

Universitat de Lleida

Famílies immigrades i escola: relacions i resistències

Olga Bernad Caveró

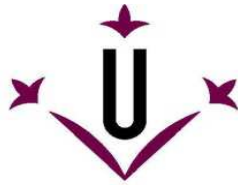
Dipòsit Legal: L.276-2013

<http://hdl.handle.net/10803/109377>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

FAMÍLIES IMMIGRADES I ESCOLA: RELACIONS I RESISTÈNCIES

TESI DOCTORAL

Programa de doctorat:

La Construcció Europea: Societat, Cultura, Dret i Educació

Departament: Geografia i Sociologia

Director tesi: Dr. Jordi Garreta Bochaca

Doctoranda: Sra. Olga Bernad Caveró

Lleida, 18 de setembre de 2012

AGRAÏMENTS

*Al Dr. Jordi Garreta, director d'aquesta tesi, per l'interès que ha manifestat per aquest treball
i la cordial fermesa amb què l'ha dirigit i m'ha guiat.
Per haver comptat amb mi per formar part del seu grup d'investigació.*

*A la Dra. Núria Llevot, per la seva dedicació, criteri i alè.
El seu recolzament i ànim ha estat molt important per mi.*

*Als Dr. Ignasi Brunet, Dr. Joaquín Giró, Dra. Núria Llevot,
Dra. Dolors Mayoral i Dr. Jordi Vallès, com a membres del Tribunal.*

*Als Dr. Joaquín Giró i Dr. Jordi Vallès, com a avaluadors externs,
per l'orientació en la confecció d'aquesta tesi.*

*A famílies, a docents i altres membres que formen part de la Comunitat Educativa
per la seva desinteressada col·laboració.*

*M'agradaria també plasmar en unes línies la gratitud que sento per
totes les persones que m'han acompanyat en aquesta etapa d'una manera ben especial:*

A la meva família i als meus pares.

Als meus amics que m'han donat el seu suport i ajuda quan ho he necessitat.

*A totes elles,
a totes les persones que han afavorit que fos possible
que aquesta tesi avui deixi de ser un somni per passar a ser una realitat:*

GRÀCIES.

" No veig possible que la participació dels pares i de tots els implicats en la construcció de la Comunitat Educativa resulti eficaç si no hi ha coherència entre tots els sectors implicats"

Maria Rúbies i Garrofé

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	11
PART I: LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES	17
CAPÍTOL I. EL PAPER DE LA FAMÍLIA I L'ESCOLA EN UNA SOCIETAT DIVERSA, PLURAL I CANVIANT	20
1. LA FAMÍLIA I L'ESCOLA COM A CONTEXTOS DE DESENVOLUPAMENT	20
2. LES RELACIONS FAMÍLIA-ESCOLA: UN NOU PARADIGMA	32
2.1. L'escola pública: una invenció social recent	32
2.2. Influència recíproca família-escola	33
2.3. L'educació integral	34
2.4. El partenariat	36
2.5. Interdependència entre família i escola	37
2.6. Redefinició de la funció socialitzadora a la família i a l'escola	42
2.7. Interrelació família-escola en l'educació dels infants	47
2.8. Dificultats en l'harmonia escola-família	51
2.9. La realitat en la relació escola-família	53
2.10. Responsabilitats per part de l'escola i de la família	57
2.11. Participació Comunitat Educativa	59
CAPÍTOL II. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES	65
1. PARTICIPAR? DEFINIM CONCEPTES	65
1.1. Participar, implicar-se, col·laborar	66
1.2. Les definicions de la participació: els docents i les famílies	75
2. PER QUÈ ÉS IMPORTANT PARTICIPAR?	82
3. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN LA PARTICIPACIÓ DELS PROGENITORS	95
4. LA RELACIÓ FAMÍLIA I ESCOLA: BARRERES	116
4.1. Obstacles des de l'escola	116
4.2. Obstacles des de les famílies	126

CAPÍTOL III. MARC LEGAL DE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

EN L'EDUCACIÓ DELS SEUS FILLS I FILLES	144
1. LGE (<i>Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa</i>)	146
2. CONSTITUCIÓ ESPANYOLA DE 1978 (CE)	149
3. LOECE (<i>Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars</i>)	152
4. LODE (<i>Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació</i>)	153
5. LOGSE (<i>Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu</i>)	162
6. LOPEG (<i>Llei Orgànica de la Participació i l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents</i>)	166
7. LOCE (<i>Llei Orgànica de la Qualitat de l'Educació</i>)	173
8. LOE (<i>Llei Orgànica d'Educació</i>)	177
9. LEC (<i>Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació</i>)	186
CAPÍTOL IV. LA PARTICIPACIÓ INDIVIDUAL DE LES FAMÍLIES	191
1. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES: MODALITATS	191
2. LA PARTICIPACIÓ INDIVIDUAL DE LES FAMÍLIES	202
CAPÍTOL V. LA PARTICIPACIÓ COL·LECTIVA DE LES FAMÍLIES	215
1. EL MOVIMENT ASSOCIATIU DE MARES I PARES	215
1.1. La Participació de les famílies a Europa	216
1.2. L'estructura organitzativa confederal i federal	220
1.2.1. La Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)	221
1.2.2. La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'Estudis Sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya (FAPAES).....	223
1.2.3. La Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) ..	224
1.2.3.1. Els serveis de FAPAC	226
1.2.3.2. L'Escola de Pares de FAPAC	228
1.3. L'associació de mares i pares (AMPA)	229
1.3.1. Organigrama de les AMPA	234
1.3.2. Drets i finalitats de les AMPA	237
1.3.3. Dificultats de les AMPA	243
1.3.4. Accions de les AMPA	256
1.4. Síntesi	261

2. EL CONSELL ESCOLAR	262
2.1. Els Consells Escolars Institucionals	265
2.1.1. El Consell Escolar de l'Estat	266
2.1.2. El Consell Escolar de Catalunya	273
2.1.3. El Consell Escolar Territorial	278
2.1.4. El Consell Escolar Municipal	282
2.2. El Consell Escolar de Centre	286
2.2.1. La participació en les eleccions dels Consells Escolars de Catalunya	293
2.2.2. El funcionament del Consell Escolar de Centre	304
CAPÍTOL VI. PROPOSTES D'ACTUACIÓ	318
1. OBERTURA A LA COMUNITAT	318
2. CONFIANÇA I COMUNICACIÓ	324
3. PARTICIPACIÓ I IMPLICACIÓ	338
4. SÍNTESE	348
PART II: FAMÍLIA I ESCOLA: RELACIONS I RESISTÈNCIES.....	351
CAPÍTOL VII.	
L'ETNOGRAFIA: LA IMMIGRACIÓ EN ELS CENTRES ESCOLARS DE CATALUNYA	357
1. INTRODUCCIÓ	357
2. ELS CENTRES I EL PROCÉS ETNOGRÀFIC	359
2.1. CEIP Mosaic	363
2.2. CEIP Pilota	378
2.3. CEIP L'Oca	387
2.4. CEIP Parxís	403
2.5. CEIP Siluetes	417
2.6. CEIP El Drac	426
2.7. CEIP El Pollet	435
2.8. CEIP La Formiga	449
3. REFLEXIONS SOBRE EL TREBALL ETNOGRÀFIC	459
3.1. El context dels diferents centres	459
3.2. Els centres escolars	462

3.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació	468
3.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars	474
3.5. La relació professorat-famílies	479
3.6. La relació entre famílies immigrades i autòctones	482
3.7. La relació entre famílies immigrades	484
3.8. El paper dels altres agents educatius del centre	484

CAPÍTOL VIII. LA PERCEPCIÓ DELS EQUIPS DIRECTIUS SOBRE LA RELACIÓ

FAMÍLIA-ESCOLA EN LES ETAPES EDUCATIVES DE PRIMÀRIA I ESO	487
1. INTRODUCCIÓ	487
2. LA MOSTRA	492
3. LA FAMÍLIA I L'ÈXIT ESCOLAR	500
3.1. Factors en la relació família-escola afavoridors de l'èxit	500
3.2. Valoració dels factors més importants per a una bona relació família-escola que faciliti l'èxit escolar	503
4. EL CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ: QUÈ HAN DE FER ELS PARES	507
4.1. Definició de participació de les famílies	507
4.2. Valoració general de la participació dels progenitors	512
4.2.1. Aspectes on es pot observar la implicació satisfactòria/insatisfactòria dels progenitors en els centres	514
4.2.1.1. Participació adequada	514
4.2.1.2. Participació inadequada	517
4.3. Motius pels quals unes famílies participen més que d'altres	522
4.4. Les resistències a la participació de les famílies per part dels equips directius, professorat i alumnes	525
4.5. Els obstacles en la comunicació	527
4.5.1. Causes familiars	528
4.5.2. Causes del centre educatiu	531
4.5.3. Altres causes	534

5. LA IMPLICACIÓ DE LES FAMÍLIES EN ELS CENTRES ESCOLARS	534
5.1. L'assistència a les reunions informatives	535
5.1.1. Escoles	535
5.1.2. Instituts	536
5.2. L'assistència a les tutories	537
5.2.1. Escoles	537
5.2.2. Instituts	539
5.3. Les principals demandes de les famílies als centres	540
6. EL ROL DE LES AMPA EN ELS CENTRES EDUCATIUS	545
6.1. El funcionament de les AMPA	546
6.1.1. Assistència a les reunions i activitats de l'AMPA	547
6.1.2. Algunes qüestions entorn al funcionament de les AMPA	550
6.2. Punts febles i forts de les AMPA	553
7. ACTUACIONS REALITZADES EN EL CENTRE PER MILLORAR LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA	561
 CAPÍTOL IX. L'ESCOLA I LES FAMÍLIES IMMIGRADES D'ORIGEN D'EUROPA	
DE L'EST: IMATGES I REALITATS	575
1. INTRODUCCIÓ	575
2. DISSENY I OBJECTIUS	576
3. METODOLOGIA	579
3.1. L'entrevista	581
3.1.1. Models teòrics	583
3.1.1.1. Model Contextual interaccionista de Gorden	584
3.1.1.2. Model de Brigg-Wengraf	586
3.2. Fases de preparació de l'entrevista	586
3.2.1. El guió de l'entrevista	586
3.2.2. La mostra. Selecció dels entrevistats, data i lloc	589
3.2.3. El registre de les entrevistes: La transcripció de la gravació sonora.....	595
3.2.4. L'anàlisi de dades	596
3.2.5. La discussió dels resultats i l'elaboració de conclusions	697

4. ANÀLISI DELS RESULTATS	597
4.1. La relació família–escola	597
4.1.1. La participació de les famílies	598
4.1.1.1. La participació individual dels progenitors	609
4.1.1.2. La participació col·lectiva de les famílies	615
4.1.1.2.1. El Consell Escolar	616
4.1.1.2.2. L'AMPA	621
4.1.2. La comunicació escola-família	630
4.1.3. Dificultats de relació família-escola	637
4.2. La visió de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est i les seves famílies	649
4.2.1. L'actitud de les famílies envers l'aprenentatge del català	655
4.2.2. L'actitud dels docents envers les llengües maternes	658
4.3. L'escola del país d'origen: Imatges i records	661
4.3.1. L'escola d'abans	661
4.3.2. L'escola d'ara	664
4.3.2.1. Les relacions família-escola	668
4.4. L'escola de Catalunya: Acords i desacords	673
4.4.1. Queixes i suggeriments	676
4.4.2. Expectatives de les famílies immigrades	683
4.4.2.1. Algunes estratègies educatives	686
PART III: CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA	689
CAPÍTOL X. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA	691
1. FACTORS INFLUENTS EN LA CONSTRUCCIÓ DE DINÀMIQUES POSITIVES DE RELACIÓ I PARTICIPACIÓ	691
1.1. Els espais del centre i el seu entorn	696
1.2. L'organització del centre	698
1.3. Els canals de comunicació i la seva eficàcia	704
1.4. L'actitud i les expectatives de les famílies	708
1.5. La gestió i funcionament de l'AMPA	716
1.6. La dinàmica de treball i l'actitud dels docents i altres professionals del centre	719

2. LES BARRERES DE COMUNICACIÓ	727
2.1. Barreres per part del professorat	728
2.2. Barreres per part de les famílies	731
3. VERIFICACIÓ DE LES HIPÒTESIS I CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS	738
4. SÍNTESI	750
CAPÍTOL XI. PROPOSTES DE MILLORA	755
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	761
REFERÈNCIES LEGISLATIVES	801
ANNEXOS	807

INTRODUCCIÓ

Avui queda fora de tot dubte, i tant els propis investigadors com els propis agents implicats hi estan d'acord, que la implicació dels progenitors en l'educació dels seus fills és un dels factors determinants de l'èxit escolar dels infants. I des de l'Administració s'incentiva i promulga la participació dels pares i mares en els centres educatius on estan escolaritzats els seus fills. Avui dia es parla també de l'escola oberta a l'entorn i de la comunitat educativa. Com veurem més endavant, és sobretot a partir dels darrers anys de la dècada dels 60 i principis dels 70, que es genera en el nostre país la consciència social de la importància de la participació activa dels pares i mares en l'educació dels fills, en un moment històric en què no per causalitat es creen les primeres AMPA i federacions i que progenitors i docents, conjuntament, lluiten per una escola pública de qualitat. A partir d'aquest moment, són nombroses les publicacions que tracten de discernir i analitzar com s'està construint la relació família-escola i con s'està duent a terme dita participació. Algunes se centren en els òrgans de participació formals establerts, principalment les AMPA i els consells escolars; d'altres se centren en la definició de la participació dels progenitors per part dels actors implicats i en la construcció de les relacions, com participen els progenitors en la vida del centre i la importància atorgada, factors que influeixen, etc. També algunes investigacions centren el seu focus d'atenció en la participació de les famílies immigrades. I d'altres estudien els beneficis que reporta als infants.

Amb la present tesi doctoral voldríem humilment contribuir al coneixement de l'estat de la qüestió, centrant-nos especialment en Catalunya.

Els objectius que guien la nostra tesi són:

1. Analitzar la relació existent entre les famílies i els docents dels centres públics de Catalunya (centrant-nos principalment en les escoles), analitzant els factors que intervenen i mediatitzen el procés de participació de les famílies i les barreres que dificulten la comunicació.
2. Aprofundir en les resistències existents entre els progenitors i els docents per a construir dinàmiques positives de relació.

3. Analitzar la relació existent entre l'escola i les famílies immigrades, especialment les d'origen d'Europa de l'Est.

I d'aquests objectius se'n deriven les següents hipòtesis de treball:

1. Existeixen uns determinats factors, que intervenen en les dinàmiques de relació i participació entre l'escola i les famílies i considerem que, entre tots els factors influents en la conformació de dinàmiques positives, són clau: la gestió de l'equip directiu, l'actitud dels docents, l'actitud de les famílies, la gestió i funcionament de l'AMPA, i els canals de comunicació i la seva eficàcia. Pel que fa a les famílies d'origen estranger, a més d'aquests, hi ha altres factors específics com les seves competències lingüístiques, el coneixement del sistema educatiu de la societat de destí, la història escolar prèvia i el seu projecte migratori, que creiem que influeixen en la participació i en la definició que es fan dels diferents agents de la relació entre la família i l'escola.
2. Existeixen barreres a la comunicació i entre elles creiem que són claus les lingüístiques, culturals, socioeconòmiques i institucionals, que dificulten la comunicació entre els progenitors (i especialment la dels progenitors d'origen immigrant) i els centres educatius i també la participació d'aquests en la vida del centre.

Aquesta tesi consta de dues grans parts: el marc teòric i el treball empíric. I d'una tercera on exposarem les conclusions i les propostes de millora.

La part empírica consta de tres capítols, que corresponen al treball empíric dut a terme en tres fases temporals.

El treball empíric dut a terme en la primera fase (titulat: "L'etnografia: La immigració en els centres escolars de Catalunya"), se centra en l'estudi de la participació dels progenitors d'origen estranger en l'escola de Catalunya, centrant-nos en l'etapa de Primària, tot i que transversalment també es farà menció a l'etapa d'Educació Infantil. I la metodologia emprada és l'etnografia.

Partint dels anteriors objectius generals, pretenem acomplir els següents objectius més específics d'aquesta fase:

1. Conèixer la dinàmica de l'escola
2. Conèixer els processos d'acollida de les famílies, especialment les d'origen estranger.
3. Conèixer com participen les famílies autòctones i immigrades en l'escola, a nivell individual i col·lectiu, i el recolzament rebut per part dels docents, especialment dels equips directius.
4. Conèixer la comunicació existent i els canals escola-família, existents i més útils.
5. Conèixer com es relacionen les famílies amb el professorat i entre elles mateixes (especialment com es relacionen les famílies d'origen immigrant amb les autòctones, entre les d'origens diferents i entre les d'un mateix origen).
6. Detectar possibles factors que poden influir en la construcció de les dinàmiques positives de relació família-escola i en la participació de les famílies.

Les etnografies ens van permetre detectar els factors que intervenen en la construcció de les dinàmiques positives de relació i participació de les famílies en els centres educatius. Tot i que uns tenen més importància que d'altres.

El treball empíric dut a terme en la segona fase (titulat: "La percepció dels equips directius sobre la relació família/escola en les etapes educatives de primària i ESO"), se centra en l'estudi de la percepció dels equips directius de centres públics de Catalunya (escoles i instituts) sobre la participació dels progenitors amb fills entre sis i setze anys, és a dir, que cursen les etapes educatives de primària i secundària obligatòria. I la metodologia utilitzada és l'enquesta.

Un dels factors clau que va sobresortir en la primera fase era el paper dels equips directius, així que es va decidir centrar el treball empíric d'aquesta fase en una enquesta a equips directius de centres públics de Catalunya per tal d'analitzar la seva percepció respecte a la relació família i escola en les etapes educatives de primària i secundària

obligatòria (ESO), en general, i més específicament quant a la seva visió sobre la participació de les famílies en el centre i els tipus de participació, la importància que ells atorguen, els factors que influeixen i com hauria de ser aquesta participació.

Pretenem acomplir els següents objectius, que se'n deriven dels generals, més específics d'aquesta segona fase:

1. Analitzar la percepció dels equips directius dels centres públics de Catalunya respecte a la relació família i escola en les etapes educatives de primària i secundària obligatòria (ESO).
2. Conèixer les diverses definicions del concepte "participació de les famílies" realitzades pels equips directius d'escoles i d'instituts, és a dir, quines accions per part de les famílies engloben aquest concepte i què és el que haurien de fer.
3. Analitzar els factors en la relació família-escola, i el seu grau d'influència, que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i d'instituts, influeixen en l'èxit escolar dels infants.
4. Analitzar els factors i el seu grau d'influència que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i instituts, influeixen en la major o menor participació dels progenitors.
5. Analitzar el paper assignat a les AMPA en les escoles i instituts pel que fa a la participació de les famílies i al funcionament dels centres.
6. Conèixer els principals obstacles i resistències per part del centre i de les famílies, i el seu grau d'influència, que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i d'instituts, interfereixen en la comunicació entre el centre escolar i les famílies.
7. Conèixer les principals accions dutes a terme pel centre per a millorar la relació amb les famílies.

El treball empíric dut a terme en la tercera fase (titulat: "L'escola i les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est: Imatges i realitats"), se centra en la participació dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est amb fills entre sis i dotze anys, és a dir, que cursen l'etapa educativa de Primària, i que estan matriculats en escoles de Catalunya, és a dir, en centres públics. I la metodologia emprada és l'entrevista en profunditat.

La segona fase, com acabem de dir, s'ha centrat en els docents. Aquesta tercera vàrem pensar que s'havia de centrar en les famílies immigrades, i concretament en les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est, perquè és un aspecte important en la nostra tesi. Com assenyalen diversos autors (Garreta, 2008; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009; Serra i Palaudàrias, 2010), si bé és necessari estudiar els factors que mediatitzen els processos de participació de les famílies en general i les barreres que dificulten la construcció de dinàmiques positives, encara és més rellevant en el cas de les famílies immigrades i s'han de buscar les estratègies per afavorir la seva implicació (Vatz Laaroussi et al., 2005; Kanouté i Llevot, 2008; Kanouté i Vatz Laaroussi, 2008; Palaudàrias i Garreta, 2008). També dir que havíem escollit aquest col·lectiu en particular per interès personal en el tema, perquè en la primera recerca i en d'altres estudis (Garreta, 2003) sobresortia per part dels docents la valoració positiva de l'alumnat d'aquest origen i les seves famílies, respecte als d'altres orígens, i perquè altres estudis s'havien centrat en altres orígens com el marroquí (Colectivo IOE, 1996; per exemple).

Pretenem acomplir els següents objectius, que se'n deriven dels generals i especialment del tercer objectiu, més específics d'aquesta tercera fase:

1. Definir què s'entén per participació de la família en l'escola, considerant que sovint les diferents representacions del que és participació limiten la comunicació (entre progenitors i docents).
2. Conèixer les percepcions, opinions i actituds dels docents respecte a la participació de les famílies, atorgant especial interès a la de les originàries d'Europa de l'Est i al paper d'aquestes famílies en l'educació de llurs fills.
3. Conèixer les percepcions, opinions i actituds dels representants de les AMPA respecte a la participació dels pares, atorgant especial interès a la dels originaris d'Europa de l'Est.
4. Conèixer les percepcions, opinions, expectatives i actituds dels progenitors immigrants d'origen d'Europa de l'Est, respecte al paper de l'escola i al seu propi en l'educació de llurs fills.

5. Conèixer les dinàmiques de participació de les famílies d'Europa de l'Est en l'escola, a nivell individual i col·lectiu.
6. Conèixer la comunicació existent i els canals escola-família, existents i considerats més útils pel professorat, els representants de les AMPA i les famílies d'origen d'Europa de l'Est.
7. Analitzar les barreres lingüístiques, culturals, socioeconòmiques i institucionals que dificulten la comunicació (entre docents i famílies d'origen d'Europa de l'Est) i la construcció de dinàmiques positives de relació.

Un cop feta l'anàlisi i discussió dels resultats obtinguts en el treball empíric realitzat en les tres fases, finalitzarem la tesi amb una tercera part que consta d'un capítol de conclusions generals i un altre de propostes de millora.

Voldríem aclarir que per fer la lectura més àgil, tot i que com veurem més endavant no siguin sinònims en sentit estricte i puguin tenir diferents connotacions segons el context, utilitzarem amb el mateix significat els vocables: participació, implicació, cooperació, col·laboració i partenariat.

De la mateixa manera, per fer més àgil i còmoda la lectura, utilitzarem el gènere masculí¹ i així per referir-nos als pares i mares, direm simplement pares o progenitors; per referir-nos a un alumne i/o a una alumna, direm alumne o alumnat; per referir-nos a professors i professores, direm professors; etc.

Finalment dir que si bé la present tesi doctoral se centra en l'estudi de la relació família-escola i la participació dels progenitors, especialment els d'origen estranger i concretament els d'origen immigrant d'Europa de l'Est, defensem la importància de la participació de tota la comunitat educativa: docents, alumnes, personal no docent, famílies i altres agents socials de l'entorn, implicats en l'educació dels infants.

¹ No oblidant en cap moment que homes i dones tenen la mateixa importància.

PART I: LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

PART I: LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

Com acabem d'assenyalar en la introducció, la primera part de la present tesi doctoral és el marc teòric. Aquesta part, titulada "La participació de les famílies", està dividida en sis capítols.

En el primer, titulat "El paper de la família i l'escola i l'escola en una societat diversa, plural i canviant", analitzarem el paper assignat la família i a l'escola en la societat actual i la redefinició de els seves funcions pel que fa a l'educació dels infants.

En el segon capítol, titulat "La participació de les famílies", mostrarem les definicions entorn a aquest constructe, els factors que influeixen en la participació dels progenitors i les barreres que dificulten la comunicació i la participació.

En el capítol III, titulat "Marc legal de la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles", mostrarem l'evolució legislativa en matèria educativa, centrant-nos en la participació de les famílies en els centres públics.

En els capítols IV i V, mostrarem les dues grans modalitats de participació de les famílies en els centres educatius. El quart se centrarà en la individual i el cinquè en la col·lectiva.

Tot i que donarem especial importància a la participació dels progenitors en el centre, a través d'aquests dos òrgans, l'AMPA i el Consell Escolar, d'acord amb els objectius de la nostra tesi hem cregut convenient també, per afavorir una major comprensió del fenomen, mostrar l'estructura del moviment associatiu dels pares d'alumnes i dels Consells Escolars en els diferents nivells territorials i centrant-nos en l'ensenyament públic. Així, mostrarem l'estructura federal i confederal del moviment de pares i també els Consells Escolars dels diferents nivells de l'administració educativa.

Finalment, en el capítol VI, titulat "Propostes d'actuació", mostrarem algunes propostes de diferents autors i també algunes actuacions portades a terme per tal de millorar la relació família-escola.

CAPÍTOL 1. EL PAPER DE LA FAMÍLIA I L'ESCOLA EN UNA SOCIETAT DIVERSA, PLURAL I CANVIANT

1. LA FAMÍLIA I L'ESCOLA COM A CONTEXTOS DE DESENVOLUPAMENT

En aquest apartat, partint de les teories de Vygostky i Bronfenbrenner, principalment, ens centrarem en la família i l'escola com a contextos de desenvolupament de l'infant, diferenciats i amb característiques pròpies però compartint alhora algunes de les seves finalitats, és a dir, com a espais juxtaposats. I és precisament a partir d'aquestes interseccions, no només entre família i escola sinó incloent també l'entorn més proper, que cobra ple sentit el concepte de comunitat educativa. Partint de les teories del capital social, veurem també la importància d'establir xarxes relacionals en els àmbits que envolten l'infant.

Diferents autors (Wertsch, 1988; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Coll et al., 1992; Rogoff, 1993; Schaffer, 1993; Martí, 1994; Valsiner, 1994; Giné 1995 i 1998; entre d'altres) remarquen en els seus estudis la naturalesa social del desenvolupament humà i la importància de la família per al desenvolupament. Vygotsky (1979), en la seva teoria sociocultural, concebia el desenvolupament humà com una activitat social en què els infants prenen part a través de l'ajut dels adults o de companys més experimentats (zona de desenvolupament proper)². Podem dir que la família i l'escola són els dos contextos de desenvolupament més important per als infants. El desenvolupament té lloc en el marc d'un context determinat en l'àmbit de les relacions personals, d'aquí la importància dels pares en el procés de desenvolupament de llurs fills. Com recorden Miras i Onrubia (1996), el desenvolupament és possible perquè les persones que hi ha al voltant del nen ajuden, guien, planifiquen, regulen el comportament del nen, ofereixen experiències on l'infant observa i s'incorpora a models d'activitats i relacions cada vegada més complexes, és així com el nen va aprenent (Kaye, 1986).

² La zona de desenvolupament proper (ZDP) és la distància entre la zona de desenvolupament real (les funcions ja desenvolupades, el que pot fer l'infant tot sol, sense ajuda; ve determinada per la capacitat de resoldre un problema independentment) i la zona de desenvolupament potencial (les funcions en procés de formació; ve determinada per la capacitat de resoldre un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç) (Vygostky, 2000).

La família, com a context bàsic on tenen lloc aquestes interaccions, té un paper decisiu en el desenvolupament dels infants. Giné (1995, 1998) posa de relleu la naturalesa interactiva i contextual del desenvolupament i assenyala que els infants es desenvolupen a través de les experiències que els adults —i companys—els faciliten; és necessària la participació activa de l'infant i l'ajut/guia de l'adult (i/o de companys més capaços); i que aquestes experiències configuren el procés d'educació³, que varia segons el context (casa, escola, societat).

La teoria sistèmica⁴ considera a la família com un sistema obert, un conjunt de membres en interacció dinàmica entre ells mateixos i amb l'entorn. Bronfenbrenner (1987) proposa una perspectiva ecològica del desenvolupament de la conducta humana i afirma que *“el desarrollo no se produce nunca en el vacío; siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental”* (pàg. 46).

Bronfenbrenner (1987) concep l'ambient ecològic com un conjunt d'estructures seriades i estructurades en diferents nivells i així postula en el seu model ecològic quatre sistemes que afecten directament o indirectament al desenvolupament de l'infant: el microsistema⁵, el mesosistema⁶, l'exosistema⁷, i el macrosistema⁸.

³ Tradicionalment es distingeix entre educació formal, no formal i informal. L'educació formal i no formal comparteixen l'organització i la sistematització. L'educació formal és aquella que es realitza en el marc educatiu escolar, té caràcter intencional, planificat i reglat. L'educació no formal és tota pràctica educativa sistemàtica i organitzada al marge de l'àmbit escolar, hi ha una intencionalitat educativa i una planificació. Els aspectes legislatius i administratius marquen una frontera clara entre el que es qualifica com a educació formal i no formal. L'educació informal és aquella que es dona de forma no intencional i no planificada en la pròpia interacció quotidiana (Trilla, 1993). Per ampliar, vegeu: Trilla (1993). *Otras educaciones*; Trilla (1997). *Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal*; Sarramona (1992). *La educación no formal*; Sarramona et al. (1998). *Educación no formal*.

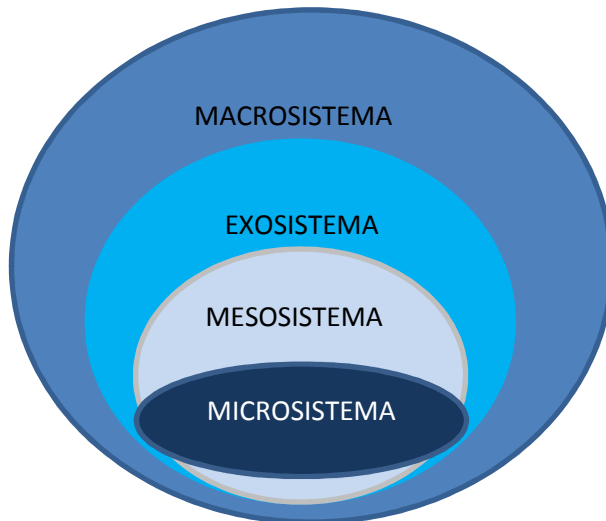
⁴ L'any 1937, Bertalanffy presentà a la Universitat de Chicago la “Teoria General dels Sistemes”.

⁵ El Microsistema es refereix al patró d'activitats, rols i relacions interpersonals que l'infant experimenta en un entorn determinat en el qual participa, és el lloc on es produeix el desenvolupament quan es donen una sèrie de condicions.

⁶ El Mesosistema es refereix a les interrelacions de dos o més entorns (microsistemes) en els quals participa la persona en desenvolupament, en aquest cas l'infant. Per exemple, les relacions entre la llar i l'escola.

⁷ L'Exosistema es refereix als propis entorns en els quals la persona en desenvolupament no està inclosa directament (és a dir, com a subjecte actiu), però en els quals es produeixen fets que afecten aquells entorns en els quals sí està inclosa. Per exemple, per a l'infant, podria ser el lloc de treball dels pares, la classe del germà gran, el cercle d'amics dels pares...

Són unes estructures concèntriques, on cadascuna està inclosa en la següent. El desenvolupament només es pot entendre a partir de les interrelacions i les interaccions dins i entre els diversos nivells⁹. En aquest model, l'escola i la família són dos microsistemes que estan en relació.



Bronfenbrenner (1987) postula que la influència de la família sobre l'educació dels fills està en funció de la interacció i la interdependència que la família estableixi amb la resta dels contextos que conformen l'entramat social. D'acord amb aquest model, els contextos modulen els comportaments i actituds de les persones.

“No es posible entender al ser humano al margen del análisis de los microsistemas en que participa y de las relaciones que existen entre ellos” (Vila, 1998: 162).

Solé (1996) també assenyala la importància del mesosistema en el procés de desenvolupament.

“El desenvolupament d'una persona (...) depèn d'una manera important de les relacions i dels acords que entre ells (microsistemes) poden establir-se (...). Tot i que els contextos educatius varien, la persona i el seu procés de desenvolupament són únics; d'aquí ve la importància no solament dels microsistemes, sinó també del mesosistema” (Solé, 1996: 23).

⁸ El Macrosistema es refereix als marcs culturals o ideològics que afecten transversalment als sistemes de menor ordre, atorgant-los en certa manera, una uniformitat en forma i contingut i també diferenciant-los respecte altres entorns influïts per altres marcs culturals.

⁹ La capacitat de formació d'un sistema depèn de l'existència de les interconnexions socials entre aquest sistema i d'altres. És a dir, tots els nivells depenen d'altres i, per tant, es requereix una participació conjunta dels diferents contextos i d'una comunicació entre ells.

Per aquesta raó, Vila (1997, 2003) diu que és important establir acords i continuïtats entre els contextos familiars i escolars perquè molts nens només participen en aquests dos micro sistemes i l'escola com a context educatiu si no té en compte també el punt de vista de la família, és poc significant per al desenvolupament de l'infant¹⁰.

“Para los más pequeños de nuestra sociedad, la familia y la escuela son los dos contextos o micro sistemas más importantes para su desarrollo. Por eso, su potencial se acrecentará si entre ambos se establecen relaciones fluidas, cordiales y constructivas que tengan como objeto optimizar el desarrollo infantil” (Vila, 2003: 31).

Alguns autors (Bernheimer i Keogh, 1995) consideren insuficient el model de Bronfenbrenner i pel que fa a la família proposen el model ecocultural, segons el qual les famílies responen activament a les circumstàncies en què viuen, construeixen i organitzen ambients que els permeten atribuir sentit i orientar les seves vides (Bernheimer, Gallimore i Weisner, 1990; citats en Giné, 1998: 127). Aquesta teoria comparteix alguns elements de les tesis de Bronfenbrenner, per exemple, per tal que un ambient sigui considerat un context de desenvolupament, ha de complir dues condicions (Giné, 1998): la primera és que ha de permetre al nen observar patrons d'activitat progressivament més complexa i poder prendre part amb l'ajut dels més experts; i la segona, ha de fer possible que l'infant sigui capaç més endavant de dur a terme de forma autònoma les esmentades activitats. Però el complementen atribuint un paper decisiu a les creences, als valors i als objectius que guien la seva activitat diària, i l'anàlisi dels quals permet comprendre la naturalesa de les experiències que brinden a l'infant (Giné, 1998; Marsellés i Jové, 2000). Les famílies posen a l'abast dels infants oportunitats d'aprendre i desenvolupar-se, a través dels escenaris d'activitat de la vida diària i de la rutina diària; i precisament la construcció d'aquestes rutines i escenaris està mitjançada pels valors familiars, que donen sentit a les decisions que es prenen. Giné (1998) assenyala també que hi ha particularitats en la vida de determinades famílies, sigui per la presència d'un fill amb discapacitat sigui per les seves condicions socials, culturals i econòmiques, que afecten i condicionen les rutines diàries i, per tant, probablement el

¹⁰ “En un treball dirigit i coordinat per Jesús Palacios l'any 1988 sobre els contextos de vida dels infants espanyols de 3 a 4 anys –quan encara no s'havia generalitzat l'aula de 3 anys als parvularis-, va aparèixer que el percentatge de nens i nenes que eren cuidats per cangurs no arribava al 8% i que, a més, gairebé un 84% no veien els seus avis al llarg de la setmana” (Vila, 1997: 28).

desenvolupament dels infants ja que aquests infants disposen de menys oportunitats de participar en activitats culturalment valorades.

D'acord amb Luengo i Moya (2008) hem de tenir en compte la relació dels diferents ambients (família, escola i comunitat) en el desenvolupament dels infants per tal de construir un "*escenario educativo ampliado*" (Luengo i Moya, 2008: 32).

En la teoria de solapament d'esferes d'influència, Epstein (2001) parla de tres esferes: família, escola i comunitat. L'efecte en l'educació dels infants depèn del grau d'intersecció i solapament de les tres esferes. D'això es desprèn que la col·laboració entre aquests agents educatius és un factor clau en la millora de l'educació, però Bolívar (2006) assenyala que el grau de connexió entre aquests tres àmbits depèn de les actituds, pràctiques i interaccions, influenciades sovint per la història anterior.

Referent a les relacions família-comunitat, Bolívar (2006) distingeix tres enfocaments diferents: un enfocament d'integració de serveis comunitaris (full-service model), adreçat sobretot a entorns deprimits, un enfocament funcional d'implicació de les famílies (family involvement), que explica els rols i responsabilitats dels professors i les famílies per a promoure l'aprenentatge dels alumnes, i l'enfocament organitzatiu que aposta per construir capital social¹¹ mitjançant l'establiment de xarxes i relacions amb la comunitat.

¹¹ El capital social són les xarxes i els comportaments de reciprocitat, cultura i cooperació que emanen d'elles (Putnam, 1993). Bourdieu (2001) defineix el capital social com el conjunt de recursos que posseeix una comunitat, fruit del desenvolupament d'una xarxa duradora i consolidada de relacions de consentiment mutu. Una definició semblant ens ofereix Bolívar (2006: 139) dient que el capital social són "*los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo*". Aquest recurs permet aconseguir determinats objectius com satisfer necessitats, millores en benestar. Segons Woolcok (1998), hi ha tres classes: el capital social producte de les relacions entre individus degut a la seva proximitat (*bonding*), el capital social producte de relacions entre grups similars (*bridging*), i el capital social que es dona entre grups diferents o ubicats en diferents espais d'acció i poder (*linking*). Lorenzelli (2003) distingís entre capital social grupal i capital social comunitari. El primer està constituït per les relacions socials de confiança i reciprocitat que incrementen la capacitat del grup per a aconseguir objectius útils i beneficiosos. El capital social comunitari, en canvi, no té el seu origen en les relacions entre les persones sinó en la capacitat de la comunitat d'establir un marc de funcionament institucional favorable a la col·laboració i en la capacitat de sancionar comportaments no apegats a aquest marc, és a dir, en la quantitat i qualitat d'institucions de convivència social, tant formals com informals. Per ampliar, vegeu: Lin (2001). *Social capital: a theory of social structure and action*; Lin et al. (2001). *Social capital: theory and research*. Vegeu també: Bourdieu, P. (2001). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". Dins Bourdieu. *Poder, derecho y clases sociales*.

A partir de la recerca d'aquests i d'altres autors sembla evident que la família té un paper determinant en el desenvolupament dels infants, és la institució bàsica de cria i socialització¹² dels infants. Cagigal (2007) afirma que la família és una institució bàsica en el desenvolupament i socialització dels infants, ja que des de la família s'han de satisfer les necessitats bàsiques¹³ que poden ser materials (higiene, alimentació...), afectives (amor, afecte...) i de seguretat. D'una altra banda, tant els valors propis de la família, com la imatge i les idees que els pares tenen del seu fill, estan relacionades amb l'actitud que adoptin amb el seu fill i que necessàriament incideixen en les seves expectatives i en les seves pràctiques educatives (Palacios et al., 1987; Solé, 1997; Giné, 1998; Auduc, 2007). Kaye (1986) afirma que el que realment importa és l'actitud dels pares, ja que l'actitud dels pares és una variable determinant per al desenvolupament, per exemple, una actitud favorable pot ser un indicador de relacions positives basades en l'afecte. Com recorda Solé (1997), els comportaments emocionals i afectius són la clau que explica el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones. Aquesta autora afirma que una de les funcions de les famílies consisteix en l'ajuda i el suport que proporcionen als infants per tal que arribin a ser persones emocionalment equilibrades, capaces d'establir vincles afectius satisfactoris i respectuosos amb els altres. L'educació familiar permet construir no només un conjunt de coneixements sobre el món, sinó també una representació sobre els altres i sobre un mateix (Solé, 1997).

Tots aquests autors estan d'acord en que la família és la primera educadora¹⁴, és el primer context educatiu on es desenvolupa el nen, i la que té la responsabilitat més gran

¹² La socialització és el procés mitjançant el qual els subjectes adquireixen per mitjà de les institucions els valors que asseguren el funcionament social. Coloma (1992: 202) defineix la socialització com "*el procés a través del qual l'individu interioritza les pautes de l'entorn socio-cultural i afirma la seva identitat personal, sota la influència d'unes agències socialitzadores (família, escola, grups d'iguals, mass-media ...) i d'una manera preeminent informal i no-intencionada*". L'individu arriba a ser qui és per la interiorització de normes i esquemes d'actituds comuns de la societat o d'un grup social determinat (Bolívar, 2006). Vegeu: Berger i Luckmann (1996). *La construcció social de la realitat, un tractat de sociologia del coneixement*.

¹³ Cagigal (2007) analitza també les dificultats que pot experimentar una família immigrada per a satisfer les necessitats bàsiques dels seus fills.

¹⁴ Brullet (2004) explica que des d'una perspectiva psicossocial, la família és la institució bàsica de cria i socialització dels infants. Des d'una perspectiva socioeconòmica, la família és una unitat de producció i reproducció social. Des d'una perspectiva macrosociològica, la família reproduïx les desigualtats preexistents, ja que cada persona queda associada a una classe social, a uns estils de vida i a uns rols de gènere i edat. Des d'una perspectiva etnogràfica, la família avui dia es caracteritza per la seva diversitat

en el desenvolupament social i psicològic de la persona, jugant un paper molt important en el desenvolupament emocional. Oliva i Palacios (1998), per exemple, afirmen que la família és el primer espai de socialització de l'individu.

Brullet (2004: 73) defineix la família com aquell "*grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad*". La família és una xarxa de relacions entre els seus membres que s'influeixen a través de llaços emocionals i afectius forts. La família és el primer sistema social i cultural en què es troba el nen, és el sistema a través del qual entra en l'ordre social i del llenguatge¹⁵, jugant un paper clau que incidirà en el seu desenvolupament personal i social, és l'àmbit de la socialització primària¹⁶. Tanmateix hem de recordar que la socialització i educació dels infants no queda limitada a la seva experiència en una unitat familiar.

Parafraçant a Pourtois i Desmet (2000), la família és un context mobilitzador i dinàmic del desenvolupament cognitiu, afectiu i social del nen. Però, actualment, aquesta institució es posa en qüestió i l'escola està assumint funcions que abans corresponien a la família. No obstant, com recorda Bolívar (2006), la família continua desenvolupant un paper educatiu de primer ordre, no oblidem que s'ha allargat el temps de permanència dels fills en la llar familiar i l'edat d'emancipació. Brullet (2004) recorda que la responsabilitat¹⁷ directa sobre la criança i educació dels infants recau en llurs famílies, en el marc de la comunitat; però afirma que l'educació dels fills no és un assumpte exclusivament privat de les famílies, la societat i les instàncies polítiques els han de donar el suport necessari.

d'estructures i relacions. Aquests conceptes estan desenvolupats en: Kaye (1986). *La vida mental y social del bebé: cómo los padres crean personas*; Coll, Palacios i Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*; Rodrigo i Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*; Musito i Cara (2001). *La familia y la educación*; Pérez Testor (2002). *La familia: nuevas aportaciones*. Vegeu també: Levin (2000). *La función del hijo: espejos y laberintos de la infancia*; Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*.

¹⁵ Vegeu: Vygotsky (1978). *Pensamiento y lenguaje*; Vygotsky (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos*.

¹⁶ Les funcions bàsiques de la família en relació a la socialització dels fills són bàsicament la transmissió de la cultura, tradicions i valors, l'organització d'un sistema de normes i el desenvolupament de la identitat pròpia i l'autonomia.

¹⁷ Una altra institució que comparteix amb la família aquesta educació i criança és l'escola.

L'altre context que comparteix la responsabilitat educativa dels infants amb la família és l'escola, però no oblidem que docents i famílies necessiten la col·laboració activa de tots els agents socials implicats¹⁸, ja que com ens recorda Romero (2010), perquè l'educació es generi es necessiten canals de comunicació i una acció coordinada perquè els nens i nenes es desenvolupin emocional, intel·lectual i socialment en les millors condicions. Solé (1997) assenyala que, en l'escola, el nen manté el primer contacte socialitzador a una edat molt primerenca i decisiva per a la construcció de la seva persona. L'escola és el context on el nen, a partir dels tres anys, es relaciona amb altres nens, amb adults que no són els seus pares o germans, es socialitza i es forma com a persona i com a membre d'una societat diversa. Fernández Enguita (2007) ens recorda que l'escola és la primera institució pública (pública vs domèstica) a la que accedeixen els nens de manera sistemàtica i prolongada.

Elzo (2006) ens recorda que entre altres funcions, l'escola en té assignades aquestes tres: la transmissió de coneixements; la formació, per a dotar els alumnes de les habilitats necessàries per a poder inserir-se socialment en un lloc de treball; i l'educació, amb l'objectiu d'aconseguir alumnes que es converteixin en ciutadans responsables. El mateix autor indica que l'escola és l'espai per excel·lència de l'aprenentatge formal, per la seva sistematicitat, continuïtat i control, però a condició, *sine qua non*, de saber aliar la funció instructora amb l'educadora.

Fernández Enguita (1995) enumera, entre d'altres, les següents funcions que duu a terme la institució escolar (pp. 27-46): la funció de custòdia que *"en el contexto de una Sociedad urbanizada y una familia nuclearizada sirve para permitir a las madres salir de los hogares y para sacar a los jóvenes de la calle"* (p. 27); la funció de nova planta, *"consistente en mitigar u ocultar el desempleo por el sencillo procedimiento de retrasar la incorporación de los jóvenes a la vida activa"* (p. 27); la conformació d'una consciència nacional, *"tanto si pensamos en los Estados-nación como si nos referimos a las nacionalidades que carecen de un Estado propio pero han logrado recursos e influencia en materia de educación"* (pp. 27-28); la preparació per al treball, ja que *"la organización*

¹⁸ Vegeu: Vila (1998). *Familia, escuela y comunidad*.

y el funcionamiento de la escuela están básicamente determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo y que los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a tomar opciones sobre la escuela, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior tránsito a la vida activa y sus oportunidades en la misma” (p. 28); la formació de ciutadans; no podem obviar que “cada régimen político, cualquiera que sea su naturaleza, se apresura a servirse de la escuela para lograr consenso alrededor propio” i per això “cuando una forma de Estado sustituye a otra no tardan en llegar los cambios en los programas escolares, tanto en la parte de los mismos dedicada explícitamente a la formación política como en las que lo están implícitamente (...) a través de tales cambios (...) la escuela procede directamente a la inculcación de los conocimientos, valores y actitudes que favorecen la perpetuación de la estructura política de la Sociedad de la que forma parte” (pp. 35-36); la integració en la societat civil; afavorir el consens social a través de la meritocràcia escolar, “el paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como el resultado de la escisión de la Sociedad en clases sociales o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral” (pag. 46).

D'altra banda, l'escola és per a molts infants el primer lloc d'aproximació a la diversitat existent i creixent de la nostra societat global (Besalú, 2004; Fernández Enguita, 2007). I Santos Rego i Lorenzo Moledo (2009: 289) també recalquen que “*para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas en lugar de ser considerados fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frio número en una estadística*”. Tanmateix, en general, hi ha una falta de preparació del professorat pel que fa al treball amb les famílies (Merino i Muñoz, 1998; Jordán, 2009; Garreta, 2010). Tenint en compte les diferents situacions que presenta la família avui dia, és necessari conèixer les diferents condicions de vida, d'expectatives de futur i de relació amb el medi així com la influència d'aquestes diferències sobre les actituds dels pares i la forma d'encarar l'escolaritat dels fills (Glasman, 1995).

Queda clar que l'escola i la família són els dos contextos més importants i amb més influència en el desenvolupament d'un infant i les relacions que s'hi estableixin dins i entre aquestes dos instàncies són decisives per a l'infant.

Recordem breument que quan el nen entra a l'escola, és a dir, en el moment que és escolaritzat, el pare pren un altre rol i esdevé "pare d'alumne". Kherroubi (2008) ens recorda que l'expressió "pare d'alumne" designa alhora el treball d'acompanyament de l'escolaritat dels fills per part de les famílies i la participació col·lectiva dels pares en la institució escolar, incloent la cooperació pares-docents. Les dos institucions, escola i família, tenen aquesta responsabilitat compartida al llarg del procés educatiu. Establir vincles positius entre els progenitors i l'escola és important per a donar coherència a l'educació del nen. I si aquest factor és important en les famílies autòctones, ho és encara més quan parlem de les famílies immigrades (Llevot, 2004; Vatz-Laaroussi et al., 2005; Kanouté i Llevot, 2008; Vatz Laaroussi, 2009).

L'educació dels infants, sobretot en els primers anys (Solé, 1996), es porta a terme en els contextos familiar i escolar. L'entrada a l'escola marca el començament d'un llarg període en el qual les famílies i l'escola comparteixen un objectiu comú (García Albaladejo i Sánchez Liarte, 2006): educar i socialitzar els infants per a convertir-los en membres actius de la societat, però el seu èxit depèn en part de les relacions que s'estableixin entre pares i professorat. Conjuntament, pares i docents, contribueixen a la construcció del nen-alumne que serà un dia un home- ciutadà, però aquest "junts" no es pot realitzar sense l'establiment d'una relació de confiança perquè en el centre es troba el nen-alumne (Auduc, 2007). Romero (2010) també assenyala la necessitat d'establir bones relacions entre els espais de la família i l'escola i tot que es tracta de dos espais diferenciats subratlla alhora la idea de complementarietat. En la mateixa línia, Mérida (2002) assenyala que ambdós agents comparteixen moltes funcions educatives com la socialització en determinats valors; la promoció de les capacitats cognitives, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció social; i la inserció en la vida adulta actuant de forma autònoma i crítica. Però difereixen en la manera de portar-ho a terme i així es pot assenyalar que es tracta de dos contextos diferents i juxtaposats, on es porten a terme activitats educatives complementàries però amb característiques pròpies i adreçades al mateix subjecte: l'alumne per a uns i el fill per als altres (Maulini, 1997; Kñallinsky, 1999; Epstein, 2001; García Albaladejo i Sánchez Liarte, 2006; Garreta i Llevot 2007; Kherroubi, 2008; entre d'altres).

Lacasa (1997) indica que, malgrat la necessitat d'establir-hi relacions, l'escola i la llar constitueixen entorns diferenciats d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, la família es caracteritza per ser un espai informal, on es produeix un aprenentatge funcional i amb predomini de la llengua oral. En canvi, l'escola és un espai més formal i estructurat, on es produeix un aprenentatge menys funcional i amb predomini de la llengua escrita (lectoescriptura). Així, l'escola i la família es caracteritzen per tenir diferents regles de comportament, patrons d'interacció, mètodes de comunicació i procediments de transmissió de la informació (Álvarez i del Rio, 1990). En la mateixa línia, López, Ridao i Sánchez (2004) assenyalen que l'escola i la família es diferencien en els tipus i formes d'interacció, en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, en els patrons de comunicació i d'organització de les relacions. Mérida (2002) també assenjala que l'escola i la família són dos escenaris educatius diferents on el nen pot trobar coses, persones i relacions diferents. Epstein (2001) també afirma que l'escola i la família tenen dinàmiques pròpies que fan que l'efecte educatiu sigui diferent. D'altra banda, Solé (1997) analitza cinc dimensions a l'hora d'estudiar les relacions entre les escoles i les famílies: l'abast social, l'organització, la sistematització i el control social, la diferenciació, la institucionalització i el període temporal. I conclou que les pràctiques educatives escolars i les familiars són clarament diferents. Podem dir que hi ha dos contextos on es desenvolupen activitats educatives complementàries però amb característiques pròpies, com assenjala també Kñallinsky (1999: 11):

“Las dos instituciones constituyen los pilares sobre los que se construye la educación del niño y sus funciones son complementarias. Compartir las tareas educativas debe ser el principio de la realidad entre la familia y la escuela”.

Però, com ens recorda García (2003), hem de tenir present que es tracta de dos contextos diferents però d'un sol infant, és a dir, encara que uns parlin de fill i els altres d'alumne, s'estan referint al mateix infant. Cervera i Alcazar (1995) també assenyalen que es tracta d'una responsabilitat compartida però no només entre família i escola sinó que aquesta responsabilitat també recau en el propi discent.

Sintetitzant, actualment, d'acord amb diversos autors (Palacios et al., 1990; Vila, 1995, 1998; Bassedas, Huguet i Solé, 1996; Solé, 1997; Cabrera, Funes i Brullet, 2004; Hernández, 2000; entre d'altres), l'escola i la família són els principals contextos, físic i

social, més significatius en que es desenvolupa l'infant i continuen sent els principals instruments de mediació cultural. L'objectiu fonamental de l'escola i la família és educar i socialitzar als membres més joves, per a convertir-los en membres actius de la comunitat. Però, aquesta finalitat és assumida de manera diferent per l'escola i per la família, sense oblidar que ni totes les famílies ni totes les aules són iguals. D'acord amb López, Ridao i Sánchez (2004), hem de tenir present que les creences, les idees, els coneixements, les actituds, les condicions de vida... configuren cada família i cada aula com a entorns educatius peculiars que, a la seva vegada, canvien amb el temps.

