (2006: 38).

Es pot observar que, en el cas espanyol, són menys de la meitat els pares i mares d'alumnes d'entre 35 i 54 anys d'edat —els fills dels quals majoritàriament estan a secundària— que han assolit una credencial d'educació secundària superior. En canvi, en països com el Canadà o Finlàndia els pares i mares que han superat aquesta barrera són més del 80%.

A l'escola li agraden especialment certes famílies. L'inconvenient és que sembla que l'escola es queda en la simple celebració d'aquesta diferència, com si fos un esdeveniment sobrehumà davant del qual no hi ha res a fer. L'informe de l'INCE

titulat *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento* (octubre de 2001) posava clarament de manifest la relació entre el nivell educatiu dels pares i mares i el rendiment escolar.

Taula 4

Aspectes del perfil dels pares dels alumnes d'educació primària que mes relació tenen amb el rendiment (2001)

Estudis dels pares	Coneixement del medi	Llengua	Matemàtiques
Sense estudis	210	210	212
Estudis primaris	240	240	239
Estudis secundaris	259	259	258
Estudis universitaris	275	275	277

Font: INCE (2001).

DIVERSITAT DE TIPUS DE FAMÍLIES

Sabem poca cosa sobre com són en aquests moments les famílies per dins. Fa pocs anys la Fundació d'Ajuda contra la Drogoaddicció (FAD) va publicar un estudi incisiu (FAD, 2002) que ens permet saber alguna cosa sobre la funció educadora de la família. S'hi distingeixen quatre models familiars:

- a) Família familiarista/endogàmica. A aquest model podria adscriure's el 23,7% de les famílies espanyoles. Es caracteritza per tractar-se d'un nucli familiar molt unit i en què predominen les bones relacions entre els seus membres. Centrada en ella mateixa i autosuficient, no sembla sentir la necessitat d'obrir-se a l'exterior.
- b) Família conflictiva. Agrupa el 15,05% de les famílies. [...] Hi predominen les normes fixes i inflexibles amb les quals es topa contínuament. [Hi ha] una comunicació escassa.

- c) Família nominal. Pot definir el 42,9% de les famílies espanyoles. [...] ... impera una coexistència pacífica entre pares i fills més que la convivència participativa. [...] L'absència de conflictes en aquest model de família no significa que no n'hi hagi, sols que ha optat per no enfrontar-s'hi.
- d) Família adaptativa. Agruparia el 18,4% de les famílies. Els autors de l'estudi no dubten a qualificar-la de "nova família" per la "bona comunicació" que s'adverteix entre pares i fills i per la seva capacitat per transmetre opinions i creences. A més, es mostra oberta a l'exterior, sense per això deixar de ponderar la dimensió familiar.

És cert que apareixen diferents tipus de famílies en funció dels tipus de familiars que les componen o de la seva orientació sexual: monoparentals, d'homosexuals, etc. Però, malgrat la visibilitat creixent d'aquest tipus de famílies, no s'ha de perdre de vista que més del 90% de les famílies són convencionals (Meil, 2006: 12).

Les famílies dels immigrants arribats massivament en els últims cinc anys poden comportar una problemàtica particular. Algunes, com és el cas de certs sectors musulmans, plantegen el problema de l'objecció al fet que els seus fills —més les filles que els fills— cursin certes assignatures. Moltes vegades, quan els nens arriben a Espanya es troben que la família que van conèixer al seu país d'origen no existeix o bé perquè els pares s'han divorciat o bé perquè al nostre país hi ha tan sols la mare. En arribar es poden trobar que la seva mare té un altre company i un nou fill amb aquest. Quan arriben gairebé no coneixen els seus pares, que poden no haver vist en els últims anys. Per als nens hi ha una forta ruptura de llaços afectius. A més, es produeix un canvi bruscat en la seva vida quotidiana. Molts poden procedir de zones rurals amb una escolarització baixa. Tot d'un plegat aterren en una societat consumista en què són bombardejats per la televisió. Tot això dona lloc a un bloqueig psicològic i afectiu, una mena de dol, que no se supera fins transcorreguts diversos mesos.

Però els canvis no acaben aquí. En els últims anys és cada vegada més freqüent l'existència de famílies que són el resultat de divorcis i de la formació de noves parelles. En elles bé pot passar que l'home o la dona adults no són els pares

biològics dels menors. En aquest context s'entendrà fàcilment que no n'hi ha prou amb l'autoritat posicional —“jo sóc l'adult i m'obeeixes”—, sinó que caldrà recórrer a l'argumentació, a la persuasió —o a la indiferència.

Per si fos poc, comencen a aparèixer famílies homosexuals. De moment són escassíssimes. Segons les dades de l'informe de final de 2006 *La infancia en cifras* elaborat per l'Institut d'Infància i Món Urbà, dels 7,6 milions de menors que hi ha a Espanya la majoria viu amb progenitors casats (82%). Tan sols 820 viuen amb parelles gais i 1.380 amb parelles lesbianes (CIIMU, 2006: 46).

Sens cap dubte, el gran canvi que s'ha produït a les famílies des de l'inici de la democràcia és el de la incorporació de la dona al mercat de treball i el que això significa de renegociació de les relacions de poder dins les famílies. El que és clar és que aquesta incorporació no és negativa per al rendiment dels fills. En l'estudi publicat l'octubre de 2001 per l'INCE titulat *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento* —referit a alumnes de 6è de primària—, s'observa un rendiment escolar significativament més alt entre els fills de mares que treballen respecte de les que no ho fan. En aquest mateix estudi s'aporta la dada que gairebé el 90% dels pares treballa fora de casa, mentre que aquest mateix percentatge de mares es distribueix, pràcticament en parts iguals, entre les que treballen de mestresses de casa i les que ho fan fora de casa. Hi ha, per tant, gairebé el doble de pares que de mares que treballen fora de casa.

Un dels debats més actuals derivats d'aquesta incorporació de la dona al mercat de treball és el de la compatibilitat entre horaris familiars i escolars. Habitualment és un debat desagradable en què surt a col·lació l'excessiu i dispers nombre de dies en què els centres escolars estan tancats, la generalitzada inexistència de menjadors escolars en la secundària dels centres públics, l'extensió de l'horari de permanència dels més petits —amb programes com *Los primeros del cole* i altres—, la jornada escolar matinal o partida per als centres d'educació infantil i primària, etcètera.

CONCLUSIONS

Els pares són acusats molt freqüentment d'ingerència, de consumisme o, al contrari, de no preocupar-se de l'educació dels seus fills. De la seva banda, molts pares retreen a l'escola la seva incapacitat de fer triomfar els seus fills i de protegir-los de tots els mals de la societat. L'informe Thélot a França proposa que la «inscripció d'uns alumnes en un centre és un moment que hauria de ser sistemàticament solemnitzat després d'una entrevista individual entre els pares, l'alumne i un representant del centre» (p. 113). L'informe no s'oblida que hi ha pares que per raons diverses (culturals, de comoditat o el que sigui) no acudeixen al centre. Correspon a aquest pensar estratègies per aconseguir que hi vagin.

El Consell Educatiu de Castella-Lleó (2004) proposa implicar les famílies en la dinàmica del centre (a la vegada que del centre en la de casa). Per exemple, creant instruments concrets com un diari d'intercanvi d'anècdotes família-professorat, ensenyar treballs a casa, o amb un contacte més permanent, mitjançant visites freqüents a l'aula en què s'exposin treballs, entrevistes, crear un espai d'informació "quotidiana" dins i fora de l'aula. Tot això per tal de crear una comunicació més gran i millor entre pare-mare i fill/a, basada en un coneixement més concret de la seva vida al centre.

Els pares i els alumnes amb prou feines tenen la possibilitat d'intervenir en la gestió del centre en àrees que no sols els interessarien molt, sinó que possibilitarien la seva implicació en la gestió global, és a dir, en els consells escolars. Els textos de la "nova escola pública" i el mateix projecte de consells escolars del PSOE al començament dels vuitanta incloïen l'existència d'òrgans col·legiats a escala d'aula, de curs i de nivell. Tots aquests òrgans intermedis, molt més propers a la quotidianitat escolar, han desaparegut de la reflexió educativa. Aquests òrgans abordarien qüestions més pròximes als pares, ja que el seu àmbit d'actuació es referiria a qüestions que afecten directament la classe dels seus fills, el curs dels seus fills, etc., qüestions en què és molt més fàcil que els pares mostrin interès i puguin opinar.

El que és clar és que el marc legal actual és una simple coartada perquè l'escola creada per l'Estat no passi de ser una escola funcionarial. Caldria pensar en altres estructures que escollissin el director. Potser un consell escolar ampliat a representants de l'Administració —com es proposa a la LOE—, però també veus de l'entorn, des de les sindicals a les patronals —no vinculades a l'ensenyament en cap d'aquests dos casos—, associacions veïnals, professors —potser també pares— d'altres centres o d'altres nivells educatius, etc.

I, finalment, la composició dels consells escolars hauria de posar fi a la majoria absoluta del professorat. No penso tant en una majoria absoluta del sector de pares i alumnes com en la presència d'altres representants procedents de l'entorn del centre.

Bibliografia

CALERO, Jorge; ORIOL, Josep (2005). “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”. A NAVARRO, V. (dir.). *La situación social en España*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CIIMU (2006). La infancia en cifras. Madrid: Observatorio de la Infancia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En línia: <http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/Estudios_e_Investigaciones/4la_infancia_en_cifras/1la_infancia_cifras_espaA_a.pdf>

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2004). *Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica*. En línia: <<http://www.concejoeducativo.org>> (novembre)

FAD (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

FEITO, Rafael (1990). *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE.

FEITO, Rafael (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.

INCE (2001). *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento*. Madrid: MEC.

LAREAU, A. (1987). “Social class differences in family-school relationship: the importance of cultural capital”. *Sociology of education*, núm. 60.

LERENA, C. (1986). “Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión”. A: LERENA, C. (ed.). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.

MARCHESI, Alvaro (2003). *El fracaso escolar en España*. En línia: <<http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>>

MARCHESI, Alvaro; PÉREZ, Eva M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fuhem. En línia: <http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf>

MEIL, Gerardo (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundació La Caixa. En línia: <http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es19_esp.pdf>

OECD (2006). *Education at a glance. OECD indicators 2006*. París: OECD Publishing.

PARSONS, Talcott (1990). “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”. *Educación y Sociedad*, núm. 6. (Publicat el 1959 com “The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society” a *Harvard Educational Review*, núm. 29, pàg. 4.)

PÉREZ-DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundació La Caixa.

THÉLOT, Claude (2004). *Pour la réussite scolaire de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. París: La Documentation Française.

Annex 3. 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

Gilles Monceau

En el marc teòric de l'anàlisi institucional, anomenem implicació el conjunt de les relacions que l'individu manté amb la institució (Lamihi i Monceau, 2002). Els agradi o no, els pares de tots els nens escolaritzats estan implicats en la institució escolar. Aquesta definició no és la més estesa en les ciències socials, però permet fer una anàlisi qualitativa molt diferent de la percepció comuna que situa la participació de cada un en un eix que va des de la més baixa fins a la més alta (vegeu Thévenet, 1992).

L'objectiu de la nostra recerca és, d'una banda, explorar les diverses formes adoptades per la implicació escolar dels pares i, de l'altra, dur-ne a terme una anàlisi en relació amb les preocupacions dels pares pel que fa a l'evolució escolar dels fills.

Ens basem en una enquesta duta a terme durant un any i mig a set escoles de primària. Les tres primeres, totes públiques, van ser premiades per la Fondation de France i estan ubicades a les regions d'Île-de-France i Picardie. Una d'elles (escola dels Champs) es troba en zona semirural i rep un públic on es barregen diferents categories socials. Les altres dues (escola de la Briqueterie i escola de les Hauts) estan situades en un entorn urbà i classificades en les Zones d'Educació Prioritària (ZEP). Els altres quatre centres on vam fer l'enquesta no van participar al "Prix école"; reben públics privilegiats i estan ubicats en diferents regions de

França. Una escola d'aquest segon grup és una escola pública d'aplicació (escola del Centre), i les altres tres són centres privats. Aquesta diversitat permet relativitzar les nostres observacions.