Així, també hem de tenir en compte que encara que parlem de família i d'escola, no es tracta en cap cas d'universos homogenis, podem trobar així multiplicitats de famílies i d'escoles; com recull Garreta (2003, 2008, 2009, 2010) i també hem pogut constatar en treballs anteriors (Bernad, 2007), cada escola és un món, encara que les línies i directrius generals siguin les mateixes, cada escola va configurant i construint al llarg del temps unes sinèrgies de funcionament, una cultura, una manera de fer i relacionar-se pròpies que conformen i defineixen uns trets propis que la identifiquen i la diferencien de la resta¹⁹. I podríem parlar de la mateixa manera si ens referim a les famílies, no hi ha dos escoles iguals però tampoc hi ha dos famílies iguals, cadascuna té la seva pròpia idiosincràsia. A més dels factors econòmics i educatius (nivell socioeconòmic i educatiu), les experiències prèvies i actuals; les creences, idees, actituds, motivacions, interessos i expectatives; les representacions i imatges reals i construïdes envers el propi fill i l'escola, caracteritzen cada família i influeixen i delimiten a la seva vegada les relacions entre els seus membres i amb l'exterior, en el nostre cas l'escola. I si ens referim a les famílies d'origen immigrat, encara que parlem del mateix origen ètnic-cultural, s'ha d'evitar les generalitzacions i tenir en compte que encara que comparteixen uns trets comuns, no totes responen al mateix perfil.

¹⁹ Garreta (2009, 2010, 2012) assenyala que a l'igual que parlem de diversitat de famílies, també podem parlar de diversitat d'escoles, ja que ambdues institucions han sofert importants canvis en un temps recent. Tanmateix, Escayola (2003) pensa que els canvis que ha sofert la institució escolar no han sigut tan accelerats com els de la institució familiar.

2. LES RELACIONS FAMÍLIA-ESCOLA: UN NOU PARADIGMA

En aquest apartat analitzarem els papers i funcions assignats avui dia a la família i a l'escola, com a agències bàsiques de socialització en el context d'una societat "líquida"²⁰ i en constant transformació.

2.1. L'escola pública: una invenció social recent

L'escola pública és una invenció social recent (Auduc, 2007). Només fa uns cent anys que els infants estan escolaritzats en una mateixa institució, l'escola, independentment del seu origen geogràfic, cultural, religiós o socioeconòmic. I no ha sigut fins al desenvolupament de l'escolarització gratuïta que els nens han esdevingut alumnes i que les lleis han conferit als pares l'estatus de "pares d'alumnes". Recordem breument que, com indiquen diversos autors (Dubet 2006, Fernández Enguita 1993, 2001; Auduc, 2007; Garreta 2008, 2010; entre d'altres), la cooperació pares-escola no ha format part fins temps recents del rol de "pares d'alumnes".

"La escolarización universal y el desarrollo en determinados países de los sistemas educativos que la hacen posible es relativamente reciente, así como también lo es la implicación de las familias en los centros educativos, dado que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando así ha sido, su aplicación práctica ha comportado resistencias por parte de las dos instituciones: familia y escuela" (Garreta, 2010: 47).

Fa un temps, com assenyala Fernández Enguita (2007), quan l'escolarització de la majoria de joves finalitzava als 14 anys amb l'obtenció del certificat d'estudis primaris o el de graduat escolar, coexistien altres espais de socialització (aprenents d'oficis per exemple) i, en la majoria de casos, la família només solia acudir a l'escola per a presentar el seu fill al començament de l'escolaritat o quan començava el curs (Pulphillo, 1982).

En la mateixa línia, altres autors com Vega-Hazas (2009), per exemple, també ens recorden que només acudien els progenitors al centre, sempre a títol individual, en el moment que hi havia algun problema relacionat amb el fill.

Podem dir, seguint a Fernández, Souto i Rodríguez (2005), que fins als anys 60 els rols de la família i de l'escola estaven clarament diferenciats.

²⁰ Vegeu: Bauman (2003). *Modernidad Líquida*.

És a dir, hi havia una separació clara entre les funcions de la família i les de l'escola, la primera s'encarregava de l'educació i la transmissió de valors (socialització primària en el sentit clàssic del terme) i la segona de la instrucció i la transmissió de coneixements (socialització secundària). Les regles interpersonals de la institució escolar diferien notablement de les de l'univers familiar i els pares tenien algunes prerrogatives però no pertanyien a la comunitat pedagògica.

“Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos” (Fernández, Souto i Rodríguez, 2005: 49).

2.2. Influència recíproca família-escola

Aquesta línia de separació avui s'ha difuminat i l'escola també ha d'educar en valors²¹ i normes, la societat li està traspasant competències i responsabilitats que abans corresponien exclusivament a la família; a més dels continguts instruccionals, s'encomana a l'escola també l'educació cívica, l'educació vial, l'educació emocional, l'educació religiosa... A partir dels anys 60, a Europa²² té lloc una imbricació creixent d'aquestes dues esferes, és a dir, l'escola influeix en l'organització i el contingut de les regles familiars i els pares intervenen sobre i en el funcionament escolar (Porcher, 1981). Pulpillo (1982) ressalta la *mutació* que s'ha produït en la relació família-escola, quan assenjala: *“Esta es la gran mutación de que hablábamos al principio. Hoy los padres, individualmente o asociados, van al colegio como sus propios hijos, si no día a día o semana tres semana, por lo menos mes a mes”* (pàg. 11).

²¹ Sovint, els docents manifesten que els valors que es tracten d'inculcar a l'escola estan en contradicció amb els que els infants viuen a casa i en altres àmbits socials. Vegeu la ponència de Javier Elzo: *L'educació del futur i els valor*.

²² A Anglaterra, per exemple, *The Plowden Report* (l'informe Plowden) de l'any 1967 defensava la necessitat d'establir relacions entre l'escola i les famílies. A Espanya, alguns autors, moviments de renovació pedagògica, col·legis professionals, associacions de pares, etc. reclamaven una escola més democràtica i una major presència dels pares en la gestió dels centres. Per exemple, Anaya (1979: 72) deia que *“una escuela que aspire a la mayor participación de los padres o que pretenda una gestión en común deberá reclamar la presencia de los padres”*.

Amb l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys i el debilitament de les altres institucions socialitzadores educatives, l'escola no pot cenyir-se a l'única missió d'instrucció, ha de tenir també un rol educatiu, però tenint en compte que no té l'exclusivitat, sinó que el rol educatiu s'ha d'articular entre tots els espais educatius per on discorre la vida de l'infant. Així, seguint a Torres (2007), s'ha passat d'un model on la família valorava i dipositava la seva confiança en l'escola a un altre model més plural on moltes famílies no admeten ja la relació subordinada que antuvi mantenien amb el professorat. Com assenyala Pulpillo (1982: 14), *"escuelas y profesores no pueden sustraerse a este movimiento de penetración de los padres en los centros educativos; al contrario, debe aceptarse como algo irreversible, pues nadie puede alegar mayor derecho que ellos para intervenir en la educación de sus hijos"*. Com veiem, en el darrer terç del segle XX les famílies adquireixen una major consciència de la necessitat de participar en els centres educatius on estan escolaritzats els seus fills i implicar-se més activament en la seva escolarització.

Alguns factors que podrien explicar aquest canvi de conceptualització són: l'augment del nivell cultural i educatiu dels pares (Kñallinsky, 1999; López Larrosa, 2009; Torrubia, 2009; Garreta, 2010); la creença que l'establiment d'unes bones relacions escola-família afavoreix l'èxit educatiu dels infants (Pulpillo, 1982; Kñallinsky, 1999); la major consciència que l'infant es troba en el punt convergent de les accions de les dues institucions (escola i família) (Solé, 1997; Vila, 1997; Kñallinsky, 1999; Auduc, 2007; López Larrosa, 2009); l'augment del nombre de ciutadans que es comporten com a consumidors/clients davant les institucions públiques (paradigma de la rendició de comptes) (Périer, 2007; Auduc, 2007; Garreta, 2010); la mobilització de grups socials, en les societats postindustrials, es deguda més a qüestions socials que a lluites per la producció al repartiment de la riquesa (Fernández Enguita, 2007, Garreta, 2010).

2.3. L'educació integral

En els centres educatius, per donar resposta a les noves necessitats socials i familiars, s'ha d'aconseguir l'educació integral que a més dels coneixements, desenvolupi el valor de la responsabilitat, el compromís amb les llibertats, l'assertivitat...

Es tracta de preparar per a la vida en el respecte a la diversitat. Però paral·lelament, com assenyala Torrubia (2009: 74), *“s’ha produït una diversificació dels recursos educatius que estan a l’abast de les famílies i que de vegades poden entrar en competència amb l’escola: la televisió, les activitats extraescolars i de lleure, internet...Fins i tot les famílies, gràcies als nivells educatius més elevats, poden ajudar molt més que abans els seus fills i filles en les tasques d’aprenentatge”*.

Els nous reptes de l’educació²³ en el segle XXI li donen un nou enfocament que van més enllà de l’àmbit familiar i de l’àmbit escolar. Hi ha un canvi de concepte educatiu: l’educació al llarg de la vida²⁴ i l’escola oberta a tothom. L’àmbit social serà el pilar bàsic d’aquesta nova conceptualització. Ni els docents ni les famílies poden assumir per ells sols la responsabilitat de l’educació dels alumnes, aquesta responsabilitat pertany a tota la col·lectivitat, a tots els agents socials, ja que *“la educación no se da solamente en el interior de la escuela y en casa, sino también en la calle”*(Comellas, 2009: 130). S’exigeix a l’escola actual un esforç de reconversió (Merino, 2009). En aquest sentit, Comellas (2009: 60) ens recorda que *“La escuela no es una isla. La escuela es una pequeña muestra de la sociedad y por eso mismo es un reflejo de ella”*.

Aquesta redefinició de l’escola actual implica un replantejament de la seva cultura organitzacional i de les seves funcions per a seguir mantenint la seva condició d’institució educativa. En aquesta línia, Merino (2009) assenyala que actualment el principal repte de l’escola és construir una escola oberta a l’entorn, equitativa i inclusiva.

²³ Vegeu: Delors (1996). *L’Educació amaga un tresor*; Feito (2000). *Los retos de la educación obligatoria*; Altarejos, Rodríguez Sedano i Fontrodona (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*; Cabrera et al. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escuela*.

²⁴ L’Informe de la Comissió Internacional d’Educació sobre l’Educació per al segle XXI, presidida per J. Delors, dedica el capítol 15 a l’educació al llarg de la vida. La Comissió va designar aquest procés d’aprenentatge continu que comprèn tota l’existència i s’ajusta a les demandes de la societat, amb el nom de “Educació al llarg de la vida” i el va definir d’aquesta manera: “El concepto de educación a lo largo de la vida puede considerarse como la clave desde la cual focalizar toda la educación. La perspectiva que abre las puertas del s. XXI va más allá de la distinción entre formación académica, actualización y reciclaje, reconversión y promoción de adultos. Se concibe como condición de desarrollo continuo y armónico de la persona” (Delors, 1996: 113). Aquest concepte està desenvolupat també en Pérez Serrano, G. *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Recuperat 18 juny 2012, a <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/perez-serrano.PDF>

“El desafío de cambio apuntado requiere que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia dentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas” (Merino, 2009: 34).

2.4. El partenariat

Périer (2007) ens explica que és a partir dels anys 80, en un context europeu dominat econòmicament per un fons d'atur i dificultats per aconseguir el primer treball i alhora socialment per una preocupació per les qüestions educatives, que s'instaura un nou model de relació amb les famílies: el *partenariat*, on es demana la seva participació en els centres escolars. A França, per exemple, a partir de la de la Llei d'Orientació de 1989, es promulguen diversos textos legislatius i circulars que inviten a obrir les escoles, a fer que els pares participen, facilitar la comunicació, etc. A Espanya, en 1985 es promulga la LODE que reconeix la participació institucional dels pares, i els successius textos legislatius també inviten els pares a col·laborar amb l'escola. Els pares són convidats a coeducar, a ser agents complementaris, i... potser també recursos per als docents?, com es pregunta Monceau (2008). Montandon i Perrenoud (1994) assenyalen que en consonància amb la idea d'una societat democràtica, alhora que es millora el nivell d'instrucció s'estén la ideologia de la participació. Però, com subratlla Glasman (1992), aquest model participatiu que es va instaurant a tota Europa, no és solament el resultat d'una reivindicació dels pares. D'una banda, els pares es reagrupen en associacions i volen preservar el seu rol de pares responsables del seu fill²⁵. De l'altra, l'escola ha donat al terme “pares” una connotació respecte a l'escolarització.

²⁵ En el *II Encuentro Estatal de APA*, organitzat per CEAPA i celebrat a Gijón els dies 23, 24 i 25 d'abril de 2004, es va posar de manifest que la funció de l'actual escola no és merament transmetre coneixements, sinó també formar ciutadans competents socialment i cultural, la qual cosa converteix la tasca d'educar en quelcom complex, que ha de ser compartit per professors i famílies conjuntament, amb la col·laboració dels altres agents socials implicats.

En canvi, la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Ensenyament Secundari, FAPAES (2005: 49) defensa que “la responsabilitat fonamental de les famílies és educar en valors, en actituds, en normes, en tots aquells aspectes de caire emocional i conductual que constitueixen la formació d'una persona. L'escola té la responsabilitat de treballar tots els continguts”.

Actualment, la funció educativa de les famílies s'ha amplificat i s'ha fet més complexa degut a les transformacions socials del rol de pare d'alumne. La freqüentació regular de l'escola, el coneixement de les activitats, la comunicació amb els mestres, formen part de les tasques que defineixen socialment el rol de pare. Tanmateix, els diversos estudis sobre participació i els propis informes del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport constaten el llarg camí que queda per recórrer.

En principi el *partenariat* amb les famílies sembla positiu però ens podem preguntar (Périer, 2007): Totes les famílies estan en igualtat de condicions davant aquesta oferta? Qui té la iniciativa? Quines representacions recíproques i implícites i altres variables pesen sobre aquesta oferta?

Marchesi i Martín (1998: 24-26) assenyalen que la societat actual es caracteritza per la internacionalització de l'economia, la globalització de la comunicació i de la informació, el desenvolupament científic i tecnològic, la desaparició de barreres entre nacions, els moviments migratoris, els canvis demogràfics, la diversificació del treball, el manteniment de l'atur i el pluralisme ideològic i moral de la societat. Elzo (2006: 22-23) subratlla que *"nos encontramos ante una nueva etapa, ante una mutación histórica, ante el tránsito de la llamada sociedad moderna hacia la posmodernidad, sea como "modernidad avanzada" (...), sea, más radicalmente, como "nueva sociedad"*. I l'escola²⁶ s'ha d'adaptar a totes aquestes transformacions que experimenta la societat actual.

2.5. Interdependència entre família i escola

Molts pares demanen a l'escola que eduqui als seus fills per a un futur d'acord amb les necessitats de la societat d'avui en dia i, de vegades, demanen assessorament i solucions a problemes que el professor desconeix.

²⁶ Vegeu: Dabas (1998). *Redes sociales, familia y escuela*; Carnoy (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*; Martínez Martín (2000). *El contrato moral para una nueva escuela*; Sacristan (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*; Martínez i Bujons (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*; Mayoral (2007). *La educación en la modernidad radicalizada: Crónica de un desencuentro*.

Vegas-Hazas (2009) assenyala que algunes famílies deleguen les seves funcions a l'escola, exigint a la vegada la protecció i l'èxit acadèmic dels infants, i que aquesta situació provoca un augment de les queixes per part dels progenitors envers els centres. Pérez Testor (2006), que també pensa que alguns progenitors dimiteixen de les seves funcions parentals i les deleguen a l'escola, fa un símil amb les empreses dient que el que fan les famílies és externalitzar serveis i intenta explicar la situació anteriorment descrita dient que *"el sentimiento de culpa que provoca toda dimisión se convierte en agresividad y exigencia hacia la escuela"* (pàg. 89).

D'altra banda, l'escola fa també més demandes envers els pares: cal seguir l'escolaritat dels nens, vigilar els deures i ajudar-los, dialogar amb l'escola..., però això demana temps i disponibilitat. A vegades, s'exerceix pressió sobre la família i aquesta a vegades no sap gestionar-la, creant-se una tensió supletòria.

Actualment, es concedeix molta importància, teòricament i ideològica, a la col·laboració entre pares i professors, però com diuen Solé (1996) i Fernández Enguita (1993, 2006, 2007) ambdós grups afronten la seva tasca en solitari²⁷.

La nostra societat ha de fer front a un important nombre de canvis que ha sofert en poc temps (urbanització²⁸, canvis en el teixit productiu i en l'econòmic²⁹, globalització³⁰,

²⁷ Els professors, d'una banda, es queixen freqüentment de que els pares no participen, no mostren interès pels aprenentatges dels fills, les famílies no tenen normes, autoritat...; i, de l'altra, els pares diuen que no tenen temps, que els mestres no castiguen, no fan bé la seva feina...

²⁸ Vegeu: Ortín (2006). "Urbanización", en Lucas, A. *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas*.

²⁹ Vegeu: Carnoy (2000). *Sustaining the new economy: work, family and community in the information age*.

³⁰ La globalització (Rodríguez Neira, 2002: 3) "parte de la idea según la cual todos los habitantes de la tierra no sólo disponen de un planeta común sino que están instalados en un orden de relaciones interdependientes que incluye diferentes y múltiples formas de vida. Esto es, nuestras conductas personales están unidas por intervenciones que se generan a nivel mundial, que tienen la totalidad como objetivo y como destino". Aquest món global afecta el món financer i les comunicacions. Hi ha un mercat sense fronteres, els bens circulen sense limitacions geogràfiques, la producció de bens i treball perd el seu origen únic, les estructures de govern es transformen, les comunicacions i la informació s'expandeixen d'un lloc a un altre de la terra instantàniament. Gràcies a les noves tecnologies, la globalització fa més fluïdes i properes les relacions entre els habitants del planeta però a la vegada, com assenyalen Molina i Rodríguez (2004), les relacions entre els habitants de la mateixa ciutat es transformen i les relacions "cara a cara" no tenen l'obertura i l'apropament que es facilita en "l'aldea global" (terme encunyat per Marshall Mc Luhan en 1967 per a descriure la interconnectivitat humana a escala global. Per ampliar informació, consulteu: Mc Luhan, M.; Fiore, Q.; Agel, J. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*).

revolució científica i tecnològica³¹, canvis en el món de les comunicacions³², nova ciutadania³³ amb la influència dels moviments migratoris, extensió de l'escolarització, noves formes d'oci³⁴, influència dels mass-media³⁵, canvis de l'escola³⁶ i de la família³⁷, canvis³⁸ en els valors i creences i en les estructures socials³⁹...), canvis que impliquen com a principal conseqüència, seguint García Bacete (2003), la pèrdua de recursos tant per part de les escoles com de les famílies per fer front a les noves situacions.

Vegeu també: Rheingold (1996). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*; Odina (2000). *La aldea irreal: La sociedad del futuro y la revolución global*; Ballester (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Keohane. (2002). *Power and governance in a partially globalized world*.

³¹ Vegeu: Mc Ginn (1991). *Science, technology and society*; Bhalla (1996). *Facing the technological challenge*; Buckingham (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*; Dreyfus (2003). *Acerca de Internet*; Joerges i Nowotny (2003). *Social studies of science and technology: looking back, ahead*; Erikson (2005). *Science, culture and society: understanding science in the twenty-first century*; Goggin (2006). *Cell phone culture: mobile technology in everyday life*.

³² Vegeu: Mc Luhan (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*; Harper (1998). *And that's the way it will be: news and information in a digital world*; Green (2002). *Communication technology and society*; Castells (2007). *Communication, Power and Counterpower in the Network Society*.

³³ Vegeu: Castells, M. I Nejar, A. (2003). *¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura i ciutadania en la era de la globalización*.

³⁴ Vegeu: Pino et al. (2001). *Prácticas de ocio, cambio cultural y nuevas tecnologías en la juventud española de fin de siglo*; Álvarez Monzoncillo (2004). *El futuro del ocio en el hogar*; González et al. (2005). *Oci i societat del benestar*.

³⁵ Vegeu: Russell Neuman (1991). *The future of the mass audience*; Abadal (1992). *Comunicación, cultura y sociedad: aportaciones desde Catalunya a la investigación contemporánea de los medios*; Tubella, I. (1992) *Televisió i identitat cultural. El repte de la televisió pública a Europa*; Bryant i Zilmann (1996). *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*; Owen (1999). *The Internet changes to televisión*; Dovey i Kennedy (2000). *Game cultures: computer games as new media*; Mc Quail (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*; Livingstone (2002). *Young People and new media: childhood and the changing media environment*; García Matilla (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas: situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*; Gillespie (2005). *Media audiences*; Rosnay (2006). *La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses*.

³⁶ Vegeu: Hargreaves i Fullan (1998). *What's worth fighting for in education*; Fernández Enguita (2001). *Educación en tiempos inciertos*; Hargreaves (2002). *Una educación para el cambio*.

³⁷ Vegeu: Meil (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*; Elzo, Laespada i Martínez Pampliega (2009). *Models educatius familiars a Catalunya*; Mari-Klose et al. (2010). *Infancia y futuro*.

³⁸ Vegeu: Hutchby (2001). *Children, technology and culture: the impact of technologies in children's everyday lives*; Buckingham (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*; Barceló (2002). *El disseny del futur*; Echevarria (2002). *Ciencia y valores*; Queraltó (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global: el caballo de Troya al revés*; Henkins (2006). *Fans, bloggers and gamers: exploring participatory cultura*.

³⁹ Vegeu: Feito (1995). *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*; Lucas (2006). *L'estructura social i Brunet i Belzunegui (2006). El cambio social. Dins Lucas (coord.). Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas*.

Europa sencera està immersa en un procés continu de canvis, canvis que afecten a les esferes econòmica, tecnològica, política, religiosa, cultural, social⁴⁰ ...

La nostra societat cada vegada és més multicultural, diversa i heterogènia, i com diu Touraine (1997) la diversitat de cultures enlloc d'anar disminuint gradualment per a crear una civilització mundial, no ha deixat d'augmentar⁴¹.

La creixent presència de minories ètniques, religioses i culturals com a conseqüència dels moviments migratoris de les darreres dècades suposa un important repte per a l'escola i per a la societat en el seu conjunt⁴².

⁴⁰ En l'Informe *Aprender a Ser* (Faure, 1987:31) es manifesta en el seu preàmbul el temor a una deshumanització del món vinculada a l'evolució tecnològica i al poder dels mitjans de comunicació. Posteriorment, en l'Informe *L'educació amaga un tresor* (Delors, 1996: 106) es ratifica aquest temor amb la convicció de que en el s. XXI s'ampliaran aquests fenòmens deshumanitzats. En la mateixa línia, Elzo (2006:3) ressalta que "*Uno de los mayores retos al que nos enfrenta la actual situación de globalización y desarrollo tecnológico desbrujulado, y socialmente incontrolado, es el de un individualismo creciente, temeroso, apocado, con la percepción en la gran mayoría de las personas de pequeñez, de fragilidad, en definitiva, de incertidumbre, término éste que probablemente mejor define el rasgo central de los ciudadanos de la sociedad occidental en la que estamos inmersos*". Per ampliar, vegeu: Barry et al. (2004). *Europe, globalization and sustainable development*.

⁴¹ Les dades del *Instituto Nacional de Estadística* (INE) mostren que, segons les xifres del Padró Municipal (*España en cifras*), el 1990 hi havia 407.647 immigrants (1'3% de la població empadronada), el 2002 hi havia 132.400 immigrants (més del 3% de la població empadronada), el 2006 hi havia 4.144.166 immigrants (9'3% de la població empadronada), el 2008 hi havia 5.268.762 (11,4% de la població empadronada), el 2010 hi havia 5.747.734 immigrants (12,2% de la població empadronada), i el 2011 hi havia 5.751.487 immigrants (12,2% de la població empadronada, un 0,1% més que l'any anterior). També s'indica que des de l'any 2008, predomina la nacionalitat romana entre els estrangers empadronats a Espanya. Recuperat 16 maig 2012, des de <http://www.ine.es>

⁴² Segons les dades facilitades pel MECED (vegeu: <http://www.educacion.gob.es>, recuperat 4 juny 2012) i pel que fa als ensenyaments de règim general no universitaris, l'alumnat estranger ha passat a l'estat espanyol de 53.214 a 739.520 entre els cursos 1994-95 i 2010-11. El curs 1996-97 hi havia 63.044 alumnes; el curs 1998-99, 80.587; el curs 2000-01, 201.288; el curs 2002-03, 392.774; el curs 2004-05, 449.936; el curs 2006-07, 594.077; el curs 2007-08, 682.460; el curs 2008-09, 730.118; el curs 2009-10, 734.008; i el curs 2010-11, 739.520. A Catalunya, l'alumnat estranger ha passat de 15.253 a 161.413 entre els cursos 1994-95 i 2010-11. El curs 1996-97 hi havia 18.360 alumnes; el curs 2000-01, 24.902; el curs 2001-02, 36.301; el curs 2002-03, 54.009, el curs 2003-04, 77.017; el curs 2004-05, 92.012, el curs 2005-06, 110.260; el curs 2006-07, 126.874; el curs 2007-08, 142.827; el curs 2008-09, 159.288; el curs 2009-10, 160.023, el curs 2010-11, 161.413. Com podem observar millor en l'annex on mostrem les gràfiques d'alumnat estranger d'Espanya i Catalunya al llarg d'aquests anys, a partir del curs 2008-09, s'atura el creixement espectacular d'anys anteriors i el nombre d'alumnes estrangers pràcticament s'estanca. D'altra banda, el Baròmetre sobre Immigració del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (2000) assenyala que en les zones on la immigració és cada dia més present, la integració de nens vinents d'altres cultures en l'ensenyament primari i secundari està creant conflictes en la comunitat educativa i insatisfacció entre les famílies i el professorat.

L'escola amb la participació i compromís d'altres sectors de la societat s'enfronta a la dificultat d'oferir una resposta educativa⁴³ a una població escolar cada vegada més heterogènia. Societat, família i escola estan implicades en aquest procés.

Dubet i Martuccelli (1996) diuen que ni l'escola, ni la família es poden considerar institucions en el sentit clàssic del terme, es podria parlar de quadres socials on els individus construeixen les seves experiències i es formen com a subjectes. En l'actual societat del coneixement i la informació, el paper de la família s'ha modificat⁴⁴ i això repercuteix directament en les relacions mantingudes amb l'escola. Tot i que la família i l'escola continuen sent les principals agències de socialització, els iguals, els mass-media, les TIC prenen un paper cada vegada més rellevant en la socialització i l'educació dels joves (Galland, 1997). Luengo i Moya (2008) al·ludeixen a la tasca deseducadora que realitzen el mass-media. Com assenyala Le Bail (2007), el temps que passa l'alumne davant el professor (a prop de 900 hores a primària) és menys que el que passa fent d'altres activitats (davant la televisió o l'ordinador, en centres d'esplai o esports). En aquest punt, Megías (2006) remarca que moltes d'aquestes activitats (veure la televisió, jugar a l'ordinador...) els infants les fan sols immersos en el *microcosmos* de la seva habitació⁴⁵. Per a tots els joves d'una generació, el temps de l'adolescència s'ha allargat i mutat en un temps escolar (Périer, 2007). En aquest context, s'ha de reposicionar el rol de l'escola, el de la família i el de les altres institucions que participen en la socialització i educació dels joves.

Périer (2007) assenyala que amb la massificació escolar a secundària, la reproducció de la societat passà d'un mode econòmic a un mode de dominació escolar. Aquest fenomen ha accentuat les relacions d'interdependència entre les famílies i les escoles.

⁴³ Vegeu: Aja et al. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*; Besalú (2002). *Diversidad cultural y educación*; Giró (2004). "Pluralismo y educación intercultural"; Llevot (ed.) (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*.

⁴⁴ Vegeu: Castells, P. (1996). *¿La familia está en crisis?*; Anguera i Riba (1999). *Fi del mil·lenni: crisi de la funció paterna*. Meil (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*; Meil, G. (2011). Individualització i solidaritat familiar.

⁴⁵ Recordem que fa uns quatre anys, el regal estrella de Nadal per adolescents era una nevera per a la seva habitació.

L'allargament dels estudis i la percepció de la importància del capital escolar pel conjunt de les famílies han modificat les modalitats de la socialització familiar. De Singly (2000) ens parla de l'escolarització de la família; l'èxit escolar i l'obtenció de diplomes determina el valor social per extensió de la família. Es podria parlar d'aculturació en el sentit que certs elements propers a la escola (organització temporal, relacions entre adults i nens, etc.) han remodelat les normes d'educació i els rols al si de les famílies. Aquesta dependència de l'escola s'acompanya d'una nova divisió del treball educatiu.

"Il y a là une modalité singulière d'implication scolaire, invisible aux enseignants, par laquelle des parents cherchent par leur action éducative au domicile familial à exercer une influence sur le devenir scolaire de l'enfant en créant un continuum entre les deux espaces. L'institution scolaire se déploie alors jusque dans l'espace domestique" (Monceau, 2008: 70).

2.6. Redefinició de la funció socialitzadora a la família i a l'escola

Lahire (1995) i Kherroubi (2008) mostren com inclús en les famílies que els mestres podrien qualificar com a indiferents, l'escolaritat del nen pot causar un important factor de tensió. Les responsabilitats i rols han canviat i les fronteres s'han de redefinir. Ens podem preguntar (Périer,2007): Fins on s'estén la missió educativa dels ensenyants? Quina implicació s'ha d'exigir als pares? No podem obviar que també s'han produït notables transformacions en els modes d'educar de les famílies. Meil (2006) assenyala que en poc temps s'ha passat d'un model autoritari a un model democràtic i negociador. Bolívar (2006) ens parla també de la desestructuració del quadre d'idees, valors i codis de la vida quotidiana com un dels factors que influeixen en la desinstitucionalització i individualització creixent de les famílies, *les normes en com educar als fills*⁴⁶ han anat perdent el seu sentit d'identitat i comunitat, el sistema uniforme de valors ha sigut substituït per un altre més variable amb possible conflicte entre valors (importància de la immediatesa, de la joventut, del culte al cos, del plaer, del consum, de l'èxit, de la competitivitat...) ⁴⁷, hi ha dificultats en el fet de posar límits⁴⁸ i d'acceptar-ne, absència de referents que hi donin suport, noves estratègies per aconseguir atenció.

⁴⁶ Vegeu: Bergonnier-Dupuy (2005). *Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*.

⁴⁷ Vegeu: Rodríguez Neira (1999). *La cultura contra la escuela*.

Precisament, alguns autors com Megías (2006) i Romero (2010), per exemple, pensen que el xoc de valors contradictoris entre família i escola és degut en part a la pèrdua d'autoritat dels pares i a la sobreprotecció dels fills, fenòmens que se solen donar simultàniament i que van acompanyats també simultàniament d'una delegació creixent per una part de les famílies de les seves responsabilitats parentals en altres institucions com l'escola. Recordem que aquesta idea també està latent en el pensament de molts docents, com posa de manifest l'estudi de Rey Mantilla (2006)⁴⁹.

D'altra banda, ha disminuït també el contacte directe i la convivència amb pares i germans i els nens passen molt temps fora de l'espai familiar amb d'altres agents de socialització. Seguint Bolívar (2006), la família comença a perdre la seva estructura bàsica i la seva funció primària de socialitzar en un conjunt de normes i valors socials, "*la desaparición de los papeles, normas, y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido*" (Touraine, 1997: 47; citat en Bolívar 2006: 123) afecta en primer lloc a la capacitat socialitzadora de la família (Garreta, 2010). En la mateixa línia, Luengo i Moya (2008) assenyalen que els canvis soferts per la institució familiar (incorporació de la dona al món laboral, aparició de nous models familiars...) han provocat una pèrdua de la seva capacitat socialitzadora, i els autors Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) també indiquen que com a conseqüència d'aquests canvis, pren rellevància, en detriment de la família, el paper educador d'altres agents socials com l'escola, els mitjans de comunicació i el grup d'iguals dels infants. En aquest punt, Elzo (2006) ens recorda que ja no n'hi ha un únic model familiar i ens parla de l'evolució formal de la família.

⁴⁸ Actualment, el pare ha d'aprendre a compartir la seva autoritat amb la mare. Els dos progenitors han de negociar entre ells per a establir les normes bàsiques de convivència. Hi ha tres models bàsics d'estil educatiu familiar: l'autoritari, el permissiu i el democràtic. Vegeu: Brullet i Roca (2005). *Relacions familiars i autoritat*.

⁴⁹ D'acord amb Rey Mantilla (2006), el 84% dels docents enquestats pensa que els alumnes no tenen límits a casa seva. En canvi, solament el 38% dels progenitors enquestats creu que hi ha una absència de límits a la llar. D'altra banda, per exemple, una de les xerrades-col·loqui organitzades per l'escola de pares de FAPAC més demandada per les AMPA versa sobre el tema de "normes i límits a la llar". I dins la formació adreçada a pares ofertada pel programa de l'Aventura de la Vida, implementat per l'Escola d'Esplai de Catalunya en diversos centres educatius de Catalunya, una de les xerrades més demandada pels centres és també la de normes i límits.

És a dir, de l'emergència i consolidació de noves modalitats de família (famílies monoparentals, famílies reconstituïdes, famílies interracial i interreligioses, parelles del mateix sexe...) ⁵⁰, i de l'evolució del contingut de les famílies nuclears, és a dir, de la capacitat educadora dels diferents tipus de família ⁵¹. Resumint, l'estructura familiar ha sofert més canvis que en qualsevol altra època ⁵², en molt poc temps s'ha passat d'un model predominant de família extensa, com a eix vertebrador de la xarxa social, a un model de família nuclear, sobretot en els nuclis urbans, incrementant-se notablement els nivells de responsabilitat que han d'assumir els pares. La família és cada vegada més diversa en la majoria de països europeus occidentals i, per tant, el model tradicional de família nuclear biparental està canviant vers noves formes com a conseqüència dels canvis demogràfics, socioeconòmics i culturals, de forma que es podria parlar de tipologia plural de famílies (disminució de matrimonis, augment de divorcis, famílies monoparentals i recomposades, augment de l'edat mitjana de matrimoni, descens de la natalitat...) ⁵³. L'aparició de nous tipus de relació ⁵⁴, i la incorporació recent de la dona al món laboral ⁵⁵ van en la mateixa direcció i sovint es tradueixen en dificultats per a

⁵⁰ Parellada (2003) contraposa la diversitat familiar creixent front a l'estabilitat de la institució escolar.

⁵¹ Tenint en compte la seva capacitat educadora, Elzo (2006) assenyala que hi ha dos models de família nuclear que tenen una capacitat socialitzadora forta ("familista endogàmica" i "adaptativa", que conjuntament, d'acord amb aquest autor, formen el 40% de les famílies nuclears espanyoles) i uns altres dos que tenen molt poca o nul·la capacitat socialitzadora ("nominal" i "conflictiva", que conjuntament, formen d'acord amb aquest autor, el 60% de les famílies nuclears espanyoles).

⁵² Actualment, les característiques (Théry, 1998; Brullet, 2004) del nostre sistema familiar són: en moltes famílies treballen fora els dos cònjuges. La mare és el centre del vincle de filiació. El pare ha de resituar el seu paper. Augment de les separacions i parelles de fet, però baixada de la nupcialitat. Disminució del nombre de fills. Augment de les famílies monoparentals. Augment de l'esperança de vida. Augment de les famílies procedents d'altres cultures. Vegeu: Bott (1990). *Familia y red social: roles, normas y relaciones externas en las familias urbanas corrientes*; Pérez Testor, Fundació Vidal i Barraquer et al (1995). *Nous models de família en l'entorn urbà: una aproximació psicològica i social al canvi familiar*; Alberdi (1995). *Informe sobre la situació de la família en Espanya*; Gómez-Granell i Brullet (2008). *Volum I: Malestars: infància, adolescència i famílies. III Informe CIIMU sobre l'estat de la infància i les famílies*; Mari-Klose et al (2010). *Infancia i futuro. Nuevas realidades, Nuevos retos*.

⁵³ Tanmateix, Elzo (2006) remarca que, d'acord amb l'Informe de l'Institut Nacional d'Estadística 2004, a Espanya el tipus majoritari de família segueix sent el model nuclear tradicional (pare i mare, amb o sense fills). Vegeu: Hakim (2005). *Modelos de familia en las sociedades modernas: ideales y realidades*

⁵⁴ Vegeu: Campo (2003). *Relaciones interpersonales: valores y actitudes de los españoles en el nuevo milenio*; Cadoret (2003). *Padres como los demás: homosexualidad y parentesco*. Céroux (2006). *L'enfant comme autrui significatif de ses parents excursus sur une théorie de la socialisation*.

⁵⁵ Parellada (2003) assenyala que la incorporació de la dona al món laboral han comportat una major falta d'estabilitat emocional dels infants.

coniliar la vida laboral, personal i familiar⁵⁶, en dificultats per concordar els diferents ritmes i temps, ampliació de l'horari laboral i escolar⁵⁷, manca de comunicació intergeneracional, canvis en les prioritats i les demandes de les famílies, canvis en les pautes... Pérez Testor (2006) assenyala que aquests canvis que ha sofert recentment la institució familiar (augment de separacions i divorcis, noves pressions socioeconòmiques⁵⁸, separació generacional, individualisme dels pares⁵⁹...) han provocat una menor motivació i implicació en una part de les famílies en l'educació dels seus fills. Altres autors, Fernández Enguita (1993), Bolívar (2006), Rey Mantilla (2006), Torrubia (2009), Garreta (2010) i Romero (2010), també assenyalen la incorporació de la dona al món del treball, entre altres aspectes, com un dels factors influents en la delegació de les funcions parentals⁶⁰ a l'escola, adquirint en conseqüència més importància la funció de custòdia. De totes maneres, hem de tenir present que estem parlant d'un fenomen complex i multicausal i hem de defugir de visions excessivament reduccionistes, tenint en compte solament un aspecte en la nostra anàlisi o buscant una sola causa explicativa.

⁵⁶ Vegeu: Friedman et al (2001). *Trabajo y familia: aliados enemigos?*; Folbre et al (2004). *Family time: the social organization of care*; Melé (2004). *Conciliar trabajo y familia: un reto para el siglo XXI*; Carrasco i García (2005). *El ajuste trabajo- familia desde una perspectiva de genero*; Tollo (2005). *Madres que trabajan*; Jones (2005). *Work- life balance: a psychological perspective*; Chinchilla et al. (2007). *Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Mari-Klose, Gómez-Granell i Brullet (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*.

⁵⁷ Comellas (2009) assenyala que els problemes de conciliació d'horaris laborals i familiars porten a algunes famílies a inscriure els seus fills a activitats extraescolars, incrementant-se així la funció de custòdia de les escoles. Megías (2006) també pensa que les activitats extraescolars ocupen el temps de lleure de molts infants avui dia. Aquesta idea també està present en el pensament de molts docents com ens manifesten sovint. Per exemple, alguns docents van mostrar les seves reticències a la implementació de la sisena hora en molts centres de Catalunya, adduint que no deixava de ser una manifestació més de la delegació de les funcions de la família en l'escola, incrementant-se les responsabilitats de l'escola pel que fa a la funció de custòdia. No oblidem tampoc, com assenyala també Comellas (2009), que per a molts pares, les activitats extraescolars són un mitjà per complementar l'oferta educativa i esportiva de les escoles, així com per socialitzar els fills en altres contextos.

⁵⁸ Megías (2006:155) assenyala que *"las necesidades de las familias parecen haber aumentado, empujadas por la ascensión de los precios de la vivienda, de la educación y del ocio, lo que empuja a hombres y mujeres a enfrentarse a largas jornadas laborales, que les restan tiempo para estar en casa, con los hijos"*.

⁵⁹ Vegeu: Beck i Beck-Gernsheim (2001). *El Normal Chaos del Amor: Las Nuevas Formas de la Relación Amorosa*.

⁶⁰ Tradicionalment, la dona ha assumit les tasques de criança i educació dels fills a la llar. I la assumpció de noves responsabilitats laborals per part de la dona no ha anat acompanyada d'un desig de compartir les responsabilitats domèstiques per part de l'home. Torrubia (2009) també assenyala que la dona continua sent, principalment, l'encarregada de mantenir les relacions amb l'escola.

“La desaparición de las pequeñas comunidades debida al proceso de urbanización, la salida de las madres del hogar por razón de su incorporación al mercado de Trabajo, el relajamiento de los lazos familiares más allá del núcleo reproductivo y el distanciamiento geográfico de las generaciones, y la saturación de la vivienda y la calle con toda clase de instrumentos peligrosos, han forzado a las familias a buscar un lugar donde poder dejar confiadamente a sus hijos. La escuela, que en un principio no tenía en modo alguno ese cometido, ha sido vista por todos como la institución más adecuada para asumirlo” (Fernández Enguita, 1993: 124).

Així, pel que fa als centres educatius, els docents s'enfronten, d'una altra banda, a un increment de les exigències i demandes per part de la societat, exigència de resoldre el que la pròpia societat i la pròpia família no poden resoldre, etc.

Ens trobem amb docents desconcertats, no valorats i amb poc reconeixement social⁶¹.

L'escola no ha assimilat encara l'heterogeneïtat creixent de l'alumnat que omple les aules. Degut a la influència de les noves tecnologies, l'escola ha perdut el monopoli de la transmissió de coneixements⁶².

⁶¹ Actualment, malgrat haver aconseguit recentment un major reconeixement econòmic, hi ha una pèrdua del prestigi i una desvaloració social del col·lectiu docent. Fernández Enguita (1993: 82) explicita així el malestar docent: *“la inmensa mayoría de sus componentes sienten de un modo u otro que carecen de reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquierse considera capacitado para interferir en su labor, que sufren agravios diversos en comparación con otros grupos profesionales”*. Parellada (2003) també assenyala l'especialització creixent de la institució escolar, acompanyada d'una manca de reconeixement social. D'altra banda, alguns autors assenyalen el paper que juguen els mitjans de comunicació, publicant notícies merament sensacionalistes o destacant solament els aspectes negatius o fent comentaris negatius en alguns programes com tertúlies, que contribueixen, d'una banda, a una desvaloració social del paper dels docents i de les escoles (Vega-Hazas, 2008; Comellas, 2009) i del sistema educatiu en general (Rey Mantilla, 2006) i, d'altra, al corporativisme docent, és a dir, a que els docents “tanquin files” com a mecanisme de protecció (Vega-Hazas, 2008), afavorint la manca de confiança entre família i escola (Comellas, 2009). Per ampliar, vegeu: Esteve, Franco i Vera (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*; Pérez Gómez et al. (2004). *“Luces y sombras de la situación profesional de los docentes españoles”*, a Gimeno i Carbonell (ed). *El sistema educativo español. Una mirada crítica* (cap.10).

⁶² Feito (2011: 15) pensa que *“en lo que se refiere a la transmisión de información y de conocimiento la escuela ha de competir con muchas otras instancias, desde unas familias cuyos niveles educativos no paran de incrementarse, a una nueva sociedad a la que, no en vano, se la llama del conocimiento. Muchas instituciones –desde entidades bancarias a museos, las excavaciones de Atapuerca o los medios de comunicación- realizan ofertas educativas a la sociedad y, en sus cometidos específicos, lo suelen hacer mejor que la más aventajada de las escuelas o el más preparado de sus profesores”*.

En l'actual moment la funció social que ha d'assumir l'escola ja no és merament instructiva, ara es parla d'intel·ligències múltiples, d'educació integral de la persona, d'aprendre a aprendre, de desenvolupar un pensament crític i creatiu, d'adaptació als constants i incessants canvis que es produeixen en l'entorn, aspectes que s'incorporen al currículum escolar. Com assenyalen diversos autors, la societat actual es caracteritza en certa manera per un excés d'informació i caducitat ràpida de la mateixa (Merino, 2005; Tedesco, 2000; Mayor Zaragoza, 2000) i aquesta fugacitat del coneixement exigeix canvis metodològics profunds en l'escola. Com acabem de dir, la funció del professor ja no és la de reproduir uns sabers inamovibles; ara ha de dinamitzar, impulsar, mitjançar l'aprenentatge del discent; ara l'educand ha de ser el protagonista del seu procés d'aprenentatge⁶³.

"El cambio de la actividad del profesor por la del alumno es la clave de esta dinámica innovadora, donde el referente no es ya el profesor ni su autoridad y secretismo como poseedor de conocimiento, sino el educando y el desarrollo de su capacidad de aprendizaje autónomo. Dinámica que se recoge en el tan repetido tópico de "aprender a aprender" (Merino, 2009: 36).

A més, com assenyalen Montandon i Perrenoud (1994), en consonància amb la democratització i modernització dels serveis públics, concebuts com un servei a l'abast dels ciutadans, les institucions públiques i els seus professionals han de rendir comptes de les seves actuacions, alhora que hi ha una tendència dels ciutadans a comportar-se com a consumidors i a reclamar els seus drets.

2.7. Interrelació família-escola en l'educació dels infants

En la nostra societat actual, família i escola necessiten establir complicitats en l'educació dels infants. L'escola no pot treballar aïlladament de l'entorn on està ubicada.

"Independientemente que els pares siguin bons o mals educadors o que estiguin més o menys motivats, si un docent vol educar no té més remei que comptar amb els pares per tal que hi hagi coherència entre el que es fa a casa i allò que es fa a l'escola. En altres paraules, avui dia no és possible educar adequadament a l'escola si no s'estableix una certa complicitat amb la família. La necessitat d'una bona relació família-escola ha esdevingut una exigència estratègica del nostre temps sense la qual serà molt difícil assolir l'objectiu d'educar les noves generacions" (Torruibia, 2009: 76).

⁶³ Principis presents ja en la primera meitat del segle XX en l'anomenada Escola Nova i recollits i impulsats pels Moviments de Renovació Pedagògica.

Però, l'escola per poder atendre les demandes socials, demana sovint la implicació de la família en el procés d'aprenentatge dels fills (control de lectura quan són petits i de deures i agenda quan són més grans, ajudar a buscar informació per projectes i activitats d'aula, motivació per l'estudi i la lectura...), sense tenir en compte, de vegades, que hi ha famílies que no disposen dels recursos suficients per atendre aquestes demandes. D'una altra banda, com acabem de veure, hi ha una tendència creixent de les famílies a delegar la responsabilitat⁶⁴ en el centre educatiu (Bolívar, 2006). Al no estar assegurat ja per la família, el nucli bàsic de socialització es transfereix als centres educatius, produint-se una primarització de la socialització secundària de l'escola (Tedesco, 1995). L'escola per si sola no pot resoldre tots els problemes, per a evitar aquestes falses expectatives socials, Bolívar (2006) afirma que s'ha d'implicar a la resta dels agents socials i educatius, des d'un plantejament comunitari⁶⁵, evitant així que l'escola es converteixi en una "institución total" (Tedesco 1995).

Hem vist també que, malgrat la pèrdua de la capacitat socialitzadora de moltes famílies i la creixent complexitat de la tasca docent, la majoria d'investigadors defensen la necessitat d'establir unes bones relacions família-escola.

Vila (1999: 11) assenyala que *"les relacions família-escola no solament han de ser ateses amb gran cura per a garantir acords i continuïtats que redundin en benefici del desenvolupament infantil, sinó també perquè la negociació i l'establiment d'aquests acords i continuïtats és una forma de suport a la tasca educativa de les famílies i, també, una manera que les escoles puguin, des del coneixement del nen i de la família, adequar la seva tasca educativa a la diversitat present a l'aula"*. I avui dia, també és difícil trobar pares i professors que no pensin que és positiu que escola i família es relacionin. Oliva i Palacios (1998) informen en el seu estudi que el 92% dels mestres d'educació infantil pensaven que en la seva pràctica professional els contactes amb els pares tenien molta importància.

⁶⁴ De totes maneres, hem de tenir cura abans de parlar de "dessistiment" de les responsabilitats parentals. Recordem que en alguns estudis (Torrubia, 2009), els progenitors afirmen sentir-se responsables de l'educació dels seus fills. Potser l'explicació radica en la distància que hi ha entre el desig i la pràctica (Elejabeitia, 1987; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; García Bacete, 2003) i en les formes concretes en què es va plasmant aquesta declaració de voluntat.

⁶⁵ Per ampliar vegeu: Hombrados, M.I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*; García Garrido i Altareros (2000). *La sociedad educadora*. Gordó. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?*.

En el mateix sentit, Sánchez i Romero (1997) afirmen que el 96% dels pares d'educació infantil creuen que la seva col·laboració amb l'escola és molt important. Un altre estudi (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001) assenyala que la percepció dels progenitors és que hi ha un augment i no un descens de l'assumpció de les responsabilitats educatives per part de les famílies; així, el 53,51% de la mostra creu que ells s'ocupen més de l'educació del seus fills que els seus pares envers ells mateixos, el 38,06% creu que igual i només el 5,65% creu que menys. Però, les relacions família- escola es caracteritzen, d'acord amb García Bacete (2003), per un enorme desfasament entre les expectatives i la realitat⁶⁶.

La col·laboració real no forma part de la pràctica ni dels professors ni dels pares, i si malauradament és bastant exigua i insatisfactòria en els primers nivells, decreix proporcionalment a mida que avancem en el sistema educatiu. Els mateixos autors d'abans (Sánchez i Romero, 1997) trobaren que solament un 19% dels mestres i un 5'5% dels pares realitzen activitats de col·laboració en educació infantil. Així, davant l'enorme evidència empírica favorable, les experiències es caracteritzen pel voluntarisme i la falta de continuïtat i de sistematització (Álvarez, 1999).

Maulini (1997) considera que família i escola s'han de considerar com dos espais educatius juxtaposats. Aquests espais estan separats per una fina línia comparable a una frontera que separa dos territoris físics, metafòricament parlant però que a vegades també s'ajusta a la realitat. Com avui dia les funcions de les dos institucions no estan ben delimitades, sovint sorgeixen divergències i conflictes entre pares i professors, els discursos quotidians d'uns i altres ens parlen de "territoris", "invasió de competències", "intrusisme professional", "ens volen vigilar", "no ens deixen entrar", "ens volen fora", "ens veuen com els seus enemics".

Durant molt de temps el professorat ha considerat a les famílies com un destorb si els feien massa preguntes o com a persones descuidades si no feien cas a les seves indicacions (Heward, 1998).

⁶⁶ Els mateixos autors abans citats (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001) ressalten que *"hay una distancia apreciable entre la declaración de responsabilidad y el ejercicio efectivo de ésta"* (pàg. 13).

Per la seva banda, moltes vegades, les famílies també han considerat al professorat com adversaris (Mérida, 2002). Es pot dir que en la pràctica, l'escola i les famílies sovint van per camins paral·lels sense acabar de trobar els punts de convergència. Aquesta falta de "sintonia" entre l'escola i la llar fan que siguin percebuts com dos mons diferents on es realitzen aprenentatges per separat, afavorida en molts casos per la falta d'adaptació als canvis ocorreguts recentment en l'estructura familiar i social (Aznar, 1998).

El propi *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*⁶⁷ (MECD), en l'informe "Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)", elaborat pel *Instituto Nacional de Calidad y Educación* (INCE) (1998), reconeix en el punt 98 (apartat de conclusions i recomanacions) que "*Distintas acciones de diagnóstico ponen de manifiesto que se ha instalado en nuestro país, una situación mayoritaria de incomunicación entre las familias y los centros a los que acceden sus hijos. En este contexto, no pueden extrañar los rasgos de autocomplacencia o, si se prefiere, las deficiencias de realismo que, en torno al rendimiento escolar de sus hijos reflejan los padres y madres españolas. Ni tampoco las frecuentes actitudes reivindicativas, manifestadas en la defensa de los padres e hijos frente a profesores. El síntoma más preocupante que arrojan estos datos es quizás, que ambos grupos institucionales se han acostumbrado a trabajar por separado, y que hacen en general poco por evitarlo. Habría que explorar caminos para conseguir un mayor grado de relación y de participación con los centros escolares por parte de las familias*".

Com anem veient, les relacions escola-família podrien ser caracteritzades com "*la crónica de un desencuentro*" com assenyala Fernández Enguita (1993) en el títol del seu llibre, com a resultat d'una comunicació ambigua i disfuncional entre els protagonistes (García 2003).

En la mateixa línia, un altre autor (Gayet, 1999) diu que les famílies i l'escola són socis a la força, però a la vegada no són socis amb les mateixes condicions, ja que l'escola continua donant el seu beneplàcit als "bons" pares que segueixen les seves directrius.

⁶⁷ Abans anomenat *Ministerio d'Educación y Ciencia* (MEC).

Els canvis ocorreguts en la nostra societat⁶⁸ han generat incerteses i han commocionat la cosmovisió d'una part del professorat i de les famílies, produint-se desacords entre el que uns esperen dels altres. Actualment, se senten veus que els professors dubten de l'interès de les famílies per educar els seus fills i les famílies⁶⁹ a la seva vegada dubten de la funció educativa de l'escola. Els docents es queixen que les famílies no s'impliquen, que "passen", que deleguen la seva autoritat a l'escola... i les famílies a la seva vegada, que els docents no tenen autoritat, que no tenen interès...

"Semblaria que existeixen suficients mitjans perquè s'estableixi una relació fluïda entre la família i l'escola, però a l'hora de la veritat, moltes educadores es queixen que les famílies no valoren prou el seu treball i moltes famílies no acaben de saber ben bé què fan els seus fills a l'escola. Evidentment, cap de les dues actituds no són generalitzables ni al conjunt d'educadores, ni al conjunt de famílies, però sí que estan molt esteses" Vila (1994: 176).