Anna Athanasopoulou, Maria-Renata Prado, Luc Mauger i jo mateix vam fer disset entrevistes amb pares i dotze amb mestres. Aquestes entrevistes es van complementar amb seqüències d'observació d'activitats dins el mateix centre (reunions d'equips docents, reunions de pares, reunions organitzades pels mestres a l'atenció dels pares, acollida dels pares a l'aula a primeres hores del matí, esbarjos i seqüències docents sense la presència dels pares). També vam dur a terme set entrevistes (que aplegaven entre tres i vint-i-cinc persones) a les escoles premiades, amb els pares, d'una banda, i els mestres, de l'altra. A aquestes trobades, hi van assistir setanta-set pares i vint-i-quatre professors. Ens van brindar l'oportunitat de presentar algunes de les nostres observacions als nostres interlocutors i de recollir-ne, així mateix, les anàlisis en un marc diferent del de l'entrevista cara a cara. Aquestes sessions de grup van tenir lloc a les instal·lacions del centre i van tenir una durada mitjana de dues hores, cosa que va permetre desenvolupar una reflexió que s'havia preparat prèviament gràcies a les entrevistes individuals. Ens van permetre aprofundir en l'anàlisi mitjançant l'expressió de punts de vista divergents tant entre els professors com entre els pares. Aquesta dinàmica de reflexió, que pot conduir els nostres interlocutors a l'evolució dels seus punts de vista, es pot copsar a partir de la lectura d'alguns fragments d'entrevistes inclosos en aquest capítol.

Per tant, el nostre enfocament es basa en les demandes que els nostres interlocutors —pares i mestres— van formular al llarg de les nostres interaccions amb ells i que en primer lloc es van concretar en el fet que acceptessin dedicar temps a les entrevistes que els proposàvem més enllà de les pors de “no saber què dir”. Després, va ser en el mateix contingut de les entrevistes individuals i de grups on es va expressar la demanda de reflexivitat sobre les pràctiques i on els nostres interlocutors van fer, pel que sembla, uns quants descobriments: “No m'havia mirat mai les coses així!”, “Ara que m'ho planteja, em pregunto si...”, “Parlant amb vostè, m'adono que de fet...”, “Acabo d'entendre que...”, “Quan diu això, m'adono que abans pensava el mateix, però ara crec que...”.

Per descomptat, aquest enfocament socioclínic (Monceau, 2003) només pot tenir en compte mestres i pares que accepten deixar-se observar durant les seves interaccions i/o intercanviar idees sobre les seves relacions. No vam visitar a casa seva els pares que no vénen a l'escola i vam voler que totes les entrevistes tinguessin lloc a les instal·lacions escolars. Cal assenyalar, però, que les entrevistes de grup que vam portar a terme als centres premiats no van aplegar només els pares implicats en l'escola. De fet, en les dues escoles ubicades en les ZEP, una gran majoria (dos terços) dels pares que van participar en aquestes trobades no acostumaven a ser presents a l'escola, mentre que en el centre situat en zona semirural, una majoria (tres quartes parts) dels participants van declarar que estaven molt involucrats en la vida de l'escola. Aquesta diversitat és la que ens va permetre accedir a experiències i perspectives diverses, tot i els límits indicats anteriorment.

Els directors dels centres i els inspectors de primària també van facilitar la nostra investigació i van expressar el seu interès. N'hi ha que ens van demanar participar en unes trobades més enllà de l'espai dels centres on vam treballar (reunió sindical, reunió en les ZEP, animació educativa de circumscripció). Interpretem aquesta obertura i aquestes demandes com una mostra de la voluntat dels professionals d'aclarir el que hi ha en joc en les seves relacions amb els pares. Alguns pares també ens van comunicar demandes personals pel que a fa a els seus propis problemes relacionals amb l'escola. I aleshores els vam aconsellar que es posessin en contacte amb els recursos locals que vam identificar durant la recerca, però que ells mateixos deien que desconeixien.

El nostre enfocament té com a objectiu copsar la complexitat de les implicacions dels pares. Vam haver de superar, així doncs, les oposicions entre pares i docents, establertes per la majoria dels actors, que tendeixen a homogeneïtzar cada un dels grups involucrats. Vam explorar, ben al contrari, tant la multiplicitat de les pràctiques i els posicionaments que es manifesten en cada un d'aquests dos conjunts com les convergències que sorgeixen entre ells.

Els pares són, per definició, tan diversos com la mateixa societat francesa. Tanmateix, no tots els professors que vam conèixer comparteixen necessàriament

aquesta obvietat. Ja ho havia observat Dominique Glasman en un article publicat el 1992 (Glasman, 1992). Mostrava que hi havia una tendència, en les ZEP, a parlar més de “famílies” que no de “pares”. Al mateix article, es referia a una enquesta realitzada a la ciutat de Saint-Étienne amb unes trenta famílies que qualificava com a “anomenades més desafavorides”. L’enquesta mostrava la diversitat de les seves actituds, expectatives i percepcions davant de l’escola. Aquestes variacions són encara més fortes si es té en compte el conjunt dels pares de nens escolaritzats, entre els quals, d’altra banda, també hi ha mestres.

Finalment, precisem que aquí no descrivim detalladament les accions realitzades en cada una de les escoles en les quals vam treballar. El nostre enfocament pretén sobretot extreure problemes i processos que es reproduïen en tots els centres tot i que amb formes diferents. Aquesta forma d’exposició pot desconcertar el lector, i per això proporcionem unes quantes indicacions sobre els llocs on vam investigar i els interlocutors que hi vam conèixer quan els citem. Aquesta informació, necessàriament molt parcial, té com a principal objectiu mostrar les diferències entre les situacions i les persones.

L’ESCOLARITZACIÓ DELS FILLS IMPLICA ELS PARES EN LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Si l’escola converteix els nens en alumnes, converteix els seus pares en pares d’alumnes. Ser pare d’un nen escolaritzat és un fet que es deriva de l’existència de la institució escolar, i no és de cap manera una situació natural. Si formulem la nostra problemàtica en termes d’evolució escolar és justament perquè es tracta de comprendre la dinàmica en la qual estan involucrats nens, pares i mestres.

Per a cada alumne l’escola necessita com a mínim un interlocutor que faci el paper de pare, i no és necessari que sigui el pare biològic. La tasca compartida pels pares i l’escola és, doncs, la de garantir el desenvolupament del nen fins a l’edat adulta tot respectant-ne la individualitat. És des d’aquesta perspectiva que nosaltres mateixos vam orientar la nostra recerca i vam mirar d’entendre els

plantejaments i les pràctiques implicades en la producció d'aquesta evolució, centrant-nos principalment en el que hi ha en joc en la relació amb la institució escolar.

Precisem que abordem l'evolució escolar inspirant-nos en la manera com Gilbert Simondon (1989) descriu els processos d'individuació, és a dir, com a diferenciació permanent de l'individu amb l'entorn en què es mou. L'evolució escolar és, per tant, el procés pel qual l'estudiant evoluciona mitjançant l'apropiació i la transformació dels elements presents en el seu entorn, al mateix temps que se'n diferencia. Per tant, els pares contribueixen com els mestres a la producció de l'evolució en interferir en aquest entorn que és la institució escolar, i en el qual estan tots involucrats. Aquesta evolució, que no equiparem a l'èxit acadèmic, implica els pares, independentment de la seva participació en la vida del centre o la seva cooperació amb els mestres. Aquesta implicació es conjuga i s'expressa segons diverses modalitats. Així, durant una entrevista col·lectiva que vam organitzar amb pares d'una escola premiada per la Fondation de France, classificada com a ZEP i situada als afores de París, una mare va expressar la seva implicació escolar de la manera següent:

«Personalment, vaig estudiar a França, però no vaig fer estudis llargs i sé que ho he entès... De fet, és una esperança i unes expectatives que tens amb els professors. Nosaltres els pares que no tenim estudis superiors, potser som una mica més exigents amb l'educació dels fills.»
(Mare, escola de les Hauts)

Altres pares que no van fer estudis secundaris generals o no van ser escolaritzats a França també expressen l'esperança que el nen continuï els estudis i el fet que no tenen cap altre remei que confiar totalment en l'escola. Aquí ens trobem amb la paradoxa que va assenyalar J.-U. Ogbu (1992) respecte dels pares que pertanyen al que anomena minories involuntàries (hispanos i afroamericans als Estats Units) i encara n'esperen molt, de l'escola, malgrat haver experimentat reiteradament la desigualtat en el tracte que s'hi dóna. Aquesta esperança que sobreviu a les decepcions, pot ser que els professors la vegin com una renúncia.

I aleshores, els pares que menys intervenen amb els professors, pot semblar que es desentenguin de l'escolaritat dels seus fills. Durant una entrevista col·lectiva, realitzada en una escola de les ZEP, es plantegen alguns determinants pel que fa a la implicació escolar dels pares:

«Mare 1: De vegades, hi ha pares que són analfabets...

Pare 1: Sí, però de totes maneres, no tenen elecció.

Mare 1: De fet, no tenen gaire elecció, són els mestres que fan classe, són ells que poden fer que els seus fills progressin. Si no ho fa l'escola, ells no poden ajudar-los a casa.

Mare 2: Potser hi ha una sensació d'impotència? Ells no saben, vaja, diuen que no saben.

Mare 3: No vol dir necessàriament desentendre's del problema.

Mare 4: Però també pot ser que se'ls obligui.»

(Entrevista col·lectiva als pares, escola de les Hauts)

Observarem que en aquest fragment els pares s'expressen referint-se a la situació d'altres pares. També es dóna en algunes entrevistes individuals. Només gradualment, al llarg dels intercanvis, els nostres interlocutors aniran enunciant explícitament la seva experiència personal.

Si bé plantegen la idea que la manca de recursos culturals pot impedir alguns pares de fer el paper que l'escola espera d'ells, no defineixen la relació amb els mestres com a no igualitària. Així, un pare que diu que desconeix el sistema francès presenta la seva relació amb el mestre com una forma de delegació, com si el docent fos una extensió d'ell mateix:

«Jo no vaig estudiar a França. A casa nostra, els profes representen els pares a l'escola. Per exemple, els moments que els nostres fills passen a l'escola, dic que és com si jo hi fos.»

(Pare, escola de les Hauts).

Aquesta actitud, que altres pares també expressen, significa un trencament amb la definició republicana de la institució escolar, segons la qual aquesta rep la seva

legitimitat de l'Estat i no de la delegació d'autoritat de cada pare. Altres pares, que s'autodescriuen com a incapaços d'ajudar els fills acadèmicament, afirmen que controlen la seva escolaritat principalment pel que fa a temes de seguretat. A l'escola de les Hauts, una mare va arribar a dir que cada nit verifica que el seu fill no hagi pres mal durant el dia a l'escola. Així doncs, la implicació escolar dels pares pot adoptar formes força diferents de les que més valoren els professors.

FORMES D'IMPLICACIÓ DELS PARES A L'ESCOLA

Qualsevol pare queda implicat en la institució escolar per l'escolarització del seu fill, i aquesta implicació pot prendre formes molt variables. Per distingir-les, els pares i els professors fan servir paraules comunes, com ara *participació*, *cooperació* i *compromís*. I així és com emergeix la varietat de les modalitats d'implicació en la institució escolar. Durant una entrevista col·lectiva que vam dur a terme amb la participació de professors d'un complex escolar en el qual més del 95% dels pares són estrangers (segons les xifres proporcionades pel projecte de l'escola) i amb moltes dificultats econòmiques, una mestra de primària va plantejar la distinció entre cooperació i participació dels pares. Els mestres d'educació infantil que eren presents van validar aquesta distinció.

«Per mi, la participació és: “Participo en una sortida”, “Vinc per ajudar els nens a fer això”, “a fer una visita a la mediateca”, “una sortida al cine”, “un pícnic”. Doncs, sí: “Vinc per participar en activitats organitzades per algú més”. La cooperació, penso, se situa en un altre nivell, un nivell superior... Una autèntica cooperació seria: jo li dono quatre nens i ella s'espavilarà per explicar-los una història. I llavors sí que treballarem amb els nens, i ella coopera plenament amb el meu treball de mestra. És a dir, fer descobrir una història a un nen, fer descobrir un joc de taula a un nen, és més d'aquest tipus, per mi, com a mestra.»