Brullet (2004) assenyala que aquestes actituds generen desconfiança mútua i deixen entreveure la manca d'una comunicació fluïda i d'un projecte compartit entre ambdós actors socials. Hem de tenir en compte també que la formació inicial⁷⁰ i contínua (Auduc, 2007; Garreta, 2009, 2010; Jordán, 2009) i les experiències posteriors en els centres de treball (Mérida, 2002; Kherroubi, 2008) en ocasions ofereixen al professor poques oportunitats de conèixer estratègies de col·laboració i participació conjunta.

2.8. Dificultats en l'harmonia escola-família

Alguns docents se senten menysvalorats per certes famílies (sobretot les que tenen un nivell educatiu superior) que posen en tela de judici, qüestionen, la qualitat i validesa de les seves propostes educatives i fins i tot la seva formació com a professional de l'educació (Kherroubi, 2008). Molts professors se senten amenaçats per la presència, interferències, dels pares en el centre, tenen por a perdre el control de la situació (Auduc, 2007; Monceau, 2008).

⁶⁸ Pensem que estem en una etapa de canvis socials profunds.

⁶⁹ López A. (2007: 21), president de FAPA Toledo, pensa que la falta de vocació envaeix a un sector del col·lectiu docent i com a conseqüència mantenen una relació jeràrquica amb els alumnes *"los alumnos también se dan cuenta de que a algunos profesores la educación y el alumnado les interesan poco"*.

⁷⁰ Recordem que en els nous plans de Grau d'Educació Infantil i de Primària, es contempla per exemple la nova assignatura troncal "Societat, família i escola".

Actualment, com hem assenyalat abans, malgrat haver aconseguit importants millores laborals i retributives en els últims anys⁷¹, el mestre ja no té el prestigi social que en altres temps no molt llunyans tenia.

D'acord amb Mérida (2002), a vegades s'infravalora el status d'expert que ha de tenir el professor i es contravenen les pautes i orientacions que aquest dona. En la mateixa línia, García Bacete (2003) també diu que alguns professors tenen la sensació de viure "sota la dictadura dels pares", aquests dificulten i qüestionen constantment el seu treball i competència professional i en conseqüència, se senten amenaçats, infravalorats, insegurs i actuen a la defensiva. Un sector del professorat considera que hi ha una "delegació" creixent per part de les famílies de les seves responsabilitats educatives cap a l'escola i que simplement volen aparcar els nens en l'escola, considerada com a guarderia (Fernández Enguita, 1993, 2007; Vila, 1994). Parellada (2003) assenyala la pressió a què es veuen sotmesos els docents com a conseqüència de la progressiva delegació familiar de les seves funcions, aspecte que està relacionat, com hem vist, amb la pèrdua d'autoritat dels pares i la sobreprotecció alhora dels fills i que dificulta l'establiment d'unes relacions positives escola-família.

Vila (1998: 107) assenyala que *"existe una cierta queja por parte de un sector de las maestras de falta de valoración de su trabajo y por parte de las familias de falta de conocimiento de lo que se hace en las aulas"*.

La literatura i l'imaginari popular, els discursos d'uns i altres (reunions d'AMPA, sessions de Consell Escolar, sessions de claustres, tutories, reunions amb l'equip directiu, reunions col·lectives amb el professorat ...) ens parlen, com ja hem assenyalat abans, amb un llenguatge bèl·lic d'envair terrenys, "meterse donde no le llaman", passar-se de la ratlla, control, reprovació, denúncies, etc.

⁷¹ De totes maneres, hem de recordar que en la situació actual de crisi les condicions laborals del col·lectiu docent també es veuen molt afectades per les mesures econòmiques del govern. Per exemple, a més de "retallar-se" les prestacions econòmiques, també s'ha incrementat, el curs 2011-12, l'horari lectiu dels docents una hora més. I el curs 2012-13, entre altres mesures, es preveu augmentar la ratio professor-alumnes. En la pàgina web <http://www.xtec.cat> (recuperat 18 juny 2012), podeu consultar les mesures en matèria de personal docent no universitari depenent de la Generalitat de Catalunya per al curs 2012-2013.

Podem dir que família i escola, com assenyala Garreta (2009: 276), seguint Maulini (1997), *“aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo, aunque se trabaje para que no sea así, se encuentran separadas, distanciadas, cuando no en situación de conflicto”*, transformant-se l'espai de relació en *“un escenario de batallas con multitud de acusaciones cruzadas, donde abundan los malentendidos y los bucles de respuestas simétricas”* (Parellada, 2003: 19), escenari on *“los comentarios negativos todavía acrecientan más la distancia y el recelo”* (Comellas, 2009: 37). En aquest mateix sentit, Dubet (1997) parlen de *“paix armée”* (pau armada) i Fernández Enguita (1993) de pacte de no agressió per referir-se a la relació entre família i escola, una relació on cada part vigila i controla a l'altra (Montandon i Perrenoud, 1994; Maulini, 1997; Garreta, 2009) i a més creu que és l'altra part, precisament, qui ha de canviar (Stern, 1999) ja que és la responsable del problema.

2.9. La realitat en la relació escola-família

Però, pensem que aquesta realitat bèl·lica construïda amb generalitzacions fetes a partir de situacions concretes i individuals no és extrapolable ni generalitzable a les situacions quotidianes de la majoria de centres ni tampoc a les realitats de moltes famílies.

En aquest sentit, l'estudi realitzat a Espanya per Pérez Zorrilla (2005) (*Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema Educativo* (INECSE), conclou que la família confia en l'escola i en els propis docents. I l'estudi de Rey Mantilla (2006) també mostra que, malgrat mostrar certes reticències vers el sistema educatiu en general, les famílies estan satisfetes amb el centre on estan escolaritzats els fills i més concretament amb el tutor.

El treball de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) també mostra uns nivells de satisfacció alts per part dels progenitors en els nivells de primària i secundària. Els pares pensen que els docents estan ben preparats (el 64% de la mostra dels centres públics creu que el nivell del professorat és molt alt o bastant alt i només el 2% pensa que és baix) i que tracta bé i equitativament a l'alumnat (el 80% de la mostra creu que el tutor presta molta o bastanta atenció als seus alumnes i el 62% pensa que els discents tenen les qualificacions que es mereixen), també pensen que els fills reben una bona educació integral en tots els aspectes.

Aquest estudi també mostra uns nivells alts d'assistència dels progenitors a les reunions col·lectives i individuals amb el tutor dels seus fills (el 90% de la mostra afirma haver anat almenys a una reunió) i, a més, el 83% dels qui havien anat pensa que la reunió havia estat útil o molt útil. D'altra banda, aquest estudi assenyala que els pares utilitzen el criteri de les qualificacions (notes) per valorar el sistema educatiu, el centre educatiu i el professorat. Així, pel que fa a l'ESO, el llinard de satisfacció se situa entorn als tres suspensos (el grau de satisfacció dels pares és alt si el seu fill aprova o suspèn tres o menys assignatures i baix si suspèn més de tres).

Recordem, d'altra banda, que la satisfacció dels progenitors amb el funcionament de l'escola és un dels indicadors que mostren la qualitat del centre ja que, com ens recorda Torrubia (2009), la satisfacció de les famílies amb el funcionament del centre possibilita la comunicació fluida amb els docents i *"difícilment pot haver-hi satisfacció quan hi ha discrepàncies importants entre pares i mares i mestres sobre el que cal fer a l'escola"* (pàg. 111). És significatiu que en l'estudi de Pérez Zorrilla (2005), el 90% dels pares manifesta no haver tingut un conflicte amb docents i/o d'altres professionals de l'àmbit educatiu. Respecte a la informació que dóna el centre educatiu als pares, el 74% dels pares la considera molt satisfactòria i suficient, en canvi, el 26% la considera escassa i insuficient.

De l'estudi de Torrubia (2009) es desprèn també que els progenitors estan força satisfets amb el funcionament del centre. La fluïdesa en les relacions amb el tutor és l'aspecte més valorat⁷². Els progenitors també estan força satisfets amb la preparació i la implicació del professorat i també amb el nivell dels continguts acadèmics així com amb l'educació cívica i moral. En canvi, els tres aspectes pitjor valorats, en aquest estudi, seguint l'ordre de pitjor a millor, són el funcionament de l'AMPA, l'oferta d'activitats extraescolars, complementàries i serveis⁷³ i els mecanismes de participació utilitzats per l'escola⁷⁴.

⁷² Més del 90% dels progenitors van assenyalar l'ítem "força" o "molt d'acord" en una escala likert amb cinc opcions de resposta que anaven de "molt poc d'acord" a "molt d'acord".

⁷³ Recordem que en els centres públics, són les AMPA generalment les encarregades de la seva gestió.

⁷⁴ Pensem que més enllà de la participació formal a través de l'AMPA i del Consell Escolar, és necessari estudiar quins canals i mecanismes de participació, tenint en compte les necessitats i expectatives de tota

És a dir, els aspectes menys valorats són el funcionament de l'AMPA i les activitats extraescolars i els serveis. També, tot i que rep millor valoració que aquests, un cert percentatge de famílies no està plenament satisfet amb *“els mecanismes que utilitza el centre per a la participació de les famílies”*, és a dir, pensen que s'haurien de millorar.

Tenint en compte aquests quatre estudis (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Pérez Zorrilla, 2005; Rey Mantilla, 2006 i Torrubia, 2009) podem afirmar que en general les famílies estan bastant satisfetes amb els centres on estan escolaritzats els seus fills i particularment amb el professorat del seu centre. Podem dir que les famílies creuen que, malgrat les opinions d'un sector del professorat, l'educació dels infants ha de ser una tasca compartida entre l'escola i la família i que, excepte pel que fa a la transmissió de coneixements que es confia essencialment a l'escola, elles són les principals responsables⁷⁵.

L'estudi de Torrubia (2009), tenint en compte també el factor “elecció de centre” (és a dir, la raó esmentada per triar l'escola⁷⁶), assenyala que les famílies que esmenten la qualitat són les que mostren un grau major de satisfacció amb els diversos aspectes del funcionament del centre educatiu, mentre que les valoracions pitjors corresponen a les famílies que esmenten la raó de poder escollir o la correspondència per zona. L'estudi conclou que *“el professorat en general i els tutors i tutores en particular, són força ben valorats independentment de la raó per triar escola. Pel que fa als altres aspectes del funcionament dels centres, podem afirmar que quan els pares tenen la percepció que han pogut triar centre, això es tradueix en nivells de satisfacció més elevats. En canvi, quan la percepció es que no l'han pogut triar, la satisfacció disminueix substancialment”* (Torrubia, 2009: 114). També ens sembla interessant esmentar que aquest estudi analitza també la relació entre les variables “satisfacció global amb el funcionament del centre” i “l'assistència dels progenitors a les reunions i activitats del centre”.

la comunitat educativa, s'estan posant en marxa actualment en els nostres centres i a partir d'experiències reeixides, trobar la manera d'aconseguir una escola realment participativa i democràtica i que doni resposta a les demandes socials actuals.

⁷⁵ Com recorda el mateix estudi, almenys en el terreny de les intencions i desitjos, les famílies no volen renunciar a la seva funció educadora, una altra cosa és com exerceixen realment a la pràctica el seu rol.

⁷⁶ Les principals raons esmentades eren: la qualitat i la proximitat i la correspondència per zona.

L'estudi confirma que la participació a l'escola i la satisfacció amb el seu funcionament estan relacionades, ja que *"a mesura que millora la valoració (nivell de satisfacció global), els percentatges d'assistència elevada dels pares i mares a les activitats del centre/AMPA van augmentant i els percentatges de baixa assistència van disminuint"* (pàg. 114), però això no significa que una sigui la causa de l'altra o que hagi una tercera variable desconeguda en joc. El que sembla clar és que *"una escola participativa necessita que les famílies estiguin satisfetes i que la creació d'entorns que afavoreixen la satisfacció de les famílies facilitaria la implicació de pares i mares"* (Torrubia, 2009: 119).

D'altra banda, en el context francès, d'acord amb l'enquesta de l'Institut CSA, *Le Monde de l'éducation* i *Telerama* sobre *"L'image des enseignants auprès des Français"* (*Le Monde de l'éducation*, 2005)⁷⁷, un terç de les persones enquestades recomanarien aquesta professió als seus fills. La mateixa enquesta assenyala que un 84% jutja als docents competents en la seva matèria. D'acord amb aquests resultats, sembla que els docents francesos són ben valorats. En canvi, i sobretot a secundària, es parla del malestar docent, del síndrome burn-out entre els docents, de la solitud, del sentiment d'incomprensió per part dels ciutadans i sobretot de la pròpia Administració i dels pares dels alumnes ... Per exemple, d'acord amb l'enquesta CSA, el 71% dels francesos pensa que els docents no tenen prou autoritat sobre els seus alumnes.

Pel que fa al context espanyol, els treballs de Marchesi, Lucena i Ferrer (2006) i d'Usategui i Del Valle (2009) assenyalen que les famílies valoren més que els seus fills les dificultats que comporta la professió docent. En la investigació d'Usategui i Del Valle (2009), les famílies valoren la competència professional del professorat, també alguns progenitors recolzen la seva confiança en l'escola en elements com la familiaritat i la proximitat dels docents, així, podríem dir que per als progenitors, *"el profesorado, más bien habría que decir el de sus hijos e hijas en particular, representan la medida con la que se calibra la experiencia escolar"* (Usategui i Del Valle, 2009: 247).

⁷⁷ L'enquesta CSA *"L'image des enseignants auprès des français"* es realitzà amb una mostra de 953 persones, majors de 18 anys, i analitza quatre temes: la vocació docent, la imatge del professorat, el judici sobre els mètodes d'ensenyament i l'aprenentatge, i l'autoritat docent.

Aquest estudi ressalta que les famílies tenen una bona imatge i valoren al professorat però a grans trets. No oblidem que una part de les famílies pensa que no hi ha suficient disciplina en les escoles i que el professorat no exerceix el control i no s'implica.

“En las palabras a menudo acusadoras de estos padres/madres se cuele la deslegitimización de la figura docente: “no hacen bien su trabajo”, “se les escapa de las manos”, “no saben castigar”, “son demasiado estrictos”, “tienen que ser más duros”, “no saben enseñar”, “son arbitrarios”. Hagan lo que hagan es igual, la actitud es de continua queja. Podría decirse que este sector de familias devuelve al tejado de los docentes la pelota lanzada i le acusa de “dimisión” de autoridad” (Usategui i Del Valle, 2009: 252).

A nivell global, hi ha una mirada positiva sobre els docents i la seva professió, però a nivell individual és quan sorgeixen els conflictes, les ambivalències. Potser, una cosa és considerar la professió de mestre amb bons ulls i l'altra confiar els propis fills a una persona que es pot mirar amb recel i amb qui ha de passar tota la jornada⁷⁸.

2.10. Responsabilitats per part de l'escola i de la família

Recordem que les expectatives i creences sobre el rol, funcions i responsabilitats que ha d'assumir la família i l'escola, són molt diverses en ambdós grups (progenitors i docents) i poden abastar un ampli espectre de possibles relacions. Per a alguns, la funció principal de l'escola hauria de continuar sent la d'instruir i preparar per al món laboral i la família s'hauria d'encarregar de l'educació emocional i en valors. Per a uns altres, família i escola haurien de compartir les seves funcions i responsabilitats⁷⁹. I d'altres, també assenyalen⁸⁰ que actualment l'escola s'ha d'encarregar tant dels aspectes instructius com dels educatius en sentit ample (morals, emocionals, cívics, fins i tot religiosos...).

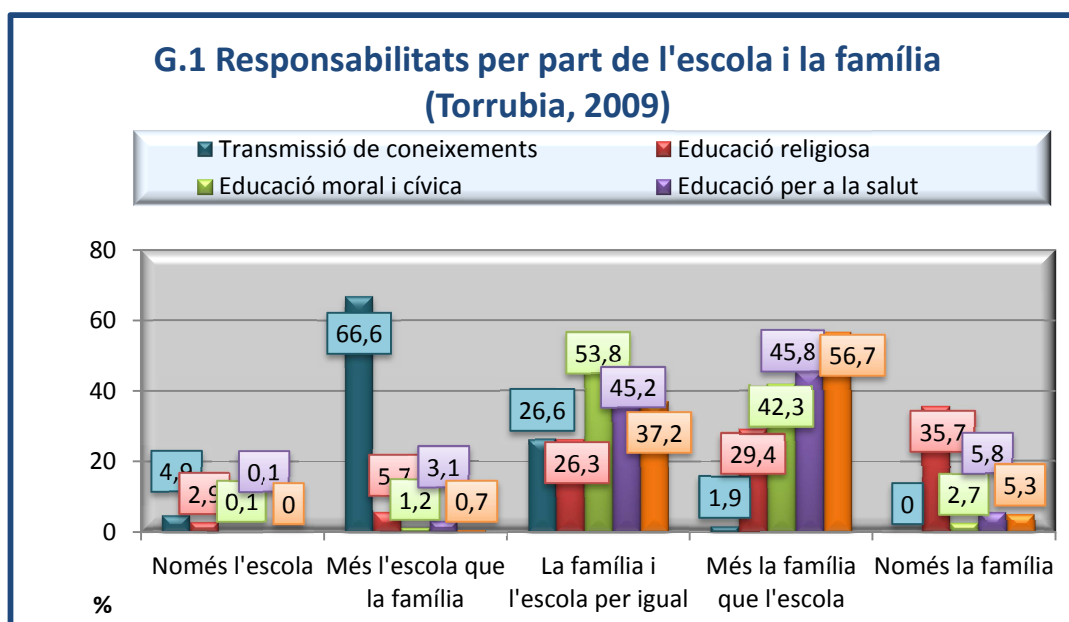
⁷⁸ Com a exemple anecdòtic, una mestra novell que feia poc que havia aprovat les oposicions, sense experiència com a docent però amb una llarga trajectòria laboral en un camp aliè a la docència, explicava durant un curs de formació docent, el mes de novembre de 2010, que una companya de treball, mare de 2 fills petits i amb la qual mantenia bona relació, li havia dit a l'assabentar-se'n: “I com podem deixar en les teves mans el futur dels nostres fills si no has treballat mai de mestra?”

⁷⁹ Però fins i tot en aquest grup, trobaríem diferències a l'hora de dirimir qui ha d'assumir un paper més rellevant i en quines esferes.

⁸⁰ I aquesta és una de les queixes més freqüents per part d'un sector del professorat.

Centrant-se en el punt de vista de les famílies, Torrúbia (2009) analitza⁸¹ l'atribució de responsabilitats entre família i escola pel que fa a la transmissió de coneixements, l'educació moral i cívica, l'educació per a la salut i l'educació religiosa. Com veurem en els gràfics següents, la major part de la mostra pensa que la responsabilitat de transmetre coneixements ha de recaure principalment en l'escola i, en canvi, s'haurien d'assumir responsabilitats compartides (ja sigui per igual o amb un major pes per a la família) quant a l'educació moral i cívica i per a la salut. Pel que fa a l'educació religiosa, els percentatges són més dispersos.

Ara, tenint en compte l'ESEO⁸², aquest estudi (Torrúbia, 2009) mostra que a mesura que augmenta l'ESEO, els progenitors de la mostra pensen que la transmissió de coneixements correspon en major grau a l'escola. Aquest aspecte potser està relacionat amb el tipus de centre si tenim en compte que als centres privats/concertats acudeixen les famílies d'estatus més alt i que els progenitors dels centres concertats, respecte als públics, concedeixen més responsabilitat al centre pel que fa a la transmissió de coneixements. De totes maneres, les dades no ens permeten aventurar respostes sobre les causes d'aquestes diferències.



⁸¹ Hi havia cinc opcions de resposta en el qüestionari i eren: "només l'escola", "més l'escola que la família", "la família i l'escola per igual", "més la família que l'escola" i "només la família".

⁸² Estatus socioeconòmic, educatiu i laboral familiar.

Com conclou l'estudi, sembla que les famílies de centres concertats o d'ESEO mitjà-alt o alt confien més a l'escola la funció de transmetre coneixements que les famílies de centres públics o d'ESEO mitjà-baix i baix. Ens preguntem si això pot ser degut a que les famílies del primer grup confiïn més en la professionalitat dels docents que les del segon grup, o bé que deleguin part de les seves funcions educatives dins un sistema clientelar, és a dir, les famílies "contracten" els serveis d'uns professionals, externalitzant els serveis (Pérez Testor, 2006), i per tant tenen dret a reclamar "el bon servei", no com a "ciudadà" si no com a "client". Dins una interpretació credencialista de l'educació⁸³, s'estableix una certa relació contractual entre l'escola i les famílies (Gil Villa 2000), aquestes "paguen" un servei amb la finalitat de que els seus fills s'acreditin obtenint un títol. Recordem que un sector de pares centren les seves relacions amb l'escola en la formació acadèmica dels fills, demanant "resultats" i obviant altres aspectes de la formació integral dels infants, no menys importants (Cervera i Alcázar, 1995).

D'altra banda, Elejabeitia (1987) conclou, en una investigació anterior sobre les escoles públiques de l'estat espanyol, que els pares de la mostra manifesten interès per l'educació dels fills i són exigents (exigeixen qualitat i professionalitat a l'ensenyament públic), malgrat la seva participació sigui escassa en l'AMPA, per exemple. Aquesta autora situa el comportament dels pares del seu estudi en el paradigma dels pares com a clients i el compara amb el comportament exigent d'una associació de consumidors.

2.11. Participació de la Comunitat Educativa

Actualment, es constata una creixent preocupació per la qualitat de l'educació dels fills, és un fenomen social recent, però a la vegada hi ha una falta de participació per part de les famílies en les iniciatives i activitats ofertades pel centre. Ara hi ha moltes famílies que entenen la participació en l'educació dels seus fills com el seu dret a reclamar, a exigir serveis i activitats, i es limiten a escollir el centre que els sembla millor.

⁸³ Dins les teories credencialistes destaca Randall Collins, que en el seu llibre "La societat credencialista" defensa que els títols acadèmics serveixen com a credencials per a l'ocupació de llocs de treball i status professionals prestigiosos. És a dir, les credencials educatives es converteixen en una mena de coartada que justifica l'accés a posicions socials privilegiades.

Per exemple, Fernández Prada (2003) indica que la participació d'alguns pares es limita a l'elecció de centre, en alguns casos per desconeixement dels òrgans de participació, de les competències, de les responsabilitats i del rol que hi poden jugar ells mateixos.

Besalú (2004) assenyala que actualment, sobretot a les ciutats, es pot parlar d'un "mercat educatiu" en funció de la "cotització" dels diferents centres. Molts pares assignen un valor als diferents centres susceptibles d'acollir els seus fills en funció de la seva ubicació territorial i el tipus d'alumnat que acull (per exemple, el percentatge d'alumnat estranger que hi ha). Usategui i Del Valle (2009) afegixen que el professorat està "*entre las cuestiones más decisivas para elegir el centro educativo*" (Usategui i Del Valle, 2009: 247).

Malgrat que, històricament, el moviment de pares reivindica una gestió democràtica dels centres educatius, Bolívar (2006) assenyala que actualment de la reivindicació d'una gestió democràtica s'està passant a la preocupació per la qualitat⁸⁴, d'entendre als pares com a cogestors del centre educatiu, en la lògica de considerar als pares com a clients.

Recordem que els pares, com a clients, poden adoptar dos posicions extremes (García Bacete, 2003): o bé ho deixa tot en mans del mestre (per delegació o perquè el professor és el professional i per això se'l paga) o bé considera legítim participar en l'educació dels fills i té por a perdre el control sobre els fills.

Sánchez (1998) i Arnaiz (1999) alerten que les famílies poden ser considerades com a clients⁸⁵ de l'escola i no com a agents de transformació cultural i educativa de la societat. Pensem que, front a la lògica neoliberal instaurada en la nostra societat (Bolívar, 2006), s'ha de construir un projecte educatiu que aposti per un model de gestió democràtica, que reforci la dimensió comunitària i cívica de l'escola (Bolívar, 2006) i que impliqui i responsabilitzi a tots els agents educatius de l'escola (professors, personal no docent, pares i alumnes) i de la comunitat.

⁸⁴ L'autonomia dels centres de la qual ja es feia ressò la LOPEG (1995) possibilita mecanismes de mercat (demanda a elecció) per a generar la qualitat desitjada (Bolívar, 2006). Vegeu: López Cabanes (2006). *La participación de los padres en los centros educativos como factor de calidad de los mismos*.

⁸⁵ La família vista com a client té el risc que es consideri als pares com a objectes als que s'ha d'acontentar i satisfer per a que no molestin massa.

No hem d'oblidar que la implicació en l'educació es construeix socialment mitjançant les interaccions amb el professorat, amb l'equip directiu, amb el personal no docent, amb altres professionals externs, amb la resta de pares i amb els fills, construint xarxes relacionals i incrementant el capital social.

La participació de tota la comunitat educativa és una exigència social. Com diu San Fabian (1994, 2005), la participació social de les famílies en l'escola és una exigència de la qualitat educativa. L'escola del segle XXI no pot funcionar aïllada de l'entorn immediat on es troba ubicada.

L'administració i els professors sense comptar amb la complicitat de les famílies difícilment poden aconseguir els quatre objectius de l'educació del segle XXI plantejats en L'Informe Delors⁸⁶: aprendre a conèixer⁸⁷, aprendre a fer⁸⁸, aprendre a conviure⁸⁹ i aprendre a ser⁹⁰.

Actualment, com ens recorden Fernández Enguita (1993, 2007), Kñallinsky (1999), Garreta (2008, 2010), entre altres autors, la participació dels pares en el procés educatiu dels seus fills i en la gestió dels centres educatius està plenament reconeguda i recolzada legalment en la majoria dels països desenvolupats i Espanya no és una excepció.

⁸⁶ L'Informe Delors (1996), realitzat per a la UNESCO per la Comissió Internacional sobre Educació pel Segle XXI, és un document que proposa que l'educació és un viatge interior, un viatge que busca el coneixement del propi ésser per a incorporar-lo al de la humanitat. El seu títol és: *L'Educació amaga un tresor* i prové d'una fable de la Fontaine "El pagès i els seus fills" (un pagès diu als seus fills, abans de morir, que per a res del món han de vendre l'herència deixada pels pares perquè hi ha un tresor amagat a dins, és a dir, que no oblidin el que aquests els han ensenyat).

⁸⁷ El primer pilar és **aprendre a conèixer**. No podem oblidar la importància dels coneixements, la importància d'ensenyar, de donar continguts. S'ha d'exercitar la memòria, el pensament, la reflexió sobre la pròpia pràctica i així adquirir els instruments de la comprensió. Però, s'ha de recordar també que l'educació és quelcom més que els coneixements, hi ha tres pilars més a tenir en compte.

⁸⁸ El segon pilar és **aprendre a fer**, per a poder influir sobre el propi entorn i no solament en el sentit d'un procediment. Aprendre a fer vol dir també ensenyar a prendre decisions, i desenvolupar la capacitat de tenir iniciativa, d'assumir riscos, de resoldre conflictes, de tenir una actitud favorable vers el treball en equip.

⁸⁹ El tercer pilar és **aprendre a conviure**, és a dir, a viure junts, a viure amb els altres, per a participar cooperar en totes les activitats humanes. La participació és molt important per a fer que les persones siguin ciutadans.

⁹⁰ El quart pilar és **aprendre a ser**. L'educació ha de formar persones integrals, amb una formació integral en tots els aspectes. Aprendre a ser vol dir aprendre a ser persona, a tenir un pensament autònom i crític.

Aquest dret està recollit per la Constitució Espanyola de 1978 i les posteriors lleis orgàniques que la desenvolupen: la LODE (Llei Orgànica del Dret a l'Educació), la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu), la LOPEG (Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents), la LOCE (Llei Orgànica de la Qualitat de l'Educació), la LOE (Llei Orgànica d'Educació) i per les normes legislatives de rang inferior⁹¹ que s'han dictat en compliment d'aquestes lleis. Recordem que en el cas de Catalunya, s'ha promulgat la LEC (Llei d'Educació de Catalunya).

Es contempen dos dimensions de col·laboració i participació: La primera és de caràcter individual, com a mare o pare d'un alumne en concret, i generalment es realitza a través de les reunions col·lectives a nivell de centre o de classe (o de curs o de nivell), com, per exemple, la reunió d'inici de curs, les reunions individuals de tutoria i la relació directa i personal. La segona és de caràcter col·lectiu: la participació de pares i mares com a sector de la comunitat educativa en la gestió del centre. Les famílies poden participar en el centre escolar a través de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA), dels Consells Escolars de centre, delegats d'aula, etc.

Però, com diu Mérida (2002), l'Administració potencia a nivell de discurs les pràctiques de participació compromesa entre família i escola, però no dota dels recursos espacials, temporals i econòmics necessaris per escometre amb èxit aquestes iniciatives. Les famílies, els mestres, les administracions i el personal no docent, cadascú en el seu àmbit, tenen una responsabilitat compartida en tot el que té lloc en l'escola. Avui en dia, atesa la complexitat de la situació actual, com recull Comellas (2003), és necessària la col·laboració i la participació de tots els sectors de la comunitat territorial (agents socials i institucions), sobre la base d'un model que contempli les necessitats a curt i llarg termini aprofitant els recursos i generant propostes més operatives, en un marc de responsabilitats compartides (Subirats et al, 2002).

⁹¹ Per exemple, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en les Resolucions 10 juliol i 11 de juliol de 2007, per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents d'educació infantil i primària i secundària de Catalunya, respectivament, pel curs 2007-08, contempla l'apartat "Participació de les famílies" on es diu que "La col·laboració i la participació de les famílies dels alumnes és imprescindible per assolir els millors resultats educatius en un centre i contribuir a la millor integració escolar i social de l'alumnat. En el cas de les famílies novvingudes, el centre establirà els mecanismes necessaris per facilitar la seva integració en la vida del centre".

D'una altra banda, la col·laboració i complicitat família-mestres en el seguiment del procés d'aprenentatge dels fills no és només una necessitat, repercuteix positivament en la qualitat de l'ensenyament⁹² i del mateix centre educatiu⁹³.

Wilson (1992: 34), centrant-se en l'alumne, afirma que *“una escuela es de calidad en la medida que es capaz de planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden”*.

Marchesi i Martín (1998: 33), en canvi, amplien aquesta definició i diuen que *“Un centro de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en el entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”*.

La participació és un factor de qualitat per al sistema educatiu i un instrument en l'educació per a la ciutadania.

Es tracta, com assenyala Sánchez Iniesta (2005: 134), de *“hacer realidad el derecho que tienen todos los alumnos a exigir que todos los adultos e instituciones que intervenimos en su proceso educativo colaboremos, nos pongamos de acuerdo, con el fin de ofrecerles una ayuda eficaz y de calidad”*.

⁹² Per exemple, Vegas-Hazas (2009: 66) assenyala que quan els docents prenen consciència del *“apoyo que están dispuestos a prestar los padres para que el rendimiento sea el óptimo, tienden a tomar más en serio la tarea de sacar lo mejor del alumno, sin conformarse con cumplir a secas”*.

⁹³ D'acord amb Montañés (2007), antic membre de CEAPA, una escola de qualitat sap donar resposta a les necessitats específiques de tots i cadascú dels alumnes, perquè és capaç de potenciar les seves capacitats de manera coordinada amb les famílies; estableix canals regulars de comunicació amb les famílies, per a decidir els seus objectius amb el màxim consens de tota la comunitat educativa; és capaç d'ensenyar a ser ciutadans a tots els seus alumnes sense exclusió; i també és capaç d'autoavaluar-se, de ser avaluada externament amb regularitat; i és capaç de millorar en funció d'aquesta avaluació. Vegeu també: López Cabanes (2006). *La participación de los padres en los centros educativos como factor de calidad de los mismos*.

Sintetitzant, recordem una vegada més que la relació escola-família està marcada per la diversitat, de la mateixa manera que els centres escolars no són homogenis, la categoria “famílies” tampoc.

En el marc d’una societat diversa, plural i canviant⁹⁴, l’escola i la família ja no poden ser definides en el sentit clàssic del terme. Ambdues institucions han de redefinir les seves funcions per tal de donar resposta a les noves demandes i necessitats de la societat actual.

Avui dia, tot i que la pràctica quotidiana de les relacions família-escola es pugui descriure, en alguns casos, utilitzant termes bèl·lics, la literatura ressalta que la col·laboració i l’establiment d’una relació fluïda entre família i escola en el marc d’unes responsabilitats compartides, reverteix en la construcció de nou capital social. I aquesta riquesa repercuteix no només en el desenvolupament escolar de l’infant sinó en la qualitat de l’educació i del centre educatiu. I és aquí on cobra ple sentit parlar de comunitat educativa⁹⁵.

La legislació en la majoria de països s’ha fet ressò d’aquesta necessitat i reconeix la participació de tota la comunitat educativa⁹⁶ en l’ordenació general de l’ensenyament i en la gestió dels centres educatius.

Però, com desenvoluparem més endavant, estem parlant d’un constructe que pot adoptar múltiples formes plàstiques en la realitat quotidiana dels nostres centres.

⁹⁴ Líquida, utilitzant el terme acunyat per Bauman.

⁹⁵ Vegeu: Deslandes (2011). *Les relations école-famille-communauté au coeur des apprentissages et du développement des jeunes*.

⁹⁶ Pel que fa als progenitors, se’ls reconeix uns drets i deures com a “pares d’alumnes”. Vegeu: Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz i Blandini (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela*.

CAPÍTOL II. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

1. PARTICIPAR? DEFINIM CONCEPTES

En aquest apartat, analitzarem els diferents significats i formes variables que pot adoptar la participació de les famílies en l'escolarització dels infants i concretament en els centres escolars. Primer veurem que es tracta d'un constructe polisèmic i multiforme. Després, a partir dels resultats de diversos estudis, analitzarem les diferents percepcions i concepcions dels agents implicats, especialment dels docents i dels propis progenitors, entorn aquest constructe i les diverses modalitats que pot adoptar. Com hem indicat a la introducció, actualment, per referir-nos a les relacions escola-família, fem un seguit de mots que sovint utilitzem indiscriminadament per al·ludir a aquest constructe. Participació, col·laboració, implicació, *partenariat*, són termes que actualment formen part del vocabulari usual per referir-se a les relacions família i escola i concretament a la *participació* dels progenitors en els centres escolars.

Aquesta nova concepció de l'escola oberta al seu entorn ha estat ratificada per les aportacions d'autors com Vigotsky, Bronfenbrenner i també per Dewey, Montessori, Sensat i altres autors de l'anomenada Escola Nova, en el camp de la psicologia i la pedagogia. I també, dins la Sociologia de l'educació s'estudien les relacions de l'escola amb el seu entorn. Més enllà de les funcions merament reproductores, les Teories de la Correspondència⁹⁷ introdueixen la idea d'una escola reproductora de les desigualtats socials i les Teories de la Resistència⁹⁸ expliquen la producció de subcultures per part d'alguns actors socials com a forma de rebuig de la cultura dominant (representada en les escoles pel professorat).

⁹⁷ Les Teories de la Correspondència introduïren la idea de la relació i similituds entre l'escola i el món del treball. És a dir, l'organització i funcionament d'una escola, les relacions socials que s'hi estableixen, s'assemblen als d'una empresa, al futur lloc de treball dels alumnes, i així els prepara per a desenvolupar les futures funcions que hauran de desenvolupar i exercir com a treballadors. Com ens explica Fernández Enguita (1995:32), al·ludint al què sustenta aquestes teories, en clara oposició a l'enfocament credencialista, "*lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es fundamentalmente el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo. No son las capacidades, conocimientos, destrezas, etc., sino los rasgos caracteriales, las actitudes, las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales*". Per ampliar, vegeu: Bowles i Gintis (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*.

⁹⁸ Vegeu: Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*; Anyon (1999). *Clase social y conocimiento escolar*.

Més recentment, Touraine introdueix la noció de “l’escola del subjecte”, desenvolupada per autors com Dubet i Martuccelli (1996a). Touraine (1997: 367) afirma que és necessari un treball de reflexió sobre *“el tipo de educación que puede ayudar a resolver los efectos de la “desmodernización” en que estamos situados y reforzar las oportunidades de los individuos para ser sujetos de su existencia”*. Fernández Palomares (2003) ens recorda que, d’acord amb Touraine, no es pot parlar d’educació quan es redueix l’individu a les funcions socials que ha d’assumir. A continuació, aquest autor també assenyala els tres principis que han de regir l’escola del subjecte: individualització de l’ensenyament, comunicació intercultural i gestió democràtica de la societat i els seus canvis. El primer principi (individualització de l’ensenyament) significa que l’escola ha d’estar orientada a la llibertat del subjecte personal i per aconseguir aquesta finalitat *“debe terminar la separación entre la vida privada y la pública, y por tanto entre la familia y la escuela”* (Fernández Palomares, 2003: 257).

1.1. Participar, implicar-se, col·laborar

El mot “participar” etimològicament ve del llatí, del mot “participare” (prendre part en quelcom), que està compost per “pars, patis” que significa porció o part i el verb “capere” que significa prendre o agafar. Així una traducció literal seria: “prendre part”. Del mot llatí “participium” es deriven també els mots “participación” i “participació”.

El Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola (DRAE)⁹⁹ ens dóna les següents definicions del mot “participar”: *“tomar parte en algo”, “recibir una parte de algo”, “tener parte en una Sociedad o negocio o ser socio de ellos”, “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. que otra persona”*. I el Diccionari de la llengua espanyola¹⁰⁰ aquestes altres, què són semblants a les anteriors: *“entrar junto con otros en el mismo asunto o negocio”, “compartir la opinión, sentimientos, cualidades de otra persona o cosa”, “dar parte, comunicar”*.

⁹⁹ Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), vigésima segona edició. Recuperat 10 maig 2012, des de <http://www.rae.es/rae.html>

¹⁰⁰ Diccionario de la Lengua Española, edición 2005. Madrid: Espasa Calpe. Recuperat 10 maig 2012, des de <http://www.wordreference.com/definicion/>

Quant al Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2)¹⁰¹, ens dóna aquestes definicions: “tenir, prendre part en alguna cosa”, “tenir quelcom de comú amb una cosa”. I el Gran Diccionari de la llengua catalana¹⁰²: “tenir o prendre part en una cosa”, “tenir quelcom de comú amb una cosa”, “donar notícia d’una cosa”.

Pel que fa al mot espanyol “participación”, el Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola el defineix així: “*acción y efecto de participar*”, “*aviso, parte o noticia que se da a alguien*”. I el Diccionari de la llengua espanyola: “*intervención en algún asunto*”, “*proporción o cantidad de dinero con la que se participa en un negocio o asunto*”, “*aviso, parte o noticia que se da a uno*”.

El Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2) defineix així el mot català “participació”: “acció de participar”, “notícia participada”. Una definició similar trobem en el Gran Diccionari de la llengua catalana: “*acció de participar o de tenir part*”, “*document amb què hom participa d’alguna cosa o en dóna notícia*”.

Però, la participació és un fet complex, és un constructe del qual es poden derivar diferents significats¹⁰³ segons el context i els agents implicats.

En un sentit general, podem dir que la participació al·ludeix al conjunt d’activitats que desenvolupen les persones individualment o grupal per tal de resoldre un problema, per aconseguir una societat més democràtica... Però a nivell conceptual, està imbricat per un transfons ideològic i polític.

Sociològicament, la participació al·ludeix al valor i significat específics que tenen els actes i comportaments dels actors socials en l’ordenació i reordenació de la societat, en base als termes de distribució i exercici del poder i a la capacitat d’inserir-se en el procés decisonal (Rodríguez i Pérez, 1996).

¹⁰¹ Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2), segona edició. Barcelona: Institut d’Estudis Catalans. Recuperat 15 maig 2012, des de <http://dlc.iec.cat/>

¹⁰² Gran Diccionari de la Llengua Catalana. Grup Enciclopèdia Catalana. Recuperat 15 maig 2012, des de <http://www.diccionari.cat>

¹⁰³ Recordem que Feito (2011) assenyalava que es tracta d’un terme polisèmic.

Pindado (2000) defineix així el terme de “participació”: *“no es darse por entendido, o sentirse informado, de lo que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país.”* (p. 21). En aquesta definició, hi ha l’element d’una intervenció activa i també el de pertinença a un grup, col·lectiu, país, etc.

Per a Giménez (2002), la participació significa: intervenir, involucrar-se, cooperar, corresponsabilitzar-se. Però, la participació és un procés que vincula al subjecte agent i al grup en el qual participa.

Centrant-nos ara en l’àmbit escolar, per a Santos Guerra (1999: 62), la participació és: *“una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula”*. Hem de tenir en compte que participar no és un fi en si mateix, sinó que és un mitjà, un instrument per aconseguir els objectius proposats. D’acord amb Tschorne (1992), la participació és un procés mitjançant el qual els individus o grups s’incorporen a projectes que tracten de garantir la qualitat de vida i el benestar social.

Doris (citada en Jurado, 2001: 28) ens diu que la participació és la implicació mental i actitudinal d’una persona en una situació de grup, que l’anima a contribuir als objectius del grup i a compartir la responsabilitat en la seva execució.

Centrant-se també en l’àmbit escolar, García Albaladejo i Sánchez Liarte (2006) defineixen la participació escolar com un procés de col·laboració que porta la comunitat educativa a compartir metes comuns, implicant-se en la presa de decisions i en les tasques derivades d’aquestes metes. Així, podem entendre la participació per part de les famílies com la possibilitat de contribuir activament a l’educació de llurs fills, col·laborant en la construcció del projecte d’escola i evitant delegar els seus poders i responsabilitats. Hem de tenir en compte també que la participació és voluntària i exigeix un compromís personal¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Quan parlem de “voluntariat” existeix una tendència a pensar en persones que donen part del seu temps a determinades institucions per col·laborar en tasques de caràcter social sense rebre remuneració o benefici personal.

No oblidem que totes les persones que participen en les diferents associacions formen part del voluntariat. I precisament és aquesta dimensió social i voluntària, la que es recalca en la definició de Medina Rubio (1988: 475) quan diu: *“con la expresión multívoca y tópica de participación social en la educación se suele hacer referencia a aquel conjunto complejo de actividades voluntarias, a través de las cuales los miembros de una comunidad escolar intervienen directa o indirectamente en la designación de sus miembros dirigentes y en la elaboración y tomas de decisión en el gobierno de las instituciones escolares”*. Veiem que aquests autors ens parlen de compartir metes i responsabilitats en un procés de coparticipació en el qual no només estan implicats pares i docents si no també l’anomenada comunitat educativa, ja que *“demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela (...) debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa”* (Bolívar, 2006: 121).

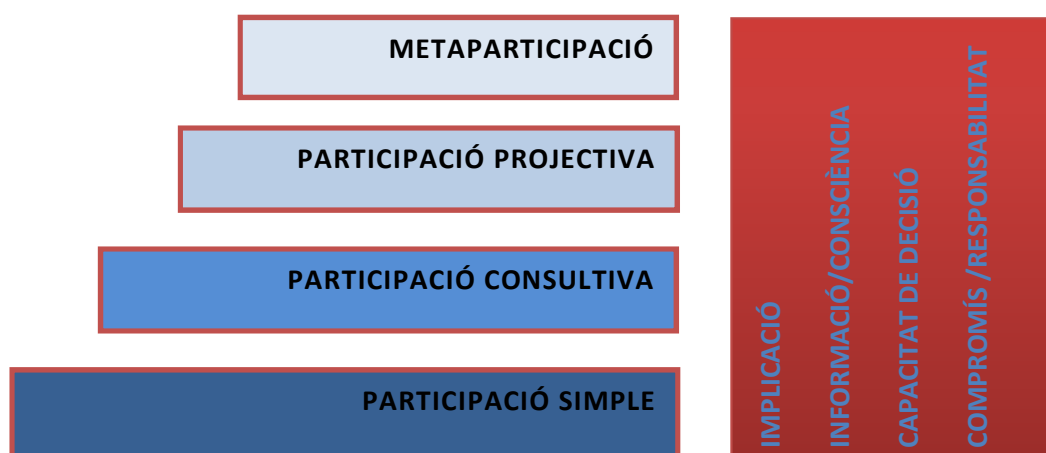
Pateman (1970), d’acord amb la possibilitat dels grups i actors socials d’inserir-se en el procés decisonal, és a dir, segons el grau i nivell d’intervenció, distingeix tres tipus de participació: plena, parcial y pseudoparticipació. En la participació plena, es comparteix el poder i es participa en ell individualment; és a dir, no s’estableixen jerarquies i les persones participants tenen igual influència en la decisió final. En la participació parcial es pot influir en les decisions però no necessàriament es comparteixen, les parts s’influeixen mútuament en el procés de presa de decisions però el poder definitiu de decidir ho té només una, és a dir, les persones participants no tenen la mateixa oportunitat de decidir però poden influenciar en les decisions. En la pseudoparticipació, els temes que es debaten ja han estat decidits prèviament i la participació es redueix a la mera informació, és a dir, es tracta de decisions preses a priori però sotmeses a consulta per donar una aparença de democràcia.

Trilla i Novella (2001), partint d’alguns dels aspectes de l’escala de participació de Hart, distingeixen quatre tipus de participació: simple, consultiva, projectiva i meta participació.

En la participació simple, es pren part merament com a espectador, sense intervenir en el procés. En la participació consultiva, es consulta i escolta a les persones sobre els aspectes o temes que preocupen. En la participació projectiva, les persones senten com a propi el projecte i participen en totes les fases. Finalment, en la meta participació, es generen nous espais i mecanismes de participació a partir de les exigències que es manifesten i es reivindica el dret a prendre part en les decisions.

Aquests mateixos autors diuen que dins de cada tipologia pot haver-hi un major o menor grau de participació, que depèn de quatre factors: implicació o grau d'identificació de les persones amb el "objecte" de participació; informació/consciència o grau de coneixement sobre el "objecte" de participació; capacitat de decisió o nivell d'intervenció en les decisions respecte al "objecte" de participació; i compromís/responsabilitat respecte a les conseqüències que se'n deriven de l'acció participativa. I al mateix temps, el major o menor nivell que s'arribi en cadascú d'aquests quatre factors variarà en funció del tipus de participació que es generi. Evidentment, la participació serà més real i beneficiosa quan les persones implicades tinguin l'oportunitat d'intervenir i prendre decisions en totes les etapes del procés participatiu.

La relació entre tipus de participació i factors que hi influeixen, es mostra en la següent figura (Trilla i Novella, 2001: 154):



D'altra banda, Jordan (1995), centrant-se en la participació dels progenitors, distingeix dos tipus de participació: una de "baixa densitat" que suposa la implicació dels pares en l'aprenentatge dels fills recolzant la tasca docent, i una altra "de més nivell" que suposa la complicació en la gestió del centre.

Recordem que en les societats democràtiques la participació és un dret, però a la vegada ha de ser considerada també un deure ciutadà. La participació és el factor fonamental d'un sistema democràtic i el que pot garantir la qualitat del nostre sistema educatiu. García Albadejo i Sánchez Liarte (2006) diuen que la participació s'ha de considerar des d'una triple perspectiva: com a dret/deure¹⁰⁵, com a principi de l'acció educativa¹⁰⁶ i com a objectiu prioritari en l'educació de l'alumnat¹⁰⁷.

Quant al terme "implicar", aquest mot ve del verb llatí "implicaré". El Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola el defineix així: "envolver, enredar", "contener, llevar en si, significar". I el Diccionari de la llengua espanyola d'Espasa Calpe: "envolver, enredar a alguien en algo", "contener, llevar en sí, significar". En el diccionari de la llengua catalana (DIEC 2), trobem aquestes definicions: "contenir com a conseqüència, com a inferència natural", "contenir implícitament", "involucrar, comprometre en un afer". I en el Gran Diccionari de la llengua catalana, aquestes, pràcticament idèntiques a les anteriors: "comprometre's en alguna cosa", "contenir com a conseqüència, com a inferència natural", "comprometre (algú) en un afer, especialment delictuós, involucrar".

Pel que fa al terme "implicació", ve del mot llatí "implicatio, -onis". El Diccionari de la Real Acadèmia defineix el mot castellà "implicación" com: "acción y efecto de implicar", "repercusión o consecuencia de algo". I el Diccionari de la llengua espanyola així: "participación activa en algún asunto", "relación entre el efecto y la causa, consecuencia".

¹⁰⁵ Queda recollit en l'article 27.7 de la Constitució Espanyola i en la normativa posterior que ha desenvolupat aquest article.

¹⁰⁶ Queda recollit en l'article 2.3 de la LOGSE i en l'article 1 de la LOE.

¹⁰⁷ Queda recollit en la LODE (el sistema educatiu espanyol s'ha d'orientar a la preparació per participar activament en la vida social i cultural) i en l'article 2.j de la LOE (la preparació per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació en la vida econòmica, social i cultural).

Pel que fa al mot català “implicació”, el Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2) el defineix així: “acció d’implicar”, “relació lògica entre dues proposicions, una de les quals implica l’altra”, “implicació que es dedueix de la forma d’un enunciat i sobre la base d’una norma social determinada (implicació indirecta). I el Gran Diccionari de la llengua catalana: “Acció d’implicar, l’efecte”, “relació formal consistent en el fet que una idea o proposició n’implica una altra”.

A priori, pot semblar que la utilització d’aquest terme no és tan adequada com la del mot “participació” però, actualment, la “implicació” comporta un major grau de compromís en l’acció. Participar pot significar en ocasions una mera assistència a un acte (participació simple en la tipologia de Trilla i Novella, 2001), en canvi, si parlem d’implicació, denota un major grau de compromís personal i voluntat d’actuar (estaríem almenys en el nivell de participació projectiva segons la tipologia de Trilla i Novella).

Kherroubi (2008) defineix la implicació com el conjunt de relacions que l’individu manté amb la institució. Aquesta definició permet una anàlisi qualitativa anant més enllà de la percepció ordinària que posiciona la implicació d’uns i d’uns altres en un axe continu anant de la més feble a la més forta.

Fent al·lusió a les tesis de Vygotsky¹⁰⁸, Romero (2010: 35) assenyala que *“la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y madres y con sus hijos e hijas”*.

Quant al terme “col·laborar”, aquest mot prové etimològicament del llatí, del mot “collaborare”. Pel que fa al terme castellà “colaborar”, el Diccionari de la Real Acadèmia ens dóna les següents definicions: *“trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”, “escribir habitualmente en un periódico o revista, sin pertenecer a la plantilla de redactores”*. En el Diccionari de la llengua espanyola d’Espasa Calpe trobem definicions similars: *“trabajar con otra u otras personas para lograr algún fin”, “trabajar en una empresa sin pertenecer a su plantilla”*. Pel que fa al terme català “col·laborar”.

¹⁰⁸ El desenvolupament de l’infant es produeix en el marc d’una cultura determinada en la qual està inserit. Així, es pot entendre l’educació com una pràctica social que es realitza en contextos culturalment específics (Vila, 1997).

El Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2) i el Gran Diccionari de la llengua catalana ens donen la mateixa definició: “treballar en comú, especialment en una obra literària, artística, científica”. Pel que fa al mot castellà “*colaboración*”, el Diccionari de la Real Acadèmia Espanyola el defineix així: “*acción y efecto de colaborar*”, “*texto escrito por alguien que colabora en un periódico o en una revista*”. I el Diccionari de la llengua espanyola: “*realización conjunta de un trabajo o tarea*”, “*contribución, ayuda pecuniaria o no al logro de algún fin*”. El Diccionari de la llengua catalana (DIEC 2) i el Gran Diccionari de la llengua catalana defineixen el mot català “*col·laboració*” així: “*acció de col·laborar, l’efecte*”.

Franco Martínez (1989: 17) diu que “participar es tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tiene inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar una metas”.

En certa manera, col·laborar pot significar, en ocasions, participar en el projecte d’algú (“cooperar amb” “ajudar a”), és a dir, una posició subordinada en la definició i consecució del projecte (podríem estar en el nivell de participació consultiva segons la tipologia de Trilla i Novella). Però, si bé participar en quelcom no significa necessàriament que s’hagi de fer col·lectivament, el terme col·laborar implícitament comporta treballar amb altres persones per a la consecució d’objectius comuns.

Per a Kherroubi (2008), cooperar significa treballar amb ser el *partenaire* de l’escola en l’educació dels nens.

Finalment, els termes “partenariat” i “partenaire” , utilitzats sovint en el context francòfon, no tenen un mot equivalent exacte en castellà o català. El Diccionari de traducció Larousse “français-espagnol, espanyol-français”, tradueix el terme “*partenariat*” com a “*colaboración*” i el terme “*partenaire*” com a “*pareja*”, “*soci*”, “*empresa associada*”. Però, pensem que el seu significat va més enllà de la simple col·laboració. Com recorda Périer (2007), aquest terme és ambiciós, ja que en la praxi podríem parlar, almenys en la majoria de casos, de cooperació o col·laboració. I un veritable *partenariat* implicaria una definició comuna dels objectius i de les estratègies i mitjans necessaris per tal d’aconseguir-los. Seguint la tipologia de Trilla i Novella (2001), ens referiríem a la metaparticipació.

Pel que fa al mot “*partenariat*”, en el Diccionari Larousse trobem aquesta definició: “*Système associant des partenaires sociaux ou économiques, et qui vise à établir des relations d’étroite collaboration*”. I pel que fa al mot “*partenaire*”, el diccionari Larousse ens dóna aquestes accepcions: “*personne avec laquelle on est associé dans un jeu*”, “*personne avec laquelle on fait une prestation au théâtre, au cinéma, au cirque, etc.*”, “*personne avec laquelle on discute, on converse*”, “*personne, groupe, pays avec lesquels on est en relation à l’intérieur d’un ensemble social, économique, etc.*”. I *Le Dictionnaire*¹⁰⁹ afegeix aquesta altra: “*personne associée à d’autres pour organiser une action, réaliser un projet*”.