(Mestra, entrevista al col·lectiu docent, escola de la Briqueterie)

Aquí, per tant, la cooperació es defineix, més que la participació, com una sèrie d'activitats més directament relacionades amb el nucli de la pràctica professio-

nal del docent. S'hi troben altres exemples, com ara una mare que proposa de fer, per ella mateixa, un taller al mestre. Aquestes definicions proporcionades pels mestres tendeixen a establir una jerarquia entre cooperació i participació en funció del grau de proximitat, o fins tot de convivència, entre pares i mestres. Aquestes definicions també tenen com a efecte avaluar el compromís dels pares en l'evolució escolar del seu fill en funció de la freqüència i la intensitat de la seva relació amb l'escola, i fins i tot de la seva presència física en el seu recinte.

En una entrevista col·lectiva amb pares de nens de parvulari i primària en un complex escolar de les ZEP, els pares presents —alguns dels quals són membres elegits dels consells escolars, altres participen en activitats proposades per l'escola i altres només tenen contactes puntuals amb els mestres dels seus fills— també intenten definir què és la participació dels pares.

«Mare 1: És participar en el que fa l'escola, les sortides... com ara les activitats que organitza l'escola amb l'ajuda dels pares, que de vegades necessita la nostra ajuda, que estiguem presents, poder parlar amb els professors o els mestres, si realment hi ha un problema amb els nostres fills, que puguem parlar lliurement amb ells. També hi ha els tallers i tot el que afecta la vida escolar dels nostres fills.

Pare 1: Les animacions també. Fa poc van fer un berenar a tota l'escola primària, i llavors van demanar que els pares participessin amb sucs de fruita, pastissos i la seva presència per servir, per evitar que els nens s'hi precipitessin.»

(Entrevista col·lectiva als pares, escola de les Hauts)

També es posa l'exemple d'una participació en moments d'acollida a l'aula.

«Mare 2: Jocs amb els nens, jocs de taula, és de 8.30 a 9.00-09.15h i juguem amb els nens.

Investigador: I els pares vénen i els mestres hi estan presents?

Mare 2: Sí

Investigador: Al vostre costat? Vaja, a la mateixa aula?

Mare 2: A la mateixa aula.

Investigador: I això és una forma de participació?

Mare 2: Sí.»

(Entrevista col·lectiva als pares, escola de les Hauts)

Vam poder observar, a la mateixa escola, aquests moments d'acollida del matí. El pare entra a l'aula amb el fill o filla i seu al costat seu. Llavors pot estar en condicions d'orientar els seus fills en un joc de taula o de construcció. La mestra, que és a prop, mira que el pare no "actui en lloc del nen" i així li transmet implícitament una tècnica educativa. En les escoles premiades on vam fer l'enquesta, vam observar un interès continu per aquests moments aparentment poc formalitzats per part dels pares amb els quals vam parlar.

En moltes ocasions, els pares consideren aquesta presència física a l'escola com un servei prestat als mestres i una oportunitat per observar una mica la vida de la classe i de l'escola. Ara bé, si es contrasten les entrevistes col·lectives i les entrevistes individuals dels pares i els mestres, no deixa d'haver-hi una certa ambigüitat pel que fa als motius d'aquests moments de presència dels pares a l'escola. Per als professors, es tracta en primer lloc d'atraure a l'escola pares considerats com a reticents. Per als pares, i en donarem altres exemples, es tracta de fer un favor als mestres proporcionant-los un ajut que pot ser molt material i legítima el seu accés a l'espai escolar. Tot i així, entre els pares presents durant l'entrevista col·lectiva ja esmentada anteriorment, els que participen poc o gens en activitats en el recinte de l'escola insisteixen sobretot en la relació individual amb el mestre del seu fill.

«Mare 1: Quan parlem de participació dels pares, si el pare de l'alumne se sent incòmode a l'hora de parlar de la seva relació amb els mestres.

Investigador: Seria la condició per a la participació?

Mare 2: Sí, però crec que forma part de la participació, per poder participar a qualsevol cosa de l'escola, primer els pares s'han de sentir bé amb la persona que tenen al davant.»

(Entrevista col·lectiva als pares, escola de les Hauts)

Aquesta idea que les trobades entre els pares del nen i el seu mestre són tant una forma de participació en si mateixa com un requisit previ per a altres formes de participació apareix en diverses entrevistes individuals i col·lectives. Una mare explicarà, fins i tot, que anar a trobar la mestra i sol·licitar consells és una estratègia perquè el docent consideri el nen positivament.

«Mare 1: Però, precisament, en els anomenats barris “difícils”, potser és una manera per als pares d’aportar la seva participació a l’escola tot mostrant que estan interessats en l’educació dels seus fills, perquè, al capdavall, encara que no hi hagi una participació física dins l’escola, podria ser una manera d’intervenir en l’educació dels seus fills i mostrar al mestre que estan presents per... i participen per aquesta via. Mostrar-los que eduquen els seus fills com cal, que els eduquen bé, contribueix al bon funcionament de la classe en general.

Mare 2: Podria ser un defecte, a les escoles burgeses, mostrar que no aconseguixes que el teu fill se’n vagi a dormir, però aquí, no, en absolut.

Mare 1: Aquí més aviat ho veuen amb bons ulls que demanis consell ...»

(Entrevista col·lectiva als pares, de l’Alta Escola de les Hauts)

En la mateixa reunió, una de les mares també va explicar que no es va trobar amb el mestre del seu fill fins a mitjan curs i això demostrava que les coses anaven bé. En efecte, segons pensava, si hi hagués hagut un problema “ens haurien convocat”. Aquesta visió també es reflecteix en un entrevista col·lectiva amb pares, en una altra escola:

«Participar a l’escola és ocupar-se al cent per cent del teu fill a casa pel que fa a l’escola. Per això, el pare no necessita saber fer els deures o saber parlar francès. Després, el més important és trobar-te amb la mestra quan hi ha problemes.»

(Mare, entrevista col·lectiva als pares, escola de la Briqueterie)

Els pares de les dues escoles situades en les ZEP són els que ens van expressar amb més freqüència la idea que és suficient trobar-se amb els mestres quan hi

ha “necessitat” o quan hi ha “problemes”. Controlar el treball escolar del nen a casa o fins i tot “transmetre el desig d’aprendre” (mare, escola de la Briqueterie) són accions molt més decisives per a l’escolaritat dels seus fills que el fet d’anar a participar o cooperar físicament en les activitats escolars.

La idea del “cadascú al seu lloc” apareix de manera recurrent. Per als pares la implicació escolar dels quals no acostuma a manifestar-se mitjançant una presència física a l’escola, el primer problema és trobar la manera correcta d’entrar en relació amb el mestre del seu fill o filla. Això pot passar, com hem vist, per l’establiment d’una relació deliberadament asimètrica.

Alguns mestres entrevistats, generalment a l’escola primària, també comparteixen aquesta concepció d’una divisió normal del treball entre professors i pares: “Els han d’educar, jo ensenyo”. Ara bé, en aquesta voluntat d’esbrinar els papers respectius dels uns i dels altres, s’afirmen sobretot els objectius educatius que els mestres assignen als pares. Als pares se’ls demana que es facin càrrec, fora de l’escola, d’algunes de les tasques educatives que es consideren necessàries per a l’eficàcia de l’acció docent. Aquesta divisió de rols és similar a la que descriuen molts pares, especialment a les zones d’educació prioritària. Ara bé, per més que es desitgi aquesta divisió de rols —que permetria a tothom saber on comença i on acaba el seu propi paper—, de fet, no resisteix la prova de la realitat. Més enllà del fet que les missions de l’escola s’han anat ampliant cada vegada més —i inclouen ara temes com la seguretat vial o l’educació per a la salut—, tant els mestres com els pares ens mostren, al llarg de les entrevistes, que es preocupen constantment per l’activitat educativa de l’altra part implicada.

La diversitat de les modalitats de la implicació escolar dels pares va, per tant, des d’una cooperació que acompanya la tasca del docent a l’aula fins a una exterioritat física considerable, passant per formes de participació en diverses activitats organitzades en l’espai escolar. Són els motius d’aquests diferents posicionaments el que ara abordarem i per fer-ho ens preguntarem sobre la manera com són més o menys determinats per les preocupacions dels pares respecte de l’evolució escolar del nen.

ALLÒ QUE APORTA ALS PARES LA COOPERACIÓ, LA PARTICIPACIÓ I ALTRES MODALITATS MÉS INDIVIDUALITZADES

Contràriament a la idea que els pares elaborarien una estratègia per promoure l'èxit acadèmic dels seus fills, en les entrevistes amb els pares de les tres escoles guardonades que més estretament cooperen amb els mestres o participen en determinades activitats (visites a fora, piscina, tallers, biblioteques, festes, consells escolars, altres reunions...), s'observa que aquests no relacionen espontàniament el seu compromís amb l'escola i la recerca d'un èxit acadèmic per als seus fill o filles. En canvi, solen dir que és una font de satisfaccions personals, començant per la de "complaire" el seu fill o filla.

«Els nens estan contents de veure que a les mares també els agraden les mestres, els agents territorials especialitzats de les escoles maternals (ATSEM). Vaja, que els agrada el seu entorn escolar, que jo no conec gaire. Tinc la sensació que la meva filla pensa "doncs a la mare també li agraden". Sé que la més gran n'està orgullosa. Quan li dic: "tinc una reunió amb l'escola" no em diu mai "ai no, les teves reunions, no!". Sigui al vespre pel consell escolar o al matí per organitzar els mercats de Nadal i tot plegat. No, no, crec que els nens estan contents. Ara, som pocs els pares que ho veuen així...»
(Mare, escola dels Champs)

«Els nens volen que els pares estiguin a l'escola. Així se senten més motivats i saben que els pares els estimen.»
(Mare, entrevista col·lectiva als pares, escola de la Briqueterie)

A aquest primer tipus de satisfacció se n'afegeix un altre, sentir-se personalment gratificat de participar en l'escola, per la sensació de ser útil. Així, una mare explica la feina que va dur a terme al parvulari dels Champs i com ara, amb l'ingrés dels seus fills a l'escola primària, ja no és "res" a l'escola. I també que va redirigir la seva energia cap a activitats associatives al poble, sense deixar d'intervenir puntualment a l'escola, encara que el seu fill ja no hi vagi. Una altra mare, que diu que ella mateixa va tenir una escolaritat molt curta, parla del plaer que li

proporciona venir a l'escola perquè "li agrada l'ambient" i explica com de tant en tant es passa hores de la nit acabant objectes fets pels nens.

També vam poder observar el plaer evident que experimenten grups de pares que es troben per organitzar una fira o decorar una sala de cara a un espectacle o una festa. Aquests grups de pares actius dins l'escola solen destacar que només són una minoria. Els agrada que les seves contribucions siguin reconegudes, per exemple quan la directora els ofereix un cafè i pastes un dissabte al matí per agrair-los la seva ajuda.

Vam trobar aquest mateix esperit de convivència al parvulari de la Briqueterie, situat en un barri molt desafavorit, en el qual la directora organitza reunions temàtiques sobre educació. La trentena de mares presents amb els seus fills més joves, majoritàriament originàries de l'Àfrica de l'Oest, Turquia o el Magrib, algunes d'elles no francòfones, participen en l'intercanvi animat per una psicòloga de fora de l'escola, en presència de la psicòloga escolar i la directora. Es parla de les pràctiques educatives en la família, i també de les pràctiques escolars. Així, l'escola és un espai de trobada i reflexió al qual poden accedir fàcilment aquestes mares encara poc aculturades pel que fa a la llengua i les formes educatives legítimes a França.

L'escolarització dels seus fills fa que algunes d'aquestes mares siguin confrontades a concepcions que poden ser molt allunyades de les que coneixen. En participar en aquestes reunions, sembla que tractin d'entendre millor el que s'ha de fer en la institució escolar i, àmpliament, quines són les pràctiques educatives legítimes en la societat francesa. Espontàniament s'inicia una traducció simultània a diversos idiomes entre elles, i de vegades això les empeny a demanar-se si una paraula que fa referència a una pràctica educativa existeix o no en un idioma determinat i per què. Tant els professors com els "pares d'alumnes" de l'escola —que viuen més en torretes que no en cases de pisos i son francòfons— comparteixen la idea que les pràctiques educatives de les famílies africanes (especialment malianes) serien més rígides que les de l'escola o de les famílies franceses.

«Quan el nen surt de l'escola amb els seus pares, no és tan actiu com a l'escola. Quan són a l'escola, són més dinàmics, direm. (...) Sí, és cert, no tenen la mateixa educació que nosaltres. (...) Pots arribar a tenir la sensació que quasi no els deixen prou lliures.»

(Representant dels pares de l'escola de la Briqueterie)

Una mestra explica com li costa, en les relacions amb aquests pares, ajustar el seu discurs sobre l'exercici de l'autoritat. Mostra com les formes educatives prescrites per l'escola poden desorientar els pares enviant-los missatges que poden semblar contradictoris:

«És estrany perquè moltes vegades estàs en una situació incòmoda, no ho aconseguixes, vaja! Perquè dius a la mare: “El seu fill només té sis anys, vostè és la que ha d'ocupar plenament el seu lloc, vostè és la mare, vostè ha d'ocupar el seu lloc legítim. I quan diu que no, és que no i prou”. I llavors arriba el pare i pum! I sovint hi ha violència perquè amb els pares, sovint, quan passa alguna cosa, és el cop de bastó o de cinturó... I la mare no està contenta amb aquesta resposta. Diu: “No tenim dret a pegar els nens” perquè ho ha après a les reunions del parvulari. Li contesto que no és ben bé el que li van dir i que jo mateixa, als meus fills, ja els he pegat al cul alguna vegada.»

(Mestra, entrevista col·lectiva als mestres, escola de la Briqueterie)

No vam poder aconseguir entrevistes individuals amb aquests pares i, per tant, no sabem fins a quin punt estan esteses aquestes “dificultats en els ajustaments educatius” (Perroton, 2000) ni a quines vivències d'aquests pares remeten les percepcions dels docents i els representants de pares. Seria massa ràpid “etnicitzar” aquesta dificultat reduint-la al cas particular d'un grup de pares estrangers. Vam constatar que aquest intent d'“ajustament” afecta tots els sectors socials i passa per una demanda de relació individualitzada.

Les directores dels dos parvularis premiats, ubicats en les ZEP (la Briqueterie i les Hauts), organitzen la comunicació amb els pares basant-se en la demanda —que

van identificar— d'una relació personalitzada. Expliquen, per exemple, com es posen a l'entrada de l'escola per dirigir-se oralment i directament als pares per tal de recordar-los la convocatòria a una reunió quan desitgen la seva presència. Aquest mètode els permet obtenir un grau prou satisfactori de participació dels pares a les reunions que s'organitzen per a ells:

«El dia abans, al vespre, els vaig dir a cada un: “Que el veuré demà? Podrà venir demà? Que el veuré demà?” I llavors va venir més gent. De fet, si els tractes, igual que els seus fills, amb una relació de tu a tu, se senten responsables, implicats personalment i llavors és una passada, la cosa es torna realment col·lectiva.»

(Directora de parvulari, escola de les Hauts)

Aquesta forma de relació personalitzada no és gens evident en la institució escolar, i fins i tot és contrària a la idea que hi ha d'haver una distància entre mestre i pares per tal d'evitar que es creïn relacions clientelistes que serien incompatibles amb els principis republicans. No obstant això, ens vam trobar aquesta individualització de la relació, assumida i pensada com a estratègia, en les dues escoles premiades i classificades de les ZEP. Uns quants mestres ens van dir que encara anaven més lluny en la personalització de la relació amb els pares en usar la seva llarga experiència en l'ofici i a l'escola per influir en els pares. Aquest tipus de relació s'acompanya d'una forma peculiar de funcionament dels òrgans de representació dels pares, basada en la cooptació per part dels professors. Mentre que en les escoles que acullen un públic de classe privilegiada o mitjana és bastant freqüent que diverses llistes competeixin per a l'elecció del consell (tres llistes a l'escola del Centre), en altres escoles moltes vegades els professors, i algun cop el mateix director, es veuen obligats a sol·licitar ells mateixos candidats voluntaris.

En aquestes escoles, els pares elegits ens van dir que trobaven perfectament “normal” que els directors organitzessin i convoquessin trobades entre els representants dels pares i els altres pares per preparar les reunions del consell escolar. I així el consell escolar es veu com una activitat entre moltes altres,

un mandat que s'accepta per fer un favor als mestres. Els intercanvis amb els pares sobre les seves anàlisis del funcionament dels consells escolars posen de manifest algunes incomprendions. Una mare explica la seva insatisfacció de la manera següent:

«Pensava que farien més reunions amb els pares elegits per dir com va... però en realitat no expliquen com va; el que passa a les aules, això no ho diuen. Pensen que no fa falta, pensen que ja ho veurem a final de curs. Quan els nens portin les llibretes, descobrirem el que han anat fet, però durant tot l'any, no té importància implicar-se d'aquesta manera.»
(Mare, escola de les Hauts)

Després d'acceptar de formar part del consell escolar, a petició de la directora, aquesta mare no pensa que el seu paper pugui ser el de representar els altres pares. La seva motivació sembla estrictament individual. El que li interessa és estar més assabentada del que passa a l'escola i a les aules. A la mateixa entrevista, aquesta mare que diu que va deixar l'escola molt aviat, explica el seu desig de saber més sobre el funcionament de la classe per la seva preocupació respecte de l'evolució de l'escolaritat dels seus fills. El que li fa por és no poder seguir el seu fill des d'un punt de vista acadèmic quan acabin la primària.

La relació individualitzada entre pare i professor pot arribar a ser una intervenció directa en l'educació parental. I això també ocorre en els sectors privilegiats:

«Molts ens diuen xiuxieujant: “sí que es queda al menjador, però no li he dit perquè s'enfadarà, i farà comèdia.” I en aquests casos, ho repeteixo, i dic en veu alta: “Bé, avui el seu fill es queda al menjador, doncs mira Arnaud, avui et quedes al menjador perquè la mare treballa, i el pare també, és normal, dines a l'escola, i nosaltres també.” Això ens costa molt perquè és una relació totalment ambigua que intenten crear per no tenir problemes amb el nen: “Sap, al vespre arribem tard a casa, no entrarem en conflicte amb ells, perquè els veiem tan poc, no els hem de contrariar.”»
(Directora, escola del Centre)

Aquesta mestra, l'escola de la qual acull un públic privilegiat, no només es creu autoritzada per avaluar l'educació parental, sinó que també intervé de manera molt directa en aquest tema en presència del pare i el fill. Altres mestres, als parvularis on vam fer l'enquesta, parlen tot sovint dels pares, de tots els sectors socials, com si també se'ls hagués d'educar, com si l'escola, per tal que el nen es beneficiï plenament de la seva escolaritat, hagués de poder intervenir en el comportament dels pares. Aquesta intervenció és més fàcil de dur a terme quan l'escola anima els pares a participar en diverses activitats i trobades. Els mestres que veuen així el seu paper intervenen globalment en l'evolució del nen més enllà del simple àmbit escolar. Aquesta mirada alhora crítica i educativa sobre els pares no deixa d'afectar els que també són mestres.

«I fins i tot pels que treballen en l'ensenyament, tinc un pare profe que és capaç de portar-me la seva nena només perquè dormi a la tarda, i li dic, "però com es pensa que ella s'ho passarà?" I ell contesta: "Ja entenc el que em vol dir." I després torna a fer-ho.»

(Directora, escola de les Hauts)

Altres pares de diferents sectors van en la mateixa direcció. Alguns consideren fins i tot que com que el professor té més autoritat que ells davant el nen, la seva intervenció podria alleujar algunes tensions intrafamiliars. Així, els pares autoritzen, i fins i tot sol·liciten, la institució escolar perquè intervingui sobre el que ocorre en l'espai familiar. Ho explica directament aquesta mare:

«Ho intentem canalitzar, i és per això que parlo de col·laboració amb els mestres, perquè sé que la meva filla és una mica moguda, i amb la mestra notem que aconseguim alguna cosa positiva.

—És a dir, us necessiteu l'una a l'altra?

—Diguem que crec que la necessito més jo a ella que ella a mi.»

(Mare, escola de les Hauts)

Si aquesta mare pensa que necessita la mestra, no només és per ajudar-la en l'educació del seu fill, sinó que és, sobretot, per poder complir amb els requisits

acadèmics. Efectivament, en els discursos dels pares amb qui vam parlar, especialment en les dues escoles classificades com a ZEP, s'hi expressa tot sovint aquesta necessitat de recolzar-se en els docents perquè el nen o nena estigui en condicions òptimes per aprofitar al màxim l'ensenyament. Aquesta és una modalitat molt especial d'implicació escolar, invisible per als mestres, amb la qual els pares intenten, mitjançant la seva acció educativa a la llar, influir en l'evolució escolar dels nens tot creant una continuïtat entre tots dos espais. I així la institució escolar també s'estén al mateix espai domèstic.

Aquesta mateixa perspectiva torna a sorgir quan alguns pares expliquen la seva participació en les activitats escolars pel fet que això els dóna accés a algunes de les tècniques utilitzades pels mestres a l'escola. L'exemple de com podem ajudar un nen a fer un trencaclosques apareix reiteradament a les entrevistes amb diferents pares que tenen els fills escolaritzats al parvulari.

«Mare 1: Jo he vist que el puc ajudar amb eficàcia en els jocs de taula... com s'ha de fer. Si, és cert.

Mare 1: És la forma d'aprenentatge, és el model.

Mare 2: Exactament. Els jocs també ens permeten saber com ens hem d'adaptar als nens. Perquè entenguin el joc en si, que hi ha límits, com acostar-nos a ell perquè entengui el que fa.

Mare 3: Aprenem com podem fer-ho, també a casa, fins i tot això. És un mètode més fàcil per ensenyar els nens com han d'aprendre. I jo veig que ho entén molt bé a casa. Jo els explico els jocs i ho entenen molt bé. Però no vinc especialment pels meus fills, vinc per ajudar l'escola, però amb els altres nens.»

(Entrevista col·lectiva als pares, escola de les Hauts)

Per a altres pares, l'exercici de l'autoritat per part dels professors a l'aula continua sent un misteri:

«És interessant veure com ho fa la mestra a classe. Se'n surt millor amb vint-i-cinc nens que nosaltres a casa amb quatre o cinc.»

(Mare, entrevista col·lectiva als pares, escola de la Briqueterie)

Aquests pares parlen de la manera com treuen de la seva participació en activitats escolars uns elements que reinverteixen en les seves pròpies pràctiques educatives. Aleshores, pot semblar que l'espai familiar quedi envaït per les formes d'educació escolar. Això ens remet als resultats d'estudis sociològics (Lahire, 1995; Thin, 1998) que mostren com, fins i tot en les famílies que els mestres suposen que no es preocupen per l'escola, l'escolaritat dels fills pot ser un factor important de tensió. François de Singly esmenta un ampli moviment d'"escolarització de la família" amb el qual l'èxit acadèmic i la titulació dels nens determinen el valor acadèmic i social per extensió de la família. Aquesta gran preocupació dels pares per l'escolaritat dels seus fills, la vam trobar en totes les entrevistes individuals i col·lectives que vam dur a terme. Per descomptat, això no vol dir que passi el mateix amb els pares que no vam conèixer. Aquesta importància de la preocupació escolar, també l'observa la directora del parvulari de les Hauts: «Tot gira entorn del fracàs del nen, i és un pes afegit.»

En totes les escoles, els pares amb qui vam tenir intercanvis explicaven com han anat desenvolupant cada cop més la seva comprensió i utilització de l'escola des d'un enfocament personal. Algunes formes d'implicació escolar (cooperació i participació) tenen per als pares un interès que va més enllà de l'escolaritat dels seus fills (sentir-se útils socialment, aprendre coses, complaure i ser complagut), però també té un efecte facilitador força directe, tot i que no es percep sistemàticament. Les coses són diferents per als pares la implicació escolar dels quals es reflecteix d'una altra manera. Aquests centren més les seves relacions amb els mestres en els fills i la seva educació. A tots els pares que ens expliquen la seva preocupació per l'evolució escolar de l'escola no se'ls considera interessats ni per l'escola ni pels mestres, ni tan sols pels altres pares. Es dibuixen categories entre pares i aquestes categories no deixen de tenir efectes en la mesura que no reparteixen amb igualtat les oportunitats d'intervenir en l'escolaritat del nen.