Centrant-nos en l'àmbit educatiu, una definició de *partenariat* entre l'escola i la família es dibuixa necessàriament en el sentit d'una coeducació a través de la qual els pares reforcen i valoritzen l'acció pedagògica del mestre i el mestre valoritza al seu torn l'acció educativa de la família (Auduc, 2007).

Hem vist diferents definicions que ens aporten diferents autors i també la lingüística (diccionaris). Ara, anem a veure les diferents accepcions que pot adoptar aquest constructe, d'acord amb la percepció dels propis implicats (docents i famílies).

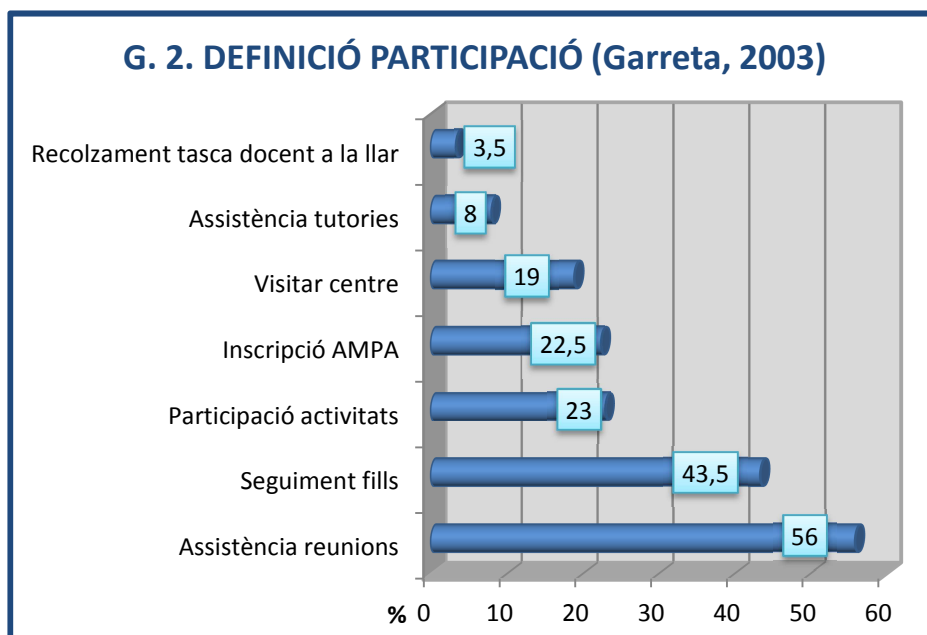
Anem veient que tant els investigadors com els propis agents implicats estan d'acord en que és important la col·laboració entre família i escola, el què és difícil discernir és la manera com es pot portar a terme dita col·laboració; és a dir, la majoria dels professors i progenitors estan convençuts que han de col·laborar, almenys a nivell de discurs, però on no es posen d'acord és com hauria de ser dita col·laboració, si la família ha d'actuar com a suport psicopedagògic de l'escola (l'escola necessitaria a la família per a complir les seves finalitats) o si l'escola ha d'assumir que està al servei de la família (llavors l'escola hauria d'adequar les seves expectatives a les necessitats de les famílies i hauria d'incorporar en el currículum escolar el currículum de la llar i els trets diferencials de les famílies). Possiblement és degut a que es tracta, com acabem de dir, d'un terme polisèmic que pot adoptar múltiples significats i interpretacions en els diferents sectors de la comunitat educativa i fins i tot dins de cada sector.

¹⁰⁹ Diccionari francès en línia. Recuperat 3 de juny de 2012 a <http://www.le-dictionnaire.com>

Així, també podríem trobar, tant per part de docents com de pares, que la participació vol dir col·laborar en l'acció educativa i en canvi per a d'altres significa una col·laboració i implicació més activa en el dia a dia del centre, en el seu funcionament.

1.2. Les definicions de la participació: els docents i les famílies

Garreta (2003), en una investigació sobre l'escola de Catalunya a partir d'enquestes a docents de primària i secundària obligatòria (ESO), mostra que aquests reclamen la participació dels pares i que consideren que la participació per part dels progenitors és diversa. Els docents pensen que els pares s'han d'interessar per l'evolució dels seus fills, el que detecten a través de l'assistència a les reunions de pares i mares, ser membres de les AMPA i realitzar visites al centre per informar-se¹¹⁰. El 39,5% opina que la participació dels progenitors és suficient i el 33% insatisfactòria. El 25% diu que és notable o satisfactòria. Solament l'1,5% opina que és inexistent i el 0,5% excessiva. Elejabeitia (1987) assenjala que els docents pensen que la participació dels pares és escassa. Podríem dir que els docents demanen una acció subsidiària i complementària, en certa manera subordinada a la seva com a professionals, per tal de recolzar l'acció docent. Per això, com assenjala Kñallinsky (1999: 17), "*con frecuencia los maestros tienen una concepción de la participación centrada en el seguimiento de sus instrucciones*".



¹¹⁰ La investigació de Gil Villa (1995) constata que un 32,6% de pares no visiten el centre. Pel que fa als centres públics, el 19,4% només va una vegada a l'any, el 30,6% dues vegades, el 18,8% tres, el 10% quatre i el 21,3% cinc o més.

L'estudi realitzat per Garreta (2003) conclou que la participació desitjada pels docents es troba entre els dos tipus de participació assenyalats per Jordán (1995), abans esmentats. I podríem dir també que la participació dibuixada pels representants associatius (Garreta, 2008) també es trobaria en aquest nivell.

“La participación/implicación deseada por los docentes se encontraría entre el tipo llamado de “baja densidad” que supondría mayor implicación de los padres en el aprendizaje i otro que no llegaría a ser de “más nivel” ya que se situaría en la participación en la gestión del centro a través de la asociación de madres y padres de alumnos” (Garreta, 2003: 152).

García Bacete (2003) també assenyala que pares i mestres pensen que és important col·laborar però, a la vegada, entenen de manera diferent com ha de ser aquesta col·laboració. Els professors prefereixen que els pares participin en les activitats complementàries i extraescolars, que actuïn com a espectadors assistint a festivals, competicions esportives, mentre que els pares es veuen amb capacitat per a contribuir al bon funcionament del col·legi.

En l'estudi d'Elejabeitia (1987), els docents pensen que els pares haurien de participar a través de les activitats extraescolars i complementàries i les escoles de pares i col·laborant en activitats curriculars d'aula (per exemple, en tallers).

Els aspectes més relacionats amb la gestió pròpiament dita del centre en què podrien col·laborar els pares són més aviat administratius (cobrament de material escolar, gestió del programa de reutilització de llibres de text, compra de material per l'escola, contractació de monitors, per exemple). Potser per això, en l'estudi de Martín Bris i Gairín (2007), mentre la majoria d'equips directius entrevistats assenyalen que l'AMPA col·labora amb el centre, més del 50% dels membres de junta d'AMPA indica que el professorat mostra una actitud poc col·laboradora. També, Fernández Prada (2003) assenyala que pares i alumnes *“suelen hacer referencia a la necesidad de que se trate de una autentica participación y de ser tenidos en cuenta”* (pàg. 49) i en canvi, el professorat ressalta *“la necesidad de clarificar las competencias de cada cual, salvaguardando la especificidad de los aspectos pedagógicos”* (pàg. 49).

Però, com anirem veient, la majoria de progenitors mantenen amb el centre una relació més individual que col·lectiva, aspecte que sembla convenir també al professorat. Hem de tenir present, tal i com indica Fernández Enguita (1993: 97), que per a la majoria dels docents, *“esta individualización de la relación resulta especialmente suficiente y mejor que cualquier relación colectiva, y ambas no como complementarias sino como alternativas”*.

Kherroubi (2008) assenyala que les definicions donades pels mestres tendeixen a jerarquitzar la cooperació i la participació segons el grau de proximitat i connivència entre pares i mestres. L'efecte d'aquestes distincions és avaluar la implicació dels pares en l'escolaritat dels fills en funció de la freqüència i la intensitat de la relació amb l'escola, de la seva presència física dins els seus murs. Recordem que en l'estudi de Gil Villa (1995) s'assenyala que pel que fa als pares que visiten poc el centre escolar, els docents ho atribueixen a una falta d'interès per part d'aquests. Monceau (2008) assenyala que els pares i els docents que defensen la idea d'un efecte positiu de la presència dels pares en l'escola sobre l'escolaritat del nen, no descriuen els efectes de la mateixa manera, ja que cada part s'atribueix un rol actiu: tant els mestres (mostrar el funcionament, fer comprendre, portar a...) com els pares (aportar la seva ajuda, anar a retrobar-se, intentar comprendre...). Com assenyalen nombrosos estudis tant en el context espanyol (Fernández Enguita, 1993, 2007; San Fabian, 1996, 2001; Solé, 1996; Mérida, 2002; García Bacete, 2003; Garreta, 2003, 2008, 2009; entre d'altres) com en altres contextos (Dubet, 1997; Périer, 2005, 2007; Auduc, 2007; Arias i Morillo, 2008; Kherroubi, 2008), els pares que participen en la vida de l'escola no donen a la seva acció el sentit o les formes esperades o imaginades pels mestres.

En l'estudi sobre les AMPA de tot l'Estat, realitzat per Garreta (2008), es va formular la següent pregunta als representants associatius: *“qué entén per participació dels pares en l'escolarització dels seus fills/filles?”*. I els resultats van ser: el 92,4% dels enquestats pensa que els pares han d'anar a les reunions, el 90% fer el seguiment dels seus fills, el 85,5 assistir a les tutories, el 77,6% recolzar el treball dels seus fills, el 77,4% participar en les activitats organitzades, el 73,6% inscriure's a l'AMPA, el 55,7% participar en l'escola de pares. I, en canvi, solament un 3,4% va respondre que implicar-se en l'AMPA i un 1,7% implicar-s'hi tenint un càrrec.

Quant a la participació a les eleccions al Consell Escolar, només un 2,7% assenyala aquest ítem. Aquestes dades tenen una especial rellevància si pensem que estem analitzant les respostes dels propis representants associatius, que se suposa que haurien de ser els progenitors més conscienciats pel que fa a la importància de la seva implicació en l'AMPA i en el Consell Escolar. És a dir, malgrat que a nivell legislatiu i teòric, es reconegui la importància que s'atorga a la participació dels pares a través de les seves associacions i del Consell Escolar, els propis protagonistes li atorguen una importància relativa.

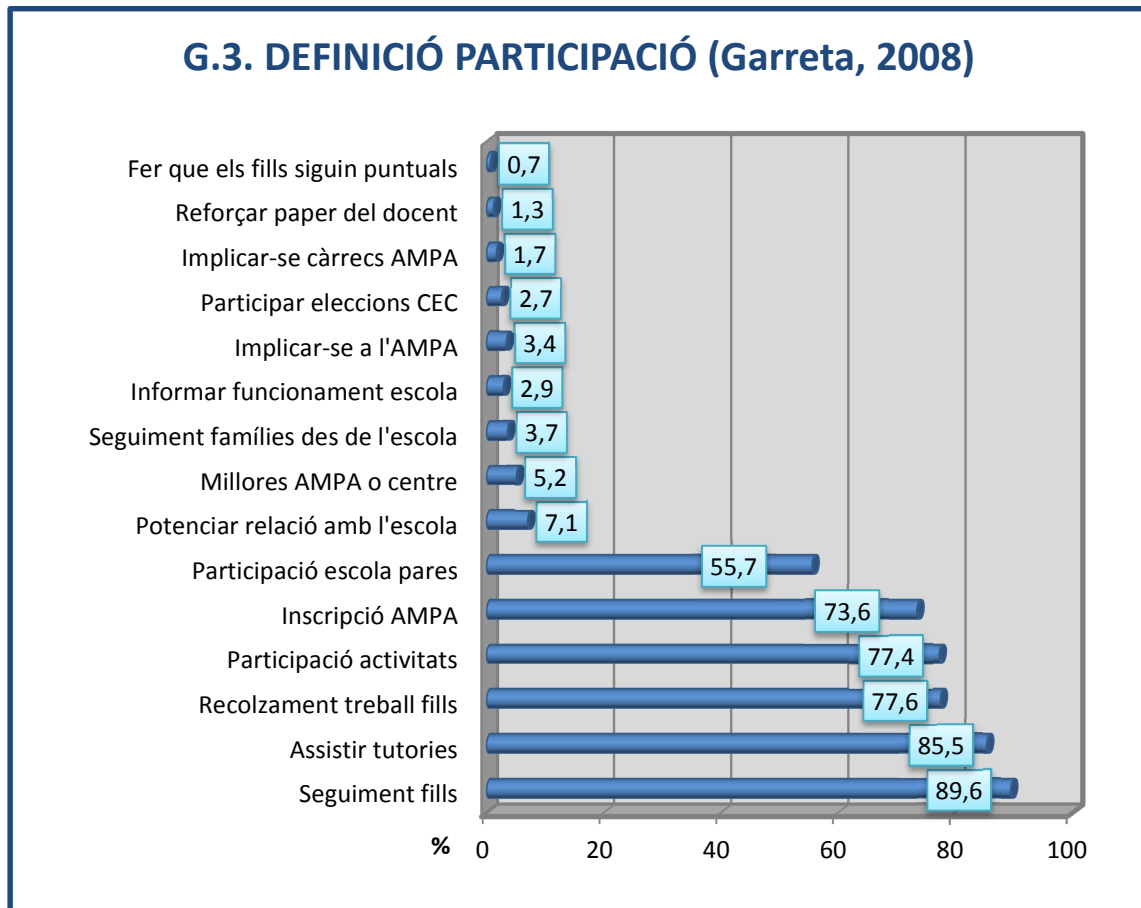
Potser aquests resultats indiquen una certa dicotomia entre la concepció de la participació individual i la col·lectiva, és a dir, una cosa és participar a nivell individual en l'escolarització dels fills, aspecte que hom percep relacionat amb les obligacions com a pare per aconseguir l'èxit escolar dels fills i l'altra és participar a nivell col·lectiu en el centre, aspecte més relacionat amb el dret-deure¹¹¹ com a pare-ciudadà de participar en els assumptes públics i que reverteix en la millora del centre i beneficia al conjunt d'alumnes, no només al propi fill en particular. També, per a molts progenitors és més fàcil establir relacions de causa-efecte entre participació individual i èxit escolar que entre la col·lectiva i èxit escolar. Garreta (2010: 49) explica que les famílies prioritzen la participació a nivell individual *“porque se ve más rentable (...), al tener más efectos directos en los hijos, mientras que el nivel más colectivo acostumbra a funcionar sin esta implicación (se supone que alguien lo hará)”*.

En aquest sentit, els resultats d'altres estudis (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992, 2006, 2011; Fernández Enguita, 1993, 2007; Gil Villa, 1995; entre d'altres) confirmen que, pel que fa als pares, podem parlar d'una participació individualista (Vega-Hazas, 2009) i que la col·lectiva és més aviat escassa. Glasman (1992) ho atribueix a que algunes famílies es preocupen per l'escolaritat del seu fill i no pel sistema educatiu en general. Podem deduir que la principal preocupació del pare que visita el centre escolar és l'escolarització i educació del seu fill però centrada en els aspectes més acadèmics¹¹².

¹¹¹ Vegeu: Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz i Blandini (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela*.

¹¹² Kñallinsky (1999) observa aquesta dicotomia: els pares demanen globalment una educació integral pels seus fills però les seves demandes concretes se centren en els aspectes més acadèmics.

D'altra banda, els principals motius per convocar els pares individualment són: el seguiment del rendiment acadèmic dels infants i els problemes de conducta i comportament al centre. Com posa de manifest l'estudi de Martín Bris i Gairín (2007), els docents solen prioritzar les convocatòries dels pares d'alumnes amb problemes¹¹³.



Com ja hem dit abans, l'estudi de Gil Villa (1995) constata que el 32,6% dels progenitors no visita el centre. I entre els que sí ho fan, el 51,9% van a les entrevistes amb el tutor¹¹⁴ (tutories) i el 24,3% a les entrevistes amb la resta del professorat. Segueixen a distància, les reunions d'AMPA (18,2%) i del Consell Escolar (13,8%). El 12,7% van a les reunions de pares i el 15,7% per entrevistar-se amb l'equip directiu (el 10,2% amb el director i el 5,5% amb el Cap d'Estudis).

¹¹³ Per això diuen alguns pares: "si no et criden és que tot va bé".

¹¹⁴ En el cas dels centres públics, el percentatge de pares que deien visitar el centre per entrevistar-se amb el tutor és del 45,5%.

Segueix finalment l'assistència a activitats: el 4,9% assisteix a conferències, el 3,9% a festes i l'1,9% a activitats esportives. Pel que fa a aquest darrer aspecte, Vila (1997, 1998), en canvi, remarca que la participació de les famílies en les activitats informals com festes, sortides, etc. és alta.

D'altra banda, la investigació de Garreta (2008) ressalta que més del 60% dels membres de les AMPA enquestades mostra insatisfacció pel que fa a la participació dels pares, només el 7,91% pensa que és satisfactòria i el 25,43 suficient. En la mateixa línia, Martín Bris i Gairín (2007) assenyalen, en el seu estudi, que el 85% dels representants d'AMPA pensa que la participació dels progenitors és regular, deficient o molt deficient.

L'estudi realitzat per Garreta (2003) conclou que la participació desitjada pels docents es troba entre els dos tipus de participació assenyalats per Jordán (1995), abans esmentats. I podríem dir també que la participació dibuixada pels representants associatius (Garreta, 2008) també es trobaria en aquest nivell.

“La participación/implicación deseada por los docentes se encontraría entre el tipo llamado de “baja densidad” que supondría mayor implicación de los padres en el aprendizaje i otro que no llegaría a ser de “más nivel” ya que se situaría en la participación en la gestión del centro a través de la asociación de madres y padres de alumnos” (Garreta, 2003: 152).

Pel que fa a les famílies immigrades, García Cacacho et al. (2002: 220), seguint a Pateman (1970), defineixen la participació d'aquestes famílies com a *“pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto”*.

D'altra banda, l'estudi dirigit per Kherroubi (2008) assenyalava que algunes formes de participació posades en marxa en les escoles no són igualitàries en el sentit que s'ajusten més a certs perfils socials que a d'altres. Així, segons el seu status socioeconòmic i educatiu els pares s'hi adhereixen més o menys, creant-se nusos d'usuaris actius. I els seus perfils s'expliquen pel tipus de recursos culturals i socials posats en marxa¹¹⁵.

¹¹⁵ Recordem en aquest punt, les teories del Capital Social.

Monceau (2008) indica també que el grau de participació dels pares està en funció de la capacitat tant per part dels equips docents com per part de l'AMPA de reconèixer el temps esmerçat, de valoritzar-lo, sent conscients de les condicions de vida desiguals de les famílies, i de les dificultats per conciliar els horaris laborals-familiars-escolars i de tenir en compte aquests aspectes en les formes de col·laboració proposades.

Resumint, podríem dir que els docents, almenys la majoria, valoren la participació de les famílies en termes d'assistència (Mérida, 2002), limitant-se els progenitors a rebre informació, a recolzar des de la llar la tasca educativa duta a terme a l'escola, a col·laborar individualment en algunes activitats d'aula, en el millor dels casos, a requeriment dels mestres.

I també, que en certa manera, la participació de les famílies està en funció de la capacitat dels equips docents i de les AMPA per liderar el projecte.

Col·lectivament, el paper dels pares es redueix bàsicament a donar suport al centre, recolzant les seves demandes de recursos materials i humans davant l'Administració i subministrant-los en alguns casos.

Així, el seu paper es redueix a d'un col·laborador, en certa manera extern, i no al d'un cogestor, malgrat que alguns pares es veuen amb capacitat d'intervenir i reclamen el seu dret a congestionar i a codecidir (Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008). Així, tot i que la majoria d'autors (per exemple, Feito, 2011) a l'igual que les Federacions de AMPA, reclamen una participació efectiva¹¹⁶ en la gestió del centre, en la vida diària dels centres, com veurem més endavant, la seva capacitat de decisió és escassa, limitant-se a sancionar les propostes del claustre.

¹¹⁶ Recordem que, d'acord amb Pateman (1970), la participació plena significa participació en la presa de decisions.

2. PER QUÈ ÉS IMPORTANT PARTICIPAR?

En aquest apartat, estudiarem les raons que fonamenten la participació/implicació de la comunitat educativa, concretament la dels progenitors, en l'educació dels infants i en els centres educatius. Com veurem a continuació, els resultats de les investigacions assenyalen els beneficis que reporta l'establiment d'unes bones relacions escola-família per al desenvolupament escolar i social dels infants, per a les famílies (integració en la comunitat, adquisició d'estratègies educatives per desenvolupar millor el seu rol parental...), i sens dubte també per al centre (conjunt de l'alumnat, funcionament del centre...).

En 1966, l'Informe Coleman¹¹⁷ atribuïa a la participació dels pares un rol tan determinant com el del professorat i el de l'escola (Baez de la Fe, 1994). A Gran Bretanya, l'any 1967, l'Informe Plowden¹¹⁸ confirmava els resultats de l'Informe Coleman, ja que, com indica Murillo (2003), els factors relacionats amb l'actitud de les famílies explicaren el 58% de la variància en rendiment acadèmic dels alumnes. El propi Informe constata que *"las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas"* (Plowden Committee, 1967: 35; citat en Murillo, 2003: 4). Seguint aquesta línia, nombrosos estudis afirmen actualment que la participació dels progenitors influeix significativament en el rendiment escolar i en les actituds dels seus fills. Així, les actituds dels pares envers els aprenentatges escolars, l'interès, els suports i bastides facilitades... influeixen sobre la relació que els alumnes construeixen amb els aprenentatges escolars i l'escola (Deslandes, 2004, 2010).

¹¹⁷ L'Informe sobre Igualtat d'Oportunitats en Educació, realitzat als EEUU en 1966 i més conegut com a Informe Coleman pel cognom de l'investigador que va dirigir la investigació (James Coleman), va concloure que no existien evidències significatives de l'efecte que les variables de l'escola exercien sobre el rendiment dels estudiants, és a dir, un cop controlat l'efecte del status socioeconòmic, certs factors com la despesa per alumne, l'experiència del professorat, l'existència de laboratori de ciències o el nombre de llibres en la biblioteca, tenien poca rellevància sobre el rendiment escolar dels alumnes. Així, es podia desprendre dels resultats d'aquest Informe, que el medi de l'alumne (sobretot el nivell d'ingressos i nivell educatiu dels pares) influïa més sobre el rendiment escolar que els recursos de l'escola. També hem de tenir en compte que estudis posteriors, com el de Weber en 1971 i el de Klitgaard i Hall en 1974, han relativitzat els resultats d'aquest Informe (Baez de la Fe, 1994).

¹¹⁸ Paral·lelament quasi a l'Informe Coleman, a Gran Bretanya es realitzà l'Informe Plowden (1967), amb l'objectiu d'estudiar els factors individuals, familiars i escolars que explicaven el rendiment acadèmic dels alumnes per tal de col·laborar en la presa de decisions per part dels polítics.

D'altra banda, alguns estudis com el de Kherroubi (2008) assenyalen que la participació dels pares no solament repercuteix en l'educació dels propis fills sinó que beneficia al conjunt d'alumnes de l'escola o almenys de la classe (quan es participa en activitats d'aula, per exemple) i també és beneficiosa pel funcionament de l'escola en general, aportant recursos, contactes exteriors, enriquint el currículum amb contribucions educatives (per exemple, participant en tallers d'aula), etc.

Responent a la pregunta: quins factors de la socialització i educació familiar afavoreixen l'èxit i la integració escolar?¹¹⁹ Carraud (2007) classifica les investigacions en tres orientacions: les recerques que volen descriure i comprendre els estils educatius familiars, aquelles que s'interessen més directament per l'acompanyament parental de l'escolaritat i aquelles que estudien les interaccions pares-alumnes durant els seus aprenentatges.

En el grup dels estils educatius familiars, els investigadors partint de la descripció del funcionament de la família (estudiant les representacions, actituds, expectatives, pràctiques i comportaments educatius dels pares) han posat en evidència diferents estils educatius familiars. Carraud (2007) ens explica que un estudi fet l'any 1971 assenyalava tres estils educatius: estil autoritari (educació rígida), estil estructurant (respecte ferm d'unes regles però afavorint alhora l'autonomia del nen) i estil permissiu (poc exigències en el respecte de les regles i absència de control sobre l'infant). Relacionant els estils educatius i els resultats escolars, s'ha conclòs que l'estil estructurant estava correlacionat amb els bons resultats escolars i els estils autoritaris i permissiu amb els resultats més dolents (*performances*). Així, la combinació de la disponibilitat afectiva i l'ajuda a l'autonomia tindrien un efecte favorable sobre els comportaments i resultats escolars del nen. Com a rèplica, Carraud (2007) assenyalava que les pràctiques educatives familiars no són estables en el temps ni homogènies segons els medis socials. Així, per exemple, l'ideal d'autonomia crítica i de curiositat, valoritzat per les classes mitjanes i

¹¹⁹ En el número 151 de la Revue française de pédagogie (2005), es presenta un monogràfic coordinat per Geneviève Bergonnier-Dupuy, sobre les pràctiques educatives familiars i l'escolarització.

per la institució escolar, no ho és per les classes populars¹²⁰ que privilegien l'educació, l'obediència, la pulcritud, l'honestetat, la disciplina, el respecte als altres.

Pel que fa al segon grup (acompanyament a l'escolaritat), Carraud (2007) assenyala que algunes investigacions posen en evidència les deficiències i la inferioritat d'alguns medis sociofamiliars (carències educatives, handicaps socials, culturals o lingüístics) i d'altres es centren sobre la gènesi del fracàs o de l'èxit, les incomprendions i la resignació parental, etc. Les famílies de medis afavorits semblen esperar de l'escola objectius de tipus cognitiu mentre que les famílies més modestes desitgen una millor socialització. La literatura sol afirmar que quan hi ha un projecte parental fort i durable, els infants tenen més èxit, cosa que és més freqüent en els medis afavorits. Finalment, Carraud (2007) assenyala que hi ha pocs estudis que demostrin fefaentment els efectes benèfics de les bones relacions teixides entre la família i l'escola.

Pel que fa al tercer grup (interaccions pares-infants), Carraud (2007) assenyala que els treballs han posat en evidència els llaços entre les concepcions que les famílies tenen del nen, del seu desenvolupament i dels seus aprenentatges i les seves pràctiques educatives.

¹²⁰ L'estudi realitzat per Jean Anyon (1999) analitza cinc escoles de primària nord-americanes amb alumnat de diferents classes socials: dos de classe treballadora, dos de classe mitjana (una de classe mitjana tradicional i una de nous professionals) i una d'alts directius i grans propietaris. Assenyala que la vida quotidiana dels centres de classe treballadora està marcada per la resistència dels alumnes a la institució, la de classe mitja per l'ansietat per les oportunitats escolars i socials de promoció, la de classe professional pel narcisisme i la d'elit econòmica per la idea d'excel·lència. El curs escolar 2011-12, es va treballar aquest text en una assignatura del curs de Retitulació del grau d'Educació Primària de la Universitat de Lleida i els alumnes (alguns amb anys d'experiència docent en diverses escoles de Catalunya) assenyalaren que, pel que fa al nostre context, segurament es podrien trobar, evitant generalitzacions, escoles corresponents als perfils dels dos extrems (escoles anomenades marginals i escoles d'elit) dibuixats en aquest estudi. Però també pensaven que els resultats no es podrien replicar en escoles que es podrien qualificar com de classe mitjana (que serien la majoria). Pel que fa a les escoles amb alumnat de classe treballadora, en el text d'Anyon, el director diu a un professor novell: *"simplemente hazlo lo mejor que puedas. Si aprenden a sumar y a restar tanto mejor. Si no, no te preocupes"*.

Com a exemple anecdòtic, el curs 2011-12, una mestra destinada a una "escola amb molts gitanos" de la província de Barcelona comentava el mes d'octubre durant un curs de formació: *"fa més d'un mes que han començat les classes i encara no he pogut obrir els llibres (...) en una altra escola ja tindria tots els pares a sobre, però aquí... lo important és treballar els hàbits"* (els hàbits es referien, principalment, a seure correctament, no cridar, no insultar i no barallar-se amb els companys). I en les mateixes dates, aproximadament, un professor "d'una escola conflictiva" de la província de Barcelona, deia en el transcurs d'un curs de millora docent, responent a una pregunta sobre les potencialitats percebudes, *"El que sé fer millor és que els alumnes seguin a la cadira en silenci"*.

Però, com a rèplica, l'autora recorda que aquests treballs no tenen en compte variables com l'edat dels nens, el gènere, la xarxa social, etc. i que l'augment de la precarització social i econòmica diversifica el perfil de les famílies pobres i els efectes de l'estrès social en l'escolarització.

Hem vist fins ara que tant els investigadors com els propis implicats (escola i família) estan d'acord en que és important establir unes bones relacions entre ambdues institucions. També podem dir que els vincles establerts entre pares i l'escola comprenen un ampli espectre, des d'una estreta col·laboració i implicació fins a la nul·la participació, situació en la qual els docents parlen de pares que manifesten un creixent desinterès, que dimiteixen de les seves responsabilitats com a educadors, pares que deleguen totalment a l'escola l'educació, no només de continguts curriculars sinó també en valors. Ara ens podem preguntar perquè és tant important l'establiment d'una bona relació, quins efectes té sobre l'educació dels infants. Revisant l'experiència empírica trobem que entre els factors que intervenen en el rendiment i en l'èxit escolar, està la implicació dels pares en el centre, les reunions periòdiques amb el tutor, l'interès per les activitats escolars dels fills, el recolzament escolar a casa, etc.

"Parent involvement –or school and family connections- is a component of effective school that deserves special consideration because it contributes to successful family environments and more successful students. Research conducted for nearly a quarter century has shown convincingly that parent involvement is important for children's learning, attitudes about school, and aspirations. Children are more successful students at all grade levels if their parents participate at school and encourage education and learning at home, whatever the educational background or social class of their parents" (Dauber i Epstein, 1993: 53).

Des de l'escola es reclama freqüentment la necessitat de participació de les famílies en l'educació dels nens, la majoria dels docents creuen que és necessària aquesta participació (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Oliva i Palacios, 1998; Garreta, 2003) i demanen la implicació dels progenitors en el procés d'aprenentatge dels fills, en el control de les agendes, per exemple.

En la dècada dels 80, Ascher (1988) indicava que la participació parental en els centres educatius ajudava als infants a percebre una continuïtat entre casa i l'escola.

Un estudi canadenc (Fortin i Mercier, 1994) afirma que, d'acord amb la percepció del professorat, els progenitors dels alumnes amb dificultats es distingien dels alumnes regulars, és a dir, la implicació dels progenitors en l'escola, respecte a la qualitat de les cures i a la qualitat de la participació, era associada significativament a les conductes socials i a l'atenció a les tasques dels alumnes en classe; així, aquest estudi demostrava que la família exerceix una gran influència sobre l'aprenentatge escolar i les conductes en l'escola ja que els alumnes millor adaptats a l'escola eren, segons els docents, els que tenien els progenitors que participaven més. I més recentment, Deslandes (2004, 2011) també assenyala que la participació dels progenitors permet una millor integració dels fills en el món escolar, ja que contribueix al desenvolupament de competències socials i actituds positives vers l'escola.

En el context espanyol, diversos investigadors assenyalen els mateixos resultats. Martínez González (1996) conclou en el seu estudi que quan els pares participen en la vida escolar s'aconsegueixen un ampli nombre d'efectes positius, i a més els beneficiaris són diversos: el nen (millors notes, actitud més favorable vers les tasques escolars, realització dels deures, participació en les activitats de l'aula, conducta més adaptativa, autoestima més elevada...), els professors (major satisfacció en la seva professió, més compromís amb la instrucció, major reconeixement i valoració per part dels pares i els directors...), els pares (major implicació en l'educació dels fills, increment del seu sentit d'autoeficàcia, millor comunicació amb els fills, desenvolupament d'habilitats positives de paternitat...), i també l'escola.

En la mateixa línia, San Fabián (1994) afirma que la implicació dels pares en l'escola afecta positivament al rendiment dels fills, tant en les àrees cognitives (lectura i escriptura), com en àrees no cognitives (assistència regular a classe expectatives respecte de l'escola, consideració dels docents...). Bolívar (2006) també assenyala que quan les escoles treballen conjuntament amb les famílies, els fills incrementen el seu rendiment acadèmic i, a més, el centre millora la seva qualitat educativa. Sarramona i Roca (2007) també afirmen que els alumnes obtenen millors resultats si el seus pares participen en les activitats escolars, supervisen els deures i els recolzen en tot lo relacionat amb el treball i els valors de l'escola.

Així, podem concloure que una bona cooperació entre pares i mestres és un dels factors determinants per a que el nen se senti bé a l'escola, per a que l'infant tingui el sentiment d'una continuïtat i d'una coherència entre els contextos familiar i escolar (Martínez González, 1996; Solé, 1996; Vila, 1997, 1998; Auduc, 2007; Romero, 2010) i augmenti el seu rendiment acadèmic (San Fabián, 1996; Bolívar, 2006; Sarramona i Roca, 2007). I a més s'augmenta la qualitat educativa del centre (Martínez González, 1996; Bolívar, 2006; Kherroubi, 2008).

Per tal de corroborar si la participació de les famílies en l'escola reverteix efectivament en un millor rendiment acadèmic de l'alumne¹²¹, l'estudi de Torrubia (2009) analitza, entre altres aspectes, la relació de la participació dels progenitors a l'escola i AMPA amb el nivell escolar en el moment de la recollida de les dades. Es mostra *“una relació modesta però significativa entre aquestes dues variables¹²². Quan hi ha una participació baixa de pares i mares a l'escola, el percentatge de nois i/o noies amb nivells acadèmics alts és inferior i el percentatge de nois i/o noies amb nivells baixos és superior al dels observats en els grups en què la participació és mitjana o alta”* (pàg. 104). És a dir, quan la participació dels progenitors en l'escola és baixa, *“hi ha una major probabilitat que els alumnes mostrin més dificultats acadèmiques i que això podria ser indicador d'altres tipus de problemes relacionats amb les pràctiques educatives de les famílies”* (pàg. 107).

Tanmateix, hi ha autors que, sense negar la importància d'implicar-se activament en l'escola, afirmen que vigilar el treball escolar del nen a casa, transmetre'l el desig d'aprendre, sense necessitat explícita d'anar a l'escola, són accions suficients i més determinants per l'escolaritat del nen que venir a participar físicament a les activitats escolars (Kherroubi, 2008). Christenson, Rounds i Gorney (1992) afirmen que els factors influents en l'èxit escolar dels infants són: les expectatives educatives, el clima familiar, les relacions establertes amb els fills, els estils educatius i la implicació dels pares en el procés educatiu en els dos contextos: familiar i escolar.

¹²¹ Com anem veient, és un dels arguments més utilitzats per demanar i defensar la participació dels progenitors en l'escola.

¹²² Però el mateix estudi recalca que això no significa que s'estableixi una relació de causa i efecte i que la relació podria estar produïda per una tercera variable que influeix en les dues. El Instituto de Evaluación (2009a) assenyala també una certa relació entre la participació dels progenitors i rendiment acadèmic dels fills, sense ser concloents

Epstein (1987) assenyala que quan la família comunica als nens la gran importància que concedeix a l'educació, els alumnes milloren tant en el pla del desenvolupament personal com escolar. I aquests resultats són independents en certa manera de les variables "aptitud de l'alumne" i "status socioeconòmic de la família". És a dir, el recolzament dels pares, les activitats organitzades a la llar, l'interès manifestat i la seva participació a l'escola i a l'aula, influencien l'èxit escolar, les actituds i les expectatives dels fills. Seguint Moles (1993), la implicació dels pares en l'educació dels fills, tant a l'escola com a la llar, comporta un enriquitment i estimulació positiva de les interaccions familiars, és a dir, una millora i increment del que Walberg (1984) anomena "currículum de la llar" (lectura de plaer, conversació sobre successos diaris...), del que Clark (1988) anomena "capital lingüístic" (instrucció i guia per part dels pares en "skills" lingüístics durant les activitats diàries a la llar...) i del que Coleman (1988) anomena capital social (interès continu i manifest, implicació i seguiment del desenvolupament dels fills...).

D'acord amb Christenson (2004), la participació familiar és un factor de protecció per als alumnes contra el fracàs escolar i partint dels principis de la teoria sistemàtica, promou el desenvolupament acadèmic, social i emocional dels alumnes, servint de "xarxa de seguretat per promoure l'aprenentatge dels nens". Christenson, Rounds i Gorney (1992) van trobar cinc factors familiars que afecten el rendiment dels estudiants: les expectatives i atribucions parentals, l'estructura per aprendre, l'ambient afectiu a la llar i la implicació familiar.

Jaeggi, Osiek i Favre (2003) assenyalen dos condicionants importants que determinen l'èxit o el fracàs escolar. El primer és la història de la família i el seu projecte de futur on intervenen factors econòmics, socials i culturals; la implicació de les famílies en l'escolarització dels seus fills i el sentit que aquestes li atorguen determina en bona part el compromís de l'alumne en els seus aprenentatges i, per tant, l'èxit o el fracàs. D'una altra banda, la qualitat de les relacions dels pares amb els professors dels fills (relacions inexistents, conflictives o, pel contrari, sense problemes) així com la seva participació o inhibició de la vida escolar (reunions de pares, reunions individuals...) són també determinants. Els pares que s'impliquen activament en els contactes amb l'escola demostren de moltes maneres la importància que atorguen a l'escola, demostren als professors i als fills que tenen interès i que es consideren part de la comunitat educativa.

És important que des dels dos contextos es comuniquin missatges coherents, Aznar (1998), per exemple, assenyala que és molt important la coherència entre la informació, i consegüentment el seu missatge implícit, que reben els nens a casa amb la de l'escola, perquè així els nens processen i assumeixen de forma més consistent aquesta informació.

D'altra banda, Monceau (2008) ressalta que la participació activa dels progenitors en la vida de l'escola reporta beneficis també a les pròpies famílies. Al llarg d'una recerca qualitativa conduïda per Martine Kherroubi en sis escoles franceses, algunes de les famílies que es podrien qualificar com a participatives deien trobar-hi satisfaccions personals i sentir-se útils, contràriament a la idea d'una estratègia parental construïda per sostenir l'èxit escolar dels fills.

“Contrairement à l'idée d'une stratégie parentale construite pour soutenir la réussite scolaire de l'enfant, il apparaît dans les entretiens avec les parents des trois écoles primées qui coopèrent le plus étroitement avec les enseignants ou participent à certaines activités de l'école (visites à l'extérieur, piscine, ateliers, bibliothèque, kermesses, groupes de parole, conseils d'école, autres réunions...) que ceux-ci n'établissent pas spontanément un rapport entre leur investissement dans l'école et la recherche d'une réussite scolaire pour leur enfant. Par contre, ils disent souvent y trouver des satisfactions personnelles, à commencer par celle de faire plaisir à leur enfant” (Monceau, 2008: 61).

La participació parental també augmenta la satisfacció de les famílies cap a l'escola i la seva confiança en la institució i en el personal de l'escola, ajuda a adquirir estratègies educatives, a estar millor informats sobre els progressos dels propis fills en relació a la resta de la classe i a establir una millor comunicació amb els fills i també amb els professionals de l'escola, etc. (Oliva i Palacios, 1998; Mérida, 2002; Kherroubi, 2008).

A partir de la seva participació en programes d'educació parental, els pares aprenen a valorar les competències que van adquirint i la importància del seu paper en l'educació dels fills i en els centres educatius, així se senten capacitats per valorar els programes escolars que se segueixen en el centre escolar i per participar en processos de decisió, com per exemple, en les eventuais orientacions i decisions que afectin als seus fills.

A més, s'involucren més en l'educació familiar i a través de la seva participació en activitats d'aula, senten que poden aportar els seus coneixements i habilitats professionals a l'escola. Per exemple, Olmsted (1991) va trobar que els pares que seguien el "Follow Through Project" (un programa adreçat a pares amb fills en educació elemental per tal de millorar les seves competències i involucrar-los en l'educació dels fills) mantenien contactes més estrets amb l'escola, feien un seguiment més pròxim dels progressos dels fills i se sentien més aptes per qüestionar l'eventual emplaçament en educació especial dels seus fills.

Diversos autors (Epstein, 1995, 2001; Solé, 1996; Vila, 1997; Dauber i Epstein, 1993; Le Bail, 2007; Arias i Morillo, 2008; Kherroubi, 2008) assenyalen que els projectes de les escoles i les pràctiques dels docents per a involucrar els progenitors, tenen importants efectes positius: s'incrementa les habilitats parentals per poder ajudar els seus fills al llarg de l'escolaritat i una major competència pedagògica, es milloren les opinions i actituds dels docents sobre les capacitats dels pares per ajudar els fills en el treball extraescolar (deures), es millora l'actitud dels alumnes vers l'escola i el treball escolar, es millora la seva competència lectora i aquests perceben també una major similitud entre casa i escola, en el sentit que comparteixen unes mateixes finalitats, expectatives i valors.

Com veiem, alguns treballs com els d'Epstein (1995, 2001), Arias i Morillo (2008) i Kherroubi (2008), entre d'altres, assenyalen que quan els docents i el personal de l'escola accepten i valoren positivament la participació dels pares, aquesta no només beneficia a les famílies sinó que també reporta efectes beneficiosos als centres escolars i als professionals que hi treballen, per exemple, millora de la percepció i valoració del rol educador de les famílies, major satisfacció professional, millor coneixement dels alumnes, establiment de sinèrgies positives que afavoreixen el diàleg constructiu i la negociació dels límits i responsabilitats dels rols de cada part.

Avui dia, podríem dir que queda fora de tot dubte la importància de la participació dels pares en l'educació dels seus fills, així és impossible o quasi, trobar un autor que no assenyalí les bondats de l'establiment d'unes bones relacions entre escola i famílies, la qual cosa no significa que aquesta participació hagi de ser únicament la reconeguda explícitament per la llei.

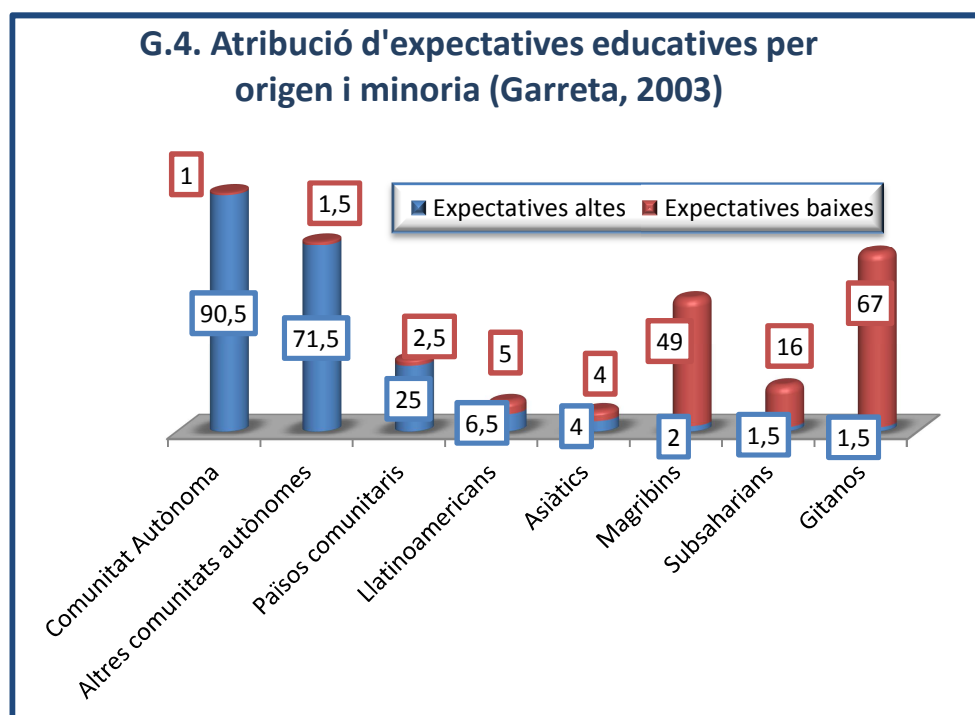
Estem convençuts que la participació dels progenitors reverteix positivament en l'escolarització dels infants, però no sabem en quin grau ni de quina manera.

D'altra banda, els autors López, Ridao i Sánchez (2004) assenyalen que la majoria dels pares reconeix la importància de l'escola en l'educació dels fills i pensa que l'èxit escolar és una variable que influeix en el futur d'aquests, ja que l'educació escolar és important per al progrés social. Tanmateix, molts autors afirmen que el que s'ensenya a l'escola (la cultura escolar, el currículum, les normes, els valors...) no és universal ni sociològicament neutre, està en consonància amb els valors i el modus vivendi de certes famílies (classe mitjana) i en contraposició amb d'altres (classes populars). Per exemple, Luque (1995) afirma que les famílies amb un major nivell educatiu són les que tenen més recursos per a respondre a les demandes de l'escola. Rambla (1998) afirma també que els discursos sobre la participació privilegien les pràctiques socials de les classes mitjanes en detriment de les de la classe obrera. En la mateixa línia, Aznar (1998) assenjala que la participació és més freqüent en famílies de nivell sociocultural mitjà que en nivell baix perquè les expectatives vers l'educació són més altes i perquè els nivells culturals d'ambdós contextos tenen una major similitud.

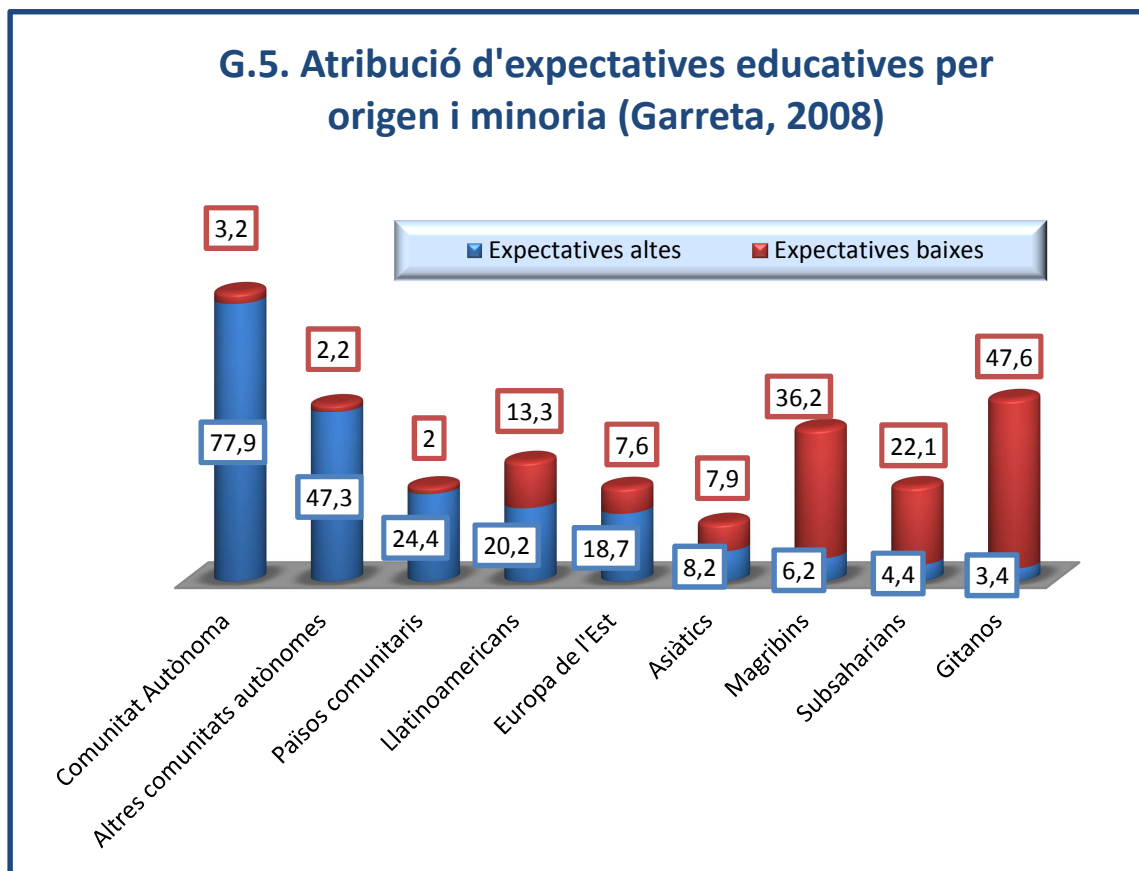
Garreta (2003) assenjala que els docents consideren que els pares que participen "de la forma més adequada" són els catalans seguits dels pares procedents d'altres zones de l'estat, i els que menys els gitanos, els magrebins i els subsaharians, corroborant, com veiem, les tesis de Luque i Rambla. En aquest punt, ens preguntem si realment les famílies pertanyents a entorns desfavorits no "tenen interès" com ens fan arribar moltes vegades els propis mestres o els seus interessos i expectatives no coincideixen amb els de l'escola (molts mestres, com acabem de veure, prioritzen els aspectes relatius a la socialització, per exemple, més enllà dels aspectes purament instructius). Per clarificar aquest punt ens pot ajudar la investigació empírica una altra vegada. Per exemple, Vila (1995) considera que en molts casos l'actitud d'alguns pares que pot semblar en principi de desinterès es conseqüència d'un sentiment d'imptència. Chauveau (2000) diu que les "pertorbacions" de l'aprenentatge i de l'escolaritat observades en els infants de famílies pertanyents a un nivell socioeconòmic i cultural baix s'han de relacionar amb les "pertorbacions" de la dinàmica socio-educativa establerta entre escola i famílies.

Gallimore i Goldenberg (1993) van trobar en el seu estudi que els pares que pertanyien a entorns desfavorits atorgaven gran importància i valor a les tasques i activitats escolars. Llevot (2002 i 2004) en el seu estudi sobre la mediació intercultural a Catalunya assenyala que entre les famílies d'origen immigrant és freqüent considerar l'escola com una eina bàsica però insuficient per al procés d'inserció laboral dels seus fills. Trobem els mateixos resultats en l'estudi de Besalú (2004), que afirma també que les actituds de les famílies d'origen estranger envers l'escola i el professorat són positives, en general, però els interessa sobretot els aspectes més instrumentals i funcionals (coneixements i habilitats per a la futura inserció laboral).

Garreta (2003) en el seu estudi sobre l'escola de Catalunya, va trobar que el 90'5 % dels docents creien que l'origen social, cultural, geogràfic... dels progenitors tenen una "gran influència" o "bastanta influència" en les expectatives educatives, i dins d'aquest grup, es va trobar que entre les expectatives més elevades es troben els pares d'origen català (90'5%) i de la resta de l'estat (71'5%), i entre les expectatives més baixes es troben els gitanos (67 %) i els magribins (49 %).



L'estudi de Garreta (2008), on es va entrevistar a representants d'AMPA de tota Espanya, resalta que els principals aspectes que influeixen en les expectatives educatives dels pares respecte als seus fills, són el nivell de formació, l'interès i les pròpies expectatives educatives, passant a un segon terme el nivell socioeconòmic i l'origen geogràfic. Com veiem, al parer dels entrevistats, l'origen geogràfic no és determinant, però, en canvi, s'atribueixen diferents expectatives en funció del col·lectiu. Així, les expectatives més altes s'atribueixen als pares de la mateixa comunitat autònoma, seguits, en aquest ordre, pels pares d'altres comunitats autònomes, els pares de països comunitaris, llatinoamericans, els d'Europa de l'Est, asiàtics, magribins, subsaharians i en darrer lloc, els gitanos. I les expectatives més baixes s'atribueixen, seguint aquest ordre, als gitanos, magribins, subsaharians, llatinoamericans, asiàtics, Europa de l'Est i en darrer lloc als pares de la mateixa comunitat autònoma i pares comunitaris. Com podem observar en la següent taula, comparant les expectatives altes i baixes dels progenitors, els col·lectius no s'inverteixen com seria d'esperar.



D'acord amb Payet (1998, 2000), Kherroubi (2008), Payet et al. (2011), entre d'altres, les famílies d'entorns més populars poden tenir expectatives contradictòries respecte a l'escola. Així, l'escola pot ser percebuda com a vector de promoció social (sobretot per a les famílies d'origen immigrant) però també com a lloc de relegació social. Payet (1998, 2000) també explica que aquesta implicació contradictòria, sobretot en el cas de les famílies immigrades, ha estat descrita com el producte d'una distància cultural a l'escola, en el sentit d'una ignorància de les finalitats i del funcionament de la institució. Però, per a aquest autor, aquesta anàlisi, tot i ser vàlida en el cas de les famílies d'immigració recent, confon distància a l'escola i desimplicació i oculta la dimensió política de l'acció de les famílies.