ELS “PARES D’ALUMNES” RESPONEN A LES EXPECTATIVES DELS DOCENTS I REFORCEN LES SEVES OPORTUNITATS D’ACTUAR EN L’EVOLUCIÓ ESCOLAR DEL SEU FILL

Si el fet de tenir un fill escolaritzat converteix el pare en pare d’un alumne, no el converteix necessàriament en un “pare d’alumne” tal com se sol entendre aquest terme a l’escola. Aquesta curiositat lingüística que distingeix els pares elegits als consells escolars o els membres d’associacions de pares, d’una banda, i els “altres pares”, de l’altra, no és només anecdòtica. Assenyala una separació bastant clara entre els uns i els altres, i genera malentesos i diferències en el tracte. La dificultat amb l’ús del terme *pares d’alumnes*, sí que es percep, però també es nega parcialment. Així, en la mateixa entrevista col·lectiva, fins i tot els que consideren que són “pares d’alumnes” van dir que no es van sentir immediatament implicats en rebre el correu amb el qual els convidàvem a la trobada.

«Bé... com que deia “els pares d’alumnes”, vaig pensar que era pels... pels representants. Al principi, vull dir, fins i tot abans d’acabar-ho de llegir, al principi sí que dieu “els pares d’alumnes” (...) Tenia la sensació que no era per a mi i quan vaig continuar llegint, em vaig adonar que sí, de fet.»
(Mare, escola de les Hauts)

La distinció entre “pares d’alumnes” i “altres pares” es basa en les diferents formes d’implicació escolar: col·lectives o individuals, a l’escola o a casa, visibles o invisibles. Tant els professors com els pares amb qui ens vam trobar identifiquen bé aquesta distinció entre els uns i els altres, tot i que la rebutgen, sovint per principi.

Aquí topem amb un problema corrent en la investigació sociològica. “Què hi ha en un nom?”, demanaven el sociòleg Everett C. Hughes i Helen M. Hughes (1952) a mitjan segle passat tot assenyalant la tensió entre, d’una banda, l’intent per part dels investigadors d’inventar nous noms per pensar sobre la realitat observada distanciant-se dels prejudicis comuns i, de l’altra, la necessitat d’emprar part del llenguatge comú per entendre com les poblacions estudiades construeixen elles

mateixes la realitat que viuen. Per tant, prestem atenció a la manera com aquest ús comú de l'expressió *pares d'alumnes* per qualificar preferiblement els pares que participen en la vida escolar i cooperen amb els mestres és més o menys reconegut pels mateixos actors que, tanmateix, produeixen aquesta designació, i alhora en les conseqüències de la separació que així s'instaura entre “pares d'alumnes” i “altres pares”.

Destaca el fet que en les tres escoles premiades la gran majoria dels “pares d'alumnes” elegits no pretenen representar altres pares. Fins i tot acostumen a dir que se senten més a prop dels professors que dels “altres” pares. Com ja s'esmenta anteriorment, els pares elegits i els que participen en associacions de pares solen dir que no saben el que pensen els “altres pares” ni per què no participen tant com ells en la vida de l'escola. Val a dir que no vam trobar aquesta tendència a l'estigmatització dels segons per part dels primers, identificada per Agnès Van Zanten (2001: 172) en les institucions “perifèriques”, potser perquè les escoles ZEP on vam dur a terme la nostra recerca generen un tipus de relació amb el conjunt de pares que impedeix el desenvolupament d'aquest fenomen. Les paraules dels “pares d'alumnes” que vam recollir a les dues escoles ZEP són, al contrari, indulgents, per no dir compassives, envers els pares econòmicament i culturalment més pobres que ells. És el cas d'aquesta mare, que recorda la pobresa de molts pares estrangers de l'escola:

«Bé, a mi el que em sembla lamentable és que són nens que no tenen gran cosa. I és per això que també estan molt implicats en l'escola. Perquè quan veus que a ple hivern no tenen mitjons o roba d'abric...! A mi em fa molta pena. Perquè és veritat que no en tenen... No tenen gaires diners.

—Nota pobresa?

—Ja ho crec, enorme!»

(Mare, escola de la Briqueterie)

Com ja és prou conegut, apareixen clares diferenciacions en les formes d'implicació en funció de les categories socioprofessionals dels pares. En les tres escoles premiades, vam poder observar novament la tendència ja ben identificada segons

la qual el nivell econòmic i el grau d'escolarització dels pares elegits són, de mitjana, superiors als dels "altres pares". A més, aquests representants exerceixen més sovint una activitat assalariada. En dues de les tres escoles premiades, només podíem tenir contactes telefònics amb els pares elegits al vespre o al seu lloc de treball. Per tant, tenir o no tenir una activitat laboral no és un indicador de disponibilitat de cara a la vida de l'escola.

Podem relacionar aquesta observació amb el fet que la majoria dels nostres interlocutors admeten que és necessari saber parlar en públic i tenir una certa competència organitzativa per participar al consell escolar o en l'animació de l'associació de pares. I també és així per poder cooperar amb els mestres en determinades seqüències escolars, com ara la presentació d'un instrument musical o la de l'activitat laboral d'algun pare. Altres pares, que no es reconeixen a ells mateixos habilitats que es podrien invertir a l'escola, prefereixen optar per una participació que es podria qualificar d'auxili escolar (tallers o acompanyament de sortides extraescolars).

Els pares entrevistats en el mateix centre, i en especial els "pares d'alumnes", pensen que si la seva presència física té repercussions en l'escolarització dels seus fills és principalment a través de les relacions que poden establir amb els mestres. És el que expressa una mare, elegida al consell escolar, que sembla que no pot formular directament l'avantatge de què gaudeix.

«—El fet que vostè estigui present a l'escola a través d'activitats diverses, creu que pot tenir efectes en l'èxit acadèmic dels nens?

—No ho crec... És cert que tinc petits avantatges. Potser parlaré més fàcilment amb la mestra, també. Perquè ara, per exemple, per l'aprenentatge a CP [cours préparatoire, 'primer de bàsica']... La meva filla és esquerrana. Bé, el fet de conèixer la mestra..., és cert que la vaig anar a veure. I llavors em va donar un petit objecte per posicionar els dits, que per tant s'havia de comprar, bé, són cosetes com aquestes, és cert... És cert que en aquest cas m'ho vaig permetre perquè ens coneixem... potser, penso.»

(Mare, escola dels Champs)

Una altra mare, en un barri més afavorit, insisteix en el missatge implícit que la seva participació en la vida de l'escola transmet al seu fill o filla; però també pren nota que aquesta participació li permet sortir de l'anonimat de cara als mestres.

«Crec que és important per als nens perquè realment noten que els pares s'interessen per la vida de l'escola. Jo, en part també...

—Veuen que això és important?

—Jo en part també és per això que ho faig, perquè no ens limitem a demanar als nens treure bones notes i ser bons alumnes. Perquè vegin que nosaltres també estem fent un esforç per l'escola. I els mestres ens coneixen més, també, potser et parlaran més ràpid, posaran una cara al teu nom, més que no pas a pares que no veuen tant, evidentment.»

(Mare, escola del Centre)

Aquestes mares resumeixen explícitament allò que torna a sortir en altres entrevistes amb pares d'alumnes que participen físicament en la vida de l'escola. No és la mateixa participació en entitats o activitats el que es veu com a fet capaç d'influir positivament en l'evolució de l'estudiant, sinó la proximitat amb els mestres que aquesta participació comporta. A través de la seva presència a l'escola, els pares participants s'hi aculturen i tendeixen a compartir algunes preocupacions dels docents. El fenomen queda reforçat pels vincles personals, o d'amistat, que després es poden crear.

Per al mestre, especialment en cas de dificultat en l'escolaritat del nen, establir una relació de proximitat amb els pares és una eina per canviar la situació. Com es pot apreciar llegint el fragment d'entrevista següent, hi ha professors que creuen que aquesta relació té efectes positius en la subjectivitat i l'evolució escolar del nen.

«La meua experiència em permet afirmar-ho, quan per exemple tenim un nen amb problemes de conducta, de concentració. Quan constatem un problema i rebem els pares per parlar-ne o quan els pares tenen aquest problema perquè el fill plora al matí per no anar a l'escola, o es queixa d'un

altre nen, o es queixa de la mestra, etc. Hem observat que quan el nen sent que hi ha coherència entre el mestre i la família, és a dir, que n'hem parlat, que hem parlat d'ell, que hem mostrat un interès per ell, que tothom vol que creixi i que tot li vagi molt bé, observem —i a vegades és molt espectacular— un canvi en el comportament del nen en l'activitat escolar, sigui en la família o a l'aula.»

(Mestra, escola dels Champs)

Aquesta idea que l'evolució escolar està condicionada per la percepció que el nen pot tenir d'una atenció conjunta dels pares i els docents apareix freqüentment en les paraules dels nostres interlocutors. Aquest supòsit també és compartit, de fet, pels tres projectes de les escoles premiades que ens van acollir. La seva orientació comuna és fomentar relacions més directes entre pares i mestres. Per tant, es tracta més de polítiques escolars de centre que creen un clima relacional propici a les interaccions pares-professors i orienten les pràctiques docents que no pas de la implementació de dispositius específics clarament identificables.

Observem que els pares i els professors que promouen la idea d'un efecte positiu de la presència dels pares a l'escola en l'escolaritat del nen no en descriuen l'aplicació i els efectes de la mateixa manera. Cada part s'atribueix un paper actiu: tant els professors (mostrar el funcionament, fer entendre, dur a...) com els pares (ajudar, anar a trobar, tractar d'entendre...). Aquesta observació justifica *a posteriori* el nostre plantejament de recerca, que, per construcció, mira de copsar les pràctiques dels uns i els altres i els significats que hi atribueixen els mateixos individus. Contrastar-ho permet entendre millor com l'acció dels uns s'acomoda en les accions dels altres. Aquí no estem en un model unívoc segons el qual el voluntariat docent bastaria per produir els efectes desitjats. Com hem vist, els pares implicats en la vida escolar no confereixen necessàriament a la seva actuació el sentit o les formes esperades o imaginades pels mestres.

ELS EFECTES CONTRARIS DE CERTES FORMES D'IMPLICACIÓ DELS PARES

En les escoles on vam treballar vam poder observar que aquestes formes singulars d'implicació escolar dels pares, és a dir, la seva participació i cooperació en les activitats escolars, també pot tenir efectes no desitjats pel personal docent.

De vegades, la cooperació pares-mestres queda acaparada per un grup de “pares d'alumnes” que no es relacionen gaire amb els “altres pares”, però tenen líders amb una proximitat “cultural”, possiblement conflictiva, amb els mestres. En una de les escoles premiades on vam investigar, l'activisme d'alguns “pares d'alumnes” de la classe mitjana havia provocat l'allunyament dels “altres pares” que pertanyien a categories socioprofessionals més modestes

Anys després d'un conflicte que va acabar amb la marxada dels pares més implicats, els “altres pares” troben que l'escola “escolta més”. El conflicte, però, va deixar empremtes, fins i tot en l'equip docent. Es tracta del procés que Agnès Van Zanten qualifica de colonització (Van Zanten, 2001: 101), que és la manera com alguns pares obtenen de l'escola reformes favorables per a l'escolaritat dels seus fills. Aquest tipus de situació es dona amb més freqüència en algunes escoles públiques que acullen un públic privilegiat i més encara en centres escolars privats on els pares són els que contracten els docents. En aquestes situacions, els mestres han de defensar el seu espai professional per assegurar, en el dia a dia, el reconeixement de les seves competències juntament amb una relativa igualtat de tracte dels pares.

La presència física dels pares a l'escola també pot fer nosa. Hi ha un autèntic consens sobre la idea que l'escola fa que el nen creixi separant-lo dels seus pares. Pares i mestres constaten allò que Alain ja observava a principis del segle xx i que per a ell era una de les virtuts de l'escola: “la força de la institució” actua molt directament en el comportament dels nens (Alain, 1932: 39). Alguns pares posen exemples de situacions en què la presència dels pares durant una activitat

escolar disturba el nen. Llavors el que es tem és que la presència física dels pares a l'escola a part del nen interfereixi en la seva escolarització.