Sintetitzant, si bé la literatura assenyalava els beneficis de la implicació parental en l'escola, i tots els agents educatius, recolzats per la normativa legal, estan també convençuts dels beneficis positius que reporta a l'escolarització del nen en termes generals, actualment no sabem com ni de quina manera pot actuar a llarg termini sobre el destí escolar de l'infant. Tenir en compte només un dels factors que hi poden influenciar, per exemple l'estatus social i educatiu dels pares, pot conduir a una anàlisi reductora. Així, per exemple, Monceau (2008) assenyalava que el status socioeconòmic dels pares és una variable que afecta a la seva implicació, però n'hi ha d'altres que també s'han de tenir en compte a l'hora de fer l'anàlisi, com les diferents polítiques i dispositius implementats en les escoles. En resum, els treballs de Payet (1998, 2000), Garreta (2003, 2008, 2009), Jaeggi, Osiek i Favre (2003), Périer (2005, 2007), Arias i Morillo (2008), Kanouté i Llevot (2008), Kherroubi (2008), entre d'altres, posen de manifest que a més de l'origen social i cultural, hi ha d'altres factors que influeixen en les actituds i expectatives dels pares vers l'escolarització dels fills, com les relacions construïdes amb la institució escolar i amb la cultura escolar, el sentit que donin als aprenentatges escolars i a la seva implicació, els beneficis i guanys que esperin obtenir de l'escola, etc.

“Nous voudrions enfin insister sur le fait que si les implications scolaires des parents ne peuvent pas s'analyser uniquement comme orientées par la préoccupation de ceux-ci pour le devenir scolaire de leur enfant, elle n'en reste pas moins la composante majeure(...) Les implications scolaires des parents ne sont pas étrangères à leurs statuts sociaux mais ne s'y réduisent pas. Les politiques et les dispositifs plus ou moins formalisés mis en œuvre dans les différentes écoles agissent sur ces implications qui sont donc évolutives” (Monceau, 2008: 87).

3. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN LA PARTICIPACIÓ DELS PROGENITORS

En aquest apartat analitzarem alguns dels factors que la literatura assenyala com a influents en la participació de les famílies en els centres educatius on estan escolaritzats els seus fills i en l'establiment de les relacions família-escola.

Com hem assenyalat anteriorment, actualment, el rol de "pare d'alumne" forma part de les competències del rol de "pare" i aquest rol comença en el moment que els fills són escolaritzats. En una societat democràtica, en la qual els ciutadans fan prevaldre els seus drets i deures, els progenitors també tenen reconeguts uns drets i uns deures com a pares d'alumnes, responsables de l'educació dels fills. I és precisament com a pares d'alumnes que es reconeix legalment el seu dret a participar en la gestió dels centres sufragats amb fons públic i que es participa, sobretot col·lectivament, en la vida dels centres educatius. En algunes investigacions com les de Auduc (2007) i Kherroubi (2008), per exemple, s'assenyalen aquestes diferències de matís entre els "pares d'alumnes" i els "altres pares", sent definits els primers, pels docents i pels propis pares, com a pares participatius, implicats en la vida diària del centre amb una presència habitual i activa, membres de les associacions de pares i dels Consells Escolars. I és també en aquest sentit, com a dret democràtic a participar en els assumptes públics i com a dret i deure de pare que ha de vetllar per la formació dels fills, que alguns investigadors (Feito, 2011) i les Federacions i Confederacions d'AMPA¹²³, reclamen la presència dels pares en els centres educatius.

"La participación y colaboración de los padres tiene su fundamento en la naturaleza de la educación como depositarios de derechos y deberes en la formación de sus hijos. Asimismo, esta participación en los centros es reconocida por la Constitución y la normativa que reglamenta los centros educativos. Este derecho está contenido en las declaraciones y convenios internacionales que tratan sobre educación. Por deber y por derecho natural y legal, los padres deben comprometerse en la formación de sus hijos y también deben participar en la educación escolar de los mismos" (Burrial, Garreta, Llevot, Navarro, Sala i Samper, 2008: 104).

¹²³ Ens referim principalment a les del sector públic. Feito (2011: 11) remarca, com a diferència entre la principal Confederació d'AMPA del sector públic (CEAPA) i la del sector privat-concertat (CONCAPA), que *"para la CEAPA la clave de bóveda de la participación es el Consejo Escolar de Centro. Sin embargo, para la CONCAPA lo fundamental es que las familias sepan elegir centro"*.

I Frías del Val (2007) considera que:

“La participación de los padres y las madres del alumnado como uno de los ejes básicos de su funcionamiento, sin el cual el proceso educativo se vería carente de uno de sus pilares insustituibles. No cabe duda de que las Administraciones educativas deben potenciar sus actuaciones dirigidas a fomentar esta participación, bien sea de manera individual o colectiva, a través del movimiento asociativo” (p. 24).

Un dels factors que influeixen en la participació dels progenitors en l'escola és l'edat dels infants, en el sentit que a mesura que el fill avança en la seva escolaritat, els pares tendeixen a tenir un contacte menys freqüent amb el centre.

Un estudi francès (Auduc, 2007) remarca que conforme puja el nivell de l'ensenyament, disminueix la probabilitat que els pares s'impliquin en el centre escolar. Així, els pares de l'escola bressol solen freqüentar el centre (acompanyament en sortides o en activitats complementàries com natació, animació de tallers, entrada dels pares fins a l'aula...). En canvi, són menys presents a l'escola. Però, l'investigador es pregunta pel rol que juguen al respecte els mestres.

“Cependant, on remarque que dans notre système scolaire, plus le niveau d'enseignement est élevé, moins les parents ont leur place à l'école. Ainsi, les parents de l'école maternelle sont des partenaires réels plutôt très présents. (...) Ils sont déjà moins présents à l'école élémentaire. Mais peut être est-ce parce que l'équipe enseignante de l'école élémentaire leur offre « moins » de place qu'à la maternelle?” (Auduc, 2007: 102).

També, durant l'etapa d'educació infantil els pares solen participar més que en la de primària, potser perquè, com diu Kherroubi (2008), és més fàcil fer una política activa d'obertura als pares. La mateixa autora indica en el seu estudi etnogràfic que els funcionaments institucionalitzats, la topografia de les escoles i l'edat dels nens limiten la presència dels pares i les oportunitats de trobar-se.

El passatge d'educació infantil a primària sol ser percebut pels progenitors com una ruptura. En el mencionat estudi dirigit per Kherroubi (2008), els pares descriuen el canvi com l'entrada en un món diferent i assenyalen com a qualificatiu de les relacions amb els docents, la proximitat amb els d'infantil i la distància amb els de primària. També s'assenyala que la transferència de modalitats d'implicació escolar per part dels pares és desigual en el pas a primària.

És a dir, en les escoles objecte d'estudi, els pares de classes mitjanes i superiors, que són els que solen participar en el Consell Escolar i AMPA, continuen participant en aquests òrgans i a tenir relacions amb els docents encara que tinguin poca disponibilitat de temps, en canvi, els altres pares de status sociocultural més modest no s'impliquen tant.

“Le transfert des modalités d'implication scolaire des parents de l'école maternelle à l'école élémentaire est donc très inégal. En effet, si les « parents d'élèves » continuent souvent leur carrière de représentants des « autres parents » en passant d'un niveau à un autre, il en va tout autrement pour les parents dont la présence physique à l'école était liée à diverses activités traditionnellement menées en maternelle plus qu'en élémentaire (les ateliers notamment). Le passage est encore plus difficile pour ceux qui ne rencontraient qu'occasionnellement l'enseignant de leur enfant en maternelle” (Monceau, 2008: 85).

Si ens centrem en Espanya, Fernández i Pérez (1999; citat en Mérida, 2002) diuen, en un estudi realitzat en Andalusia, que hi ha un descens de la participació en les tasques escolars i de la relació amb el centre conforme els fills es van fent grans. Pensem que aquesta situació és extrapolable a Catalunya i, per extensió, a l'estat espanyol. En aquest sentit, Vila (1997) assenyala que tant els contactes informals com els formals són més freqüents en l'etapa d'educació infantil que en la de primària. Els resultats de la investigació de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) també corroboren que la participació dels progenitors és major en les etapes educatives més baixes, així, mentre a Primària el 68% dels pares diu haver assistit a alguna representació escolar, a Secundària solament ho fa el 20%. En la mateixa línia, Aparicio (2003) assenyala que la participació de les famílies és major en els centres de Primària, en part degut a que els progenitors no coneixen als professors dels fills que cursen secundària. Parellada (2003) també afirma que la relació és més intensa en l'etapa d'educació infantil i menor en l'ESO. Aquest autor també afegeix que aquest fet és degut en part a l'actitud dels docents que a mida que avança l'escolaritat, es mostren menys proclius a mantenir els canals habituals de comunicació, aspecte també assenyalat, com hem vist, per Auduc (2007) i també per Rey Mantilla (2006). Aquest darrer investigador explica que, d'una banda, els alumnes quan cursen l'ESO ja no volen que els pares participin en la vida del centre per tal d'aconseguir una major autonomia i intimitat i de l'altra, els docents de Secundària es veuen incapaços o no saben donar les respostes adequades.

Garreta (2008) assenyala que la participació dels progenitors en els centre educatius no és homogènia, tendint-se a participar més en els nivells d'educació infantil i primària, quan hi ha un contacte més propè i quotidià amb el centre i amb la resta de pares del grup classe. D'altra banda, a l'igual que Monceau (2008), aquest investigador també indica que els pares que participen en els òrgans institucionals (AMPA i Consell Escolar) és més fàcil que continuïn participant al passar de nivell educatiu, tot i que en menor proporció, i també que quan s'ha establert una dinàmica i una estructura de participació en el centre, es tendeix a conservar-se, malgrat confirmar el seu estudi que la participació activa en l'associació disminueix a mida que el fill avança en la seva escolaritat. Garreta (2009: 283) també ressalta que *"la comunicació es mejor en los cursos más bajos, pues las madres van cada día a recoger a los niños, y el contacto directo y habitual (informal) asegura la recepción adecuada de la información"*.

Romero (2010) constata el mateix fet: en l'etapa d'educació infantil és quan els progenitors estan més involucrats i descendeix progressivament quan el fill entra a Primària i arriba després a l'ESO, on al final d'aquesta etapa la participació dels progenitors és ja quasi imperceptible. La pràctica ens demostra els mateixos resultats, a mida que avancem en el sistema educatiu la participació dels pares minva¹²⁴, com demostren, per exemple, les estadístiques de participació en les eleccions a Consell Escolar pel sector pares. Recordem també, per exemple, que els pares solen acompanyar els fills a l'escola i també a recollir-los i aquesta pràctica, que afavoreix els contactes puntuals, en els darrers cursos de primària ja no és tan habitual, els nens tenen més autonomia, i quan comença l'ESO els nens ja solen anar-hi sols. Així, Romero (2010) assenyala que pares i docents pensen que a mesura que l'infant creix, li han de donar més autonomia.

¹²⁴ En el XXXV Congrés de FAPAES (2003) es va concloure que *"En relació amb la comunicació entre l'escola i les famílies es detecta una diferència entre la primària i la secundària: els pares participen més en els centres d'educació primària i no tant en els de secundària. L'edat dels fills i la pressió social fa que sembli una obligació dels pares comunicar-se amb els mestres de l'escola primària, i no amb els professors de secundària. De totes maneres, pensem que la participació dels pares i mares s'ha de mantenir al llarg de tot l'ensenyament no universitari, si bé és cert que caldrà anar cedint protagonisme i compartint algunes decisions amb els joves alumnes"*. En la mateixa línia, en el II Encuentro Estatal de APA (CEAPA, 2004: 25) es va dir que és necessària *"la participación en todas las etapas educativas, pero especialmente en secundaria, cuando es crucial la mutua colaboración entre las familias y el profesorado"*.

Tanmateix, Vila (1997, 1998) adverteix que hem de defugir d'una anàlisi superficial que demostrí simplement que a mida que avança l'escolaritat dels fills, les famílies es desenten de la seva educació. Com diu el mateix autor: "*pensamos que no es exactamente así*" (Vila, 1998: 107).

"Parece como si en los centros educativas se siguiera un cierto principio según el cual, a medida que los niños y niñas se van haciendo mayores y acceden a niveles superiores, las familias acuden menos a las reuniones y actividades organizadas por éstos" (Parellada, 2003: 15).

Un altre factor a considerar en les relacions família i escola són les teories implícites, construïdes tant per pares com per professors. Les idees, creences i expectatives dels professors¹²⁵ i dels progenitors¹²⁶ sobre l'educació, el desenvolupament infantil i les seves necessitats, guien les seves pràctiques educatives (Palacios, González i Moreno, 1987; Palacios i Oliva, 1991; Solé, 1997) i les relacions entre ells (Luque, 1995) i també influeixen en les interaccions amb els infants. És a dir, aquests autors assenyalen que professors i progenitors construeixen, respectivament, teories implícites sobre el desenvolupament i l'aprenentatge dels nens i, tot i que no siguin conscients d'això, aquestes guien les seves activitats educatives. De la mateixa manera, les diferents expectatives recíproques¹²⁷ que es generen tant en les famílies com en les escoles són rellevants per a les relacions entre ambdós contextos (Luque, 1995).

Diverses investigacions en el context espanyol (Palacios i Oliva, 1991; Fernández Enguita, 1993, 2007; Solé, 1997; Vila et al., 1997; Garreta, 2003, 2008, 2009; López, Ridao i Sánchez, 2004; entre d'altres) i estranger (Auduc, 2007; Arias i Morillo, 2008; Vatz-Laaroussi et al., 2005; Kanouté i Llevot, 2008; Kherroubi, 2008) han posat de manifest el pes de les representacions recíproques. Per exemple, hi ha famílies que valoren més els èxits acadèmics que d'altres.

¹²⁵ Vegeu: Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the Class-Room: teacher expectation and pupils intellectual development*; Garreta (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*.

¹²⁶ Vegeu: Palacios (1987). *Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres: una investigación empírica*.

¹²⁷ Vegeu Vila et al. (1997). *Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?*; Palacios i Oliva (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*.

La majoria dels docents espera que les famílies es preocupin per l'educació dels seus fills i tinguin interès en col·laborar amb ells (Vila et al., 1997) assistint a les reunions de tutoria quan són convocats, interessant-se pel procés d'aprenentatge dels seus fills i seguint els seus "consells"... i també les fan responsables de que la relació no sigui millor, ja que *"son éstas las que presentan ciertos déficits (cultural, de información...) i desinterés que impiden una comunicación más fluida"* (Garreta, 2003: 154). Els pares declaren: "no comprenc el meu nen", "el mestre explica mal", "el mestre no té autoritat", "els plena de deures i no tenen un minut lliure", "sempre està malalt i llavors venen substituïts diferents", "no acabaran el llibre", "només ens volen per pagar", "no serveix de res el Consell Escolar, sempre guanyen els mestres", "no s'acaben mai les reunions", "sempre diuen el mateix", etc. Per la seva banda, els mestres també es planyen: "els pares sempre excusen els retards i les absències dels nens", "mai miren l'agenda", "no signen mai les notes de l'agenda", "mai venen a les reunions", "els que venen són els que menys ho necessiten", "si els deixéssim ens dirien fins i tot el que hauríem d'ensenyar", etc.

La història escolar, sigui positiva o no, té un pes també important. Garreta (2009: 280) assenyala que les experiències prèvies, escolars i laborals, de les famílies i les oportunitats del context *"condicionan la definició de las actitudes i expectativas que se forman respecto a la escuela y la educación de sus hijos e hijas, e impactan en la definición e implicación en este proyecto educativo/escolar que se va formando y reformulando, así como en las relaciones que quieren mantener o creen que deben mantener con la escuela y sus profesionales"*. Alguns pares projecten sobre els seus fills els seus propis records d'escola, reactivant així diversos fracassos i humiliacions que van marcar la seva infància (Auduc, 2007).

D'altra banda, García (2003) assenyala que entre professors i pares sempre hi ha una relació marcada pels comentaris de tercers i especialment pels comentaris, comportaments, activitats del propi infant, inclòs quan la relació directa, cara a cara, no hi és present. Ni professors ni pares poden deixar de formar-se una imatge que es transmesa als nens i que a la seva vegada influeix en les percepcions i expectatives que aquests es formen sobre els seus professors i l'escola en general (Kherroubi, 2008).

Un altre factor que pot influir en les relacions escola-família és el clima relacional de l'escola, tal i com han posat de manifest Hoover-Dempsey i Sandler (1995), Hoover-Dempsey i Walker (2002), Hoover-Dempsey et al. (2005), Walker i Hoover-Dempsey (2006); Arias i Morillo (2008), Kherroubi (2008), Garreta (2009) i Menheere i Hooge (2010). Hi ha escoles on es porten a terme polítiques d'obertura a les famílies, on regna un clima de confiança i els pares se senten estimats i volguts i són convidats a participar. És un dels requisits essencials perquè docents, personal no docent, pares i alumnes elaborin el sentiment de pertinença a la comunitat educativa i sentin que l'escola és seva, *"This is our School; we belong here"*, en paraules de Walker i Hoover-Dempsey (2006: 680).

Kherroubi (2008) assenyala que una de les demandes dels pares és un bon ambient relacional, mediat això sí per les condicions de treball escolar i d'èxit. I aquest clima és un dels elements utilitzats per les famílies a l'hora de valorar els centres. Recordem que la "imatge" del centre és un dels criteris utilitzats per les famílies per elegir on estudiaran els seus fills, que el clima relacional forma part d'aquesta imatge i que les primeres percepcions són primordials en la construcció d'aquesta imatge.

Un factor important que influència les relacions són, en paraules de Garreta (2008, 2009, 2010), les espirals positives i negatives, que es van construint dinàmicament en la comunicació entre docents i famílies. Els elements que intervenen en la construcció d'aquestes espirals són: les experiències escolars i laborals prèvies dels pares, la percepció de l'escola i de les experiències viscudes, les experiències quotidianes (l'acollida rebuda, els missatges rebuts per part d'altres pares, pel personal de l'escola i pels propis fills, etc.), les actituds de les altres famílies i dels docents...

Així, *"distancias previas, pero también situaciones cotidianas, pueden conducir a una espiral negativa o positiva de relaciones con la escuela"* (Garreta, 2009: 280), és a dir, es van conformant models diferents de relació que comporten que *"una situación sea para unos "normal y óptima" y para otros "intolerable"*" (Garreta, 2008: 10).

Diversos investigadors (Fernández Enguita, 1993, 2001 ; Dubet, 1997; Vila, 1997, 1998; Pourtois i Desmet, 2000; García Bacete, 2003; Garreta, 2003, 2008, 2009; Feito, 2005, 2011; Kherroubi, 2008; entre d'altres) posen de manifest, tan en el context espanyol com en l'europeu en general (França com a exemple concret), que sovint el professorat juga un rol paradoxal, mostrant una actitud ambivalent, quan parlem de la participació de les famílies en els centres.

D'una banda, manifesten la seva voluntat d'afavorir la participació de les famílies en els centres i respectar els seus representants en els processos de presa de decisions, és a dir, *“reconocen que el factor familiar es importante para la consecución de los objetivos planteados”* (Kñallinsky, 1999: 54) i per tant *“reclaman su participación y se quejan de que se desinteresan (los padres) de lo que hacen sus hijos en el centro”* (Elejabeitia, 1987: 185). Però, de l'altra, *“la ven como una injerencia o intrusión en su campo profesional”* (Kñallinsky, 1999: 53) i així, com sovint mostra la realitat diària, posen en pràctica diverses estratègies de control i sublimarment imposar la seva opinió, potser com un mecanisme de defensa per salvaguardar la seva posició i fer front als canvis (Tedesco, 1995), ineluctables altrament.

En l'estudi dirigit per Kherroubi (2008) es posa de manifest que per arribar a un acord amb les famílies, els docents empen principalment dos mètodes, depenent, sense dubte, de les seves concepcions sobre les famílies i sobre com hauria de ser la relació:

- ❖ **Aproximació dels punts de vista.** L'objectiu principal de la cooperació és fer que els pares adoptin, en paraules de Kherroubi (2008), les seves categories d'anàlisi i percepció. És l'adhesió el què es busca i s'obté en alguns casos.
- ❖ **Acceptació de les diferències.** S'accepta que les lògiques i els interessos dels pares puguin ser diferents i llavors s'implementa un espai de negociació més lliure entre pares i docents.

Com anem veient, la comunicació establerta entre escola i família és important i pot afavorir unes relacions fructuoses o, al contrari, constituir una de les barreres més importants.

La majoria de autors (Villa, 1997; Kñallinsky, 1999; García Bacete, 2003; Périer, 2007; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Jordán, 2009; Romero, 2010; entre d'altres) pensen que correspon als centres educatius donar el primer pas, és a dir, ha de ser l'escola qui estableixi els mecanismes adequats per establir una comunicació i relació positiva amb els pares i que aquests siguin conscients del seu paper protagonista en l'educació dels fills. I aquí els tutors juguen un paper cabdal.

“Cuando hay quejas de que los padres y madres no colaboran suficientemente o que les falta interés, también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo posible en esta dirección” (Romero, 2010: 41).

Un estudi realitzat a Quebec (Saint-Laurent et al., 1994), on es van enquestar 630 docents i 957 progenitors, va revelar que els progenitors desitgen col·laborar amb l'escola, es mostren satisfets de l'escola on estan escolaritzats els seus fills però desitjarien rebre més informació, i es mostren favorables també a realitzar el seguiment dels treballs escolars i a rebre formació en aquest sentit, sobretot en els primers cursos; quant als docents, aquests sobreestimen el grau de satisfacció dels progenitors sobre la informació rebuda de l'escola i no perceben la necessitat de les reunions informatives, creuen en la col·laboració però la seva disponibilitat està limitada al seu horari lectiu.

Recordem que a França, d'acord amb l'enquesta CSA *“L'image des enseignants auprès des Français”*¹²⁸ (Le Monde de l'Education, 2005), un pare sobre dos (45%), pensa que els docents no dialoguen prou amb les famílies. I aquest pensament és majoritari entre els pares de classes populars. Potser perquè, com recorda Kherroubi (2008), la freqüència i la qualitat de les relacions amb els mestres estan correlacionades amb el nivell d'estudis dels pares i amb el nivell social, entre d'altres coses per la major o menor distància entre la cultura escolar i familiar¹²⁹. En aquest punt, Fernández Enguita (1995) assenyala, pel que fa a les relacions escola-família en el context espanyol, que hi ha un clima més conflictiu en els centres on predomina l'alumnat de classe obrera, tensions originades sobretot per problemes de disciplina i fracàs escolar. En canvi, en els centres on acudeixen els infants de classes benestants els principals motius de tensió són, principalment, els horaris i les activitats extraescolars.

¹²⁸ Disponible en: http://www.cqma.info/IMG/pdf/2005_csalme_sondage.pdf (recuperat 20 maig 2012).

¹²⁹ D'altra banda, en els centres educatius, tots els “treballadors” docents tenen com a mínim uns estudis de diplomatura, per tant els és més fàcil connectar amb pares d'un nivell educatiu similar al seu.

Per això, perquè l'objectiu principal d'una bona comunicació entre docents i famílies és l'èxit dels alumnes, Auduc (2007) assenyala la necessitat d'adoptar un llenguatge comú, primer en l'interior de l'escola i després entre les escoles i les famílies. El llenguatge comú, com assenyala Langanay en el prefaci del llibre d'Auduc (2007: 8), és la condició indispensable d'un diàleg de qualitat i obre les premisses d'una construcció més important: la de la coherència educativa entre escola i família. Seguint aquesta idea, la idea de coeducació significa la idea de solidaritat d'acció entre els professionals i els pares, cadascú en el respecte del seu rol respectiu, respecte i reconeixement mutus; per part dels pares, reconeixement de l'autoritat i competència professional dels docents; per part dels docents, respecte de la intimitat de les famílies i comprensió de les seves dificultats.

En el nostre context, diversos investigadors (Mérida, 2002; Garreta, 2003, 2009; Garreta i Llevot, 2007; Jordán, 2009; entre d'altres) també parlen de la importància d'establir un llenguatge comú com a premissa per a l'establiment d'unes relacions fluides.

Tanmateix, Périer (2007) diu que en el cas de les famílies més allunyades de l'escola, no és suficient la implementació d'accions simples de bona voluntat per millorar la comunicació, sinó que es necessiten accions estructurals per apropar-les a l'univers escolar. Périer (2005), que utilitza el terme de "differend" i no el de "malentendu" per referir-se a les lògiques del desacord que separen les famílies d'entorn popular de l'escola, conclou en el seu treball que tots els pares entrevistats desitgen veure als seus nens tenir èxit però no saben com ajudar-los ni què fer perquè no dominen els codis i les regles de joc, és a dir, les referències no són compartides. Pourtois i Desmet (1994) assenyalen que algunes famílies de medis populars, és a dir, d'entorns deprimits, es perceben incompetents per participar en l'escola i intervenir en el procés educatiu dels seus fills. En la mateixa línia, Kňallinsky (1999) també creu que el possible desinterès que puguin manifestar alguns pares pot ser degut al desconeixement i a la falta de informació i comunicació.

Périer (2005) distingeix tres lògiques de les famílies populars pel que fa a l'establiment de les relacions amb l'escola: la lògica de la confiança, la lògica crítica i la lògica de retraïment defensiu i de protecció identitària.

- ❖ **La lògica de la confiança** consisteix a dipositar la confiança en l'escola, a tenir-ne confiança als professionals que són els docents, ells són els competents i els que saben què s'ha de fer. Tanmateix, els mestres diuen que els pares no fan el que han de fer, no venen perquè no tenen cap interès per l'escolaritat del seu nen. Per aquests pares, la norma és no intervenir però és precisament per la qüestió de confiança que no intervenen. Família i escola són dos espais sense intersecció. Aquests pares esperen que l'escola els avisi en cas de dificultats però si perceben que no es fa o es fa massa tard, llavors la confiança inicial vira en desconfiança.
- ❖ **La lògica crítica.** Les crítiques de les famílies populars si bé són contingudes dins la institució escolar, en canvi, fora de l'escola es verbalitzen fàcilment. Segons Périer (2005, 2007), aquestes crítiques es poden reagrupar en tres tipus: l'elitisme escolar, la falta d'autoritat i la discriminació social i sobretot ètnica.
- ❖ **La lògica del retraïment defensiu i de la protecció identitària.** Per preservar la seva identitat, defensar el seu rol, les relacions en el si de la família i per protegir-se dels judicis estigmatitzadors, aquestes famílies es distancien de l'escola.

D'altra banda, en el context espanyol, Garreta (1994), analitzant les expectatives i actituds de les famílies d'origen africà, diferencia també tres grups: pares il·lusionats en el projecte escolar dels seus fills, amb una actitud participativa i estimulants; pares desil·lusionats, amb perspectives de retornar al país d'origen, centrats en les seves tradicions, poc motivats i participatius; i "pares en transició" vers la desil·lusió per la situació viscuda al país de destí, l'escola no és una prioritat.

Segons alguns estudis empírics realitzats en Espanya (San Fabian, 1994; Palacios et al., 1995; Kñallinsky, 1999; Instituto de Evaluación, 2009) i en altres països (Breton i Belmont, 1985; Lahire, 1995; Rochex, 1998; Jaeggi, Osiek i Fabre, 2003; Périer, 2005; Arias i Morillo, 2008; Kherroubi, 2008) una variable que influeix decisivament en el rendiment de l'alumnat és el nivell sociocultural, en el sentit que en entorns més desfavorits hi ha una major distància entre la cultura escolar i la familiar i una menor valoració dels aprenentatges escolars per part de la família, generada per les actituds educatives familiars i unes expectatives més baixes. Per exemple, a Espanya, San Fabian (1994a i 2006) i Palacios et al. (1995) assenyalen que el fracàs escolar està relacionat amb la distància entre la cultura escolar i la cultura familiar.

Torrubia (2009) també assenyala que l'estrat social de les famílies és una variable que influeix en els resultats acadèmics dels infants¹³⁰.

En la mateixa línia, alguns autors com Rambla (1998), Feito (1992), Luque (1995) i Aznar (1998) afirmen que les famílies de nivell sociocultural mitjà participen més que les de nivell baix perquè les expectatives vers l'educació són més altes i perquè els nivells culturals (en termes de capital cultural) de ambdós contextos tenen una major similitud. Vila (1997, 1998) afirma que l'estatus sociocultural de la família influeix en el tipus de relació establerta amb l'escola.

Les famílies de nivell mitjà-alt comparteixen els mateixos referents cultural i simbòlics que l'escola i per tant és més fàcil que es trobin més còmodes i tinguin més capacitat d'influir en el funcionament del centre, mantenint relacions d'igual a igual. En canvi, les famílies de nivell sociocultural baix se senten en una posició inferior respecte a l'escola, ja que disposen de menys informació que les altres famílies i *"conocen menos los canales de relación con la escuela y, sobre todo, su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja"* (Vila, 1998: 108).

Feito (1992, 2006) afirma, també, que la implicació qualitativa dels pares de classe mitja o alta en la vida escolar és major que la dels pares pertanyents a la classe obrera, degut a una major proximitat cultural a l'univers simbòlic de l'escola. Aquest mateix autor conclou que *"lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos"*¹³¹ (Feito, 2006: 35).

¹³⁰ D'acord amb Torrubia (2009), una variable que podria estar relacionada en certa manera amb l'estructura social és l'edat d'escolarització. En l'estudi dirigit per Torrubia (2009), es va trobar que l'edat d'escolarització influïa en el resultats escolars i també que les famílies amb un estatus més elevat solen escolaritzar els seus fills a unes edats més primerenques (primer cicle d'educació infantil) que les famílies amb menys recursos. Com assenyala el mateix estudi, podríem estar davant una nova font de desigualtat social, i més tenint en compte l'actual context. Com han recollit recentment els mitjans de comunicació, es preveu pel curs 2011-12, un augment en la ràtio de les escoles bressol municipals i un augment de les taxes.

¹³¹ Feito (2006) assenyala que mentre quasi el 70% dels fills de professionals (metges, advocats, arquitectes...), amb edats compreses entre els 25 i 29 anys, obtenen un títol universitari, solament ho fa menys del 20% dels fills de pares de classe treballadora (treballadors manuals qualificats i no qualificats). El Instituto de evaluación (2009a: 110) assenyala que *"las diferencias mayores entre los resultados de los alumnos estan relacionados con el Índice del estatus económico social i cultural (IESC) de las familias"*.

Breton i Belmont (1985) investigaren les concepcions educatives i les relacions família-escola en l'àmbit de l'educació infantil, i trobaren que les famílies de nivell sociocultural mitjà eren les que mantenien més acords amb les concepcions educatives dels mestres, les famílies de nivell sociocultural alt també mantenien aquests acords però alhora feien sentir-se pressionats als mestres, les famílies de nivell socioeconòmic baix eren les que mantenien més distàncies amb l'escola i les minories ètniques i culturals se sentien completament excloses. Connectant amb aquest punt, el Colectivo loé (1996), centrant-se en les famílies marroquines, assenyalava que aquestes famílies són percebudes com un obstacle contra el treball integrador que realitza l'escola respecte als seus fills. Alguns elements com el reagrupament geogràfic, les xarxes socials de relació i l'ús de la llengua materna reforcen aquesta percepció. I així, el estudi sobre l'escolarització dels nens magribins conclou que:

“Más allá de su actitud hacia la escuela, las familias marroquíes son percibidas como un factor perturbador, un obstáculo para el trabajo integrador de la escuela sobre sus hijos (...). Tales estrategias familiares (el mantenimiento de “sus cosas”) van, según esta concepción, en dirección opuesta a la “adaptación” de los niños; así, la familia inmigrante opera en la dirección opuesta a la de la escuela” (Col·lectiu loé, 1996: 123).

Garreta (2009) assenyalava que els docents entrevistats en el seu estudi indiquen que el seguiment dels fills i de les activitats que fan, per part de les famílies, en aquest cas immigrades, està molt relacionat amb el nivell acadèmic i socioeconòmic dels pares¹³².

“Al parecer de los docentes, cuanto más elevado, más expectativas tienen los padres en la educación de sus hijos y, sobre todo, tienen mayor capacidad para comprender el sistema educativo y el proceso que están experimentado, así como para ayudarles si les hace falta. Para los progenitores con niveles académicos y socioeconómicos más bajos, la escolarización es un proceso que no comprenden en profundidad ya que a veces ellos mismos no han sido escolarizados o no han completado los estudios” (Garreta, 2009: 282).

¹³² El Instituto de Evaluación (2009a) indica que las variables que más determinen el estatus económico social i cultural de les famílies (IESC) són el nivell d'estudis i les professions dels pares. Tanmateix, el mateix estudi indica que “el peso de la actitud del alumno y su familia y el trabajo en clase con sus profesores es el factor com más peso en los resultados (acadèmics)” (p. 110).

En canvi, Besalú (2004), referint-se a les famílies immigrades, assenyala que la seva cultura familiar no és un factor determinant, tenint més influència altres factors com el nivell educatiu dels pares, l'estabilitat laboral i residencial, el clima d'afecte, etc.

Els estudis de Rochex (1998) i Lahire (1995), realitzats a França, mostren també una correlació entre les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, les actituds educatives de les famílies i les pertorbacions de les relacions escola-família. Glasman (1992) a través d'entrevistes a famílies "anomenades desfavorides", assenyala la diversitat d'actituds, objectius i percepcions vers l'escola. I aquestes variacions serien encara més grans si considerem el conjunt de pares ja que en teoria els pares són tan diversos com la societat. També indica la tendència dels docents a categoritzar les famílies, havent una tendència en ZEP¹³³ a parlar més de "famílies" que de "pares". En un altre estudi realitzat a Suïssa, Jaeggi, Osiek i Favre (2003) evidencien que un dels factors diferenciadors entre els nens amb fracàs o dificultats escolars i els nens que tenen èxit escolar és la valoració dels aprenentatges escolars per part de les famílies.

Així, com assenyalen diversos investigadors (Vila, 1998; Kňallinsky, 1999; Auduc, 2007; Garreta 2009), la història familiar, la pròpia història escolar, la percepció dels pares respecte a l'escola i als docents, el valor assignat a l'educació i a l'escola, l'interès que mostrin pels estudis dels fills, són factors que condicionen la participació dels pares en l'escola i la implicació en els estudis dels seus fills.

Observem que molts docents pensen que, pel fet de no participar almenys de la forma socialment establerta, les famílies d'entorns més desfavorits s'inhibeixen de l'educació dels seus fills i tenen expectatives baixes (Vila, 1998; Garreta, 2003, 2009; Auduc, 2007; Périer, 2007; Arias i Morillo, 2008). Aquesta percepció sens dubte és errònia en la majoria de casos. Périer (2007) per exemple assenyala que cap de les 30 famílies entrevistades en el seu estudi es "desentenia" dels seus fills, però els docents interpreten la distància que aquestes famílies guarden respecte a l'escola com a mostra de desinterès respecte a les seves responsabilitats com a pares d'alumnes. Lahire (1995) també assenyala resultats en la mateixa línia.

¹³³ Zona Escolar Preferent

Ambdós autors remarquen que a vegades es comet una profunda injustícia d'interpretació quan s'assenyala que aquestes famílies dimiteixen de les responsabilitats parentals i que si la llar ofereix un bon suport emocional i moral als fills, pot ser una ajuda efectiva per a l'èxit escolar d'aquests. Périer (2005, 2007) i Arias i Morillo (2008), a més, remarquen la necessitat de tenir en compte els factors contextuals que envolten aquestes famílies abans de "jutjar a la lleugera".

Com ja hem comentat en altres apartats, Garreta (2003), assenyala que el 90% dels docents creuen que els pares que tenen expectatives més elevades són els d'origen català, seguits pels de la resta de l'estat (71,5%) i els que tenen expectatives més baixes són els marroquins (49%) i els gitanos (67%). Un estudi posterior del mateix autor (Garreta, 2008) també confirma els mateixos resultats, així els representats associatius també atribueixen les expectatives més altes als pares de la mateixa comunitat autònoma (77,9%), seguits pels pares procedents d'altres comunitats (43,3%). Els que tenen expectatives més baixes són els pares d'origen marroquí (6,2%), subsaharià (4,4%) i gità (3,4%).

Aquesta absència de participació per part d'algunes famílies d'origen immigrant no sempre significa desinterès, al contrari, en ocasions, degut en part als seus referents del país d'origen i al desconeixement del nostre sistema educatiu, aquestes famílies confien totalment en els educadors delegant en ells la responsabilitat de la instrucció de llurs fills, moltes pensen que no s'han d'interferir en les activitats de l'escola o que no poden aportar-hi res i llavors no participen dels modes acceptats per la institució escolar. Vila (1995) considera que l'actitud d'alguns pares que en principi pot ser atribuïda al desinterès, sovint és conseqüència d'un sentiment d'impotència.

En molts casos, les actituds de les famílies immigrades envers l'escola i el professorat són positives (Llevot, 2002, 2004; Besalú, 2004; Kanouté i Llevot, 2008), inclòs algunes mostren més interès i confiança que d'altres de contextos més afavorits, però els interessen primordialment els aspectes més instrumentals i funcionals de cara a la futura inserció laboral. Un dels factors que influeixen és la possibilitat d'ascens social dels seus fills que perceben els pares en l'escola.

Però, de vegades, aquesta motivació no és tan evident quan aquestes famílies tenen altres prioritats més apressants: situacions precàries, necessitats primàries i immediates sense cobrir..., posposant d'altres a més llarg termini com seria el progrés escolar. Fullana, Besalú i Vila (2003) en un estudi sobre els factors determinants en els processos d'escolarització dels alumnes d'origen africà, van trobar-ne quatre: el context sociocomunitari, la família, el mateix alumne i el centre educatiu.

Pel que fa als factors familiars, Besalú (2004) afirma que els factors que influeixen més en els processos d'escolarització són similars en famílies autòctones i immigrades, no trobant-se diferències significatives; aquests factors són el clima relacional de la llar (entorns estables, ordenats i afectuosos) i les actituds positives vers l'educació i l'escola.

Així, més enllà de la pertinença a una determinada estructura social, hi ha altres factors en joc com la implicació familiar, l'ambient familiar, la comunicació familiar... L'estudi de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) assenyalava que, independentment del nivell educatiu dels pares, el fet de donar suport als fills amb els deures, reduïa ostensiblement la probabilitat de repetir curs. Així, aquests autors afirmen que la implicació dels pares en l'escolaritat dels seus fills serveix per a superar, en certa mesura, els límits de partida que podria establir el nivell social a què es pertany.

“Está demostrado en numerosas investigaciones la gran influencia que el ambiente familiar tienen sobre el aprendizaje y los resultados escolares del alumnado. Y, también, que ese ambiente no depende sólo del nivel económico o educativo de las familias” (Romero, 2010: 28).

Diversos estudis (Van Zanten, 2001; Auduc, 2007; Périer, 2005; Kherroubi, 2008) posen de manifest que les famílies d'estatus socioeconòmic i nivell educatiu més elevat són les que participen més en les escoles, almenys en les formes institucionalment establertes. Moltes d'aquestes famílies consideren la seva participació com un dret, algunes com el dret a participar en la gestió i funcionament dels centres a través de les estructures previstes per les escoles i altres simplement com el dret a escollir escola i a exigir una educació de qualitat al centre.

Com ja hem comentat, la cultura d'aquestes famílies és pròxima a l'escolar i potser per això són vistes com a pròximes pels docents, tenen un tracte directe i proper amb els docents, assisteixen, potser per iniciativa pròpia, a les tutories i activitats, estan ben informades i coneixen el funcionament del centre i les expectatives del professorat vers els seus fills, aspecte que poden no compartir en alguns casos. Tenen els recursos necessaris (econòmics, xarxes socials i familiars) per seguir l'escolaritat dels fills curosament i complementar-la amb aprenentatges suplementaris (els fills fan com a activitats extraescolars anglès, música, etc).

Seguint Périer (2005), en l'estudi dirigit per Kherroubi (2008) s'assenyala que aquestes famílies pertanyen a la mateixa categoria socioprofessional que els docents o superior i hi ha una certa convergència en les seves concepcions educatives, per això, sedueixen la majoria del professorat. L'escola i l'educació dels fills, sovint, formen part de les seves preocupacions i per això són presents i se senten còmodes amb la cultura escolar. Però tanmateix, el professorat es queixa de la presència excessiva d'algunes d'aquestes famílies que dubten de la competència professional d'alguns docents i intenten immiscir-se en les decisions curriculars que competent a l'escola. Alhora que l'escola es beneficia dels recursos d'aquestes famílies (per exemple, a l'hora de fer pressió davant l'Administració o per salvaguardar la reputació de l'escola), els equips directius i els docents també manifesten, a vegades, un cert malestar considerant que es volen immiscir en el funcionament del centre i arribar a desestabilitzar-lo, per exemple prenent partit per una de les parts en cas de conflicte entre docents. Pel que fa a aquest punt, Van Zanten (2001) i Kherroubi (2008) assenyalen "el poder" de les famílies de classes mitjanes en l'escola. Altres autors com Díez (1982), també assenyalen l'existència d'aquest grup de famílies sobreimplicades.

A través de l'anàlisi de les memòries de docents novells en pràctiques, Auduc (2007) troba una diversitat d'actituds per part de les famílies vers l'escola i que demanen respostes diferenciades: pares que tenen la necessitat de ser tranquil·litzats pel que fa als progressos del seu fill, pares que dipositen la seva confiança total en l'escola i els seus ensenyaments, pares que rebutgen veure les dificultats del seu fill, pares que tenen un mal record de la seva pròpia escolaritat, pares que volen ajudar al seu fill però es veuen incapaços, pares que no venen mai a l'escola, pares massa presents en l'escola.

- ❖ **Pares que tenen la necessitat de ser “tranquil·litzats” sobre els progressos del seu fill.** Algunes famílies necessiten que els docents reafirmen o confirmen, sovint, els progressos dels fills en els aprenentatges escolars.

- ❖ **Pares que dipositen la seva confiança total a l'escola i els seus ensenyaments.** Algunes famílies pensen que correspon a l'escola educar als infants i per això els donen “carta blanca”. En aparença pot semblar que es desinterressin de l'escolaritat dels fills però a vegades és tot el contrari, simplement pensen que els aprenentatges corresponen a l'escola. Com assenyala Auduc (2007), ens trobaríem davant d'una relació de coexistència, on els mons de l'alumne i de l'infant estan separats. Recordem que l'actitud d'aquests pares es correspondria a l'anomenada lògica de la confiança de Périer (2005), que segons aquest autor defineix la relació d'aquestes famílies amb l'escola. Però, davant situacions percebudes com a injustes, per exemple davant una dificultat escolar que no esperaven, aquesta confiança es pot transformar en sentiment d'injustícia i desconfiança vers la institució escolar. Périer (2007) ens recorda també que a vegades la distància vers l'escola que caracteritza aquestes famílies és simplement un mecanisme de defensa front als judicis de l'escola que fereixen les seves identitat, imatge i autoestima.

“Ces familles sont attachées a une vision “conservatrice” de l'école avec des attentes concernant l'autorité, la discipline collective, l'équité de traitement entre les élèves. En se renforçant (allongement des études, importance de la scolarisation dans l'accès à l'emploi), le pouvoir de l'école dans la réussite de l'enfant fragilise ces parents et peut leur donner le sentiment de ne plus être acteurs de l'éducation de leurs enfants” (Auduc, 2007: 50).

- ❖ **Pares que rebutgen veure les dificultats del seu fill,** que diuen, per exemple, que a casa el nen no mostra cap problema. Aquesta negació de les dificultats del nen pot significar que no volen veure's percebuts com a “pares dolents” que no saben ocupar-se dels seus fills.

- ❖ **Pares que tenen un mal record de la seva pròpia escolaritat.** Alguns d'aquests pares tenen la sensació de reviure els "mals records" del seu pas per l'escola a través dels seus fills, és a dir, a través d'aquests reviuen les dificultats que ells mateixos van experimentar en la seva escolaritat i tenen la impressió que "l'escola no està feta per ells ni pels seus infants".
- ❖ **Pares que volen ajudar al seu fill però s'hi veuen incapaços.** Aquests pares senten que el seu fill té dificultats escolars o comportamentals però es creuen incapaços de posar-hi remei. Es senten descoratjats i no veuen què podrien fer per millorar la situació.
- ❖ **Pares que no venen mai a l'escola.** Alguns pares no assisteixen mai a les reunions ni a les entrevistes quan són convocats. A vegades, la raó és el sentiment de culpabilitat per les coses negatives que pensen que diran sobre els seus fills.
- ❖ **Pares massa presents a l'escola.** Hi ha pares que, a vegades semblen ser massa protectors amb el seu nen, semblen exercir una forta pressió sobre el funcionament de l'escola o de la classe. D'altra banda, aquestes famílies, pertanyents en la seva majoria a les classes mitjanes, coneixen bé els mecanismes del sistema escolar i estan implicades i estan habituades de freqüentar l'escola i d'activar-se de manera directa. La competència d'aquestes famílies es manifesta sovint en l'acompanyament pedagògic en lo quotidià. Auduc (2007) ens recorda que alguns d'aquests pares poden esdevenir veritables consumidors exigents que consideren el sistema com un mercat i no com una institució. Ens estariem referint al model dels "pares usuaris", assenyalat per Kherroubi (2008) i al dels "pares clients" apuntat per Payet (2000).
- ❖ **Pares col·laboradors,** amb els quals, el diàleg i la comunicació s'estableix sense dificultat i participen activament en l'escolarització dels fills. Aquestes famílies, en general, són les més disponibles, les més obertes a les entrevistes, a les activitats, a les trobades, a les reunions.

Com anem veient ni els centres escolars ni les famílies són grups homogenis (Montandon, 1991; Garreta, 2003, 2008, 2012; Garreta i Llevot, 2007), havent una gran diversitat de percepcions i actituds dins cada grup. Sens dubte, pot haver-hi graus i modalitats diferents d'implicació i participació respecte a l'escolaritat dels fills i els centres escolars dins cada grup social. Com mostra Kherroubi (2008), quan parlem dels diferents grups socials, que sovint categoritzem per la nostra conveniència, no podem obviar la diversitat d'opinions, expectatives i actituds que són presents en cada grup. Les famílies poden tenir diferents expectatives sobre l'escolaritat dels seus fills (Garreta, 2008, 2009), ja que, independentment del seu nivell socioeconòmic i educatiu, les famílies poden assignar diferents valors a l'escola, a l'educació, a la seva relació amb els docents. Unes famílies valoren la conformitat amb les normes del centre escolar i dipositen la seva confiança en ell, en canvi, altres reclamen el seu dret a actuar com a *partenaires* en un pla d'igualtat.

Sintetitzant, alguns estudis (Cochran y Dean, 1991; Maulini, 1997; Gayet, 1999; Mérida, 2002; Garreta, 2003, 2008, 2009; Périer, 2005, 2007; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Kanouté y Llevot, 2008; entre d'altres) assenyalen alguns factors de continuïtat i discontinuïtat (és a dir, similituds i divergències entre escola i família) que influeixen en la participació dels progenitors. En general, el nivell educatiu dels progenitors, el seu coneixement del sistema educatiu¹³⁴, les expectatives i actituds... condicionen la seva visió de l'escola i el paper que hi ha de jugar. Així, la participació dels progenitors declina proporcionalment a mesura que el nen creix i el professorat sol pensar també que la participació de les famílies és més important en els nivells d'infantil i primària que en el de secundària; les diferències socioculturals entre la família i l'escola incrementen les discontinuïtats; les experiències (positives i negatives) viscudes pels progenitors durant la seva escolarització influeixen també; alguns progenitors menysvaloren i ignoren les demandes de l'escola, alguns se senten incapaços de respondre als requeriments de l'escola i això els porta a mantenir-se al marge i altres perceben els professors dels seus fills llunyans i inaccessibles.

¹³⁴ Garreta (2009: 283) assenyalava que "el grado de información de los padres y la comunicación mejoran con el tiempo y la experiencia, de forma que se nota un cambio importante de sentido positivo cuando ya no es el primer hijo el que llevan al centro".

Podem dir que el nivell escolar del nen depèn en certa mesura de la participació dels seus progenitors i dels suports que aquests els ofereixen, i el professorat desitja també que les famílies desenvolupin accions de continuïtat amb les de l'escola, per exemple, supervisant els deures.

Anem veient que les dues institucions, escola i família, tenen aquesta responsabilitat compartida al llarg de tot el procés educatiu i que establir vincles positius entre els progenitors i l'escola és important per a donar coherència a l'educació del nen. Però, els factors susceptibles d'incrementar la participació de les famílies i els elements més influents d'aquesta continuïtat continuen essent desconeguts. I si és important definir el que pot millorar la participació dels progenitors i identificar els elements de participació més útils per a l'alumnat, encara ho és més quan ens referim a les famílies d'origen immigrant¹³⁵ (Vatz-Laaroussi et al., 2005; Kanouté i Llevot, 2008).

En general, les famílies s'impliquen en l'escola si perceben que la seva participació és ben rebuda i si comprenen que el seu compromís forma part de les seves responsabilitats parentals. És a dir, hi ha dos condicions necessàries i complementàries: l'acollida i invitació per part de l'escola i la comprensió del rol parental (Deslandes, 2004).

Però hem de tenir en compte que el grau de col·laboració escola-família depèn de diversos factors, entre ells les característiques individuals (sexe, edat, recorregut escolar...), familiars (escolaritat i estructura familiars) i institucionals (estructura i funcionament del centre, recolzament de l'equip directiu i dels docents, formació dels docents).

Pensem que s'ha de fugir de visions unilaterals i evitar pensar que hi ha una única "manera de participar", tot el contrari, tot i que parlem de família i d'escola, no es tracta en cap cas d'universos homogenis, havent-hi una multiplicitat de famílies i d'escoles. Recordem que el més important no és com són les famílies sinó el que fan (Deslandes, 2005, 2011).

¹³⁵ Els alumnes d'origen immigrant disposen de diferents referents culturals, uns procedents del seu entorn familiar i d'altres procedents del seu entorn escolar. Però, Monreal i Amador (1994) pensen que sempre es produeix una disgregació dels diferents referents dels alumnes d'origen immigrant.

4. LA RELACIÓ FAMÍLIA I ESCOLA: BARRERES

En aquest apartat, estudiarem les resistències a la comunicació entre l'escola i les famílies, posades en relleu per diversos estudis, que dificulten una bona relació tant per part dels centres escolars com per part dels progenitors.

4.1. Obstacles des de l'escola

Diversos investigadors (Martínez González, 1992; Fernández Enguita, 1993; Ballesteros Moscosio, 1995; Domingo Bugeda, 1987; Glasman, 1992; Hohl, 1996; Pulpillo, 1982; Hoover-Dempsey i Walker, 2002; Mérida, 2002; Garreta, 2003, 2008, 2012; Feito, 2006, 2011; Arias i Morillo, 2008; entre d'altres) assenyalen com a barreres alguns factors intrínsecs de la institució escolar, que poden dificultar la participació dels progenitors, com la pròpia organització i estructura del centre i la poca obertura a les famílies i a la comunitat, el clima escolar, la manca de recursos materials i humans i les actituds del professorat. En el treball de Kherroubi (2008) també s'assenyala el paper de l'equip directiu dels centres escolars, sobretot centrat en el lideratge del director.

Kherroubi (2008), a més, assenyala el poc nombre d'experiències d'èxit a seguir, és a dir, bones pràctiques realitzades en alguns centres i que podrien ser models a seguir però que malauradament se'n fa poca difusió.

Parellada (2003) assenyala aquests obstacles per part de la institució escolar: increment progressiu de la burocratització de l'escola, que provoca una actitud distant, increment de la pressió docent com a conseqüència d'una progressiva delegació de les funcions familiars i alhora manca de reconeixement social. Com podem observar, l'origen d'aquestes dificultats el podrien trobar, en certa manera, en els canvis socials que han trasbalsat les institucions familiar i escolar. Martínez González (1994) afegeix la manca de recursos humans i materials que facilitin la participació de les famílies i d'una millor actitud per part dels docents¹³⁶. Kñallinsky (1999) i Auduc (2007) assenyalen la diferència de codi lingüístic utilitzat en la comunicació família-escola.

¹³⁶ L'actitud dels docents ja era assenyalada, en la dècada dels 90, per diversos investigadors (Santos Guerra, 1990; Martínez González, 1994; Macbeth, 1995; Cervera i Alcazar, 1995).

Ambdós autors assenyalen que la utilització d'un llenguatge amb "argot professional" per part del professorat fa que la comunicació sigui disfuncional i que els pares se sentin incompetents. Kherroubi (2008) afegeix un altre aspecte, també recollit per altres autors com Kňallinsky (1999), que és la manca de temps per part del professorat i la poca disposició a flexibilitzar l'horari d'atenció a les famílies¹³⁷.

D'altra banda, Garreta (2010, 2012) assenyala com a factors que poden condicionar la dinàmica participativa, per part de la institució escolar: els espais del centre i del seu entorn (accessibilitat, entorn físic, arquitectura de l'edifici...); organització del centre (gestió per part de la Direcció, més vertical-jeràrquica o més horitzontal-participativa, que al seu torn podria ser més real o aparent); els canals de comunicació utilitzats, que poden ser més o menys eficients (reunions d'inici de curs, tutories, contactes informals, agenda escolar, circulars i notes informatives, tauló d'anuncis, telèfon, correu electrònic, web, revista del centre...) i el grau d'apertura o tancament dels docents i del centre.

En la mateixa línia, alguns dels obstacles en la relació família i escola trobats en el treball d'Auduc (2007), realitzat a partir de l'anàlisi de les memòries de mestres en pràctiques, són: l'organització escolar, els canvis dels programes, el llenguatge utilitzat per l'escola sobretot a les avaluacions, etc. En el mateix estudi, el president de la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves) assenyala que, malgrat estar treballant en moltes escoles per instaurar relacions de confiança, encara queda un llarg camí per aconseguir una situació òptima.

"Cependant, au quotidien, il reste beaucoup à faire sur le terrain pour établir des relations de confiance réelle: il y a encore trop d'écoles et d'établissements où les parents ne sont pas les bienvenus, où les élections de parents se déroulent dans un climat délétère, où les convocations au conseil d'école sont données trop tard, et sans prendre en compte les questions des familles. Dans de trop nombreux établissements, le conseil d'école ou les réunions parents-enseignants se déroulent encore à des heures incompatibles avec celles des parents, et ce malgré les instructions de la circulaire de 2001... C'est toujours un combat quotidien pour faire entendre et respecter nos droits de parents d'élèves au sein de certains établissements" (Auduc, 2007: 102-103).

¹³⁷ Els tutors solen tenir una hora setmanal d'atenció a les famílies dins l'horari lectiu però molts, si no es tracta d'alguna qüestió urgent, solen estar poc disposats a atendre'ls fora del seu horari laboral.

Fernández Enguita (1993) assenyala com una de les causes de la poca participació de les famílies en els centres educatius, la manca d'hàbits democràtics de participació, degut a la nostra història recent, pràctica reforçada per les actituds d'alguns docents.

Pel que fa, concretament, a la participació de les famílies a l'aula, Vila (1998: 188) també assenyala que en el nostre país no existeix aquesta tradició i que sovint *“el aula es una especie de coto cerrado y las familias son vistas como un engorro para poder desarrollar el Trabajo con las niñas y los niños”*.

Auduc (2007), referint-se al context francès, assenyala també la història del sistema educatiu com a condicionant, és a dir, l'actitud d'algunes famílies segueix estant marcada per la història de l'escola republicana francesa, on fins temps recents es concedia a les famílies un lloc perifèric.

Martín Bris i Gairín (2007) assenyalen també les següents barreres que condicionen la participació: manca de temps; falta de formació i d'informació; poc reconeixement de la participació dels pares; manca de suport per part de l'Administració; valoració escassa del treball participatiu dut a terme. Relacionat en certa manera amb aquest darrer punt, Garreta (2008, 2010) i Feito (2011) assenyalen el desequilibri de poder entre els sectors de la comunitat educativa, afavorit en certa manera per una normativa burocràtica¹³⁸.

La legislació ha reconegut la participació de les famílies en els centres, però en un pla formal, no afavorint mecanismes més democràtics i sinèrgies més dinàmiques.

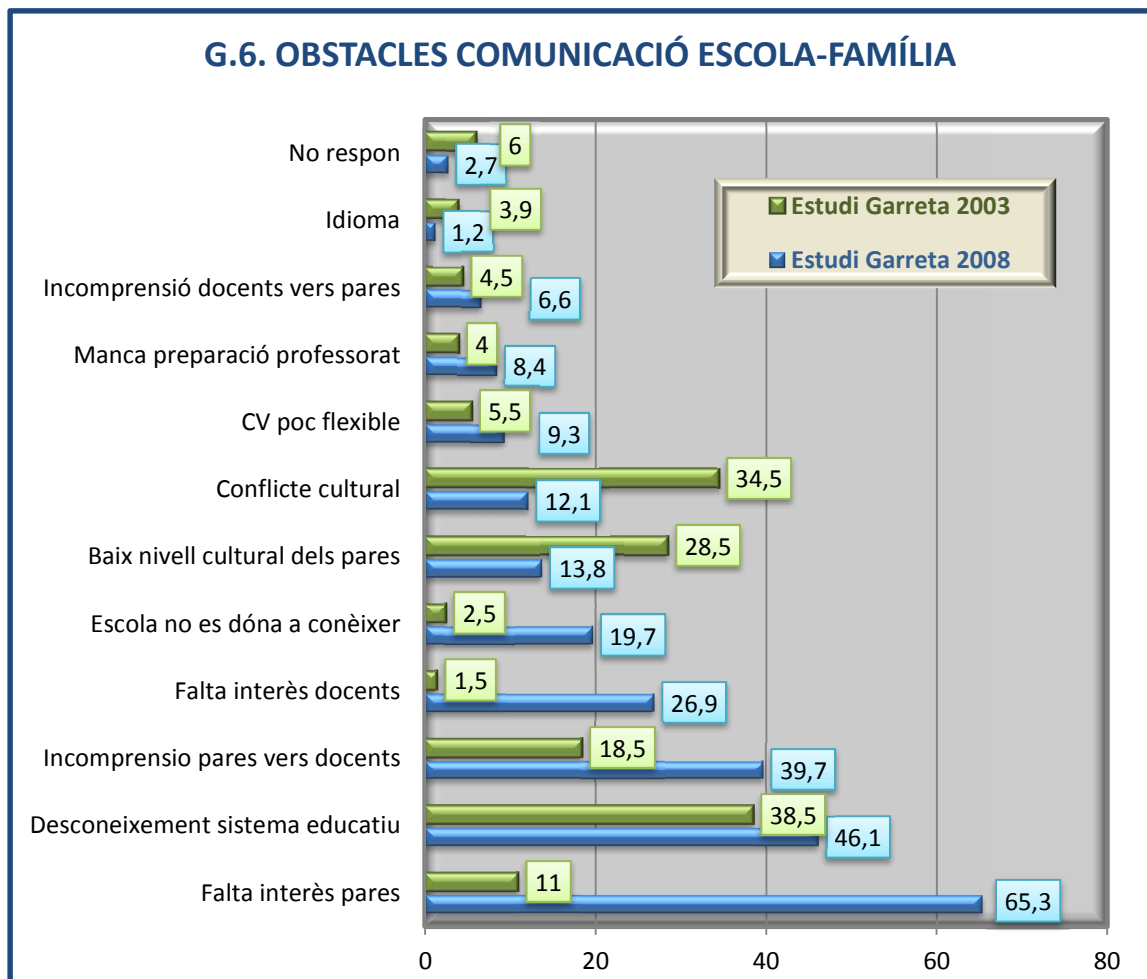
Gil Villa (1995) afegeix una altra barrera: la ubicació geogràfica. Malgrat que comunament se sol pensar que la participació és major i de més qualitat en les escoles rurals¹³⁹, la investigació d'aquest autor constata que el fet de que els alumnes s'hagin de desplaçar a l'escola d'una altra localitat pot limitar la participació dels progenitors.

¹³⁸ El Projecte Educatiu, per exemple, que hauria de ser el document marc que, reconeixent la idiosincràsia de cada centre, guiés les actuacions educatives i plasmés les vies per construir una veritable comunitat educativa democràtica, s'ha transformat en molts casos en un simple document administratiu.

¹³⁹ Vegeu: Llevot i Garreta (2008). *Escuela rural i sociedad*.

Garreta (2003, 2008, 2009) conclou que les principals dificultats en la comunicació escola-família, són: el desconeixement del sistema educatiu i del centre escolar, les distàncies existents entre l'escola i la família pel que fa a la percepció del paper de cadascú¹⁴⁰, i la manca d'interès per part dels progenitors i dels docents. Apareixen també: el baix nivell cultural dels pares i els conflictes culturals, entre d'altres.

Ara, tenint en compte que les dades de l'estudi (Garreta, 2008) es refereixen a les respostes de representants d'AMPA de tot l'Estat i que les dades del treball (Garreta, 2003) es refereixen a les respostes de docents de Catalunya, anem a continuació a comparar-les.



¹⁴⁰ El mateix investigador ressalta en un estudi (Garreta, 2003) que els docents atribueixen principalment els obstacles de comunicació a les famílies. Podríem dir que aquest aspecte (incomprensió mútua) indica una important barrera de comunicació, atribuint recíprocament la manca de comprensió vers l'altre col·lectiu.

Podem observar, en els gràfics anteriors, que els docents atribueixen, majorment, els obstacles a causes culturals i lingüístiques, mentre que els representants d'AMPA són més diversos en la seva percepció. També podem observar que els docents, potser com a mecanisme de defensa (l'escola no pot fer més del que fa), busquen un "locus de control" extern: la família i l'entorn. Així, les puntuacions més altes són: l'idioma, el desconeixement del sistema educatiu dels pares, el conflicte cultural de la família amb l'escola, el baix nivell cultural dels pares i la incomprensió dels pares (els pares sovint no comprenen el que esperen d'ells els professors). I potser per això, les seves puntuacions són significativament més baixes en els aspectes on es podrien millorar les actuacions de l'escola: l'escola no es dona a conèixer, currículum, manca de preparació del professorat, incomprensió dels professors, falta interès del professorat. Aquestes dades evidencien, com s'ha demostrat empíricament en treballs etnogràfics, per exemple, que en els nostres centres educatius existeixen certes resistències per part d'equips directius i docents i també per part de les famílies, i que s'han de buscar les estratègies adequades per trencar aquestes barreres i afavorir la participació i el sentiment de pertinença a la comunitat educativa, més enllà del que estableixi la normativa.

Diversos investigadors (Kñallinsky, 1999; Garreta, 2003, 2009, 2010; Auduc, 2007; Martín Bris i Gairín, 2007; Jordán, 2009) assenyalen la manca de formació inicial i contínua, per part dels docents, sobre la importància d'establir una bona relació amb les famílies i sobre estratègies per potenciar la relació i millorar la comunicació. Així, per exemple, Kñallinsky (1999: 140) afirma que: "*La formación del profesorado con vistas a la implicación de los padres en la educación de sus hijos continúa siendo escasa*" i Garreta (2010: 60) també diu que, malgrat la importància que se li ha conferit a la relació família-escola, políticament i acadèmica, en els darrers temps, "*el profesorado no ha sido suficientemente formado para reconocer la importancia del rol de las familias dentro de las escuelas y de los institutos, y tampoco se le ha dotado de estrategias para que pueda aproximarse a las familias*". De totes maneres, Garreta (2009: 276) indica que "*la importancia otorgada a la relación con la familia se está tomando en cuenta en los nuevos planes de estudio de los grados de magisterio de educación infantil y educación primaria, que cuentan con un bloque de materias sobre "Sociedad, familia y escuela"*".

La literatura també assenyalava, com a barrera, la cultura escolar, en el sentit que obstaculitza la participació i implicació de les famílies de nivell sociocultural baix i afavoreix la de les classes superiors. Per exemple, Kherroubi (2008), d'acord amb Montandon i Perrenoud (1994), assenyalava que les vies posades en marxa per la majoria d'escoles per obrir el centre a les famílies, sobretot les formals, afavoreixen les famílies de classe mitjana i superior, en detriment de les anomenades populars (d'estatus socioeconòmic i educatiu més baix).

Com ja hem comentat en apartats anteriors, degut a la major proximitat entre la cultura escolar i familiar, en el cas de les primeres, els és més fàcil entrar en l'univers escolar, i participar en l'educació dels fills. En canvi, en molts casos, les famílies populars mantenen unes distàncies amb la institució escolar, simbòlica i físicament.

En un estudi sobre la participació de famílies ELL (*English Language Learners*)¹⁴¹, Arias i Morillo (2008) analitzen els factors que afavoreixen una efectiva implicació parental i els factors que la dificulten i ressalten que les principals barreres que dificulten la implicació de les famílies ELL són: barreres de l'escola, lingüístiques (manca de coneixements suficients d'anglès per part dels progenitors i de la llengua minoritària per part dels docents), confrontació de la cultura escolar amb la familiar i "logístiques". Aquestes autores afirmen que aquestes barreres poden limitar la comunicació dels pares i la seva participació en l'escola.

Ara, centrant-nos en les barreres de l'escola, Arias i Morillo (2008) hi inclouen la perspectiva basada en el dèficit, l'aproximació unidireccional a la implicació parental i el clima escolar negatiu.

La perspectiva basada en el dèficit significa que el personal de les escoles que atenen una població amb un alt percentatge de "diversitat", sol percebre els alumnes i les seves famílies com "el problema", i així aquestes famílies són percebudes mancades de recursos per proporcionar experiències educatives adequades als seus fills. Pels docents, la manca de participació parental a l'escola evidencia la manca d'interès pels fills.

¹⁴¹ El terme ELL inclou estudiants de comunitats de minories ètniques, és a dir, comunitats d'americans nadius (*Native American communities*), d'origen immigrat i de migració recent. L'estudi s'ha centrat en comunitats marginades en les quals els alumnes no tenen l'anglès com a llengua materna.

L'aproximació unidireccional es focalitza en el què els pares poden fer per recolzar l'escolaritat dels fills i no a l'inrevés. I finalment, un clima escolar negatiu, és a dir, no acollidor, descoratja les famílies de participar-hi i implicar-s'hi. I aquesta premissa si és vàlida per a les famílies en general encara ho és més per les famílies d'origen immigrant.

"ELL parents often experience confusion and frustration with an educational system that not only misunderstands their cultural values and beliefs, but places additional barriers that impede their full involvement in their children's schooling. Immigrant parents, who are often dealing with culture shock, may see the school as a completely foreign environment-one that they choose to avoid" (Arias i Morillo, 2008: 8).

Un altre obstacle principal que podem observar és l'existència d' idees preconcebudes i com aquestes guien les interaccions. Els obstacles sobrevenen d'exigències i expectatives poc realistes per part de pares i professors. Les diferències culturals i socials poden interferir en la comunicació dels diferents membres de la comunitat educativa, i la falta d'interès i de formació dels pares per a intervenir en l'escola ha sigut sistemàticament al·legada per alguns professionals del sector. Centrant-se en el camp de l'educació especial, però considerem que són vàlides també en un context general, Mittler (1987) assenyala com a obstacles que cal superar per a promoure una col·laboració efectiva i real: les tradicionals actituds dels mestres vers els pares; la barrera psicològica i social de la pròpia formació inicial dels professors; la dificultat de conciliar les necessitats d'un nen amb les necessitats dels altres; les exigències i les expectatives dels pares considerades poc realistes.

Hanko (1993) assenyala com a obstacle per a portar a terme una bona col·laboració les pròpies idees preconcebudes, opinions i reaccions dels propis mestres i la tendència a veure la relació mestres- pares en termes unidireccionals d'experts que aconsellen a profans. En aquesta mateixa línia, un altre estereotip negatiu que predomina en el professorat, d'acord amb Mérida (2002), és l'atribució d'ignorància i despreocupació a les famílies per la seva situació social, actitud de reprovació, de rebuig, vers l'actuació dels pares (sobrepotecció dels fills, laxitud en el nivell d'exigències, i l'adquisició d'actituds i hàbits de comportament inadequats...). També, Arias i Morillo (2008) assenyalen que sovint el professorat pensa que el baix nivell educatiu d'algunes de les famílies limita molt les habilitats i capacitats d'aquests pares per a entendre i proporcionar els suports adequats a l'escolaritat dels fills.

Pourtois i Desmet (2004) assenyalen que pares i professors temen recíprocament veure's com a ineficaços. Molts docents tenen por a ser jutjats desfavorablement per part dels pares i se senten amenaçats per la presència de les famílies en els centres. Com posa en relleu Auduc (2007), alguns docents, sobretot si són novells, temen que les famílies qüestionin les seves activitats pedagògiques i opcions metodològiques, que critiquin les seves competències professionals. Aquesta situació es fa visible per exemple en el moment d'organitzar les reunions d'inici de curs, quan el fet d'haver de convidar a les famílies fa que revifin tots aquests temors i els sentiments d'inseguretat. El mateix autor també assenjala casos d'ingerència excessiva per part d'alguns progenitors ("pares massa presents") i recomana per a evitar aquestes situacions, redefinir i clarificar els rols i les responsabilitats de cada part.

Cochran i Dean (1991) destaquen les actituds negatives del professorat respecte a la participació dels pares. Alguns professors creuen que la participació parental genera problemes quant al funcionament dels centres escolars. Alguns autors com Elejabeitia (1987) i Fernández Enguita (1993), assenyalen que malgrat declarar voler la participació dels pares, molts docents es mostren reacis a la seva participació, que ells qualifiquen com a intromissió, en àmbits que consideren que pertanyen a la seva competència, sobretot els relacionats amb els aspectes acadèmics (metodologies emprades, continguts, avaluació...).

Així, Fernández Enguita (1993) assenjala que quan sorgeix alguna tensió entre les famílies i el centre pel que fa als horaris, activitats, etc., els docents, llavors, diuen als pares que utilitzen els centres com a guarderies, que deleguen les seves funcions... Podem pensar que una part dels docents esgrimeixen la funció de custòdia com a escut protector davant algunes demandes dels pares que podrien derivar en conflictes o causar tensions, com les activitats extraescolars, horaris... La causa d'aquestes actituds per part del professorat podria raure en el corporativisme dels professors com a estratègia de defensa front a la percepció d'una amenaça externa (queixes o demandes de les famílies, mitjans de comunicació...). A més, molts docents també pensen que els pares que haurien de venir al centre quan són convocats (perquè són els que tenen més problemes, els que més ho necessiten...) són precisament els que no venen mai.

En la mateixa línia, Carron i Châu (1998) assenyalen que molts docents acusen a les famílies per la seva falta d'interès i d'implicació en el seguiment escolar dels fills. I Martínez González (1994) indica que una part del professorat pensa que no cal organitzar activitats amb els pares. Aquestes famílies, sobretot les de nivell socioeconòmic i educatiu baix, adopten un actitud distant respecte a l'escola, que influeix negativament en els resultats escolars de l'alumnat. Però el professorat, convençut que ja ha fet el que havia de fer per demanar la seva col·laboració, es limita a acusar les famílies, sense buscar alternatives i creant-se un cercle viciós. En general, una bona part del professorat, segons aquests autors, s'oposa a la participació parental quan aquesta no reflecteix el tipus desitjat pel centre docent. Una conseqüència d'aquesta situació és la falta de sinèrgia, un augment del desinterès dels progenitors respecte a l'educació dels fills i que les distàncies creixin entre l'escola i les famílies. Sintetitzant, la majoria dels docents, malgrat considerar fonamental la participació dels progenitors en l'educació dels fills, mostren insatisfacció amb la seva col·laboració, és a dir, la consideren insuficient però alhora la dificulten, sovint inconscientment, quan aquesta participació no és la que ells creuen que hauria de ser, retroalimentant l'espiral negativa (Garreta, 2009) que s'està construint en aquest cas.

D'altra banda, com assenjala Tedesco (1995), l'actitud de molts docents es caracteritza per un fort escepticisme front a les innovacions i per la defensa d'un treball individual. Aquestes característiques els fan mostrar-se refractaris a alguns canvis metodològics com, per exemple, certes maneres de treballar cooperativament dins l'aula, ja no amb els pares sinó incorporant altres especialistes o docents de suport dins l'aula.

Una altra barrera seria el currículum escolar¹⁴², en el sentit que la seva concreció en els llibres de text, imatges, discurs docent, pot inhibir la implicació d'algunes famílies. Parellada (2003) i Auduc (2007) assenyalen que els canvis metodològics i de continguts, allunyats de la seva experiència escolar i a vegades explicats amb poca claredat, han provocat un cert desconcert en les famílies, que ha contribuït a alentir tensions amb els docents.

¹⁴² El *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) defineix el *currículo* com el "*conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades*".

Resumint, les principals barreres a l'establiment en el centre d'una relació participativa amb una comunicació fluïda i bidireccional entre tots els sectors implicats recauen, en gran part, en el propi centre educatiu (instal·lacions i clima escolar poc acollidors; la història escolar; funcionament i "política" del centre, poc proclius a la participació de les famílies, infraestructura i organització poc afavoridores; manca d'obertura del centre a l'entorn; currículum escolar; cultura escolar...) i en l'equip docent (actituds de l'equip directiu i del professorat, creences implícites sobre la criança i educació dels infants i sobre el paper que hi ha de jugar docents i pares i sobre la relació amb les famílies; representacions i expectatives; estereotips i prejudicis; comunicació disfuncional amb les famílies; formació inicial i continua...).

Aquestes barreres, percebudes pel professorat segons els resultats de diverses investigacions, són: la infravaloració del treball docent per part dels pares; la delegació per part de les famílies en el centre de les seves responsabilitats educatives; manca de formació inicial i continua en el treball amb famílies; les creences, actituds i expectatives contradictòries entre professors i famílies; diferències culturals i socials; falta d'interès dels pares; dificultats lingüístiques en el cas de famílies immigrades...

D'aquests resultats es pot desprendre, com recull Garreta (2003: 154), que segons els docents la responsabilitat de millorar la comunicació recau en les famílies ja que *"son éstas las que presentan ciertos déficits (cultural, de información...) y desinterés que impiden una comunicación más fluida"*. Auduc (2007) afirma que un dels reptes més legítims que es pot fer a l'escola, és la seva opacitat, el seu tancament en la "jerga", la seva dificultat a presentar-se clarament i a comunicar. També, Montandon i Perrenoud (1994) assenyalen que una part del professorat pensa que el centre escolar és el seu territori i que les famílies no s'han d'immiscir en el que ocorre en les aules i Swap (1993) remarca que en molts centres hi ha barreres a una veritable implicació de les famílies. Pensem que quan hi ha queixes per part del centre de que els pares no col·laboren suficientment o que els falta interès, el propi equip docent s'hauria de preguntar (Bolívar, 2006) si des del centre es treballa en aquesta direcció, és a dir, si es posen els mitjans necessaris.

Tots els autors que anem veient, ens parlen de la necessitat d'establir unes relacions basades en una comunicació bidireccional i fluïda i una col·laboració activa i eficaç, però malauradament el model predominant és encara el de comunicació unidireccional mitjançant la transmissió d'un conjunt d'informacions (Swap, 1993). Que els pares s'impliquin més o menys també depèn del propi centre escolar.

4.2. Obstacles des de les famílies

Hem vist els obstacles existents per part dels docents, ara analitzarem també les barreres que existeixen per part de les famílies i com abans ens remetrem als investigadors. Garreta (2010) assenyala els següents factors per part de les famílies, que poden condicionar la seva dinàmica participativa i l'establiment d'espirals positives o negatives en la dinàmica comunicativa família-centre: les experiències prèvies ja siguin com a alumnes o com a pares en altres centres educatius influeixen sobre les seves concepcions entorn la relació; l'origen socio-cultural; els beneficis que esperen obtenir-ne i el sentit que donen a l'educació; les actituds, representacions i expectatives de la família sobre com s'haurien de relacionar amb l'escola.

Epstein (1987, 2001), Martínez González (1994) i López Larrosa (2009) assenyalen que els horaris laborals dels pares poden dificultar la seva participació. I relacionada amb aquesta barrera, Santos Guerra (1990) i Mérida (2002) recullen la manca de temps¹⁴³, manifestada per moltes famílies, com una de les més importants. Així, front a la manca de temps com un obstacle que apareix sempre que parlem de la participació de les famílies, Mérida (2002) recorda la demanda social creixent de conciliació d'horaris familiar i laboral¹⁴⁴.

¹⁴³ En una enquesta realitzada per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona es va observar que el motiu principal al·legat per les famílies per no acudir a les reunions individuals de tutoria quan eren convocades era l'horari i les ocupacions familiars (Bassedas et al., 1994). En el XXXV Congrés de FAPAES, celebrat l'octubre de 2002, es va concloure que la manca de conciliació d'horaris familiar i escolar és *"un obstacle important, ja que es constata que la societat actual posa cada vegada més dificultats per afavorir la convivència i el temps que pares i fills podien passar junts i que tant els horaris laborals, com la participació dels adults en diferents entitats o en la mateixa AMPA, són vistos moltes vegades com a dificultats per dedicar temps a estar amb els fills, també és difícil fer compatible el temps laboral i el temps escolar."* (recuperat 15 agost 2012, des de http://www.fapaes.net/congres_35.asp).

¹⁴⁴ En el XXXV Congrés de FAPAES (2003) es va concloure que les administracions i els diferents agents socials (des d'empresaris fins a associacions sindicals, professionals o de comerciants) haurien de fer un

En canvi, Comellas (2009) pensa que encara que s'aconseguís una major conciliació, que s'arreglessin els horaris laborals, no es produirien millores en el terreny educatiu. A això, s'ha d'afegir la "guerra" entre docents i pares pel que fa a l'horari de la jornada escolar¹⁴⁵. En general, els pares defensen la jornada partida i els docents la continua (Fernández Enguita 2001a, Feito 2005).

Garreta (2003) assenyala la falta d'interès dels pares i el desconeixement del sistema educatiu. Relacionat amb aquest darrer punt, San Fabian (2005, 2006) assenyala el desconeixement del centre (infraestructures, recursos, organització i personal) per part de moltes famílies. També, Foisy (1980) assenyala la falta d'informació per part de les famílies.

Totes aquestes barreres són percebudes també pels propis representants dels pares¹⁴⁶ en l'estudi de Garreta (2008) sobre les AMPA d'Espanya. Com hem assenyalat abans, Garreta (2003) remarca que pels docents catalans, les dificultats de relació amb l'escola recauen essencialment en les famílies i són principalment lingüístiques, culturals i socioeconòmiques.

esforç per prendre consciència del problema i fer compatible el temps laboral amb el temps escolar i familiar. També es podria mirar models d'altres països per trobar solucions que fossin factibles i aplicables a la nostra realitat.

¹⁴⁵ A finals del curs escolar 2011-12, s'han dut a terme, en molts centres de secundària públics de Catalunya, assemblees informatives convocades per les AMPA per informar als pares i recavar la seva opinió sobre la proposta de les Direccions per fer jornada continua el curs vinent, proposta que ha d'aprovar el Consell Escolar. Recordem que en la majoria de les comunitats autònomes (per exemple, Castilla-La Mancha, Aragó i Andalusia) es realitza, i en Catalunya el Departament d'Educació ha dictaminat que en el curs escolar 2012-13, els centres de secundària s'hi poden acollir lliurement en període de prova (Vegeu l'Ordre ENS/102/2011, d'1 de juny, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2011/2012 per als centres educatius no universitaris de Catalunya, DOGC núm. 5894 de 06/06/2011). Aquesta proposta no compta amb el suport de les Federacions d'AMPA (FAPAC i FAPAES).

¹⁴⁶ En el II *Encuentro Estatal de APA "Las APA como escuela de participación ciudadana"* (CEAPA, 2004), organitzat per CEAPA l'any 2004 a Gijón, es va reflexionar en petits grups amb l'ajuda d'un moderador sobre la situació i dificultats que troben els pares per a la participació en el centre educatiu i en les APA. Respecte a les dificultats per a la participació en el centre educatiu i en les APA, es va trobar que la participació de les famílies depèn de diversos factors (falta d'informació, de temps, diferències entre el món rural i l'urbà, diferències entre les etapes educatives) i la participació individual és molt superior a la col·lectiva; falta de comunicació entre famílies i equips directius; escassa tradició participativa; falta de compatibilitat d'horaris; falta de comunicació i resistències per part del professorat i equips directius (un factor que afavoreix les bones relacions és la coincidència d'interessos entre l'APA i el professorat, per exemple, quan l'APA actua com a instrument davant l'Administració per reclamar més recursos humans, materials...), falta d'informació i formació (molts pares per exemple desconeixen la legislació educativa i els documents fonamentals d'un centre).

Molts pares pensen que no estan a l'alçada, que no tenen la competència suficient per parlar amb els mestres (Pourtois i Desmet, 2000, 2004), que no saben relacionar-se amb el professorat (Martínez González, 1994) i com se senten incòmodes a l'escola, prefereixen no anar al centre, no assistir a les activitats per evitar aquest sentiment d'inferioritat (Périer, 2005, 2007).

En alguns contextos socioculturalment deprimits, com hem assenyalat també abans, les famílies experimenten un sentiment d'inferioritat respecte a les seves possibilitats de col·laboració en les propostes del centre i això pot fer que sigui interpretat per part dels docents com a manca d'interès. Alguns autors (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995) assenyalen com a barreres les representacions i creences d'algunes famílies sobre el paper de l'escola i el seu en relació a la institució, les seves responsabilitats en relació a l'escola, el seu sentiment d'incompetència per ajudar als fills en els treballs escolars i per a educar-los en general. També, algunes famílies creuen que no han de participar en les activitats de l'escola.

Hohl (1996; citat en Garreta, 2008: 19), a partir del seu estudi centrat en la relació amb l'escola de famílies d'origen immigrant haitià i salvadoreny, assenyala que aquests pares no coneixen les regles ni el que s'espera d'ells i que projecten les seves imatges preconstruïdes i el que esperen de l'escola. A més existeix poca comunicació amb el professorat, cosa que retroalimenta la idea de que existeixen dèficits entre aquestes famílies difícilment superables.

“Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux famille pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout « naturellement » se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent” (Hohl, 1996; citat en Garreta, 2008: 19).

Una altra barrera, com hem vist anteriorment, rau en la delegació de les funcions educatives de la família en l'escola (Gil Villa, 2000; Rey Mantilla, 2006; Luengo Moya, 2008; Romero, 2010), entre altres raons, pels canvis familiars (menys temps de dedicació als fills; capacitat socialitzadora minorada; incorporació de la dona al treball; fills sobreprotegits; falta d'autoritat; confrontació de valors).

Megías Quiros (2006) assenyala que a vegades els valors transmesos per família i escola són sovint contradictoris i per tant dificulten la coordinació i la consecució d'objectius comuns entre ambdues institucions. També hem de dir que sovint es pensa que en els nous models familiars diferents al nuclear, com les famílies monoparentals, els progenitors tenen més dificultats per portar a terme les seves funcions educatives i els fills tenen més probabilitats de fracassar escolarment. El divorci dels pares, per exemple, es veu com a causa explicativa d'un canvi de comportament o d'una baixada de rendiment acadèmic. Però remarquem, seguint a López Larrosa (2009), que l'estructura familiar no determina els resultats acadèmics ja que el seu estudi constata com *“algunas de esas familias realizan de manera excelente sus funciones de cuidado, educación, protección y apoyo de los niños, y como otras, con una estructura más habitual en nuestro contexto, tienen más dificultades o peores resultados en su labor educativa”* (López Larrosa, 2009: 68).

Si ens referim específicament a les dificultats de comunicació entre l'escola i els pares d'origen immigrat, es poden agrupar en quatre grups diferenciats (*Services aux Communautés Culturelles*, 1995, citat en Garreta 2003: 146-147): les barreres lingüístiques, les socioeconòmiques, les culturals i les institucionals. Les barreres lingüístiques són degudes a un coneixement insuficient de la llengua del país d'acollida i a les dificultats de l'escola per tenir serveis d'interpretació i mediació (coneixement insuficient o nul de la llengua d'aprenentatge per part d'alguns pares, dificultat per part de les escoles per disposar del servei de mediació-traducció, comunicació limitada perquè aquesta es limita a la simple transmissió d'informació sobre les qualificacions, els problemes de comportament, etc.); en les barreres socioeconòmiques trobem el baix nivell educatiu dels pares, les seves condicions de treball, condicions de vida precàries, horaris de treball, nivell d'escolarització insuficient, poc interès per participar en la vida de l'escola al no ser una prioritat...; les barreres culturals són degudes a diferències de valors familiars i escolars, diferències entre el sistema educatiu i escolar del país d'origen i el d'acollida (reglament escolar, horaris, personal no docent, programacions, formes d'avaluació, activitats extraescolars...), diferències sobre la percepció del rol de l'escola i expectatives sobre l'escola i l'escolarització dels infants, diferències entre valors educatius privilegiats....

I per últim, entre les barreres institucionals podem trobar el desconeixement per part d'alguns pares del seu dret a participar i de les diferents vies de participació, dificultats a percebre el personal de l'escola com agents educatius competents, dificultat de l'escola per "obrir les seves portes" degut a l'actitud tancada d'alguns docents.... Santos Rego i Lorenzo Moledo (2009) assenyalen les següents barreres que dificulten la relació de les famílies immigrades amb l'escola: dificultats lingüístiques, desconeixent de la cultura escolar de la societat d'acollida, manca d'estabilitat familiar i estereotips del professorat.

Arias i Morillo (2008) assenyalen que alguns dels factors familiars que influeixen positivament en la implicació dels pares en l'escolaritat dels fills són el domini de la llengua, el coneixement de les pràctiques escolars i els valors familiars. Aquestes autores remarquen que, almenys pel que fa als pares ELL (pares d'alumnes "*English Language Learners*"¹⁴⁷), les dificultats lingüístiques (és a dir, la manca de domini de l'anglès) continuen sent una de les barreres més importants en l'accés de les famílies a la informació escolar i a la seva participació. Altres obstacles poden ser: el baix nivell educatiu i la manca d'experiència escolar prèvia i desconeixement del sistema educatiu nord-americà (baixa exposició a les escoles USA). Moltes famílies d'origen immigrant han anat poc a l'escola, la seva educació formal és escassa i aquesta escolaritat limitada sovint els provoca un sentiment d'inferioritat i incompetència davant el professorat.

Una altra barrera per aquestes autores és la divergència de normes culturals i valors. És a dir, la percepció i expectatives de les famílies ELL difereixen sovint notablement de les dels docents pel que fa al rol que han de jugar docents i famílies en l'educació dels infants. Molts pares ELL creuen que el seu rol consisteix en proveir aliments i tenir cura dels fills, i ensenyar-los valors i a comportar-se bé. Manifesten resistències a la seva implicació en l'escola, a prendre responsabilitats en el què consideren que pertany al domini de l'escola, així perceben l'escola i els docents com "els experts" que s'han d'encarregar del procés instruccional, dins "la lògica de la confiança" assenyalada per Périer (2005, 2007), i per això, "*parents and families of ELLs may value home educational involvement more than involvemental school*" (Arias i Morillo, 2008: 10).

¹⁴⁷ Recordem que el terme ELL inclou estudiants de comunitats de minories ètniques, és a dir, comunitats d'americans nadius (*Native American communities*), d'origen immigrant i de migració recent. L'estudi s'ha centrat en comunitats marginades en les quals els alumnes no tenen l'anglès com a llengua materna.

L'escola i la llar són percebudes com dos dominis separats. Però, d'altra banda, l'escola pressuposa freqüentment que els pares han d'ajudar els fills en les tasques escolars. Un altre valor, bastant estès entre la comunitat ELL i que pot ser motiu de certes controvèrsies¹⁴⁸, és el suport per part de la família extensa i el respecte per les persones grans.

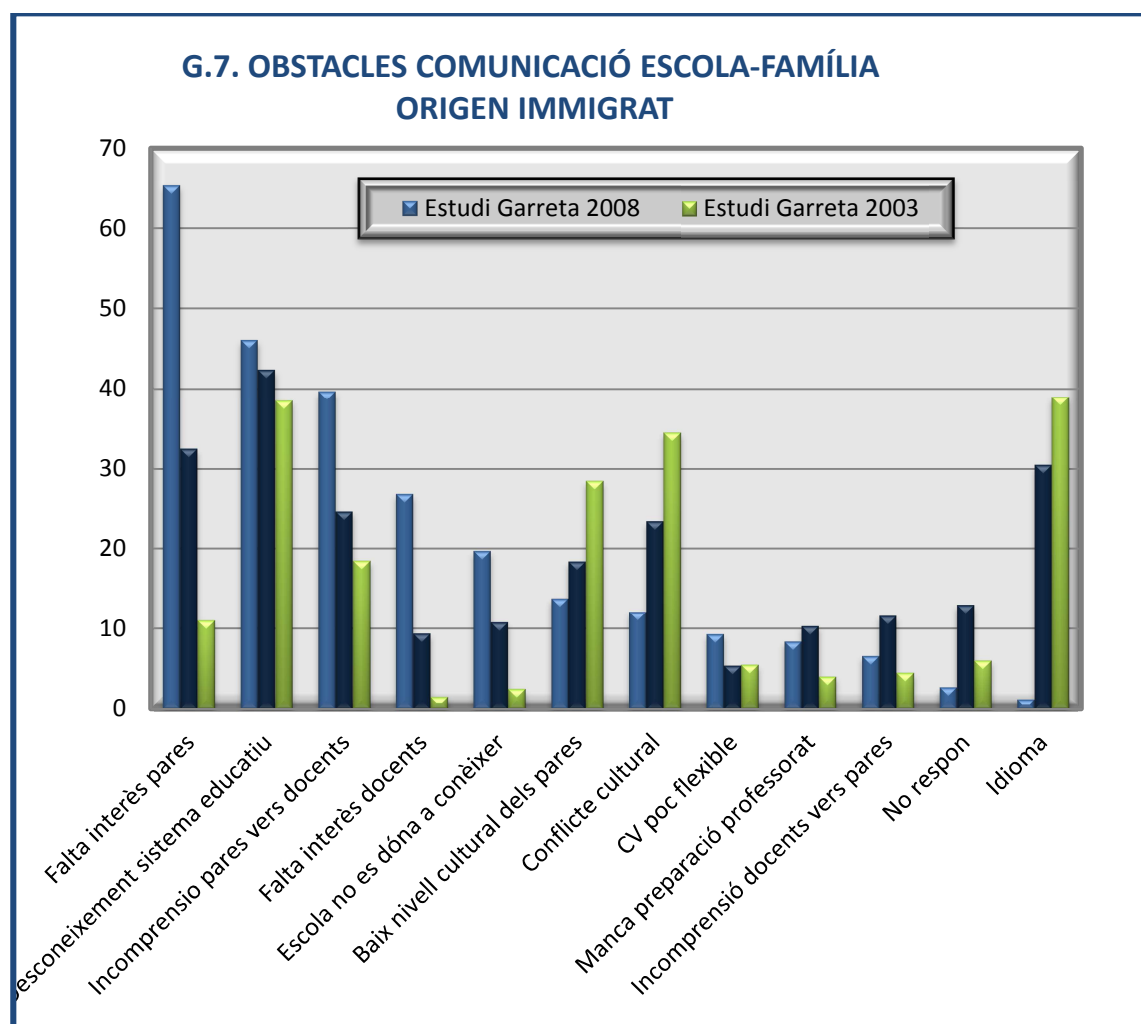
Altres aspectes que poden limitar la presència dels pares ELL en les escoles són els seus horaris laborals. Les necessitats de transport també poden dificultar que els alumnes es quedin a l'escola per realitzar activitats extraescolars.

Ara, en el següent gràfic, comparem els resultats dels dos estudis de Garreta (2003 i 2008), ja comentats anteriorment, però en el treball de Garreta (2008) afegim les respostes dels representants d'AMPA referides als progenitors d'origen immigrant (blau fort) a més de les referides als progenitors en general (blau).

Com podem observar, Garreta (2003) en el ja mencionat estudi sobre l'escola de Catalunya, mostra que els principals obstacles en la comunicació entre escola i pares d'origen immigrant són, segons les respostes dels propis docents, l'idioma (39%), el desconeixement del sistema educatiu (38,5%), el conflicte cultural de la família amb l'escola (34,5%), i el baix nivell cultural dels pares (28,5%). En el cas dels gitans, les respostes varien, sent els principals obstacles el baix nivell cultural dels pares (46,5%), el conflicte cultural de la família amb l'escola (43%), el desconeixement del sistema educatiu dels pares (28%), i la falta d'interès dels pares (26%).

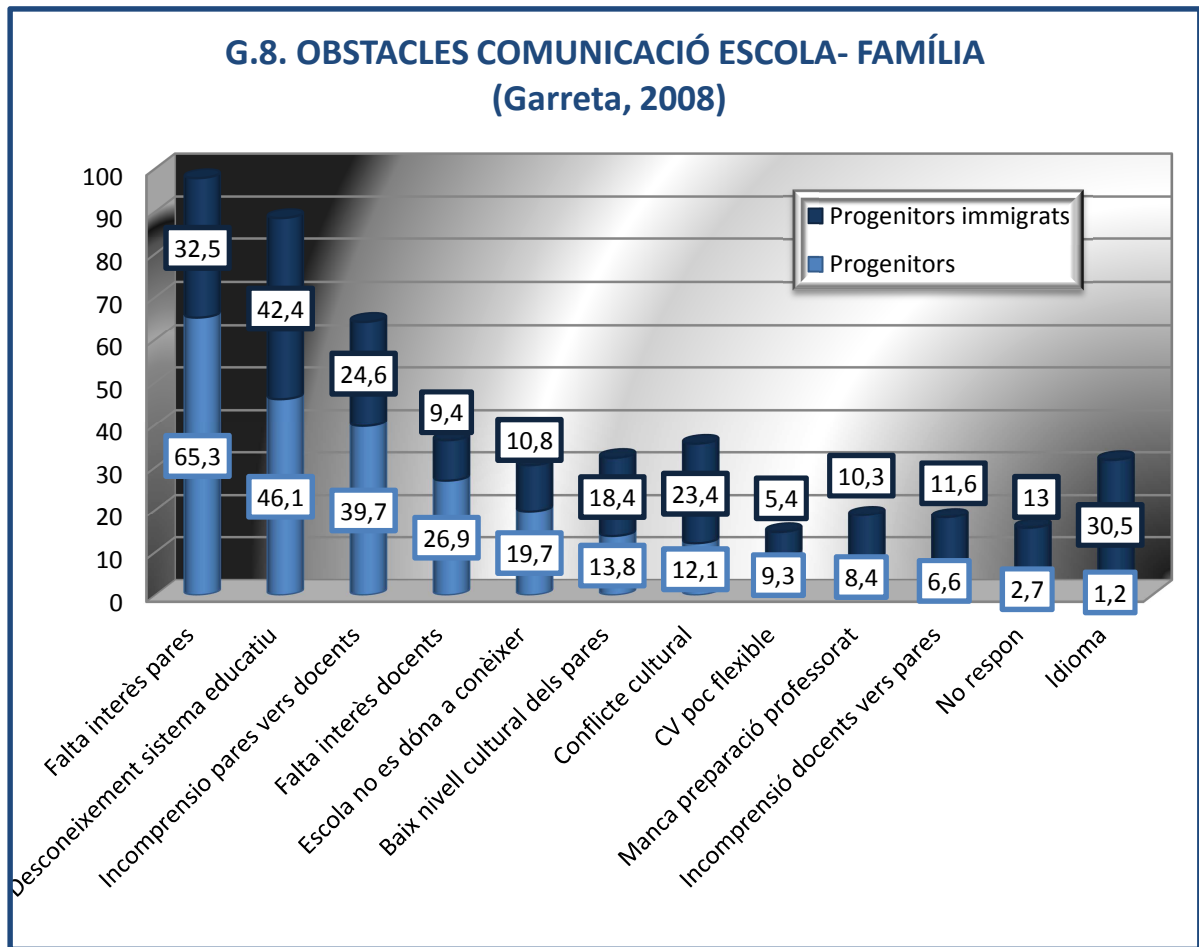
D'altra banda, pel que fa als progenitors d'origen immigrant, les principals barreres en la comunicació que apareixen en l'estudi de Garreta (2008), són, en aquest ordre, el desconeixement del sistema educatiu (42,4%), la falta d'interès dels pares (32,5%), l'idioma (30,5%), la incomprensió dels pares vers els docents i les seves demandes (11,6%), els conflictes culturals (23,4%) i el baix nivell cultural dels pares (18,4%), entre d'altres.

¹⁴⁸ Les famílies, sovint, pensen, per exemple, que la societat no valora el respecte per les persones grans.



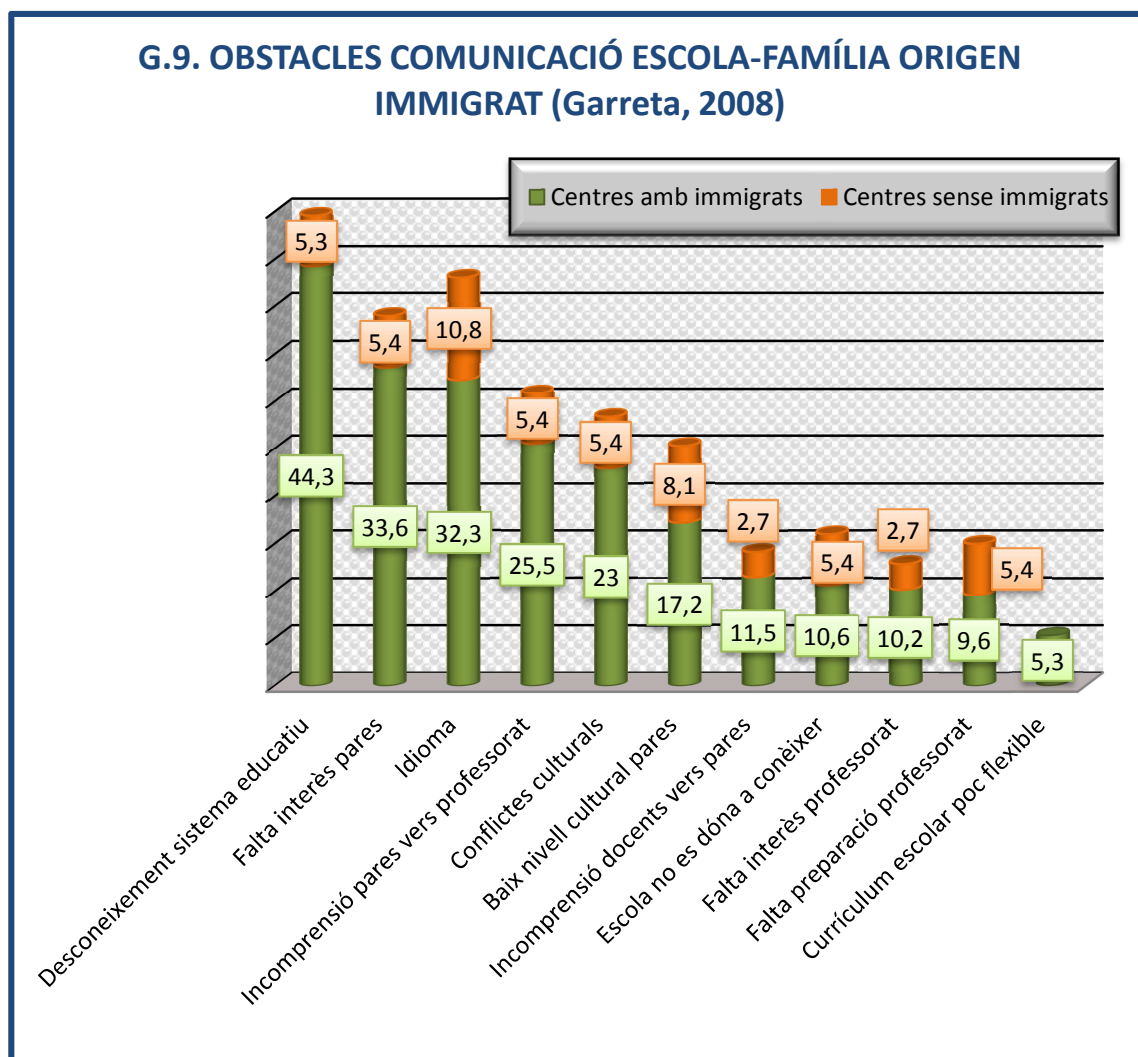
En el gràfic següent, comparem les respostes dels representants d'AMPA (Garreta, 2008) respecte als progenitors en general i als progenitors d'origen immigrant.

Sintèticament, podem observar que, en ambdós grups, les principals barreres de comunicació són les relacionades amb l'actitud, i el desconeixement de les famílies i la seva incomprensió, a més de la falta d'interès dels pares per millorar aquesta relació. Tanmateix, com és d'esperar, pel que fa al col·lectiu d'origen immigrant, augmenten notablement en percentatge les barreres de l'idioma i dels conflictes culturals, sent la primera el desconeixement del sistema educatiu per part dels pares i la segona la falta d'interès (com veiem, s'inverteix l'ordre). En canvi, pel que fa als pares en general, ressalta la falta d'interès, tant per part d'ells mateixos com dels docents.



També ens podem preguntar si existeixen diferències en la percepció d'obstacles en la comunicació escola-famílies d'origen immigrant, en funció de la presència o no de l'alumnat d'aquest origen.

Observem, en el gràfic següent, que els obstacles abans mencionats són citats sobretot pels representants d'AMPA que tenen en els seus centres famílies d'origen immigrant. També, aquestes dades suggereixen que des de l'escola i des de les administracions s'haurien d'implementar o millorar actuacions i mesures per informar sobre el nostre sistema educatiu i acollir aquestes famílies facilitant la seva integració. Figures com la del mediador intercultural poden ser claus (Llevot, 2002, 2004). Sens dubte, es fa palès la necessitat de millorar la formació del professorat pel que fa a aquests aspectes.



D'acord amb CEAPA (2006)¹⁴⁹, les dificultats més importants, de tipus social i educatiu, que troben els pares i mares immigrants per a escolaritzar els seus fills en els centres educatius, percebudes pels representants associatius presents a les jornades, són: l'idioma; desinformació sobre tràmits legals; manca d'informació sobre la oferta educativa per part dels centres (estudis, PEC, assignatures, obligacions i drets dels pares, avaluació,...); procés d'adaptació no contemplat pel centre i l'AMPA.

¹⁴⁹ El 25 novembre de 2006, CEAPA va organitzar, a Madrid, la "Jornada sobre el papel de las APAs para promover la participación de las mujeres de familias inmigrantes en la escuela" (CEAPA, 2006), amb la finalitat de debatre sobre la participació dels progenitors d'origen immigrant en els centres escolars, amb la finalitat de detectar els factors que dificulten aquesta participació i trobar propostes de millora.

Les dificultats que sorgeixen per a la participació de les famílies immigrants a l'AMPA i al Consell Escolar són: manca de temps; absència d'informació sobre la utilitat i programes de les AMPA; tendència a utilitzar la comunicació escrita com a mètode de contacte; absència d'alternatives més creatives per a contactar amb els diferents col·lectius; manca d'estímul per a encarar la participació dels col·lectius immigrants; manca de formació i informació de les AMPA sobre aquesta temàtica; absència d'accions de sensibilització sobre avantatges de la multiculturalitat; l'idioma; absència d'autocrítica per part de les AMPA sobre el seu treball en aquesta àrea.

Aquestes qüestions són també presents en la majoria de països europeus. En Bèlgica, la *Fondation Roi Baudouin*¹⁵⁰ (2005) va organitzar una jornada d'estudi per difondre les bones pràctiques sobre la següent qüestió: Com reforçar les relacions entre els pares d'origen immigrant i l'escola?. Com a resultat d'aquesta jornada, es va publicar el butlletí "*Partenaires de l'éducation: familles issues de l'immigration et école*", destinat a docents, pares i associacions, tècnics de l'Administració, etc., per tal de descodificar els malentesos que dificulten la comunicació entre escoles i famílies d'origen immigrant, facilitar l'obertura de l'escola a la diversitat i donar algunes pistes per millorar les relacions entre família i escola i instaurar un bon diàleg, constituint un real factor d'integració pels pares i pels alumnes.

D'una altra banda, malgrat, com ja hem assenyalat anteriorment, la bona predisposició vers l'escola per part de les famílies d'origen immigrant (l'escola és una de les institucions més ben valorades), hi ha una separació clara entre les funcions de l'escola i la família.

L'escola ha d'instruir i la família ha d'educar en tot allò referent als valors, la identitat, la religió (Besalú, 2004). Una bona part de les famílies immigrades pensa que no s'han d'inferir en les activitats de l'escola, delegant en els docents la responsabilitat educativa, en part per la visió de l'escola que tenen dels seus respectius països (Arias i Morillo, 2008). Pensen no s'han d'immiscir en els assumptes de l'escola, que no poden aportar res, que els docents no volen cap tipus d'intromissió per part dels pares, d'acord amb la lògica de la confiança assenyalada per Périer (2007).

¹⁵⁰ Fundació Rei Balduí.

D'altra banda, els contactes amb l'escola poden ser quasi inexistents degut a problemes d'idioma que també dificulten l'ajuda escolar als seus fills. Aquesta atribució a l'escola de les tasques instructives per part de les famílies d'origen immigrant i les dificultats lingüístiques dificulten la seva participació (entrevistes, reunions, deures, etc.).

Sintetitzant, diversos estudis (Garreta, 2003, 2008, 2009; Périer, 2005, 2007; Cagigal, 2007; Besalú, 2004; Deslandes, 2005, 2011; Arias i Morillo, 2008; Kanouté i Llevot, 2008; Kherroubí, 2008; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009) posen de manifest que aquestes barreres comporten la baixa participació dels progenitors d'origen immigrant, tal i com es desprèn del discurs dels docents, dels responsables d'AMPA i dels propis progenitors. La comunicació que el professorat manté amb les famílies d'origen immigrant és generadora d'incerteses i inseguretats en ambdós costats, en part pel desconeixement de la llengua, però en part també pel desconeixement de la realitat escolar per part de les famílies i de la realitat familiar per part del professorat, i per possibles conflictes de valors, de rols i funcions i de contradiccions en joc.