Durant una entrevista col·lectiva a l'escola de les Hauts, es crea un consens entre els vint-i-cinc pares presents al voltant de la idea que els pares —que tampoc es volen retirar del tot com si fos una dimissió— no han d'“ofegar” l'acció del professor. Aquests pares, alguns dels quals diuen que participen molt poc en les reunions a l'escola, pensen que han d'estar al corrent dels mètodes practicats pel mestre per evitar el risc d'oposar-s'hi. Creuen que els mestres estan capacitats per ensenyar i que els pares no n'han d'obstaculitzar la tasca. També pensen que els professors han d'informar-los, especialment en els temes de seguretat. Aquest tipus de posicionament parental no promou, per tant, la cooperació, en el sentit d'una col·laboració estreta amb els mestres durant el temps escolar. Aquesta reserva també pot ajudar a entendre la falta de legitimitat dels “pares d'alumnes” a l'hora d'ocupar l'espai escolar als ulls d'una part important dels “altres pares”, que hi vénen amb menys freqüència.

Bona part dels pares interrogats en les tres escoles premiades, i encara més en altres escoles enquestades, viuen l'entrada del nen a l'escola primària com un trencament. Una mare desocupada, que diu que ella mateixa va ser molt poc escolaritzada, descriu el pas dels seus fills del parvulari, on ella participa en moltes activitats, a l'escola primària com una entrada en un món molt diferent. Compara la seva proximitat amb les mestres d'educació infantil, que tracta de tu, i la distància amb els mestres de primària —diu que amb prou feines se'n sap els noms—. La seva dificultat és tan gran que en el moment de fer l'entrevista diu que fa setmanes que dubta sobre si ha d'anar a veure el mestre del seu fill a l'escola primària, li sembla que el nen té problemes i ella se sent culpable de no ajudar-lo. Una tensió que probablement els mestres no veuen, que va augmentant i que s'alimenta fàcilment amb diversos rumors sobre les pràctiques d'alguns professors. Aquest exemple no és un cas aïllat en les entrevistes individuals o col·lectives que vam dur a terme amb els pares.

Com que el parvulari ofereix als pares més oportunitats de participació, el troben més satisfactori que l'escola primària, la porta de la qual els sembla més difícil

de franquejar. El contrast queda reforçat quan al parvulari, més que a primària, es du a terme una política activa d'obertura cap als pares. Com assenyalen els mestres de les diferents escoles, premiades o no, els funcionaments instituïts, la topografia de les escoles primàries i també l'edat dels nens limiten la presència dels pares i les oportunitats per reunir-se.

Durant aquesta transició parvulari-primària, els pares que pertanyen a les classes mitjanes i altes continuen tenint més fàcilment relacions sostingudes amb els mestres, fins i tot quan la seva activitat laboral els treu molta disponibilitat. Entre ells, els delegats de pares i responsables d'associacions de pares donen testimoni de la continuïtat "natural" de les seves accions durant el pas de l'educació infantil a la primària.

La transferència de les formes d'implicació escolar dels pares entre el parvulari i l'escola primària és, per tant, molt desigual. En efecte, si els "pares d'alumnes" solen continuar les seves carreres de representants dels "altres pares" en passar d'un nivell a un altre, la cosa és ben diferent per als pares la presència física dels quals en el recinte escolar estava relacionada amb diverses activitats que tradicionalment es realitzen a parvulari més que a primària, com ara els tallers. El canvi és encara més difícil per aquells que es reunien molt poc amb el mestre del seu fill al parvulari.

ENTENDRE MILLOR LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

En alguns dels projectes, duts a terme per les escoles premiades, es destaca la necessitat de "donar claus" als pares perquè puguin comprendre millor el funcionament de l'escola i els determinants de l'escolaritat. Les ofertes de cooperació i participació, tal com les hem esmentat, volen complir aquest objectiu. Les nostres observacions indiquen que ho han aconseguit parcialment, i només per a un públic relativament limitat que sovint ja coneix bastant la institució.

Les ofertes de participació donen als pares una sèrie d'oportunitats per entrar a l'escola i involucrar-se en algunes activitats més o menys estructurades. Definides

pels docents com una estratègia perquè els pares es familiaritzin amb la vida escolar i pensades pels pares com una possibilitat d'entrar a l'escola gràcies al suport que proporcionen als mestres, les diverses formes de participació (tallers, acompanyament de visites, subministrament de material de recuperació per fer bricolatge...) semblen permetre un cert equilibri en la relació entre mestres i pares. En les intencions creuades dels professors i els pares, hi ha una mena d'"ambigüitat eficient" que autoritza l'observació de les pràctiques d'ensenyament i el funcionament de l'escola i que, sobretot, facilita els contactes individuals que tothom considera com els més útils. Per a la majoria dels pares, inclosos els que no vénen gaire a l'escola, el millor informador sobre el món escolar no deixa de ser el mestre del seu fill o filla. Les diverses iniciatives que fan intervenir una dimensió col·lectiva tenen com a principal interès, als seus ulls, facilitar aquest contacte.

Finalment, sembla que calgui reconsiderar aquells plantejaments que només reforçarien la dominació social. Aquest és el cas de determinades formes, vistes com a paternalistes, de relacions entre pares i mestres que passen per una forta personalització. A l'escola de la Briqueterie, molts pares aprecien el rigor amb el qual la directora imposa les mateixes normes a tots els pares (respecte dels horaris i dels compromisos). La claredat i estabilitat dels referents i les pautes permeten als pares discutir-los, i a l'escola justificar-los. Així, els desacords es poden abordar i gestionar, com vam poder observar sobre un tema com els horaris durant una reunió col·lectiva organitzada per la directora. Aquests funcionaments escolars amb una base molt estable toquen un públic de pares molt més ampli que el que participa en els òrgans elegits o intervé regularment en activitats en el recinte de l'escola. No obstant això, estan molt condicionats per la implicació personal d'alguns professors i, especialment, de directors, i això en debilita la permanència.

Finalment, voldríem destacar que si les implicacions escolars dels pares no es poden analitzar com si només responguessin a la seva preocupació pel futur escolar dels seus fills, no deixa de ser-ne el motor principal. Al llarg d'aquest text, hem proposat una descripció que no posa en primer pla una anàlisi basada en categories socials de pertinença, sinó que distingeix entre diferents tipus de relacions amb la institució escolar, el centre escolar i els mestres, allò que desig-

nem amb el terme *implicació*. El lector, per descomptat, s'haurà adonat que si les dues entrades coincideixen en part, tampoc no se superposen. Les implicacions escolars dels pares no són alienes a la seva condició social, però no s'hi redueixen. Les polítiques i els dispositius més o menys formalitzats implementats en les diferents escoles actuen en aquestes implicacions, que, per tant, són evolutives.

Ara caldria continuar la recerca demanant-se de quina manera el replantejament de les implicacions escolars dels pares pot influir en el destí escolar del nen. Per compensar les desigualtats socioescolars i tenir un efecte mesurable en els resultats dels alumnes, la cooperació entre pares i professors s'ha de pensar, possiblement, com una col·laboració entre posicions i interessos diferents, o fins i tot conflictius. Aquesta no pot obviar, així doncs, les tensions sociopolítiques que afecten la societat, la institució escolar, el centre escolar i l'aula.

Bibliografia

ALAIN (1932). *Propos sur l'éducation*. París: Alcan.

GLASMAN, Dominique (1992). " 'Parents' ou 'familles': critique d'un vocabulaire générique". *Revue française de pédagogie*, núm. 100.

HUGHES, Everett C; HUGHES, Helen MacGill (1952). "What's in a name". *Where Peoples Meet. Racial and Ethnic Frontiers*. Free Press of Glencoe, capítol 9, p. 130-144. Traducció al francès de Jean-Michel Chapoulie i Ann-Marie Degommier a (1996) "Qu'y-a-t-il dans un nom?". *Le regard sociologique*. París: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, p. 237-250.

KHERROUBI (dir.). *Des parents dans l'école*. París: ERES.

LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires dans les milieux populaires*. París: Le Seuil.

LAMIHI, Ahmed; MONCEAU, Gilles (2002). *Institution et implication. L'oeuvre de René Lourau*. París: Syllepse.

MONCEAU, Gilles (2008). "Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants". A KHERROUBI, Martine (dir.). *Des parents dans l'école*, pàg. 37-87. París: Érès/Fondation de France.

MONCEAU, Gilles (2003). "Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle". *L'Homme et la Société*, núm. 147-148, pàg. 11-33.

OGBU, John-U. (1992). "Les frontières culturelles et les enfants des minorités". *Revue Française de Pédagogie*, núm. 101.

PERROTON, Joëlle (2000). "Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire". *L'année sociologique*, vol. 50, núm. 2, pàg. 437-467.

SIMONDON, Gilbert (1989). *L'individuation psychique et collective*. París: Aubier.

THÉVENET, Maurice (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*. París: Editions Liaisons.

THIN, Daniel (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lion: Presses Universitaires de Lyon.

VAN ZANTEN, Agnès (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: PUF.

Publicacions de Gilles Monceau sobre les relacions família-escola:

"Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives". *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2010, núm. 27, pàg. 17-35.

"L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire". *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2009, núm. 7, pàg.151-165.

"Efficacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves : équité ou égalité ?". *Pesquiseduca (revista electrònica de la Facultat d'Educació de la UNISANTOS, Santos (Brasil))*, 2009, vol. 1, núm. 1, pàg. 49-56.

"Une norme du bon parent?". *Envie d'école (revista de la Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Education Nationale - FNAREN)*, 2009, núm. 60, pàg.16-19.

"Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants". A KHERROUBI, Martine (dir.). *Des parents dans l'école*, 2008, pàg. 37-87. París: Érès/Fondation de France.

"La place de la coopération dans la dynamique des équipes enseignantes en ZEP". A KHERROUBI, Martine (dir.). *Des parents dans l'école*, 2008, pàg. 179-205. París: Érès/Fondation de France.

La coautoria amb Pascale Garnier i Martine Kherroubi de les conclusions de l'obra KHERROUBI, Martine (dir.). *Des parents dans l'école*, 2008, pàg. 207-216. París: Érès/Fondation de France.

”L'intervention des parents d'élèves sur l'évolution du métier enseignant”. *Ce que l'école fait aux individus*. Col·loqui organitzat per RT4 (sociologie de l'éducation et de la formation) de l'Association Française de Sociologie, Universitat de Nantes, 16 i 17 de juny de 2008. Actes publicades en línia: <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Monceau.pdf>.

Annex 4. Hi ha altres escoles⁴

José Contreras Domingo

4. Article publicat a *Cooperación Educativa / Kikirikí*, núm. 70, 2003, p. 39-43.

DE QUINA ESCOLA PARLEM?

És probable que sembli provocador o simplement equivocat si dic que avui ja no es discuteix sobre l'escola. Se'm dirà que és sobre el que més es debat avui dia. Sense pensar gaire, a tots se'ns acudeixen polèmiques actuals al voltant de l'escola. Tenim, per exemple, el debat, de llarga història entre nosaltres, sobre escola pública i privada, i que avui dia ha pres nous significats amb les polítiques neoliberals, que pretenen introduir formes de relació mercantil a les escoles públiques. Tenim també un debat que, curiosament, ha cobrat una certa ressonància en els mitjans de comunicació sobre la no escolarització i els partidaris de l'educació a casa.⁵ I hi ha també uns altres temes de discussió més professionalitzats, com els de la defensa de l'escola col·laborativa, o l'escola integradora, o més de debat públic, com escola i immigració, etc.

Tanmateix, és precisament per la presència de temes com aquests pel que dic que ja no es discuteix la idea d'escola que tenim: es dóna per fet que l'escola és el que és; i en qualsevol cas, es discuteix si escola sí o escola a casa, o si pública o

.....
5. Un tema, per cert, en què crec que caldria entrar més a fons abans de rebutjar-lo com a conservador, com fan alguns autors, simplement perquè alguns ultraconservadors prefereixen aquesta opció abans de portar els seus fills a les escoles (seria equivalent a rebutjar l'escola per conservadora pel fet d'existir escoles de l'Opus Dei, per exemple).

privada, o inclusió i exclusió a l'escola. Però la imatge que professionals i públic en general tenen d'allò de què estem parlant és compartida, única i inamovible: una escola és el que és, el que tothom té al cap quan sent la paraula *escola*.

Pensar avui en l'escola significa pensar en aules separades en edificis que constitueixen recintes tancats sense més vida pròpia que la vida escolar; aules en què només conviuen (amb més o menys restriccions a aquesta convivència) nens i nenes de la mateixa edat, sota la presència d'una única persona adulta, en relacions massificades, plens de normatives que vénen imposades pel fet de la massificació. Aules en què les activitats fonamentals s'esdevenen mentre estan asseguts davant una taula, seguint una seqüència d'activitats que determinen un currículum fragmentat per cursos i un horari que estableix un moment i un *tempo* per a l'aprenentatge acadèmic que el separa a la vegada d'altres experiències i sabers. Tota una estructura que comporta que l'escola és fonamentalment el lloc per a *ser ensenyat*, més que per aprendre, que això requereix un ordre seqüenciat, i que l'activitat a l'aula passa per variants d'un principi fix: tothom fa el mateix, a la vegada i de la mateixa manera, per arribar al mateix lloc. I això comporta l'acceptació que l'ensenyament, "educar-se", és una obligació, cosa que significa que ha de néixer de la força de voluntat davant el deure, però també que si aquesta voluntat no apareix, pot arribar a ser obligada, per força.

El fet que ja no es discuteixi què és l'escola, que s'hagi naturalitzat un model escolar concret, que té una història específica, jo diria que està donant lloc a una limitació de la imaginació pedagògica. No sols és que ja només s'entén per escola una única cosa, és que cada vegada més tot l'educatiu es concep a la manera escolar, és a dir, a la manera d'*aquest* model escolar que se'ns ha convertit en únic, que omple tot el nostre pensament i la nostra possibilitat d'actuació. Molts espais socials que cerquen generar una influència educativa o que passen a ser concebuts com d'importància pedagògica, es transmuten en espais d'ensenyament que imiten la mateixa idea instituïda d'escola. De la mateixa manera, moltes de les noves necessitats educatives que es plantegen s'identifiquen com a noves necessitats d'escolarització o d'àmbits que han de ser assumits per l'escola, per *aquesta* escola.

Tot l'espectre de possibilitats del que pot ser l'experiència educativa, la vida de nens i nenes en creixement, la seva incorporació a sabers i pràctiques culturals, tot el que pot ser educar-se, s'ha sotmès a un únic model: l'escola graduada, en aïllament, massificada, basada en la instrucció (és a dir, a aprendre com a conseqüència de ser ensenyat), en l'ordre correcte dels aprenentatges i en l'obligació. Una escola, a part d'això, que s'ha convertit en un engranatge d'un monstre gegantí, el "sistema educatiu", ple de burocràcia, de controls, de raons administratives més que pedagògiques per a infinitat de les seves pràctiques, que basa el funcionament de la seva maquinària en la lògica de la normativa (que cerca el compliment obligat al marge de les persones implicades) més que en la de la relació, que és l'espai per trobar l'adequat.

«No deixa de cridar l'atenció que tota la crítica acadèmica a les pràctiques educatives de l'escola (des del currículum ocult al que es vulgui), com tota l'actual consciència d'institució en crisi (minada internament, ja sigui per obra del "quintacolumnisme" d'un sector del professorat, pel desinterès o fins i tot violència d'un sector de l'alumnat, per la falta de credibilitat o de reconeixement social, per part d'un sector de la societat) només ha conduït a la recomanació que calia modificar les pràctiques a l'*interior* de l'escola o les seves relacions amb l'*exterior*, però no que hi havia i hi ha alguna cosa que requereix un replantejament profund de la mateixa idea de la institució escolar que s'ha consagrat com a única.»

(Fernández Enguita, 1999).

Ens trobem així que tant les reformes educatives com la majoria de les propostes de canvi, siguin de dretes o d'esquerres, es plantegen la transformació del que passa a l'interior de l'escola, però no la concepció sobre aquesta, dels seus espais, els seus temps, les seves relacions, etc. L'escola graduada, massificada, aïllada, basada en l'ensenyament i en l'obligació, sembla que és, avui dia, d'acceptació satisfactòria per a totes les parts.

I TANMATEIX... SEMPRE HI HA HAGUT ALTRES ESCOLES

Es podria explicar la història del model d'escola actual com la història de la victòria o de l'èxit del model d'escola graduada, un model d'escolaritat que introduïa noves possibilitats, en comparació de les formes anteriors d'organització de l'ensenyament, però que també venia ple de problemes, com ha explicat amb detall Viñao (1990) per al cas espanyol. Un model amb poc més de cent anys entre nosaltres, però que va aconseguir fructificar i ser acceptat com el millor i amb el temps únic model d'escolaritat, passant de les escoles unitàries (escoles-aules) a les grans institucions de les agrupacions escolars, combinant els sistemes de classificació de la psicologia científica de l'època, per a la justificació de les agrupacions de l'alumnat, els nous sistemes de direcció i control d'institucions complexes com era la nova escola-col·legi, el desenvolupament de prescripcions curriculars seqüenciades, etc. Però la majoria dels dispositius organitzatius i didàctics que aglutina l'escola graduada ja estaven prèviament madurs com a categories institucionals per a l'escola, segons demostra Hamilton (1989). La idea de classe, la d'atenció simultània, la cerca del mètode senzill i eficaç d'instrucció, la idea de currículum com a seqüència ordenada d'ensenyament, la de qualificació i classificació, etc.

Tanmateix, com en qualsevol història de la instauració d'una ortodòxia, sempre hi ha també simultàniament una història de l'heterodòxia. La constitució del model actual d'ensenyament i escolaritat va coexistir amb altres pràctiques i amb altres visions de l'educació. Es podria dir que la història és també aquesta: la de com es desterren altres formes d'educació.⁶ Però igualment es podria dir que la història és també la de com neixen, normalment al marge, unes altres experiències escolars, unes altres escoles pensades d'una altra manera, precisament per insatisfacció amb el que estava sent majoritàriament i predominantment l'escola.

La història dels marges sol ser marginal, i per això menys coneguda, menys desenvolupada, i es manté en un nivell més episòdic i amb menys comprensió dels

.....
⁶. Vegeu Alvarez-Uría i Varela (1991), que esmenten precisament com la instauració de l'escola obligatòria va acompanyada de la destrucció d'altres formes d'instrucció i socialització.

corrents de fons que han connectat unes experiències i enfocaments amb uns altres, sostenint tradicions i perspectives que aconsegueixen sobreviure malgrat la seva marginalitat.

Aquí voldria referir-me només a algunes d'aquestes experiències en tant que reflecteixen precisament aquesta idea que diu que durant la història de la constitució de l'escolaritat convencional hi ha hagut escoles *no convencionals*, escoles pensades d'una altra manera, amb una altra lògica sobre la infància i les seves necessitats, el seu creixement, la seva relació amb els adults, les seves maneres d'estar i aprendre, les seves relacions amb altres nens i nenes de diferents edats i circumstàncies, el que és saber i aprendre i com això pot ocórrer, la diversitat d'experiències personals, socials i culturals que poden ser cultivades i tingudes en compte, etc. Escoles que tampoc no poden resumir-se en un sistema, primer, perquè moltes d'elles tenen poc de "sistema" i més de varietat de la vida en la cerca del que és apropiat en cada moment, del que és convenient pel que fa a uns i uns altres, en una atmosfera que no es redueix fàcilment a trets enumerables. Segon, perquè aquestes escoles varien d'unes a les altres, la qual cosa reflecteix que no es van acomodar als estàndards de l'escola convencional, no que creessin una altra convencionalitat escolar.

És per aquesta raó per la qual ha d'entendre's que no totes comparteixen els mateixos ideals i aspiracions. Però el que em sembla especialment destacable són aquelles escoles que van posar en dubte l'organització graduada, la massificació, l'aïllament, l'obligació, l'ordre curricular i el predomini de l'acció d'ensenyament, per damunt de l'acció de la lliure experiència i aprenentatge.

«Escoles com la de Yásnaia Poliana, creada per l'escriptor Lleó Tolstoi, a mitjan segle XIX, com l'escola-laboratori creada per Dewey al final del XIX, o les diverses escoles que descriu en el seu llibre, *Les escoles de demà*, o en general la tradició del que va anomenar-se l'*escola nova*, en concret, no tant pel que aquest corrent va tenir d'ideari o de propostes metodològiques, assimilables a les escoles convencionals, que va ser en el que es va acabar quedant, com pel que va comportar, sobretot en els seus inicis,

a principi del segle xx, de creació d'escoles d'un caràcter diferent per tot Europa i per Amèrica.»

(Luzuriaga, 1964)

És lògic pensar que, en una època en què encara no estava completament consolidat un model escolar, proliferessin altres iniciatives escolars, en no considerar-se encara sagrada la categoria institucional de l'escola graduada convencional. Però també això ens mostra que en una època en què els sistemes de regulació i control per part de l'Estat no són exhaustius, hi ha moltes més possibilitats de creació d'altres formes institucionals per a l'educació dels infants. I també que mentre no hi ha una hiperidentificació entre educació i un model únic d'institució, la llibertat creativa, tant com la iniciativa, són més grans.

És probable que també hi hagi alguna cosa d'“esperit de l'època”, sigui el que sigui, com a brou de cultiu en què neixen i creixen projectes d'escoles no convencionals. Els anys seixanta i setanta, per exemple, hi ha un ressorgiment d'iniciatives d'escoles que volen ser una altra cosa. Als Estats Units, per exemple, hi ha experiències d'escoles no graduades, d'escoles sense parets, de miniescoles; és a dir, en general, escoles que han trencat amb les idees bàsiques del que s'espera d'una institució educativa.⁷ A Anglaterra, continua existint Summerhill, creada el 1924, però que assoleix les màximes cotes de difusió, gràcies als escrits del seu creador, durant aquests anys. Font d'inspiració per a moltes escoles que apareixen en aquests moments, moltes d'elles comparteixen la cerca de models no autoritaris d'educació, a vegades autogestionaris, a vegades amb arrels llibertàries (connectant amb les experiències d'educació llibertària i anarquista que hi havia

.....
7. En molts d'aquests casos, en contra del que se sol suposar pel que fa a escoles alternatives, es tracta d'escoles urbanes, en barris marginals, amb població conflictiva, però en què s'ha defensat un règim d'escola basat en la no obligatorietat, en la flexibilitat, en la relació més personal i directa, en l'atenció a necessitats més bàsiques i primàries de nens i joves i en l'estímul de relacions amb els adults basades en el desig de compartir experiències i en l'atenció expressa i curosa dels adults a les peculiaritats de cada nen o nena. Un exemple d'això, i a més d'una gran riquesa pedagògica, narrat amb una gran vivacitat, pot trobar-se a Dennison (1972).

hagut a principi del segle).⁸ Igualment apareixen experiències del que a Anglaterra es van dir les *escoles obertes* (*Open School*). A França, el Moviment Freinet havia cobrat una gran força, i s'havia estès per Espanya, Itàlia i altres països, per bé que en la majoria dels casos dins les escoles convencionals; però recordem que Freinet va fundar en realitat a Vença, el 1935, una escola no convencional: no graduada, basada en l'activitat i el treball, més que en la instrucció, petita (va començar amb set alumnes!), en un medi natural.

Molts d'aquests plantejaments, almenys per a qui pretenia que l'escola hauria de ser una altra cosa, van formar part, com a referents inspiradors teòrics i pràctics, de moltes de les iniciatives d'escoles que es van originar a Espanya en aquella època, per bé que normalment no com a escoles que trenquessin d'una manera clara amb les convencions de l'escola graduada, però sí almenys pel que fa a altres maneres d'entendre la vida i l'activitat al seu interior. Però va haver-hi també casos d'escoles no convencionals que van néixer durant aquells anys, algunes de les quals avui encara perviuen, com O Pelouro, a Galícia, i Paideia, a Extremadura.⁹

I ARA?

I tanmateix, tot això sembla que és ja una cosa del passat, dels feliços seixanta i setanta, i que ara l'època que vivim i toca viure és una altra. Ara, no sols sembla que aquestes escoles han desaparegut del mapa, sinó que també sembla que han desaparegut com a referents il·luminadors en la literatura pedagògica dels educadors actuals.

.....
8. Moltes d'aquestes escoles van ser reconegudes i estudiades com a escoles lliures (Graubard, 1981), i és també l'època en què "l'alternatiu" és una denominació poc definidora en ella mateixa, però clarament identificadora d'altres estils de vida i que també va passar a aplicar-se a les escoles (Korn, 1991).

9. Sobre O Pelouro, vegeu *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 313, del maig de 2002, dedicat a aquesta escola. Sobre Paideia, vegeu Martín Luengo (1990, 1993).