Una altra resistència assenyalada també per De Gregorio (1990), Fernández Enguita, (1993), Mérida (2002) i Garreta (2008), entre altres investigadors, podria tenir a veure amb la carència de grup per part de les famílies, és a dir, els pares no es perceben a si mateixos com a membres d'un grup diferenciat i cohesionat que ha de defensar uns interessos comuns. Aquest factor podria explicar que la participació individual sigui més alta que la col·lectiva, ja que actualment la motivació dels pares no respon a un interès col·lectiu, sinó més aviat a un interès individual centrat en cadascú dels fills i filles. Constatem una gran heterogeneïtat d'interessos, motivacions i expectatives entre les famílies d'un mateix centre, i, per tant, no hi ha consciència de grup, tot i que Mérida (2002) pensa que les famílies han de sentir que formen part d'una comunitat formal, en el nostre cas l'escola. El sentit de pertinença permet la possibilitat d'identificar-se amb les senyes d'identitat¹⁵¹ pròpies de la comunitat escolar i l'organització.

¹⁵¹ Les senyes d'identitat conformen una sèrie de característiques que permeten distingir a uns col·lectius d'uns altres i faciliten el seu reconeixement i identificació, i, en conseqüència, l'adquisició de consciència de grup. D'acord amb De Gregorio (1990), el grup és una prèvia necessària per arribar a configurar part d'una comunitat formal.

Aquest factor podria explicar la forta implicació dels pares en situacions on es percep col·lectivament una amenaça externa (aquesta amenaça pot venir del propi centre o entorn). Relacionada amb aquesta barrera, podria estar també l'absència d'una cultura participativa¹⁵² deguda a una manca de tradició associativa en el nostre país per factors històrics, recollida per CEAPA (2004) i assenyalada per diversos autors com Fernández Enguita (1993, 2007), Bolívar (2006), Feito (2006, 2011) i Garreta (2008, 2010).

“Por razones históricas, partimos en España de un bajo nivel de confianza social e interpersonal (Torcal i Montero, 2000), como expresa el bajo nivel de tejido asociativo. Ello explica, como reflejo, también el bajo nivel de participación real en las asociaciones de padres y alumnos, la escasa participación en la elección de los Consejos Escolares y, como consecuencia, el funcionamiento, más bien formal o burocrático, de éstos” (Bolívar, 2006: 141).

Així, veiem que una barrera assenyalada per diversos autors és la falta de cohesió del col·lectiu de famílies, relacionada en certa manera amb la manca de cultura participativa i associativa i amb l'individualisme creixent de la nostra societat. Precisament, relacionat amb l'individualisme creixent de la nostra societat està l'actitud d'algunes famílies que plasmen l'interès per l'educació dels fills únicament en el seu dret a exigir un ensenyament de qualitat, mostrant el comportament d'un consumidor (Elejabeitia, 1987; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008) i també en el dret d'elecció de centre, és a dir, a poder escollir el centre educatiu on escolaritzar els fills (Feito, 2006, 2011). Com assenyalava Feito (1992: 453): *“la idea de comunidad escolar queda arrinconada ante la preocupación de los padres por las calificaciones de sus hijos”*. Sovint, les propostes elevades al Consell Escolar o debatudes en l'AMPA responen més a interessos particulars que a col·lectius, o almenys aquesta és la percepció de moltes famílies, i la representativitat d'aquests pares queda entredit des del mateix moment de l'elecció. Diversos autors (Feito, 1992, 2006, 2011; Fernández Enguita, 1993; Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Comellas, 2009) assenyalen que els canals de comunicació, com hem vist freqüentment, no funcionen adequadament i no es representa l'opinió del conjunt de pares i també és difícil que es difonguin els temes debatuts en les reunions al conjunt de pares.

¹⁵² En la pràctica és habitual la participació delegada o representativa i el conjunt de pares no s'assabenta de moltes decisions preses.

Recordem que els docents tenen el claustre com a espai de debat i difusió i presa de decisions. Potser aquesta actitud per part de moltes famílies ve motivada per la concepció que tenen de l'AMPA, el Consell Escolar, les tutories i reunions, etc. Per exemple, per a molts progenitors, l'AMPA els beneficia i és útil en tant que organitza/gestiona les activitats extraescolars i servei de menjador i subvenciona les activitats complementàries com les sortides, i aquesta és la raó de la seva inscripció a l'associació. Els problemes de comportament, de rendiment acadèmic, confrontació amb docents... són percebuts com a problemes individuals i concrets que cal resoldre personalment amb el tutor o l'equip directiu. L'acció col·lectiva només té sentit per a ells en el moment que un problema concret afecta al conjunt de pares o alumnes de la classe o del centre. Fernández Enguita (1993) afegeix que sovint la falta de cohesió del col·lectiu de famílies és afavorida pels docents.

Pel que fa al baix nivell educatiu i cultural de les famílies, aquesta barrera, relacionada sovint amb la vivència dels pares respecte a la seva pròpia escolaritat (Kñallinsky, 1999), ha estat assenyalada per diversos autors (Montandon, 1991; Montandon i Perrenoud, 1994; Périer, 2007; Kherroubi, 2008; Garreta, 2003, 2008, 2009; entre d'altres). Recordem, com ja hem analitzat en altres apartats, que els progenitors amb un baix nivell educatiu i cultural manifesten més reticències a participar en l'escola. L'estudi de Gil Villa (1995) assenyalava que els progenitors amb un baix nivell educatiu (sense estudis o amb estudis primaris) són els qui menys participen a l'escola. Kñallinsky (1999), Kherroubi (2008) i Garreta (2008) assenyalen que els representants dels pares, és a dir, els pares que participen en els òrgans formals (AMPA i Consell Escolar), solen pertànyer a les classes mitjanes i superiors. En la mateixa línia, Montandon i Perrenoud (1994) pensen que l'obertura del centre afavoreix a les classes mitjanes i superiors. Així, podríem dir que una de les barreres en la relació família i escola és la *classe social*, en el sentit que l'estatus socioeconòmic i educatiu de les famílies influeix sobre la representació de l'escola i les seves finalitats (Dubet i Martucelli, 1996a).

La majoria de famílies d'entorns més deprimits (les anomenades "famílies populars" en el context francès), és a dir, famílies amb dificultats socio-econòmiques i amb un nivell d'escolaritat limitat als estudis primaris o menys, solen confiar en els professors com a professionals (Payet, 1998, 2000; Kherroubi, 2008; Payet et al., 2011).

Recordem que aquesta actitud correspondria a la lògica de la confiança assenyalada per Périer (2005, 2007). Périer (2007) assenyala que, al contrari del que es podria deduir d'una visió superficial, moltes famílies humils tenen interès en l'educació dels seus fills.

Com acabem d'indicar, referint-se als pares de minories ètniques marginades, Arias i Morillo (2008) ressalten com a barrera el baix nivell educatiu o experiències negatives pel que fa a la seva pròpia escolaritat. Però aquestes autores indiquen també que aquest estatus no implica automàticament una manca d'interès per l'educació dels fills, tot el contrari, el què hem de tenir en compte és que aquests pares perceben el seu rol d'una manera diferent.

“Researchers describe “marginalized”¹⁵³ parents as those who are not “involved at the same rate as many White, middle class parents”. Marginalized parents often have limited exposure to schools, or prior negative experiences with school organizations. However, marginalized status does not mean that ELL parents are not concerned about their children’s education. On the contrary, research has confirmed that linguistically and culturally diverse groups share a deep concern about the education of their children. Nevertheless, ELL parents frequently view their role in schooling very differently from the way that mainstream English speaking communities view their relationship with schools”(Arias i Morillo, 2008: 7).

En la mateixa línia, Lacasa (1997) i Kñallinsky (1999) assenyalen que moltes famílies d'estatus sociocultural baix valoren les tasques escolars i concedeixen importància a l'educació acadèmica. Tal i com indiquen totes aquestes investigacions, no podem parlar a la lleugera de desinterès per part de les famílies d'entorns desfavorits, tot el contrari.

Carron i Châu (1998) assenyalen que aquestes famílies pensen que els resultats escolars dels seus fills depenen de la qualitat de l'escola mesurada d'acord amb les competències del professorat. I Pourtois i Desmet (1994) pensen que les famílies pertanyents a entorn més desfavorits es veuen més allunyades de la cultura escolar, es perceben amb menys recursos i en desigualtat de condicions, se senten incòmodes davant els requeriments de l'escola. Kñallinsky (1999) i Kherroubi (2008) indiquen que l'organització i funcionament dels centres educatius afavoreix en certa manera els alumnes d'estatus socioeconòmic més alt.

¹⁵³ Aquest terme s'utilitza per descriure individus que han estat etiquetats com a “exclosos” (“outsiders”), basant-se en criteris de raça, classe, gènere, orientació sexual, origen immigrant i minusvàlues (Arias i Morillo, 2008).

Luengo i Moya (2008) afirmen que l'escola legitima les diferències socials, transformant-les en altres de caràcter individual. Altres investigadors com Fernández Enguita (1993, 1996, 2007) també assenyalen el caràcter homogeneïtzador de l'escola. Millet (2004) afegeix que les condicions de vida precàries d'aquestes famílies impedeixen donar resposta a les exigències dels centres escolars on estan escolaritzats els fills i a més dificulten el desenvolupament escolar dels fills, en la mesura que molts d'aquests infants no acaben els estudis.

En els anys 90, autors com Swap (1993), Hohl (1996), Thin (1998), per exemple, ja assenyalaven les diferències de participació de les famílies en els centres escolars segons el seu estatus socio-econòmic i educatiu. Si, en general, les famílies de classe mitjana comparteixen la "cultura escolar" i es caracteritzen per una forta implicació en l'educació dels fills i la seva presència en l'escola (a vegades excessiva), les famílies d'entorns més deprimits es caracteritzen per la participació ocasional en les activitats, a vegades inexistent, i la seva distància respecte a la institució escolar. Périer (2005) i Arias i Morillo (2008) també afegeixen que alguns pares no participen perquè es senten menysvalorats en el seu rol paternal en creure que la influència de l'escola desvia els fills de la cultura i valors familiars. Aquests resultats han estat corroborats per altres investigacions recents (Kherroubi, 2008, per exemple). En l'estudi dirigit per aquesta investigadora, s'assenyala que en escoles situades en ZEP amb un públic de procedència social heterogènia i on s'havia aconseguit uns nivells acceptables de participació de les famílies (les escoles havien estat guardonades per aquest motiu per la Fundació de France), els progenitors de classe mitjana "ocupaven" els càrrecs institucionals (AMPA i Consell Escolar) i els altres, en canvi, participaven més directament a nivell d'aula, acompanyant les sortides escolars, per exemple.

Sembla que les famílies de classe mitjana, amb estudis secundaris, són les més proclius al joc de relacions escola-pares. Però, en alguns casos, aquests pares són viscuts pels mestres com a obstructors de les iniciatives pedagògiques i fent judicis de valor sobre l'ensenyament (Auduc, 2007; Kherroubi, 2008). I per a molts progenitors, les relacions, en certa manera clientelars, amb l'escola se circumscriuen al seguiment estrictament acadèmic dels seus fills, és a dir, als resultats acadèmics (Cervera i Alcazar, 1995).

Auduc (2007), assenyala les següents dificultats per part d'algunes famílies que poden interferir en les seves relacions amb el professorat i explicar, en part, la seva "absència": alguns pares se senten angoixats davant les eventuals dificultats escolars dels fills, senten que no estan a l'alçada dels mestres, tenen por de mostrar-se incompetents, de no sentir-se capaços d'ajudar els seus fills, por a que es jutgi la seva capacitat de ser bons pares per davant el "poder del mestre i de la institució", por de les represàlies que podria sofrir el seu fill, por de ser jutjats com a "pares dolents", por a les convocatòries¹⁵⁴. Martínez González (1994), Gil Villa (1995) i Périer (2005) també assenyalen aquest sentiment d'inferioritat davant el professorat d'alguns pares per la seva escassa preparació. I els estudis de Fernández Enguita (1993), Gil Villa (1995) i Garreta (2008) també ressalten el temor d'alguns pares a que els seus fills rebin represàlies si van en contra del professorat.

Le Bail (2007), analitzant les dades de l'enquesta de l'INSEE¹⁵⁵ (2004), assenyala que, a França, un pare de cada cinc, pensa sovint o molt sovint que no té els coneixements necessaris per ajudar als seus fills a primària. I més del 50% de les mares amb estudis primaris o sense estudis se senten sobrepassades ja des dels primers cursos de l'escola. Aquesta darrera dada, com assenyala el mateix autor, permet matisar la percepció dels mestres sobre el desinterès parental d'algunes famílies ja que es podria interpretar com una veritable dificultat a ajudar l'infant en els seus aprenentatges. Aquest sentiment d'incompetència pot ser degut a múltiples causes: absència d'escolaritat, escolaritat en un país estranger, que no coneixen la llengua de l'escola... És a dir, algunes de les barreres que podem trobar per part de les famílies són: teories implícites sobre la criança i educació dels fills i la seva relació amb el professorat; creences sobre el rol que han de jugar pares i mestres en l'educació dels infants; expectatives educatives respecte als fills i expectatives respecte al centre educatiu i a la pròpia relació establerta amb els docents i amb les altres famílies del centre; conciliació dels horaris laborals-familiars-escolars; manca de coneixement i informació sobre el sistema educatiu i sobre el funcionament del centre; carència de grup; experiència escolar prèvia, etc.

¹⁵⁴ Recordem que generalment es convoca als pares quan hi ha problemes, no per dir que tot va bé o que el nen ha progressat.

¹⁵⁵ Institut national de la statistique et des études économiques (recuperat 19 juny, des de <http://www.insee.fr/fr/insee-statistique-publique/default.asp>).

Quant a les famílies d'origen estranger, concretament, els diferents estudis posen de manifest que solen participar menys en el centres educatius que les autòctones (Hohl, 1996; Dubet, 1997; Garreta, 2003, 2008; Auduc, 2007; Périer, 2007; Kherroubi, 2008; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009; Torrubia, 2009). Pel que fa a aquestes famílies, l'idioma, potser, és el principal obstacle (Llevot, 2002, 2004, 2005; Garreta, 2003, 2008, 2009; Besalú, 2004; Kanouté i Llevot, 2008; Arias i Morillo, 2008; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009). D'altres obstacles mencionats són: el baix nivell cultural, la falta d'interès, el desconeixement del sistema educatiu, i el conflicte cultural que planteja la família a l'escola. La raó d'aquesta distància entre famílies i centres escolars, a vegades, se situa en les experiències negatives viscudes pels progenitors durant la seva escolaritat i el temor als judicis negatius per part del professorat, i com a conseqüència eviten els contactes amb l'escola. També, alguns pensen que escola i família són dos "territoris" separats, llavors tot el que passa dins el centre és de la competència exclusiva del professorat.

D'altres no assisteixen a les reunions i activitats perquè se senten incòmodes, perceben que la cultura escolar no pertany al seu món. Com a conseqüència d'aquesta manca de relació, aquestes famílies també tenen un coneixement limitat del funcionament de l'escola, de la seva estructura i de les seves normes, i aquest factor influeix indubtablement en els resultats escolars. Les relacions que mantenen les famílies d'alumnes amb el centre escolar depenen de les seves representacions sobre aquest tema. El sistema educatiu és complex i la distància entre els dos interlocutors sembla créixer en detriment dels *no-iniciats* (Auduc, 2007).

Moltes famílies, sobretot les procedents d'entorns desfavorits, pensen que no s'han d'entrometre en la vida de l'escola, o se senten incompetents per a intervenir en l'escola, o pensen que seran jutjades com a educadores incompetents dels seus fills, o que els mestres són inabordables... (Périer, 2005, 2007; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Garreta, 2008, 2009; Jordán, 2009; entre d'altres). Tots els autors estan d'acord que els efectes positius d'aquest partenariat són nombrosos però també ens podem preguntar si tots els pares estan en les mateixes condicions per respondre a aquesta demanda (Périer, 2007).

Per exemple, Périer (2007: 2) assenyala alguns dels obstacles culturals per a les *famílies populars* emplaçades envers el *model oficial* de participació de l'escola (Auduc, 2007): la relació amb el temps escolar, l'anticipació i la disponibilitat (els horaris a vegades són incompatibles), la relació amb el llenguatge escrit¹⁵⁶, les dificultats lingüístiques i els codis sociolingüístics¹⁵⁷ i per suposat la débil competència escolar dels progenitors.

Així, Périer (2007: 2) conclou: *“Finalement, le partenariat présuppose des dispositions et des ressources dont certains sont dépourvus et ils ne sont donc pas en mesure de comprendre les attentes de l'institution ni d'y répondre”*.

Com anem veient, malgrat tots els textos legislatius recents preconitzen en Europa la participació dels pares a l'escola, una querella permanent sembla definir, en alguns casos, la relació família-escola. Desconeixement, aprensió, desconfiança, tensions, malentesos, desinterès, estereotips, experiències anteriors... pesen sobre les relacions dels dos “socis” i a vegades el diàleg entre docents i famílies es presenta difícil.

Sintetitzant, en els centres podem trobar certes barreres tant per part del professorat com de les famílies que impedeixen una participació conjunta, un clima de confiança, una relació i comunicació eficaç, fluida i direccional entre tots els sectors implicats.

Alguns obstacles per part del professorat són: la manca d'interès, manca de formació inicial i continua en el treball amb les famílies, falta de preparació dels professors i també incomprensió vers les demandes i necessitats de les famílies.

I per part de les famílies: la manca de temps (falta de conciliació d'horaris familiars i escolars), la delegació de les seves responsabilitats educatives en el centre; la no valoració del treball docent; desconeixement del centre i del sistema educatiu; coneixement insuficient de l'idioma; falta d'informació; manca d'interès, falta de consciència de grup i poca tradició participativa (aquests factors poden explicar que la participació individual sigui superior a la col·lectiva).

¹⁵⁶ Recordem que moltes comunicacions de l'escola es fan a través de la via escrita.

¹⁵⁷ Com dir-ho? Com trobar les paraules adequades?

CAPÍTOL III. MARC LEGAL DE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMILIES EN L'EDUCACIÓ DELS SEUS FILLS I FILLES

Observant la legislació educativa referent a la participació de les famílies en els centres educatius podem constatar l'evolució que ha experimentat el rol de les famílies en el sistema educatiu espanyol.

No podem oblidar que la participació en l'àmbit educatiu és un aspecte que han contemplat la majoria de països en els seus sistemes educatius, però, això sí, adoptant una diversitat de solucions adaptades a cada cas. Això evidencia que aquesta participació és un concepte que permet moltes interpretacions ja que no és entesa de la mateixa manera on es porta a terme.

La Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, ja reconeixia el dret dels progenitors a participar en l'educació dels fills, dret que ha anat avançant en la legislació successiva. I els Pactes de la Moncloa,¹⁵⁸ signats el 27 d'octubre de 1977, pels grups polítics amb presència parlamentària, contemplaven la participació dels diferents sectors de la comunitat escolar.

Actualment, les lleis espanyoles, començant per la Constitució Espanyola, reconeixen que els pares són part fonamental de la comunitat educativa i tenen dret, juntament a professors i alumnes (aquests darrers en el nivell d'educació secundària), a intervenir en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, encara que no sigui en les mateixes condicions que el professorat.

Així, la Constitució contempla la participació en l'àmbit educatiu com un dels pilars del sistema educatiu. L'article 22 de la Constitució espanyola de 1978 recull el dret d'associació i participació en l'àmbit educatiu com un dels drets fonamentals de la ciutadania i l'article 27.7 recull el dret dels pares a intervenir i participar en la gestió i control dels centres educatius sostinguts amb fons públics.

¹⁵⁸ Butlletí Oficial de les Corts, núm. 26, de 3/11/1977.

Desenvolupant l'article 27, s'han dictat sis lleis orgàniques: la Llei Orgànica 5/1980, de 19 de juny, mitjançant la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars (LOECE) i que actualment està derogada íntegrament; la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE); la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE); la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG); la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE); i la Llei Orgànica d'Educació, de 4 de maig de 2006 (LOE), que ha derogat la LOGSE, la LOPEG i la LOCE, i també ha modificat la LODE. Totes aquestes lleis han assumit el principi de participació com un element configurador de la vida dels centres educatius. Així, tal i com assenyalen els treballs de Fernández Enguita (2003), Garreta (2008), i Giró i Cabello (2011), els pares estan representats en l'organigrama del centre sobretot a través dels Consells Escolars, encara que el rol que se'ls reconeix no és el de "partenaires" (en ser majoria el sector del professorat) i la seva capacitat d'influir en les decisions (per exemple, en l'elecció del director del centre) sempre ha estat mínima.

Actualment, en l'àmbit de la participació, els progenitors tenen reconeguts, entre uns altres, els següents drets¹⁵⁹:

- ❖ Estar informats sobre el progrés de l'aprenentatge i integració socioeducativa dels fills.
- ❖ Participar en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills.
- ❖ Participar en l'organització, funcionament, govern i avaluació del centre educatiu.
- ❖ Ser escoltats en aquelles decisions que afecten a l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.

¹⁵⁹ El Projecte IPPE (Construction d'Indicateurs de la participation des parents dans l'enseignement obligatoire), finançat per la Unió Europea, analitza la participació dels pares en Europa des d'un enfocament de drets (dret d'informació, dret d'elecció, dret a recórrer, dret de participació). El dret de participació dels pares en l'escola obligatòria s'estudia a partir de quatre indicadors: òrgans, tipus de representació, recollida d'opinió i existència d'un dispositiu de formació per a pares. Per ampliar informació, vegeu: Vega, Navaridas, Giró, Muñoz i Blandini (2012). Indicadores de participación de los padres en la escuela: Un enfoque innovador para una educación de calidad.

D'altra banda, les implicacions educatives que se'n deriven són:

- ❖ La participació dels pares està estipulada per llei en els Consells Escolars.
- ❖ Els PEC (Projecte Educatiu de centre) han de recollir aquells aspectes de col·laboració que es consideren necessaris en cadascuna de les etapes educatives, com també la forma d'atendre'ls: la col·laboració amb les AMPA, les entrevistes individuals, reunions, informes, notes personals, etc.
- ❖ El PAT (Projecte d'Atenció Tutorial) i la PGA (Programació General Anual) dels centres han de reflectir les accions a desenvolupar per part dels tutors amb els pares dels alumnes

Com veiem, el dret dels progenitors a participar en el funcionament dels centres educatius on van els seus fills està regulat per la normativa legal, que analitzarem més exhaustivament a continuació, mostrant l'evolució que ha experimentat el paper de les famílies en els últims anys.

1. LGE (*Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa*).¹⁶⁰

La Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, aprovada en un context de canvi social i legislatiu del final del franquisme i sent ministre d'educació Villar Palasín, és la primera Llei moderna de l'Estat espanyol i pretenia proporcionar oportunitats a tota la població per fer efectiu el dret a l'educació.

Aquesta llei substitueix a la Llei Moyano¹⁶¹. Tot i que s'havien anat introduint modificacions en aquesta llei, es va creure necessari elaborar una nova per afrontar la demanda social d'educació i per satisfer les noves exigències de la societat espanyola.

Al febrer de 1969 es va publicar un estudi que recollia les orientacions educatives que servien com a base per a l'elaboració de la Llei General d'Educació.

¹⁶⁰ Butlletí Oficial de l'Estat (BOE), núm. 187 de 6/8/1970.

¹⁶¹ La "Llei d'Instrucció Pública de 9 de setembre de 1857", fruit del consens entre progressistes i moderats, es coneguda com "La Llei Moyano" per ser Claudi Moyano ministre de Foment en el moment de la seva promulgació.

Aquest estudi, titulat “L'educació a Espanya: bases per a una política educativa”, i conegut popularment com “El Llibre Blanc”, reuneix una síntesi de la situació de l'educació a Espanya i es va elaborar amb les aportacions d'agents socials.

La Llei General d'Educació pretenia superar deficiències quantitatives i qualitatives en l'escolarització, la falta d'adequació a l'estructura productiva del país i promoure la igualtat d'oportunitats educatives. Per aconseguir aquests objectius, aquesta llei va incloure, com a innovació important, disposicions jurídiques que procuraven mecanismes d'autocorrecció i de flexibilitat amb la intenció d'optimitzar la seva implementació entre tots els actors involucrats en el procés educatiu (Fernández Enguita, 1993). Per exemple, aquesta voluntat es manifestà amb una certa autonomia brindada als centres perquè cadascun desenvolupés les seves obligacions tenint en compte la singularitat de les condicions derivades de l'entorn on estigués situat i dels seus alumnes. Tanmateix, el currículum que establia la Llei de 1970 era tancat, amb els objectius, continguts, activitats i avaluació que l'alumne havia de realitzar en cada curs.

Les directrius de la Llei es poden resumir en els següents punts:

- ❖ El període d'Educació General Bàsica s'estableix únic, obligatori i gratuït per a tots els espanyols.
- ❖ El Batxillerat Unificat i Polivalent ha de permetre el millor aprofitament de les aptituds dels alumnes i evitar el caràcter excessivament teòric i academicista que ho caracteritzava.
- ❖ En qualsevol moment del procés educatiu, passat el període d'Educació General Bàsica, s'ofereix a l'alumne possibilitats de formació professional, així com la reincorporació als estudis en qualsevol moment de la seva vida de treball.
- ❖ Es pretén també millorar el rendiment i qualitat del sistema educatiu atorgant major importància als Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats espanyoles.
- ❖ L'Estat reconeix i garanteix els drets de l'Església catòlica en matèria d'educació conforme a l'acordat entre ambdues institucions.

Respecte a la relació família-escola, la Llei General d'Educació posava l'accent en els drets i deures de les famílies. El Sistema Educatiu obligava a les famílies a complir i fer complir les normes establertes en matèria d'educació obligatòria. Els pares, i si escau els tutors legals, també tenien dret a triar els centres docents.

Dues novetats importants que incorporava la llei eren, d'una banda, desenvolupar programes d'educació familiar per proporcionar als pares i tutors coneixements i orientacions tècniques relacionades amb la seva missió educadora i de cooperació amb l'acció dels centres docents, i, de l'altra, recollia el compromís d'estimular la constitució d'associacions de pares d'alumnes per centres escolars, poblacions, comarques i províncies per establir els canals per a la seva participació en la funció educativa. Així ho expressa el punt 5 del cinquè títol preliminar: *“Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa”*.

Però, malgrat aquesta referència directa a la participació, en la pràctica pocs van ser els avenços, sobretot si es consideren des de la perspectiva actual. La desaparició del Cos de Directors, una certa consolidació del Claustre, noves funcions del director o l'existència del Consell Assessor, van suposar certes millores per a la democratització dels centres escolars, tot i que el Claustre i el Consell Assessor quedaven com a òrgans consultius o amb una reduïda capacitat de decisió i el director seguia sent el que posseïa tot el poder en el centre. Com mostra l'article 60.1 de la Llei General d'Educació, *“todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oídos el Claustro y el Consejo Asesor”*.

Així, el director comptava amb dos òrgans, el Claustre i el Consell Assessor, als quals si bé se'ls assignaven algunes funcions més o menys importants, no van passar de ser òrgans consultius i d'assessorament. Malgrat que el Claustre participava en l'elecció del Director proposant professors i s'implicava més en les activitats acadèmiques del centre, realment la seva capacitat de decisió seguia sent mínima.

El Consell Assessor tampoc disposava de cap capacitat decisòria, solament servia com a òrgan consultiu, i estava format per *“el director, tres representants de la Asociación de Padres de Alumnos y tres representants de la Comunidad que, por su proyección a título personal o representativo de instituciones locales de carácter social, cultural o profesional, sean designados por el Claustro”* (Decreto de 30 de agosto de 1974).

Com assenyala Garreta (2008), *“profesores, alumnos y padres no tienen otro derecho que el de ser sentidos o, en el mejor de los casos, asesorar, es decir, carecen de cualquier capacidad decisoria sobre la gestión general del centro. La Ley excluyó expresamente a los padres del terreno propiamente educativo al limitar las competencias del consejo asesor a las cuestiones académicas”* (pàg. 35).

2. CONSTITUCIÓ ESPANYOLA DE 1978 (CE)¹⁶²

La Constitució Espanyola de 1978 (CE)¹⁶³ es va publicar en el BOE núm. 311 de 29 de desembre de 1978 i va entrar en vigència el mateix dia.

La Constitució Espanyola, en el seu article 27, estableix els principis bàsics que han de presidir la legislació en matèria educativa:

- ❖ Reconeix el dret a l'educació com un dels drets fonamentals que els poders públics han d'emparar.
- ❖ Garanteix les llibertats individuals en matèria educativa.
- ❖ Estableix el principi de participació i autonomia. Al punt setè s'estableix que els professors, els pares i si escau els alumnes, intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics, en els termes establerts per llei.
- ❖ Distribueix les competències educatives entre l'Administració Central i les Comunitats Autònomes.
- ❖ Estableix altres drets relacionats amb l'educació.

¹⁶² BOE núm. 311 de 29/12/1978, pp. 29313-29424.

¹⁶³ Recordem que la Constitució és la primera norma jurídica de l'Estat, de la que emanen totes les altres. Un cop celebrades les primeres eleccions generals, en 1977, els parlamentaris van elaborar un Projecte de Constitució, que va ser aprovat en les sessions plenàries del Congrés i del Senat celebrades el 31 d'octubre de 1978. Després, va ser ratificada en Referèndum el 6 de desembre, sancionada pel Rei el 27 i publicada en el BOE el 29.

Sota l'epígraf del dret a l'educació, es reconeix el dret a cursar l'ensenyament considerat bàsic per la legislació pertinent a cada moment; el dret que tenen els pares perquè els seus fills rebin la formació religiosa i moral d'acord amb les seves pròpies conviccions; el dret a una educació sense discriminació; el dret a la participació responsable en els òrgans del centre.

Resumint, l'article 27, en els apartats 5 i 7, estableix la participació de tots els sectors afectats en la programació general de l'ensenyament com un dels principis fonamentals del nostre sistema educatiu. I aquesta participació, amb la promulgació de lleis posteriors, es concretarà de dues maneres: d'una banda, amb la creació dels Consells Escolars de centre, via que permet als pares, professors i alumnes, participar en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics; i, de l'altra, amb els Consells Escolars Institucionals, que permeten participar als diferents sectors a través de les seves organitzacions o associacions amb major representativitat.

D'acord amb Fernández Enguita (1993), la Constitució espanyola de 1978 va voler combinar l'elecció i la participació, la llibertat d'ensenyament i la llibertat docent, el dret a la creació de centres docents i el control dels fons públics.

Quan parlem de la participació en els centres educatius fem referència al dret que la nostra Constitució de 1978 atribueix, en el seu article 27, als diferents sectors que conformen la comunitat educativa (professors, pares i, si escau, alumnes) d'intervenir en el control i gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics (és a dir, centres públics i centres concertats), dret desenvolupat per les lleis posteriors, especialment la LODE. Però, els termes utilitzats en el text de la Constitució són tan generals que permeten interpretar, en les lleis i disposicions que desenvolupen aquest article, diferents concepcions del concepte de participació. Així, es permet defensar que el control i la gestió dels centres educatius es limitin simplement a determinats aspectes de la vida del centre, i que es restringeixin en major o menor mesura les facultats dels diferents òrgans de la comunitat educativa, assignant-los funcions i atribucions variables segons les lleis dictades en moments concrets (per exemple, l'elecció del director és un aspecte que ha experimentat diverses modificacions en les successives normatives legals que la regulen).

També, s'ha donat lloc a diferents controvèrsies com a resultat d'interpretacions subjectives entorn el significat i abast del Dret a l'Educació i de la Llibertat d'Ensenyament.

Sintetitzant, com assenyala Feito (2007, 2011), els defensors de l'ensenyament públic i privat difereixen notablement en el significat i abast de la participació i en la consegüent capacitat d'intervenció de la comunitat educativa. Per als grups conservadors, la participació dels pares es redueix a l'elecció del centre i a la consegüent col·laboració amb ell. En canvi, els grups d'esquerra (política i social) han promogut la implicació de professors, pares i alumnes en tots els centres sostinguts amb fons públics. I aquestes concepcions es plasmaran, com anirem veient, en el rerefons de les successives lleis educatives que desenvolupen l'article 27.

“En los últimos años del franquismo y en los primeros de la transición los movimientos de renovación pedagógica y otros enseñantes progresistas – agrupados en sindicatos y en colegios profesionales- y las asociaciones de padres de alumnos de centros públicos coincidían plenamente en la necesidad de democratizar la gestión de las escuelas, lo que incluía la participación de padres, alumnos, personal de administración y servicios (y, en algún caso, movimientos vecinales). Como respuesta al temor por el crecimiento de la escuela pública anunciada en los Pactos de la Moncloa los grupos partidarios de la enseñanza privada elaboraron distintos textos que defendían la libertad de enseñanza entendida como libertad de los padres para elegir un centro educativo distinto a los públicos” (Feito, 2007: 5).

A més de l'article 27, altres articles també estan relacionats amb la temàtica educativa, com l'article 19 que reconeix la llibertat de càtedra, l'article 39 recull les obligacions dels pares, l'article 149.30 regula les competències exclusives de l'Estat en matèria educativa (regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals i normes bàsiques pel desenvolupament de l'article 27), i l'article 10 assenyala que l'ordenament jurídic espanyol ha de respectar la Declaració dels Drets Humans i els tractats i acords internacionals ratificats per Espanya.

D'altra banda, en l'article 22.1 es reconeix el dret a l'associació i en l'article 32.1 el dret de participació dels ciutadans en els assumptes públics, directament o mitjançant representants lliurement triats en eleccions periòdiques per sufragi universal. En desenvolupament de l'article 22.1, al març de 2002 es va aprovar la LODA (Llei Orgànica 1/2002 de 22 de març, d'Associacions, publicada en el BOE núm. 73 de 26/03/02), que regula el Dret a l'Associació. Entre altres tipus d'associacions es regulen les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA).

3. LOECE (*Llei Orgànica 5/1980, de 19 de juny, de l'Estatut de Centres Escolars*)¹⁶⁴

La Llei Orgànica 5/1980, de 19 de juny, de l'Estatut de Centres Escolars (LOECE) va ser aprovada sota el govern d'Unió de Centre Democràtic (UCD) però va tenir una existència bastant efímera a causa del canvi de govern derivat de les eleccions generals celebrades el 28 d'octubre de 1982, on el PSOE va obtenir majoria absoluta. Va ser la primera llei que va desenvolupar el punt 27 de la CE, regulant diversos aspectes referits a la participació i direcció en els centres educatius, públics i privats, però realitzant un tractament diferenciat dels diversos òrgans del centre escolar segons la titularitat del mateix, deixant una notable llibertat als centres privats (concertats i no).

Respecte als centres públics, s'instauraven òrgans d'adreça unipersonals (Director, Secretari, Cap d'Estudis, Vicedirector) i col·legiats (Consell de Direcció, Claustre de professors, la Junta Econòmica).

Com a aspecte a remarcar, per primera vegada es preveia la presència en els òrgans col·legiats de representants dels diferents sectors de la comunitat escolar. Però, en els centres públics, l'òrgan de govern col·legiat rep el nom de Consell de Direcció i en els centres privats Consell de Centre; així, la Llei diferencia els mecanismes de participació en els centres escolars segons la titularitat del centre (públics o privats).

En el Consell de Direcció dels centres públics havien d'estar presents els professors i pares d'alumnes, alumnes i altres sectors de personal no docent.

¹⁶⁴ BOE num. 154 de 27/06/1980.

Es preveia també una paritat entre el nombre de representants dels pares i el nombre dels professors triats pel Claustre.

Però la LOECE contemplava la participació dels pares únicament a través de les associacions de pares dels respectius centres, amb la qual cosa es conculcava el dret individual de participació dels pares i així la Sentència del Tribunal Constitucional 189/1981, de 13 de febrer, va declarar la nul·litat d'aquest punt. Així mateix, entre les competències atribuïdes al Consell de Direcció per aquesta llei no s'inclouïa l'elecció del director, el qual havia de ser designat per l'Administració. Com assenyala Feito (2005, 2007, 2011), la LOECE no era una llei favorable a la concepció de professors, pares i alumnes com a co-gestors dels centres educatius.

D'altra banda, no es contempla la creació de Consells en àmbits superiors al de centre, per tant la participació de la comunitat educativa es restringeix a l'àmbit del centre escolar.

Aquesta llei va ser derogada en la seva totalitat per la LODE.

4. LODE (*Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació*)¹⁶⁵

La Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE), que va derogar la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars (LOECE), va regular l'exercici dels diversos drets i llibertats relacionats amb l'educació, desenvolupant el mandat constitucional del dret a l'educació (art. 27). Aquesta llei, aprovada sota el primer govern socialista, ha tingut una àmplia vigència i gran impacte en el tema que estem tractant. Com recorda Feito (2011), aquesta llei responia a un de les promeses electorals del PSOE: substituir la LOECE. Com a resposta al recurs previ d'inconstitucionalitat interposat¹⁶⁶, el Tribunal Constitucional va considerar tots els preceptes (excepte un relacionat amb l'ideari del centre) ajustats a la *Constitució* i això va servir per dotar a la llei d'una gran estabilitat.

¹⁶⁵ BOE núm. 159 de 4/07/1985, pp. 21015-21022.

¹⁶⁶ El Partit Popular va impugnar 27 preceptes però només un va ser declarat inconstitucional.

La llei va ser desenvolupada posteriorment per les diferents Administracions educatives en l'àmbit de les seves competències, consolidant-se el model de participació proposat.

“La LODE pretendía corregir las series deficiencias de la ley anterior, la LOECE. Esta última privilegiaba determinada concepción de la libertad de enseñanza, entendida como derecho de creación y de dirección de centros por parte de particulares, sustrayendo de su articulado la intervención de los padres, los alumnos y los profesores en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.” (Feito, 2011: 64).

La LODE s'estructura en un títol preliminar i en seixanta-tres articles que formen part de quatre títols més (Títol I: Dels centres docents; Títol II: De la participació en la programació general de l'ensenyament; Títol III: Dels òrgans de govern dels centres; Títol IV: Dels centres concertats), a través dels quals es regula el marc de funcionament del nostre sistema educatiu. A més, té cinc disposicions addicionals, cinc de transitòries, una derogatòria i tres finals.

Amb l'entrada en vigor de la LOPEG va quedar derogat el Títol III (dels òrgans de govern dels centres públics, articles 36 a 46) i modificat el Títol IV (Dels centres concertats); en el seu moment, la LOCE va derogar alguns articles i, al seu torn, la LOE també ha refós alguns. Actualment, la LODE és encara una llei vigent tot i que la LOPAG, la LOCE i la LOE han introduït modificacions substancials en alguns dels seus articles per tal de millorar alguns aspectes i d'adaptar-la als canvis ocorreguts al llarg d'aquests anys.

Tal i com s'apunta en el preàmbul de la llei i assenyala el mateix títol, la LODE garanteix el dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament; regula la participació de la societat en l'educació a través de la participació en el Consell escolar dels diferents sectors que conformen la comunitat educativa del centre; pretén racionalitzar l'oferta de llocs escolars finançats amb fons públics; estableix les finalitats generals de l'educació, que giren entorn de la formació personal, intel·lectual i professional dels alumnes i la seva preparació per a la participació social, democràtica i solidària.

Tal com es recull en el preàmbul d'aquesta llei:

“La estructura y el funcionamiento (tanto de los centros públicos como de los concertados), se inspiran en coherencia con lo prescrito por el artículo 27.7 de la Constitución, en una concepción participativa de la actividad escolar. En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehícula a través del consejo escolar de centro. Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa (...)Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo.(...) Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguardo de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar (...)En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.”

La Llei d'educació de 1970 va possibilitar que l'escolarització obligatòria i gratuïta es generalitzés a través dels sectors públic i privat mitjançant l'atorgament de subvencions, però la CE exigia un nou marc que possibilités el desenvolupament legal capaç d'unir les diverses opcions que es presentaven en el país arran de l'organització autonòmica que configurava la Constitució (Feito, 2011).

Com indica Garreta (2008), la LODE va introduir notables canvis com: la llibertat d'ensenyament, la de càtedra, la de consciència i la creació de centres docents.

Amb la LODE es va reconèixer el règim mixt, públic i privat, dels centres educatius i fixar les condicions per al seu finançament públic. Aquesta llei també va esbossar l'estructura dels centres escolars amb la creació dels òrgans unipersonals i col·legiats de govern dels centres. Els dos vèrtexs d'aquest nou sistema són el pluralisme educatiu i l'equitat.

Art. 1.1. Tots els espanyols tenen dret a una educació bàsica que els permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat. Aquesta educació serà obligatòria i gratuïta en el nivell d'Educació General Bàsica i, si escau, en la formació professional de primer grau, així com en els altres nivells que la Llei estableixi.

Art. 1.2. Tots, així mateix, tenen dret a accedir a nivells superiors d'educació, en funció de les seves aptituds i vocació, sense que en cap cas l'exercici d'aquest dret estigui subjecte a discriminacions degudes a la capacitat econòmica, nivell social o lloc de residència de l'alumne.

Art. 1.3. Els estrangers residents a Espanya tindran també dret a rebre l'educació al fet que es refereixen els apartats un i dos d'aquest article.

Art. 3. Els professors, en el marc de la Constitució, tenen garantida la llibertat de càtedra. El seu exercici s'orientarà a la realització de les finalitats educatives, de conformitat amb els principis establerts en aquesta Llei.

Art. 27.1. Els poders públics garantiran l'exercici efectiu del dret a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats, que atengui adequadament les necessitats educatives i la creació de centres docents.

La LODE anuncia l'existència de tres grans modalitats de centres educatius: els públics, els privats concertats i els privats no concertats.

Quant als centres públics, es preveu l'existència d'òrgans de govern unipersonals (Director, Secretari, Cap d'Estudis) i col·legiats (Consell Escolar del Centre, Claustre de Professors). Concretament, el funcionament dels centres públics apareix regulat en el capítol II del títol I i en el Títol III.

En l'article 19 (Capítol II) s'esmenta que el principi de participació inspirarà l'activitat educativa, així com també l'organització i el funcionament dels centres.

“En concordancia con los fines establecidos en la presente Ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de los centros públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercer de esta Ley”.

Una de les innovacions més importants de la LODE és la creació del Consell Escolar de centre, òrgan col·legiat que la llei concep com a màxim òrgan de govern, amb importants competències atribuïdes com la selecció del director, el règim disciplinari de l'alumnat, l'aprovació dels pressupostos, l'aprovació de la programació general del centre i de la programació de les activitats complementàries, l'aprovació del reglament de règim interior. A diferència de la LOECE, la LODE preveu que tant els centres públics com els concertats comptin amb una estructura de poder similar, per tal de conciliar els drets dels titulars amb els de la resta de la comunitat educativa (Feito, 2007). La composició dels Consells Escolars ha estat desenvolupat posteriorment per les diverses Administracions educatives autonòmiques, havent-se de respectar els percentatges mínims de cada sector reflectits en la llei¹⁶⁷ (és remarcable la prevalença del professorat sobre els altres sectors havent de comptar com a mínim amb un terç dels seus components). En aquest desenvolupament, s'ha mantingut aquesta preponderància del professorat en la major part dels Consells escolars de centre, exceptuant el País Basc, on es va reglamentar que el sector pares juntament amb el d'alumnes no pot ser inferior al cinquanta per cent dels membres d'aquest òrgan. També, un altre aspecte remarcable respecte a la composició del Consell Escolar és que en el cas dels centres públics, els pares i els alumnes apareixen junts en el mateix apartat i, en canvi, en el cas dels centres concertats, els pares apareixen separats dels alumnes.

Desenvolupant l'article 27.5 de la Constitució, en el Títol II, la LODE també creà un òrgan d'àmbit estatal, el Consell Escolar de l'Estat, així com els Consells Escolars regionals i municipals. Amb la creació d'aquest òrgans, la LODE contempla també la participació dels pares en un nivell supra-centre, és a dir, més enllà de l'àmbit del propi centre.

L'article 30 promulga que el Consell Escolar de l'Estat és l'òrgan d'àmbit nacional per a la participació dels sectors afectats a la programació general de l'ensenyament i l'assessorament respecte als projectes de lleis o reglaments proposats o dictats pel govern.

¹⁶⁷ L'article 41.1 dictamina que el Consell Escolar ha d'estar compost per: el director del centre; el cap d'estudis; un representant de l'administració local; un número determinat de professors no inferior a un terç del total; un número determinat de pares d'alumnes i d'alumnes no inferior a un terç del total; i el secretari del centre, amb veu però sense vot. També s'assenyala que el Reglament de Règim Interior de cada centre (RRI) determinarà la composició exacta del Consell.

L'article 31 designa els representants del Consell Escolar de l'Estat, entre ells, els pares dels alumnes, la designació dels quals s'efectuarà per part de les confederacions d'associacions de pares d'alumnes més representatives.

A través dels articles 34 i 35, es creen els Consells escolars d'àmbit territorial (autonòmic, provincial i municipal). L'article 34 contempla l'existència d'un Consell escolar en cadascuna de les Comunitats Autònomes, la composició del qual i les seves funcions són regulades per una llei de les respectives Assemblees legislatives. Aquests Consells actuen en l'àmbit de les competències educatives atribuïdes a les corresponents Comunitats Autònomes. L'article 35 regula que els poders públics podran crear Consells Escolars d'àmbit provincial, municipal, de districte, de comarca, etc.

D'altra banda, la LODE reconeix als pares un paper rellevant en el procés educatiu dels seus fills, passant a ser considerats com a actors de primer ordre en el procés (Garreta, 2008). Així, l'article 4¹⁶⁸ reconeix als pares el dret a que els seus fills rebin una educació conforme a les finalitats establertes en la CE i la llei; a escollir un centre docent diferent dels creats pels poders públics; a triar per als seus fills la formació religiosa i moral que està d'acord amb les seves pròpies conviccions.

¹⁶⁸ Aquest article, actualment, està reformulat per la LOE de la següent manera:

4.1. Els pares o tutors, en relació amb l'educació dels seus fills o pupils, tenen els següents drets:

- a. Al fet que rebin una educació, amb la màxima garantia de qualitat, conforme amb les finalitats establertes en la Constitució, en el corresponent Estatut d'Autonomia i en les lleis educatives.*
- b. A escollir centre docent tant públic com a diferent dels creats pels poders públics.*
- c. Al fet que rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.*
- d. A estar informats sobre el progrés de l'aprenentatge i integració socio-educativa dels seus fills.*
- i. A participar en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills.*
- f. A participar en l'organització, funcionament, govern i avaluació del centre educatiu, en els termes establerts en les lleis.*
- g. A ser escoltats en aquelles decisions que afectin a l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.*

4.2. Així mateix, com a primers responsables de l'educació dels seus fills o pupils, els correspon:

- a. Adoptar les mesures necessàries, o sol·licitar l'ajuda corresponent en cas de dificultat, perquè els seus fills o pupils cursin els ensenyaments obligatoris i assisteixin regularment a classe.*
- b. Proporcionar, en la mesura de les seves disponibilitats, els recursos i les condicions necessàries per al progrés escolar.*
- c. Estimular-los perquè duguin a terme les activitats d'estudi que se'ls encomanin.*
- d. 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.*
- i. Conèixer, participar i recolzar l'evolució del seu procés educatiu, en col·laboració amb els professors i els centres.*
- f. Respectar i fer respectar les normes establertes pel centre, l'autoritat i les indicacions o orientacions educatives del professorat.*
- g. Fomentar el respecte per tots els components de la comunitat educativa.*

A més, com acabem de comentar, els pares també tenen dret a intervenir, juntament amb els alumnes i professors, en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics.

La LODE garanteix als pares, en l'article 5, la llibertat d'associació en l'àmbit educatiu (*en cada centre es podran constituir associacions integrades pels pares o tutors dels alumnes*) i defineix també les finalitats de les associacions de pares d'alumnes. Es reconeix també a aquestes associacions el dret a utilitzar les instal·lacions dels seus centres per reunir-se i per a la realització de les activitats que els siguin pròpies. A més, s'assigna als directors el deure de facilitar la integració d'aquestes activitats en la vida escolar. També es promou que les associacions poden formar federacions i confederacions d'acord amb la legislació vigent.

Art. 5.1. Els pares d'alumnes tenen garantida la llibertat d'associació en l'àmbit educatiu.

Art. 5.2. Les associacions de pares d'alumnes assumiran, entre unes altres, les següents finalitats:

- a) Assistir als pares o tutors en tot allò que concerneix a l'educació dels seus fills o pupils.*
- b) Col·laborar en les activitats educatives dels centres.*
- c) Promoure la participació dels pares dels alumnes en la gestió del centre.*

Art. 5.3. En cada centre docent podran existir associacions de pares d'alumnes integrades pels pares o tutors dels mateixos.

Art. 5.4. Les associacions de pares d'alumnes podran utilitzar els locals dels centres docents per a la realització de les activitats que els són pròpies, a l'efecte de les quals, els directors dels centres facilitaran la integració d'aquestes activitats en la vida escolar, tenint en compte el normal desenvolupament de la mateixa.

Art. 5.5. Les associacions de pares d'alumnes podran promoure federacions i confederacions, d'acord amb el procediment establert en la legislació vigent.

Art. 5.6. Reglamentàriament s'establiran, d'acord amb la Llei, les característiques específiques de les associacions de pares d'alumnes.

Art. 8. Es garanteix en els centres docents el dret de reunió dels professors, personal d'administració i de serveis, pares d'alumnes i alumnes, l'exercici dels quals es facilitarà d'acord amb la legislació vigent i tenint en compte el normal desenvolupament de les activitats docents.

La Llei 30/1992, de 26 de novembre, de Règim Jurídic de les Administracions Públiques i del Procediment Administratiu Comú, va introduir alguns canvis en la regulació dels òrgans col·legiats, recollits en el Títol II (dels òrgans col·legiats i del seu règim de funcionament). Aquesta llei facilita la participació en les organitzacions socials, considerant a les AMPA com a tals.

Però és el Reial Decret 1533/1986 d'11 de juliol (BOE núm. 101 de 29.04.1986) el que indica el règim de regulació de les Associacions de Pares d'Alumnes (APA).

Art. 4. Les associacions de pares i alumnes es regiran per la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació i pel present Reial decret referent a les seves característiques específiques, i per la legislació d'associacions en els aspectes generals que els siguin aplicable.

Aquesta norma a més de garantir la llibertat d'associació dels pares, defineix què és una associació de pares d'alumnes i indica quins poder ser els seus membres.

Art. 1. D'acord amb el que es disposa en l'article 5 de la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació, els pares d'alumnes tenen garantida la llibertat d'associació en l'àmbit educatiu.

Art. 2. A l'efecte del que es disposa en aquest Reial decret, es consideraran associacions de pares d'alumnes les que es constitueixin en els Centres docents, públics o privats, que imparteixin ensenyaments d'Educació Preescolar, Educació General Bàsica, Batxillerat i Formació Professional.

Art. 3. Únicament podran ser membres de les citades associacions els pares o tutors dels alumnes que cursin estudis en els Centres docents als quals es refereix l'article anterior.

L'article 5 explicita les seves finalitats:

- a) Assistir als pares o tutors en tot allò que concerneix a l'educació dels seus fills o pupils.*
- b) Col·laborar en les activitats educatives dels Centres.*
- c) Promoure la participació dels pares dels alumnes en la gestió del Centre.*
- d) Assistir als pares d'alumnes en l'exercici del seu dret a intervenir en el control i gestió dels Centres sostinguts amb fons públics.*
- i) Facilitar la representació i la participació dels pares d'alumnes en els consells escolars dels Centres Públics i concertats i en altres òrgans col·legiats.*
- f) Qualsevol uns altres que, en el marc de la normativa a què es refereix l'article anterior, li assignin els seus respectius estatuts.*

També s'assenyala més concretament la possibilitat de crear federacions i confederacions i com es pot participar en els Consells Escolars Autonòmics i en el d'Estat a través d'aquestes.

Art. 11. Les associacions de pares d'alumnes podran federar-se en el nivell local o en àmbits territorials més amplis així com confederar-se.

Art. 12. La participació dels pares d'alumnes en els consells escolars a què es refereix l'article 35 de la LODE, es realitzarà a través de les federacions d'associacions de pares d'alumnes més representatius i la forma que estableixin les disposicions d'organització i funcionament d'aquests consells.

Art. 13. La participació dels pares d'alumnes en el Consell escolar de l'Estat es realitzarà a través de les confederacions d'associacions de pares d'alumnes més representatives en funció del nombre de pares associats en cadascuna de les associacions o federacions integrades en la confederació.

Per a Fernández Enguita (1992), les anteriors lleis es diferencien pel predomini de dos dels següents poders: burocràtic, patrimonial, professional i comunitari. Quant a la gestió dels centres i la participació, en línies generals, es pot dir que la Llei General d'Educació representa un model burocràtic-patrimonial perquè regulava de forma autoritària el funcionament dels centres públics, el poder professional estava present a través dels claustres de professors, la capacitat dels quals en la presa de decisions era limitada, i la presència del poder comunitari era gairebé inexistent.

“El poder profesional lo estaba, muy limitadamente, a través de la existencia del claustro y de los privilegios de los profesores de secundaria sobre los de primaria (éstos solo oídos para el nombramiento del director (...)). El poder comunitario, en fin, se diluía tras la invocación atomística a los padres aislados” (Fernández Enguita, 1992: 103).

La LOECE representa un model patrimonial-professional pel *“reconocimiento de los poderes de los propietarios de los centros y la supeditación a éstos de los padres y profesores. Eso sí, ya se reconocían importantes competencias de los claustros y cierta autonomía de los profesores que los situaba en posición ventajosa respecto a progenitores y alumnado”* (Garreta 2008: 48).