Una de les històries interessants per reconstruir seria precisament la d'aquestes desaparicions o enfosquiments de moltes d'aquestes experiències, no tant o no sols físicament, sinó també simbòlicament; és a dir, la història de per què deixen d'actuar com a referents o aspiracions del que ha de ser i pot ser l'escola i l'educació. Aquesta seria una història amb què de ben segur ens trobaríem, com va passar ja amb les escoles noves, la força creadora de noves realitats de les quals va ser transformada en mètodes nous per a escoles convencionals. Però també ens trobaríem amb els processos de neutralització i de desactivació del seu potencial creador, en el cas de moltes d'aquestes experiències, en els processos de legalització, en haver de sotmetre's a controls i normatives que com a efecte immediat o més a llarg termini significaven una negació del que aquestes escoles eren com a projecte. De la mateixa manera que algunes d'aquestes experiències es van esgotar totes soles, incapaces de regenerar l'energia i els recursos que consumien en l'esforç per mantenir escoles que nedaven contra corrent en les seves formes de finançament, o en les seves pràctiques pedagògiques. Altres, igualment, potser, en la seva incapacitat per sobreviure davant les contradiccions pròpies dels seus projectes, o davant les pressions socials i polítiques.

Però una de les formes de neutralització i d'enfosquiment ha vingut moltes vegades d'una certa pedagogia "progressista", que ha etiquetat aquestes experiències de romàntiques, d'utòpiques, d'elitistes o d'"experiències aïllades", és a dir, de res en què valgués la pena perdre el temps, de què es pogués aprendre res important. Moltes vegades, preocupada la pedagogia "progressista" per la idea d'escola "estatal-pública", ha pensat més com el legislador que cerca un model igual per a tots, i davant el que no era homogeneïtzable, ni "generalitzable", ni possible de realitzar per tots, l'ha rebutjat o menyspreat.¹⁰

Molta pedagogia ha estat més preocupada per la discussió ideològica i teòrico-pràctica de les polítiques i les pràctiques en les escoles convencionals, però

.....
10. O bé molta d'aquesta pedagogia progressista només ha cregut en una educació que transmet certs continguts i valors, però sense qüestionar el model de pedagogia de l'escola convencional. Una pedagogia centrada en l'ensenyament i que entén l'alumnat com el que ha de ser objecte d'ensenyament, que només pretén que se li ensenyi una altra cosa.

precisament per això ha quedat atrapada en el que no analitzava: el que s'entén per política, com només allò que depèn de l'acció administrativa, i el que entén per escola, sense pensar que pogués ser una altra cosa. Ha quedat atrapada en la reacció crítica, es continua quedant enredada en els mateixos esquemes del que es critica, en comptes d'estar pendent i oberta a captar noves experiències i realitats que han mostrat i que mostren altres camins per a l'educació i per a les escoles.

I TANMATEIX... CONTINUA HAVENT-HI ALTRES ESCOLES

I tanmateix, aquesta no és tota la veritat. Com el Guadiana, tornen a sortir a la llum o bé escoles que mai no van arribar a desaparèixer, o bé escoles que van néixer posteriorment, o bé nous projectes que ara, en aquests moments, estan sorgint. Algunes d'elles, com les dues que he esmentat anteriorment d'O Pelouro i Paideia, han continuat la seva activitat des de la seva creació. D'unes altres, encara que amb una trajectòria de ja més de vint anys, hem tingut notícia recentment, com l'escola Pestalozzi ("El Pesta") a l'Equador (Wild, 1999 i 2003).¹¹

A Espanya, en aquests últims anys, han aparegut noves petites escoles, com Ojo de Agua, a la província d'Alacant, Els Donyets, a la de València, El Roure, a la de Barcelona, El Cohete i la Estrella, i La Encina, a la de Madrid, així com altres projectes encara en fase de maduració en altres llocs. Però fora d'Espanya ens sorprendria saber la quantitat d'escoles no convencionals o alternatives i la varietat d'aquestes que hi ha.¹²

.....

11. Rebeca i Mauricio Wild, creadors d'aquesta escola, fa anys que imparteixen cursos per tot Europa, i, fa tres anys també per Espanya, no sols donant a conèixer la seva experiència, sinó donant suport d'aquesta manera a la iniciativa de noves escoles que estan naixent o volen néixer.

12. És difícil parlar de tota aquesta varietat d'escoles que requeriria, a més, un estudi més detallat pel que fa a les diferències organitzatives, institucionals, filosòfiques, pedagògiques, culturals, etc. Algunes s'estan agrupant en xarxes. Dos exemples són: la National Coalition of Alternative Community Schools (www.ncacs.org) i la International Democratic Education Network (www.idenetwork.org). Cal tenir en compte, de totes maneres, que hi ha altres varietats d'escoles no convencionals a què fins ara no he fet referència, com les escoles Waldorf, o escoles que segueixen el pensament de

És interessant assenyalar que moltes d'aquestes experiències han nascut del mateix impuls que ha conduït moltes dones a no voler medicalitzar ni patològitzar el fet de tenir un fill, i han optat per altres vies i s'han acompanyat de professionals que no expropien les mares d'aquesta experiència, o del mateix impuls que està conduint moltes dones i homes a altres tipus de medicina que signifiquen una visió diferent de la salut i de la malaltia, o del mateix impuls que està conduint a molts a cercar una alimentació més natural, menys contaminada i menys contaminant, o en general una forma de vida més d'acord amb les necessitats de la vida humana i de la cura del món en què vivim. De la mateixa manera, hi ha mares i pares que no volen per als seus fills una escola massificada, sense la possibilitat de vincles variats entre adults i nens, dirigida només al que és mental en un cos assegut, en un lloc aïllat, per ser subjectes passius de l'ensenyament i sense cuidar ni atendre les dimensions més singulars i pròpies de cada nena i cada nen. Com hi ha mestres que no volen ser objecte d'un currículum predissenyat en un ambient fred i hostil que hagi d'ajornar la maduració de vincles personals i d'experiències vitals per les urgències del que han d'ensenyar.

Aquestes altres escoles neixen precisament no de l'oposició a, sinó del desig. Del desig de moltes educadores i educadors de fer allò que un creu que ha de fer, que un *vol* fer. De cercar la possibilitat de posar en obra (i per tant, de posar al món una obra), una manera de fer escola, d'estar en relació amb els nens i nenes, de cuidar els seus mons íntims i personals i a la vegada posar-los en relació amb l'exterior, amb el món social i cultural. O en un sentit menys grandiloqüent, de viure amb els nens i nenes, acompanyant-los en les seves peripècies vitals, oferint-los noves possibilitats, per la convicció que és això el que un vol de la seva vida.

.....

Krishnamurti, com la Rishi Valley School, fundada per ell. Un altre tema seria el d'aquelles formes d'educació en comunitats indígenes que tenen els seus propis sistemes i organitzacions per a l'educació que no passen necessàriament per una idea convencional d'"escola". Una qüestió important, quan tota l'acció occidental per al "desenvolupament" i l'educació de l'anomenat Tercer Món es planteja com la creació d'escoles, sense que el Primer Món intenti aprendre alguna cosa sobre unes altres formes d'educació vigents en altres pobles.

Escoles, moltes d'elles, en què la llibertat troba el seu equilibri amb la vida del grup, i amb els referents dels adults, on aprendre és una cosa consubstancial amb l'ambient que constitueix l'escola, no una cosa forçada, "motivada"; espais on cada un pot explorar i trobar el seu camí personal, el seu desig profund, en un ambient ple de possibilitats i experiències plenes de sentit, lligades al fet de viure en si mateix, i no al fet de subsistir per. Escoles, a més, els fundadors de les quals han desenvolupat una ascètica i una saviesa del viure, perquè en fer i defensar el que volien, el que estimaven, ho han fet des de l'observació curosa del que sosté la vida en creixement de les criatures, i han procurat aproximar-s'hi no com qui mira una planta per veure quin benefici n'obté, o com la fa més productiva, sinó com qui vol acompanyar el seu creixement de manera que no es frustrin les seves possibilitats, que el que la manté viva —la força del desig, que és la manifestació de les ganes de viure que pren una orientació personal— pugui continuar vivint, i aquesta és una observació molt curosa i amorosa de la percepció de quelcom que en molts plans de la nostra societat hem perdut.

Això no significa que aquestes altres escoles siguin el model a seguir, la panacea de tots els mals de l'educació del nostre temps. De ben segur, com qualsevol obra humana, aquestes escoles s'enfronten als seus propis límits i contradiccions. Però crec que sí que poden ser experiències il·luminadores no sols del fet que l'educació i l'escola poden ser una altra cosa, sinó que l'educació pot ser una altra cosa *si l'escola és una altra cosa*.

Però no són un model a seguir perquè *no són un model*, aquesta —segons sembla— necessitat de la pedagogia que tan mal acaba fent a l'educació. No es tracta de trobar el model, sinó d'agafar la inspiració per a la cerca i la creació d'unes altres formes i possibilitats del que és educatiu que amplii la imaginació creadora. Inspiració per sortir del cercle viciós de la crítica, que només troba energia negativa com a oposició reactiva. Però inspiració també perquè mira cap al que hi ha, a *la resta* que també hi ha, i es posa a fer.

D'aquí pot venir la creació (o només la recuperació) d'altres maneres de veure, pensar i fer l'educació. En mostrar altres espais, temps, relacions, sabers i tipus

d'experiència, apareixen altres sensibilitats de vegades adormides, com també nous problemes i circumstàncies que requereixen pensar novament el què de la infància, la nostra relació amb ella, el que volem per als nens i nenes, el futur i el present, la societat i el món, i la nostra presència en ell.

Bibliografia

ALVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. (1994). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

ALVES, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, S. P.: Papirus.

BREMER, J.; VON MOSCHZISKER, M. (1975). *La escuela sin paredes. Una nueva experiencia educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.

CANADELL, A.; VICENS, J. (2001). "Rishi Valley, educar en comunidad". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 307, pàg. 14-17.

CARLGRÉN, F. (1989). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.

CONTRERAS, J. (2002). "O Pelouro. Una escuela para toda la infancia". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 313, pàg. 47-78.

DENNISON, G. (1972). *Las vidas de los niños*. Mèxic: Siglo XXI.

DEWEY, J. i E. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Hernando.

DEWEY, J. (1994). *Antología sociopedagógica*. (Introducció crítica a càrrec de A. Molero i M. del Pozo). Madrid: CEPE. (Inclou l'obra de Dewey *Escuela y Sociedad*, en la qual exposa el funcionament de la seva escola-laboratori de Chicago.)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). "¿Es pública la escuela pública?". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284.

GRAUBARD, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.

GROSS, R.; GROSS, B. (1972). *Radical School Reform*. Hardmondsworth: Penguin Books.

- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. Londres: Falmer. (Hi ha la traducció de diversos capítols d'aquest llibre a la *Revista de Educació*, núm. 295 i 296, 1991, i a *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 2, 1, 1999.)
- KORN, C. V. (1991). *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: SUNY Press.
- LUZURIAGA, L. (1964). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- MARTÍN LUENGO, J. (1990). *Desde nuestra escuela "Paideia"*. Móstoles, Madrid: Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Móstoles, Madrid: Madre Tierra.
- MILLER, R. I. (1976). *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo (ed. original, 1967).
- NEILL, A. S. (1974). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Mèxic: F. C. E.
- ROLLINS, S. P. (1968). *Developing Nongraded Schools*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.
- TOLSTÓI, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta (ed. original de 1860 aproximadament).
- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- WILD, R. (1999). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- WILD, R. (2003). *Calidad de vida para niños y otros seres humanos*. Barcelona: Herder.

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
María Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Barolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martin i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 **El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa**
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 **Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius**
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 **L'opinió dels catalans sobre la immigració**
Mónica Méndez Lago
- 26 **Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària**
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 **De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 **Educació i ascens social a Catalunya**
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 **Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació**
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 **Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives**
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 **Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya**
María José Hierro Hernández
- 33 **Les llengües a Catalunya, 2001-2005**
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 **Conciliar per educar**
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)

Contribució crítica al debat sobre els vincles entre els docents i les famílies de l'alumnat; una qüestió incòmoda i cabdal alhora per comprendre els resultats desiguals de l'alumnat. S'hi qüestiona el discurs actual d'acusació mútua entre mestres i progenitors, i s'hi proposen elements per a una vinculació alternativa que porti a millorar l'equitat dels resultats acadèmics.

Informes breus #35

Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats

Jordi Collet
Antoni Tort
(coordinadors)

ISBN 978-84-85557-89-9