I la LODE representaria un model professional-comunitari perquè *“vendría a reforzar las competencias de claustros y consejos, por lo que se reforzaría el elemento comunitario”* (Garreta, 2008: 42).

5. LOGSE (*Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu*)¹⁶⁹

La Llei Orgànica 1 / 1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)¹⁷⁰, aprovada sota el govern socialista de Felipe González, que regulava el sistema educatiu en els seus nivells no universitaris, va derogar la Llei General d'Educació de 1970. Actualment, la LOGSE està derogada per la LOE.

La LOGSE estava estructurada en 67 articles, amb un Títol preliminar; el Títol I (dels ensenyaments de règim general), el Títol II (dels ensenyaments de règim especial), el Títol III (de l'educació de les persones adultes), el Títol IV (de la qualitat de l'ensenyament) i el Títol V (de al compensació de les desigualtats en educació). També n'hi havia 19 disposicions addicionals, 9 disposicions transitòries i 4 disposicions finals.

D'acord amb el preàmbul de la Llei, els canvis ocorreguts en la societat espanyola i europea justifiquen la necessitat d'aquesta nova Llei, que va reordenar el sistema educatiu espanyol. Entre altres s'assenyalen: les transformacions socials, econòmiques i tecnològiques sofertes en el teixit social i productiu i que afecten no tan sols l'estructura social, sinó també les actituds i els valors socials; la necessitat d'homologar estructures de qualitat del sistema educatiu amb les vigents a la Comunitat Europea; la necessitat d'una millor adequació entre formació i ocupació; la necessitat de potenciar l'educació com a factor compensatori i d'atenció a la diversitat.

La resposta a aquestes necessitats va exigir un canvi estructural del sistema educatiu que va afectar els nivells no universitaris. Es va estendre l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys i també es va modificar l'estructura i l'extensió de les diferents etapes.

La LOGSE reordenava el sistema educatiu establint uns ensenyaments de règim general i altres de règim especial; ampliava la durada de l'ensenyament obligatori i gratuït fins als setze anys.

¹⁶⁹ BOE núm. 238 de 4/10/1990, pp. 28927.28942.

¹⁷⁰ Vigent fins el 24 de maig de 2006, data d'entrada en vigor de la LOE (Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació).

Establia com a noves etapes educatives l'Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria (ESO) i Secundària Postobligatòria (Batxillerat i cicles formatius de grau mig i superior) regulava l'educació de les persones adultes; establí una reforma profunda de la formació professional; atenia a la compensació de les desigualtats de l'educació i als alumnes amb necessitats educatives especials; definí els factors que contribueixen a la millora de la qualitat.

En el preàmbul d'aquesta llei s'assenyala que *“en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.”*

Aquesta llei, aprovada en el marc de la integració de la nostra societat a l'Europa comunitària, subratlla la importància de l'educació que passa a ser un pilar bàsic dels valors de la nova societat emergent. Es requeria que la dimensió formativa tingués en compte els nous objectius de competitivitat, mobilitat i lliure circulació de persones i béns, amb estudis i titulacions homologables en l'àmbit de la comunitat europea.

La societat del futur, fruit d'un procés continu de canvis i modernització en tots els àmbits, s'estava configurant com la societat del saber, en què l'educació es compartiria amb altres instàncies socials de transmissió d'informació i coneixements. Com assenyala Garreta (2008), en aquesta nova societat *“adquiriría mayor relevancia la capacidad para ordenar críticamente los conocimientos, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes y para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente”* (p. 43).

D'acord amb Gairín i Darder (1994), criteris socials, polítics i educatius justifiquen aquesta llei. Així, seguint els mateixos autors, algunes de les problemàtiques a les quals intenta donar resposta la LOGSE són: l'existència d'una prematura doble titulació en finalitzar l'EGB; el desfasament entre la finalització de l'escolaritat obligatòria (14 anys) i

l'edat mínima per poder treballar (16 anys); la inadequació de la LGE a la Constitució del 1978, sobretot en el que fa referència a la nova ordenació territorial; la necessitat d'homologar estructures i quotes de qualitat amb els altres països de la Comunitat Europea; la necessitat de sistemes flexibles d'educació de persones adultes, presència de nous valors a la societat; la manca d'ordenació i regulació de l'educació infantil; les dificultats curriculars i l'alt nivell de fracàs en el cicle superior d'EGB; la insuficient preparació per part de la formació professional; l'existència d'un batxillerat excessivament academicista i aliè a l'entorn cultural, social i professional.

Era, per tant, necessari emprendre una reforma profunda dels continguts de l'educació, que escomet aquesta Llei partint de les propostes del Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu, presentat pel govern el 1989. S'amplia l'educació bàsica, determinant en deu anys la seva durada i estenent-se des dels sis fins als setze anys, edat mínima legal per incorporar-se al mercat de treball, en condicions d'obligatorietat i gratuïtat. Es reordena el sistema educatiu per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament i donar una resposta adequada a les exigències de la societat, establint en el seu règim general les etapes d'educació infantil¹⁷¹, educació primària¹⁷², educació secundària obligatòria (ESO)¹⁷³ i post-obligatòria (que comprèn el batxillerat¹⁷⁴ i la formació professional de grau mitjà), la formació professional de grau superior i l'educació universitària.

Cal remarcar que l'educació secundària obligatòria va augmentar el caràcter comprensiu del sistema educatiu¹⁷⁵. La LOGSE preveia en finalitzar aquesta etapa l'obtenció del títol únic de graduat en educació secundària. El batxillerat donava opció al títol de batxiller i la formació professional de grau mitjà al de tècnic i la formació professional de grau superior al de tècnic superior. A més, la LOGSE va considerar els ensenyaments específics: els ensenyaments de règim especial (artístics i d'idiomes) i l'educació d'adults.

¹⁷¹ L'etapa d'educació infantil compren el cicle 0-3 anys, impartit a les escoles bressol, i el cicle 3-6 anys, impartit a les escoles.

¹⁷² Estructurada en tres cicles de dos anys: cicle inicial, mitjà i superior.

¹⁷³ Estructurada en dos cicles de dos anys: primer cicle i segon cicle.

¹⁷⁴ De dos anys de durada.

¹⁷⁵ Amb la comprensivitat del currículum es pretén garantir uns continguts mínims a tots els alumnes fins als 16 anys d'edat, partint del Disseny Curricular Base que serà adaptat a cada realitat concreta en els diferents nivells de concreció curricular.

En el preàmbul de la llei s'assenyala que:

“El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.”

El Govern central és l'encarregat de fixar els ensenyaments mínims (que constitueixen els aspectes bàsics del currículum) i les diferents administracions educatives, d'acord amb les seves competències i respectant els ensenyaments mínims, han d'establir el currículum dels diferents nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu.

En aquest nou marc educatiu, la llei subratlla la gran importància dels pares pel que fa al seu paper (funcions, participació ...) en l'educació dels seus fills. Així, en el mateix preàmbul s'assenyala que: *“ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres”*. I l'article 2 recull com a principi de l'activitat educativa la participació i col·laboració dels pares o tutors per contribuir a una millor consecució dels objectius educatius.

Totes les normes dictades en desplegament d'aquesta llei, sobre currículum i avaluació, estableixen la informació a les famílies sobre tots els aspectes relatius al procés d'ensenyament i aprenentatge com un dels seus principis bàsics. No obstant això, cal reconèixer que, pel que fa a la participació dels pares, els canvis que van introduir les noves disposicions legals van ser més aviat tímids i no varen introduir reformes substancials.

Concretament, quant a la gestió i direcció dels centres, els Reglaments Orgànics dels centres d'Infantil i Primària (Reial Decret 819/1993, de 28 de maig) i Secundària (Reial Decret 929/1993, de 18 de juny) adequaven la composició dels Consells escolars als nous centres de primària i secundària (sorgits com a conseqüència dels nous ensenyaments establerts per la LOGSE). Així, com assenyala Garreta (2008), es reforça la presència dels progenitors en els Consells escolars dels centres de Primària al mateix temps que disminueix la seva grandària.

Quant als alumnes, s'elimina la seva participació en els Consells Escolars dels centres de Primària i, en canvi, s'augmenta la seva participació en els de secundària. També es reforça el paper dels claustres de professors, "*recuperando su protagonismo en los aspectos académicos*" (Garreta, 2008: 44). Recordem que els corresponia elaborar i aprovar els projectes curriculars dels centres.

6. LOPEG (*Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents*)¹⁷⁶

La Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG)¹⁷⁷, també es coneguda com la Llei Pertierra, pel nom del ministre d'Educació d'aquell moment i va ser aprovada poc abans que Felipe González deixés de ser president.

La LOPEG, derogada en l'actualitat per la LOE¹⁷⁸, va aprofundir en la concepció participativa de la LODE i modificà l'organització i funcions dels òrgans de govern dels centres sostinguts amb fons públics per ajustar-los al que establia la LOGSE. Així, la LOPEG abordà la participació de tots els sectors de la comunitat educativa en el govern dels centres, l'autonomia de gestió dels centres docents públics; regulava la funció de les administracions educatives, i establia mecanismes d'avaluació i mesures per garantir l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres docents sostinguts amb fons públics.

Amb la posada en marxa de la LOGSE es va fer palesa la necessitat de realitzar algunes reformes parcials. Amb l'aprovació de la LOPEG es va intentar potenciar la participació educativa dels diferents sectors i solucionar alguns problemes relatius al funcionament del sistema com, per exemple, la falta de candidats al lloc de director.

¹⁷⁶ BOE núm. 278 de 21/11/1995, pp. 33651-33665.

¹⁷⁷ Vigent fins el 24 de maig de 2006, data d'entrada en vigor de la LOE (Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació).

¹⁷⁸ La LOE (Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'educació, en el seu moment, va modificar algun article i va derogar els Títols II i III; el Capítol II del títol I; els articles 35, 36, 38 (apartat 1), 39, 40, 41, 42 i 43; i les disposicions addicional segona, addicional tercera, addicional quinta, addicional sexta i addicional octava.

Alvaro Marchesi (2000) emmarca aquesta llei dins la ideologia pluralista. Aquesta opció defensa la presència de centres públics i privats i planteja una posició d'equilibri entre la llibertat d'elecció i la igualtat d'oportunitats. La ideologia pluralista té quatre principis bàsics (Armengol, Feixas i Pallarès, 2000: 102):

- ❖ Els centres públics poden arribar a ser centres de qualitat contrastada, amb un alt nivell d'eficiència en la seva gestió.
- ❖ Els centres públics han de tenir autonomia suficient per elaborar projectes educatius propis en què puguin establir els seus trets d'identitat. Però, també s'han d'establir mesures compensatòries per als centres situats en zones socialment desfavorides.
- ❖ Els progenitors poden escollir centre, dins els límits de la planificació realitzada pels poders públics.
- ❖ L'avaluació dels centres ha d'efectuar-se no només sobre els resultats, sinó principalment sobre els processos educatius.

Tal i com s'assenyala en l'exposició de motius, la Llei Orgànica, de 20 de novembre de 1995, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents, pretén donar un nou impuls a la participació i autonomia dels diferents sectors de la comunitat educativa. Aquesta llei planteja la base per a introduir canvis en el sistema, però realment no és la llei per si mateixa sinó les normatives que la despleguen.

Aquesta llei s'estructura en quatre títols i una sèrie de disposicions addicionals, transitòries, derogatòries i finals.

El Títol I (de la participació de la comunitat educativa en l'organització i govern de centres docents sostinguts amb fons públics i en la definició del seu projecte educatiu) se subdivideix en dos capítols: el de la participació i el de l'autonomia pedagògica organitzativa i de gestió dels recursos dels centres educatius. Com a novetats, trobem la possibilitat de llogar les instal·lacions i els recursos del centre per a l'obtenció d'ingressos. També es permet l'organització per part del centre d'activitats escolars complementàries en col·laboració amb les administracions locals i amb les associacions de pares entre altres.

El Títol II (dels òrgans de govern dels centres docents públics) com indica el seu enunciat, tracta sobre els òrgans de govern dels centres docents públics. La Llei manté la mateixa estructura que la LODE amb dos àmbits de govern i gestió. El primer és col·legiat: el claustre de professors i el consell escolar, on participen els diferents col·lectius de la comunitat educativa. El segon són els òrgans unipersonals: director/a, cap d'estudis, secretari/a i coordinador/a pedagògic/a.

El Títol III (de l'Avaluació) tracta sobre l'avaluació dels centres. L'avaluació general del sistema educatiu recau sobre l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació.

El Títol IV (de la Inspecció educativa) regula l'exercici de la supervisió i inspecció per part de les administracions educatives

Aquesta llei, com assenyala Garreta (2008), va reprendre "*la participación con una dimensión enfocada a la mejora del funcionamiento de los centros, sobre todo del Consejo escolar, y a la mejora de la comunicación con los otros actores principales del sistema educativo para mejorar los puentes de integración entre ambos*" (p. 44).

Així, aquesta llei pretenia estendre a tots els centres públics l'adequada participació, autonomia i organització dels mateixos. Per tant, es pretenia consolidar la participació responsable establint un marc organitzatiu capaç d'assegurar les finalitats de la reforma i la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El Títol I d'aquesta llei (titulat *De la participació de la comunitat educativa en l'organització i govern dels centres docents sostinguts amb fons públics i en la definició del seu projecte educatiu*) tracta de la participació en el govern dels centres, la participació en activitats complementàries i extraescolars i dels Consells Escolars d'àmbit intermedi, i regula també l'autonomia de gestió dels centres docents públics, l'elaboració i publicació del seu projecte educatiu i l'autonomia en la gestió dels recursos. Precisament, és en el Capítol I (anomenat De la Participació) on es concreten les vies per participar en els centres escolars (els pares a través de l'AMPA i dels Consells escolars de centre, i els professors a més del Consell escolar també a través del claustre) i en les activitats escolars complementàries i extraescolars. També es defineixen els Consells escolars d'àmbit intermedi.

En l'article 1 del Títol Preliminar s'estableixen els principis d'actuació. Així, es determina que els poders públics han de fomentar la participació de la comunitat educativa en l'organització i govern dels centres docents sostinguts amb fons públics i en la definició del seu projecte educatiu.

L'article 2 (*Participació en els centres docents*)¹⁷⁹ defineix la naturalesa d'aquesta participació i com s'ha d'orientar. Així, s'especifica que els pares podran participar en el funcionament dels centres docents a través de les seves associacions i que correspon a les administracions educatives regular el procediment perquè un dels representants dels pares en el Consell escolar sigui designat per l'Associació de pares més representativa. També a títol individual a través dels Consells escolars de centre.

En l'article 3 (*Participació en activitats escolars complementàries i extraescolars*) també es fa referència a les diferents formes i dimensions de la participació. Es pretén adequar el sistema educatiu a la realitat social. Així, per tal de facilitar la inclusió de l'alumnat en la realitat local, s'habilita les administracions locals per impulsar activitats complementàries i extraescolars. Es facilita la participació dels professors, els alumnes i els pares dels alumnes, a títol individual o a través de les seves associacions i els seus representants en els Consells Escolars, en l'elecció, organització, desenvolupament i avaluació de les activitats escolars complementàries. També es capacita als Consells Escolars per establir convenis de col·laboració amb entitats civils.

L'article 4 crea els Consells escolars d'àmbit intermedi. Les Administracions educatives poden crear Consells Escolars delimitant el seu àmbit territorial concret, així com la seva composició, organització i funcionament.

El Títol II (titulat *Dels òrgans de govern dels centres docents públics*), que va ser derogat per la LOCE, regula els òrgans de govern dels centres docents públics, defineix i estableix la composició del Consell Escolar dels Centres, les seves competències i la participació dels alumnes i la Comissió Econòmica.

¹⁷⁹ D'acord amb la LOCE, el apartat 1 de l'article 2 va quedar redactat així: La comunitat educativa participarà en els centres a través del Consell Escolar. Els professors ho faran també a través del Claustre.

A l'article 8 (*Actuació dels òrgans de govern dels centres públics*) s'explicita que els òrgans de govern han de garantir, en l'àmbit de la seva competència, l'exercici dels drets reconeguts als alumnes, professors, pares d'alumnes i personal d'administració i serveis i vetllaran pel compliment dels deures corresponents. També han d'afavorir la participació efectiva de tots els membres de la Comunitat Educativa en la vida del centre, en la seva gestió i en la seva avaluació.

L'article 9 estableix els òrgans de govern: col·legiats (consell escolar i claustre de professors) i unipersonals.

El Capítol I del títol II està dedicat al Consell Escolar de Centre. L'article 10 estableix la seva composició i l'article 11 les seves competències.

Art. 10.1.e: En la composició dels Consells, hi haurà espai per a un número de pares i alumnes que hagin estat escollits per i entre ells i no podrà ser inferior a un terç dels seus components.

El Capítol II està dedicat al claustre de professors dels centres docents públics i el Capítol III a la seva Direcció (elecció i cessament del director, competències del director ...).

En resum, amb l'objectiu de garantir un ensenyament de qualitat, aquesta llei pretenia fomentar la participació de la comunitat educativa en l'organització i govern dels centres docents sostinguts amb fons públics i en la definició del seu projecte educatiu, el desenvolupament de la seva autonomia, el suport al funcionament dels òrgans de govern d'aquests centres i l'establiment de procediments d'avaluació que contribueixin a la millora de la qualitat dels ensenyaments impartits.

Així, com assenyala Garreta (2008), un dels principals objectius d'aquesta llei era reforçar la participació en la vida del centre, principalment en aquells casos, com el sector de pares d'alumnes, en què s'havia observat que aquesta participació presentava algunes mancances.

Aquesta Llei apostava també, segons s'indica en l'exposició de motius, per reforçar les competències del Consell Escolar, mantenint l'elecció i revocació del director per part d'aquest òrgan, l'exercici d'una major autonomia d'organització i gestió i la determinació de les directrius per a l'elaboració del projecte educatiu del centre.

“S’han de reforçar les pròpies funcions encomanades al Consell Escolar, de manera que pugui afrontar amb èxit les tasques complexes que se li encomanen, entre les quals destaquen, per la seva transcendència, l’elecció del director, l’exercici d’una major autonomia d’organització i gestió i la determinació de les directrius per a l’elaboració del projecte educatiu del centre, des de la concreció dels objectius que pretenen els ensenyaments impartits fins a l’oferta específica que l’alumnat rep.”

Pel que fa a la composició dels Consells Escolars, observem que els diversos sectors mantenen la seva presència en els mateixos percentatges fixats per la LODE, encara que se cita expressament als representants d'administració i serveis del centre i als representants del personal d'atenció educativa complementària. Però, introdueix com a novetat que un dels representants dels pares i mares d'alumnes pot ser designat per l'associació amb més presència al centre; d'aquesta manera, la LOPEG intentà potenciar l'associacionisme dels pares d'alumnes.

Encara que el professorat segueix sent el sector amb més presència, una altra novetat és que els pares i alumnes han de representar un mínim del 33%. En els Consells Escolars de Secundària es restringeix als alumnes de primer cycle d'ESO la possibilitat de participar en l'elecció del director i en els Consells Escolars de Primària s'admet la participació dels alumnes en els termes fixats en els reglaments orgànics dels centres.

La LOPEG també va retocar aspectes referents a la presència en els Consells Escolars d'alguns sectors representants d'interessos empresarials en el Consell i a les competències d'aquest.

No obstant aquestes modificacions no van ser suficients per millorar la desmotivació participativa que es venia observant en alguns sectors.

“La participación familiar en la escuela no se resiente de la desidia colectiva más de lo que se resiente de sus propios contrasentidos. La cuestión no es la falta de tiempo, de valores o de criterio, sino la falta de un sentido congruente de la misma participación (...) Una primera contradicción es política, puesto que las leyes educativas han convertido el principio de la participación ciudadana en un mero giro retórico. La LODE colocó este principio junto a sus principales objetivos, pero lo coartó en su articulado. Así, su texto evocaba el apoyo constitucional a la participación, pero la reducía a la “programación específica de los puestos escolares de nueva creación”, y restringía la participación numérica de las AMPA en los Centros Escolares (...) Los trabajos preparatorios de la LOPEGC, por otro lado, indican cómo se ha institucionalizado en el sistema educativo español un concepto de “calidad” que paradójicamente apenas menciona el cliente del servicio (...) Según el texto (p. 19), más calidad significa más participación, pero el aumento de la calidad también depende de la mayor autonomía de los centros, y ésta a su vez depende de una mayor participación (...) El pez de la calidad, por tanto, se muerde la cola, pero la participación es al mismo tiempo boca y cola del pez” (Rambla 1999: 86-87).

La LOPEG va introduir també algunes modificacions en la designació de directors en els centres públics. Com assenyala Garreta (2008):

"la elección continuaba siendo competencia de los Consejos Escolares, pero los candidatos debían reunir determinados requisitos y ser acreditados por la Administración educativa para el ejercicio de esta función. Para conseguir dicha acreditación los interesados debían tener una antigüedad de al menos cinco años en el Cuerpo de la función pública docente desde el que se optara a la dirección y haber sido profesor durante un periodo de igual duración en un centro que impartiera enseñanzas del mismo nivel y régimen. A la hora de otorgar la acreditación la Administración debía tener en consideración la experiencia y valoración positiva del trabajo desarrollado en el ejercicio de cargos directivos en los centros o la valoración asimismo positiva de la labor docente y organizativa desarrollada previamente. Además, los candidatos, para ser acreditados como directores, debían superar los programas de formación fijados por las Administraciones educativas o poseer las titulaciones necesarias relacionadas con la función directiva." (p. 46).

Sintetitzant, la LODE introduí tres canvis importants pel que fa a la participació (Feito, 2011): l'elecció del director, el reforç a les associacions de pares i l'ampliació de competències del Consell Escolar, amb l'elaboració i aprovació del Projecte Educatiu de Centre (PEC).

Com anem observant, aquesta llei va comportar importants novetats en l'organització dels centres educatius, destacant el fet que la nova norma els dotava de més autonomia, tal com recollia la LOGSE. Calia, així, establir un nou marc dins del qual els centres poguessin desenvolupar la seva autonomia i establir el seu model de gestió tant organitzativa com pedagògica i que permetés posar en marxa dinàmiques de funcionament d'acord amb els seus projectes educatius i donar resposta a la multiplicitat de contextos i situacions en les quals els centres portaven a terme les seves funcions. Aquest nou marc va ser definit pels reglaments orgànics dels centres (ROC). Així, el Reial Decret 82/1996 de 26 de gener¹⁸⁰ regulava, entre altres qüestions, l'organització i funcionament i les formes de participació dels pares i mares de l'alumnat dels centres d'infantil i primària, i el Reial Decret 83/1996 de 26 de gener¹⁸¹ els aspectes referits als instituts de secundària. Tanmateix, podem dir que la Llei solament proporcionava la base però realment la introducció de canvis realment efectius quedava supeditada a les posteriors normatives que es dictessin i així, per a molts sectors, la Llei va quedar en certa manera en una declaració d'intencions, al ser insuficients els recursos atorgats per aquest desplegament.

7. LOCE (*Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de la Qualitat de l'Educació*)¹⁸²

La Llei orgànica 10/2002, de la qualitat de l'educació (LOCE), va ser promulgada el 23 de desembre de 2002 pel segon govern de José Maria Aznar (PP) que governava amb majoria absoluta, sent ministra d'Educació Pilar del Castillo. Aquesta llei, que pretenia reformar i millorar l'educació, no es va arribar a aplicar a causa del canvi de govern de 2004, passant a governar José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) amb majoria simple.

¹⁸⁰ BOE n.º 44 de 20/02/1996.

¹⁸¹ BOE núm 45, de 21/02/1996.

¹⁸² Publicada en el BOE núm. 307 de 24/12/2002, pp. 45188-45220.

En primer lloc, el calendari d'aplicació d'aquesta llei es va paraitzar per mitjà d'un Reial Decret aprovat el 28 de maig de 2004. Finalment, la llei va ser derogada per la Llei orgànica 2 / 2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE).

Aquesta llei derogava pràcticament la LODE, la LOGSE i la LOPEG, així podríem dir que venia a plantejar una altra vegada una "taula rasa", ja que reordenava de nou el sistema educatiu.

La LOE torna a reconfigurar el sistema educatiu i malgrat manté alguns eixos centrals de les lleis anteriors, hi introdueix canvis substancials.

Modificava la participació en els centres i també l'avaluació i la promoció, establint una prova extraordinària i una PGB (prova general bàsica). Reforçava el sentit de l'esforç individual per part dels alumnes. Es justificava en cinc principis: cultura de l'esforç, de l'avaluació, integració i oportunitats, professionalització de la direcció i prestigi del professorat.

Aquesta llei s'estructura en un títol preliminar i cent set articles agrupats en set títols: el Títol I (de l'estructura del sistema educatiu), el títol II (dels ensenyaments d'idiomes), el Títol III (de l'aprenentatge permanent: ensenyaments per a les persones adultes), el Títol IV (de la funció docent), el Títol V (dels centres docents), el Títol VI (de l'avaluació del sistema educatiu) i el Títol VII (de la inspecció del sistema educatiu). A més, té dinou disposicions addicionals, set disposicions transitòries, una disposició derogatòria i onze disposicions finals.

El Capítol II d'aquesta llei es refereix als drets i deures dels pares i alumnes, concretament, l'article 3 assenjala els drets i deures dels pares en relació a l'educació dels seus fills. Així mateix, les administracions educatives han d'afavorir el dret d'associació dels pares, així com la formació de federacions i confederacions.

Article 3. Pares.

1. Els pares, en relació amb l'educació dels seus fills, tenen els següents drets:

a) A rebre una educació amb les màximes garanties de qualitat, d'acord amb els fins establerts a la Constitució, en el corresponent Estatut d'Autonomia i en les lleis educatives.

b) A la lliure elecció del centre.

c) A rebre la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.

d) A estar informats sobre el progrés d'aprenentatge i integració socioeducativa dels seus fills.

e) A participar en el control i gestió del centre educatiu, en els termes que estableixen les lleis, i

f) A ser escoltats en aquelles decisions que afectin l'orientació acadèmica i professional dels seus fills.

2. Així mateix, com a primers responsables de l'educació dels seus fills, els correspon:

a) Adoptar les mesures necessàries, o demanar l'ajut corresponent en cas de dificultat, perquè els seus fills cursin els nivells obligatoris de l'educació i assisteixin regularment a classe.

b) Estimular-los perquè portin a terme les activitats d'estudi que se'ls encomanin.

c) Conèixer i donar suport l'evolució del seu procés educatiu, en col·laboració amb els professors i els centres.

d) Respectar i fer respectar les normes establertes pel centre, i

e) Fomentar el respecte per tots els components de la comunitat educativa.

3. Les administracions educatives afavoriran l'exercici del dret d'associació dels pares, així com la formació de federacions i confederacions.

Aquesta llei va introduir nous enfocaments respecte a la participació i direcció en els centres educatius. Els canvis que propugnava aquesta llei sobre la participació de la comunitat educativa consistien principalment en una reducció substantiva de les competències dels Consells Escolars i dels Claustres, canvis circumscrits als centres públics ja que en els concertats no es van dictar modificacions significatives. Com es desprèn del capítol V (dedicat als òrgans de govern, òrgans de participació en el control i gestió i òrgans de coordinació dels centres docents públics), el Consell Escolar va deixar de ser un òrgan de govern per passar a ser un òrgan consultiu, és a dir, el Consell Escolar dels centres públics va deixar de ser formalment un òrgan de govern per transformar-se en un òrgan de participació en el control i gestió del centre. Com assenyala Feito (2007, 2011), les seves competències queden reduïdes a elaborar informes, a analitzar, valorar, promoure i participar, enlloc de decidir.

Amb la nova llei, a més dels que poguessin establir les administracions educatives, els únics òrgans de govern eren el director, el secretari i el cap d'estudis, és a dir, els òrgans unipersonals.

Pel que fa a les competències del Consell Escolar, es manté, respecte a la legislació anterior, l'aprovació del Projecte Educatiu (PE) i del Reglament de Règim Interior (RRI) però no l'aprovació de la Programació General Anual (PGA), i l'elecció i revocació del Director també va deixar de ser competència del Consell Escolar.

La composició del Consell Escolar no va variar substancialment, mantenint-se en els termes marcats per la LOPEG, però les seves competències van ser disminuïdes, principalment respecte a l'elecció del director i al règim disciplinari de l'alumnat, que havia de ser exercida per aquest últim. D'altra banda, la Llei preveia la presència de l'alumnat en el Consell Escolar dels centres públics a partir del tercer curs d'ESO, si bé la participació de l'alumnat del primer cicle d'ESO i del tercer cicle d'Educació Primària podia dur-se a terme en els termes que establís l'Administració educativa corresponent.

Com anem observant, la selecció del director en els centres públics experimentà una notable modificació. Aquesta selecció s'havia de dur a terme per una Comissió constituïda per representants de les administracions educatives i per representants del centre corresponent. Els representants del centre havien de constituir com a mínim un trenta per cent dels membres de la Comissió i almenys un cinquanta per cent havien de ser del Claustre de professors del centre. Precisament, el fet que la Llei exigís únicament un mínim d'un trenta per cent de representants del centre podia comportar que l'Administració educativa passés a tenir majoria en aquesta Comissió. Aquesta llei establí un model més orientat a la direcció professional davant d'un model més participatiu.

El candidat a director havia de reunir els mateixos requisits fixats en la LOPEG, però es va afegir la possibilitat d'haver prestat serveis en un centre públic del mateix nivell (sense que fos necessari que es tractés del propi centre a la direcció del qual s'optés), amb una antiguitat d'almenys un curs complet, en l'àmbit territorial de l'Administració educativa convocant. No calia tampoc el requisit d'haver obtingut l'habilitació prèvia de l'Administració educativa. En canvi, el procediment de la selecció del director en els centres concertats no es va veure alterat amb l'entrada en vigor de la Llei, seguint en vigor l'establert per la LODE.

L'Administració va veure considerablement augmentades les seves facultats a l'hora de designar els directors dels centres públics, a causa de la possibilitat que el candidat a director no hagués d'estar, necessàriament, destinat al centre en qüestió, i al supòsit, abans esmentat, en què l'Administració posseís la majoria d'aquesta Comissió. Així, amb la LOCE, l'elecció del director dels centres públics va passar de dependre del Consell Escolar a estar en mans de l'Administració educativa. Precisament, l'aplicació de la LOCE va aixecar algunes protestes en alguns sectors educatius, a causa, entre altres aspectes, del reforçament experimentat per l'Administració educativa a l'hora de procedir a l'elecció del director en els centres públics, sent un dels aspectes que van ser modificats en la LOE.

8. LOE (*Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig de 2006, d'Educació*)¹⁸³

La Llei Orgànica 2 / 2006, de 3 de maig de 2006, d'Educació (LOE) és la llei orgànica sobre educació actualment en vigor i

té importants conseqüències en l'ordenament jurídic ja que refon o anul·la les anteriors lleis educatives.

És la primera llei educativa que porta afegida la partida pressupostària per al seu desenvolupament. Va ser aprovada a les Corts Generals el 6 d'abril de 2006 per 181 vots a favor i 131 en contra.

Aquesta llei, nascuda amb voluntat de consens, respon a la necessitat de derogar la LOCE, que per a molts actors socials significava un clar retrocés social i educatiu. També pretén una simplificació legislativa. Deroga les següents lleis educatives: la Llei 14/70 de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE, i també la Llei 24/1994, de 12 de juliol per la qual s'establien les normes sobre concursos de provisió de llocs de treball per a funcionaris docents. Modifica els articles 4, 5.5, 6, 7, 8, 25, 31, 56.1, 57 i 62 de la LODE, i també l'article 29.2 de la Llei 30/1984, de 2 d'agost. I finalment, declara la vigència de la Llei 12/1987, de 2 de juliol, sobre establiment de la gratuïtat dels estudis de Batxillerat, Formació Professional i Arts Aplicades i Oficis.

¹⁸³ BOE núm. 106 de 04/05/2006, pp. 17158-17207.

Els desenvolupaments reglamentaris de la llei en l'àmbit estatal i autonòmic, així com les lleis educatives elaborades per cada comunitat, estan configurant un nou marc legal basat en el major consens possible, buscant els pactes necessaris per permetre una estabilitat necessària per al sistema educatiu. Per exemple, a Catalunya l'any 2009 es va aprovar la Llei Catalana d'Educació, partint del Pacte nacional per a l'educació, i en l'àmbit estatal actualment s'està consensuant el Pacte Social per l'Educació.

Mitjançant el Reial Decret 806/2006, de 30 de juny¹⁸⁴, es va establir el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu. Posteriorment, entre d'altres, s'han dictat el Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims d'Educació Primària, el Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu, el Reial Decret 1630/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació infantil, el Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria, i el Reial Decret 1467/2007, de 2 de novembre, pel qual estableix l'estructura del batxillerat i se'n fixen els ensenyaments mínims. Respecte al professorat, el Reial Decret 276/2007, de 23 de febrer, aprova el Reglament d'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats en els cossos docents, a què es refereix la nova llei.

La LOE disposa de 157 articles, estructurats en vuit Títols: Títol Preliminar, Títol I (Els ensenyaments i la seva ordenació), Títol II (Equitat en l'educació), Títol III (Professorat), Títol IV (Centres docents), Títol V (Participació, autonomia i govern dels centres), Títol VI (Avaluació del sistema educatiu), i Títol VIII (Recursos econòmics). A més, té trenta i dos disposicions addicionals, dinou disposicions transitòries, una disposició derogatòria única i vuit disposicions finals.

A l'igual que en la LOGSE, el currículum establert per la LOE també es obert, general i flexible. Hi ha unes prescripcions generals que estableix el govern central per a tot el territori estatal però aquestes s'aniran concretant per part de les diferents Comunitats Autònomes i als centres escolars.

¹⁸⁴ BOE n.º 167 de 14/07/2006.

Hi ha per tant diferents nivells de concreció curricular¹⁸⁵ i així, en darrer terme, cada centre escolar a través del seu Projecte Educatiu (PEC), la Programació General Anual (PGA) i les programacions docents pot concretar el currículum en funció de les seves necessitats i del seu context.

Dels aspectes significatius de la Llei es poden assenyalar:

- ❖ El principi de qualitat, relacionat indissociablement amb el d'equitat, alhora que es potencia l'atenció a la diversitat, la igualtat d'oportunitats i la compensació educativa.
- ❖ El principi de l'esforç, valorant l'esforç individual però també el compartit ja que tota la comunitat ha de col·laborar per assegurar l'èxit educatiu, amb un treball coordinat de famílies, professorat, administracions i altres agents educatius i socials. La definició del servei públic educatiu.
- ❖ Tots els centres finançats amb fons públics (públics i privats concertats) han d'assumir l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i les garanties per a una educació de qualitat per a tot l'alumnat en igualtat de drets i deures de ciutadania.
- ❖ Autonomia dels centres públics.
- ❖ Cooperació entre les administracions, encara que amb tímides propostes per a la implicació dels governs locals.
- ❖ Concepció de l'educació permanent i d'adults com un procés al llarg de tota la vida.

En l'exposició de motius de la Llei, s'expliciten els seus tres principis fonamentals: Educació de qualitat per a tots els ciutadans sense distinció de sexes en tots els nivells educatius, amb l'objectiu de millorar el nivell educatiu de tot l'alumnat, conciliant la qualitat de l'educació amb l'equitat del seu repartiment.

¹⁸⁵ El primer nivell de concreció curricular es situa en les Administracions (govern de l'Estat i governs de les comunitats autònomes), el segon nivell correspon als centres educatius (PEC, PGA, Projecte Curricular d'Àrea i programació didàctica), el tercer es situa a l'aula (programació d'aula i unitats didàctiques) i el quart nivell són els alumnes concrets (adaptacions curriculars).

Col·laboració de tots els components de la comunitat educativa en la consecució de l'objectiu anterior, en un esforç compartit per alumnes, famílies, professors, centres docents, administracions educatives i, en última instància, la societat en conjunt, és a dir, el principi del esforç, indispensable per aconseguir una educació de qualitat, ha de recaure sobre tots els membres de la comunitat educativa, i una de les conseqüències més rellevants d'aquest esforç compartit consisteix en la necessitat de dur a terme una escolarització equitativa de l'alumnat, per exemple, mitjançant una distribució equitativa de l'alumnat entre els diferents centres docents. I finalment, el tercer principi consisteix en el compromís amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea per als propers anys.

En el títol preliminar també s'enumeren els principis que inspiren l'educació: qualitat, equitat, inclusió i no discriminació. S'adopta l'atenció a la diversitat com a principi fonamental.

El sistema educativo configurado en los valores de la Constitución, inspirado en el respeto de derechos y libertades garantizados en ella, tiene como principios la calidad de educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias y la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït i inclou l'educació primària i l'educació secundària, comprèn deu anys d'escolaritat (entre els sis i els setze anys d'edat, de forma regular). Es garanteix, així, una educació comuna per a tots els alumnes. L'educació primària es divideix en tres cicles i només es pot repetir una vegada en tota l'etapa. L'educació secundària comprèn quatre cursos, entre els dotze i els setze anys d'edat, i els alumnes que superin aquesta etapa obtindran el títol de graduat en ESO.

L'educació infantil comprèn dos cicles (0-3 i 3-6) i té un caràcter educatiu i voluntari. El segon cicle és gratuït.

Els estudis post-obligatoris comprenen el batxiller, que dura dos anys, i la formació professional, que comprèn un conjunt de cicles formatius de grau mitjà i superior referits al catàleg nacional de qualificacions professionals.

El Títol I (titulat *Els Ensenyaments i la seva ordenació*) està dedicat als diferents ensenyaments (i la seva configuració en etapes i cicles) que configuren el sistema educatiu.

El Títol II (*Equitat en l'Educació*) està dedicat als alumnes amb necessitat específica de suport educatiu, la compensació de les desigualtats en educació i l'escolarització dels alumnes en els centres públics i privats (admissió, matriculació ...).

El Títol III està dedicat al professorat.

D'acord amb el Títol IV (*Centres Docents*), els centres es classifiquen en públics i privats. Són centres privats concertats els centres privats acollits a concerts.

En el Títol V (*Participació, autonomia i govern dels centres*) es promulga que *les administracions educatives fomentaran l'exercici efectiu de la participació de l'alumnat, professorat, famílies i personal d'administració i serveis en els centres educatius*. Concretament, en dos apartats de l'article 118, s'estableix que és responsabilitat de les administracions educatives afavorir i incentivar l'exercici del dret de participació de les famílies (i les seves associacions) en la gestió educativa. Així mateix s'han d'adoptar mesures que promoguin i incentivin la coresponsabilitat i la col·laboració efectiva entre les famílies i l'escola, per exemple, establint compromisos educatius *"que expliciten los compromisos que ambas partes aceptan a favor de la educación de los niños y niñas"* . Respecte a aquest darrer punt, Feito (2007) pensa que aquests contractes probablement es concretin en la pràctica com una mera imposició del professorat a les famílies, a menys que es profunditzi en els mecanismes democràtics dels nostres centres escolars. D'acord amb un altre dels grans principis d'aquesta llei (l'autonomia de centre, motiu de controvèrsies en alguns dels sectors de la comunitat educativa, sobretot en el del professorat), els centres disposaran d'autonomia pedagògica, d'organització i de gestió i les administracions educatives afavoriran l'autonomia de manera que els recursos econòmics, materials i humans s'adeqüin als centres.

Els centres elaboraran, aprovaran i executaran un projecte educatiu, que es farà públic perquè el conegui tota la comunitat educativa, i un altre de gestió, així com les normes d'organització i funcionament. D'altra banda, els centres públics podran obtenir recursos complementaris, prèvia autorització del Consell Escolar i no poden provenir de les activitats de les associacions de pares i d'alumnes.

Les administracions educatives poden delegar en els òrgans de govern dels centres públics l'adquisició de béns, contractació d'obres i serveis i també les competències que determinin, incloses les relatives a gestió de personal. Així mateix per al compliment dels seus projectes educatius podran formular requisits de titulació i capacitació professional quant a determinats llocs de treball.

Concretament, el Capítol III desenvolupa els òrgans col·legiats de govern i de coordinació docent dels centres públics.

Quant als centres educatius públics, hi ha dos òrgans col·legiats: el Consell Escolar i el Claustre de professors.

El Claustre de professors, que serà presidit pel Director del centre i estarà integrat per la totalitat dels mestres, té les següents competències: formular a l'equip directiu i al Consell Escolar propostes per a l'elaboració de projectes i la programació general anual; aprovar i avaluar la concreció del currículum; fixar els criteris referents a l'orientació, tutoria, avaluació i recuperació dels alumnes; analitzar i valorar el funcionament general del centre; conèixer la resolució de conflictes disciplinaris; i promoure mesures i iniciatives que afavoreixi la convivència del centre.

D'acord amb l'article 127¹⁸⁶, el Consell Escolar té, entre d'altres, aquestes competències: Aprovar i avaluar el projecte educatiu de centre i la programació general anual, conèixer

¹⁸⁶ Art. 127. Las competencias del Consejo Escolar son:

- a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.
- b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro en perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- d) Participar en la selección del Director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del Director.

la resolució de conflictes disciplinaris, revisar les mesures disciplinàries adoptades pel director sobre conductes greus de l'alumnat i proposar mesures que afavoreixin la convivència en el centre, la igualtat entre homes i dones i resolució pacífica de conflictes.

Amb aquesta llei, el Consell Escolar torna a ser un òrgan de decisió, és a dir, un òrgan de govern dels centres. Així, la LOE recupera les atribucions que la LODE i la LOPEG assignaven al Consell Escolar excepte:

- ❖ Resoldre els conflictes i imposar les correccions corresponents, que la LOCE ja atribuïa al director, excepte en el cas de conductes que perjudiquin greument la convivència que se li torna a assignar al consell escolar.
- ❖ No recupera la competència de designar el director ni de cessar-lo. Com en la LOCE, no és l'òrgan d'elecció del director del centre, encara que se li atribueix conèixer les candidatures a la direcció i els projectes de direcció presentats pels candidats, participar en la selecció del director del centre i proposar la revocació del nomenament del director.

-
- e) *Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.*
 - f) *Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el Director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.*
 - g) *Propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*
 - h) *Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.*
 - i) *Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.*
 - j) *Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.*
 - k) *Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, del como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.*
 - l) *Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.*

En resum, la Llei reforça les competències del Consell Escolar quant a l'aprovació i avaluació del projecte educatiu del centre, el projecte de gestió, les normes d'organització i funcionament, la programació general anual i l'admissió de l'alumnat. El Consell escolar veu també reforçada la seva intervenció en el règim disciplinari de l'alumnat.

La composició del Consell Escolar es manté en els mateixos termes fixats en la LOCE, encara que els representants del sector alumnes de secundària poden ser elegits membres del Consell Escolar des del primer curs d'ESO, sense que puguin participar en els dos primers cursos a la selecció o cessament del director. En canvi, la participació dels representants de l'alumnat de primària es manté en els mateixos termes fixats per la legislació precedent. També el sector de professorat continua mantenint la seva major presència respecte a la resta de sectors.

D'altra banda, d'acord amb la Llei orgànica 1 / 2004, de 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la Violència de Gènere¹⁸⁷, el Consell Escolar ha de designar una persona per impulsar mesures educatives que fomentin la igualtat real i efectiva entre homes i dones.

L'òrgan executiu de govern dels centres escolars és l'equip directiu integrat pel director, el cap d'estudis, secretari i tots els que determinen les administracions educatives.

Quant a la selecció del director, la designació l'ha de dur a terme una Comissió amb representants de l'Administració educativa i del centre corresponent. Aquesta Comissió estarà composta per, almenys, un terç de professors elegits pel Claustre i un altre terç elegit per i entre els membres del Consell Escolar que no siguin professors. Així podem dir que el Consell Escolar del centre no recupera la competència de designar el director ni, si s'escau, de cessar-lo, però, s'incrementa el pes del centre en la designació del director, disminuint la presència de l'Administració educativa respecte a la LOCE.

Els candidats a director han de reunir requisits similars als requerits amb la LOCE, encara que tindran preferència les candidatures de professors del propi centre.

¹⁸⁷ BOE de 29 de desembre de 2004

Aquests requisits són (art. 134): Antiguitat de 5 anys com a funcionari de carrera, haver impartit docència directa durant un període d'igual durada, estar prestant serveis en un centre públic amb una antiguitat en aquest d'almenys un curs complet i presentar un projecte de direcció. El nomenament serà per quatre anys, podrà renovar-se i les administracions educatives poden fixar un límit màxim.

El director té, entre altres, les següents competències: exercir la direcció pedagògica, promoure la innovació educativa, afavorir la convivència en el centre, garantir la mediació en la resolució de conflictes i imposar mesures disciplinàries als alumnes. Es promourà l'agilització dels procediments per a la resolució dels conflictes en els centres. A més impulsarà les avaluacions internes del centre i col·laborarà en les avaluacions externes i en les avaluacions del professorat.

La Llei també preveu l'existència d'òrgans de coordinació docent. Així, l'article 130 del Capítol III assenjala que correspon a les Administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i potenciar els equips de professors que donin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes.

D'altra banda, aquesta llei reconeix els següents drets als pares d'alumnes: rebre educació de qualitat; elecció de centre; rebre formació religiosa o moral segons les pròpies conviccions; rebre informació sobre el procés d'aprenentatge d'integració socioeducativa dels fills. També parla de la participació en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels fills, la participació en l'organització, funcionament, govern i avaluació del centre i a ser escoltats en les decisions que afecten l'orientació acadèmica i professional dels fills. A més, s'expliciten les responsabilitats dels progenitors: adoptar mesures o demanar ajuda perquè els seus fills assisteixin amb regularitat a classe; proporcionar en la mesura possible els recursos i les condicions per al procés escolar; estimular, participar de manera activa en les activitats que s'estableixin amb les famílies per millorar el rendiment dels seus fills; conèixer, participar i recolzar l'evolució del seu procés educatiu en col·laboració amb els professors i els centres; respectar i fer respectar la normativa de centre, l'autoritat i les indicacions educatives del professorat ; fomentar el respecte cap als components de la comunitat educativa.

9. LEC (*Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació*)¹⁸⁸

La promulgació de la Llei d'educació s'inspira en el precepte estatutari sobre els drets, els deures, les llibertats i les competències en l'àmbit de l'educació i hi vol donar compliment.

La llei d'educació té 205 articles, 28 disposicions addicionals i 5 disposicions transitòries.

La seva estructura és :

Títol Preliminar *Objecte i principis*

Títol I *Dret a l'educació i sistema educatiu*

Títol II *Del règim lingüístic del sistema educatiu*

Títol III *De la comunitat educativa*

Títol IV *Servei d'Educació de Catalunya*

Títol V *Ordenació dels ensenyaments*

Títol VI *Dels centres educatius*

Títol VII *De l'autonomia dels centres educatius*

Títol VIII *Del professorat i d'altres professionals dels centres*

Títol IX *De la direcció i el govern dels centres educatius*

Títol X *De l'administració de l'educació*

Títol XI *De l'avaluació i la prospectiva del sistema educatiu*

Títol XII *Del finançament del sistema educatiu*

L'objecte d'aquesta llei és regular el sistema educatiu de Catalunya, sent exclòs del seu àmbit d'aplicació el sistema universitari de Catalunya, que es regeix per la seva normativa específica.

El seu propòsit és facilitar el marc institucional estable i adequat per a la millora sistemàtica de la qualitat del sistema educatiu català.

¹⁸⁸ DOGC núm. 5422 de 16/07/2009, pp.56589-56682

No pretén canviar novament l'ordenació educativa, sinó possibilitar que l'acció educativa es desenvolupi en un marc que estimuli la innovació i consolidi les bones pràctiques.

Es pretén que la pràctica educativa respongui millor a la diversitat dels alumnes catalans, de manera que la institució escolar de Catalunya pugui adoptar en tot moment mesures concretes per a satisfer les situacions que presenta una societat complexa i canviant com la del segle XXI. Per fer-ho, la Llei desenvolupa les competències exclusives i compartides que en matèria educativa confereix l'Estatut a la Generalitat de Catalunya per a singularitzar el sistema educatiu català, millorar-ne la qualitat i dotar-lo de l'estabilitat necessària per a assolir els seus objectius. Així mateix, esdevé la norma bàsica dels posteriors desenvolupaments reglamentaris a Catalunya.

Regula explícitament els drets, les llibertats i les obligacions que corresponen a tots els membres de la comunitat educativa: alumnes, pares i mares, professors i altres professionals educatius, l'Administració educativa i l'Administració local, i també els titulars dels centres privats. En definir aquests drets i aquestes obligacions dels subjectes del sistema educatiu, la Llei estableix els límits que separen uns drets d'uns altres, els criteris i els principis que hi intervenen i les garanties necessàries per a aplicar-los correctament.

També desenvolupa l'organització de l'ensenyament i el desplegament curricular en totes les etapes i modalitats educatives: l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional, els ensenyaments d'idiomes, artístics i esportius i l'educació de les persones adultes.

Podem assenyalar que la Llei d'educació:

- ❖ Defineix els principis generals que inspiren el sistema educatiu i l'organització d'aquest per a satisfer el dret a l'educació, per mitjà de la cooperació entre els diversos agents de la comunitat educativa.
- ❖ Consolida un projecte educatiu de país que garanteix el dret a l'educació de tota la ciutadania i que, prenent com a fonament la igualtat, l'equitat i la justícia social, li ofereix una educació gratuïta i de qualitat.

- ❖ Determina de quina manera els centres educatius ofereixen un servei educatiu de qualitat i fixa les bases del Servei d'Educació de Catalunya i les garanties derivades del principi d'autorització administrativa.
- ❖ Fixa les condicions per a assolir un bon clima escolar en els centres, per mitjà d'una definició clara dels drets i deures dels alumnes.
- ❖ Fixa els principis generals de la regulació del règim lingüístic en l'àmbit de l'ensenyament i determina els nivells competencials en el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües.
- ❖ Regula el desenvolupament de l'exercici democràtic i responsable de l'autonomia dels centres educatius públics i el marc normatiu que n'empara l'exercici participatiu i responsable, i també els mecanismes de seguiment dels processos, d'avaluació dels resultats i d'informació i transparència, que els faci millorar en excel·lència i igualtat.
- ❖ Facilita pautes i referents per a l'organització de l'acció educativa i els continguts dels ensenyaments i assegura que, en el marc de l'autonomia dels centres, els projectes educatius n'ordenin la gestió, la direcció, l'organització pedagògica i els continguts dels ensenyaments.
- ❖ Regula la formació, la selecció i les competències de la direcció dels centres públics i de llurs òrgans col·legiats de govern, i reconeix els directors com a autoritat pública.
- ❖ Caracteritza la professió docent, estableix la funció pública docent a Catalunya, adaptada a les necessitats dels centres, i també dissenya la carrera docent. Estableix l'homologació de les condicions laborals i retributives del personal de l'escola concertada.
- ❖ Estableix mecanismes per a la subvenció o la concertació del conjunt d'ensenyaments declarats d'interès públic.

- ❖ Assegura un sistema d'avaluació intern i extern com a garantia d'ajustament del sistema a llurs principis i finalitats, i, alhora, actua com a instrument imprescindible per a desenvolupar l'autonomia dels centres i les bases del Servei d'Educació de Catalunya, tot implantant la cultura de l'avaluació en el conjunt del sistema educatiu, la qual cosa ha de permetre un millor coneixement del funcionament i dels resultats del sistema.
- ❖ Estableix que, per mitjà de la prospectiva, es proporcioni al sistema educatiu informació i estudis sobre fets, tendències, polítiques i perspectives de futur que aporten coneixements externs al sistema educatiu català i permeten establir nous marcs de referència.
- ❖ Potencia la innovació pedagògica sistemàtica i estructurada, el reconeixement de les bones pràctiques educatives amb el foment i el suport del lideratge educatiu, la formació del professorat, les infraestructures digitals del centre i la previsió de centres de referència pedagògica.
- ❖ Reconeix el valor educatiu i socialitzador de les activitats de lleure i el dret de tots els alumnes a accedir-hi en condicions d'igualtat.
- ❖ Estableix la base jurídica de l'Administració educativa posant les bases de la cooperació estable entre l'Administració local i l'Administració educativa. El municipi i, si escau, els altres ens locals, com a administracions més properes als ciutadans, són àmbits on es poden concretar els compromisos de la societat amb l'educació, en aplicació dels principis de proximitat i subsidiarietat.
- ❖ Concreta les llibertats, els drets i els deures de les famílies en el procés educatiu, amb el reconeixement del paper fonamental de les famílies, i en potencia la participació en la vida escolar. Aposta per la formació de les famílies i per llur vinculació amb els centres per mitjà de la carta de compromís educatiu.

Dins el Títol III *De la comunitat educativa*, l'article 20 regula la carta de compromís educatiu:

Art. 20. Carta de compromís educatiu

1. Els centres, en el marc del que estableix el títol I i d'acord amb llurs projectes educatius, han de formular una carta de compromís educatiu, en la qual han d'expressar els objectius necessaris per a assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives. En la formulació de la carta participen la comunitat escolar i, particularment, els professionals de l'educació i les famílies.

2. Per mitjà de la carta de compromís educatiu s'ha de potenciar la participació de les famílies en l'educació dels fills. Les famílies s'han d'avenir a compartir els principis que inspiren la carta. El Departament ha d'impulsar les orientacions que determinin els continguts per a l'elaboració de la carta, que han de respectar els drets i les llibertats de les famílies recollits a les lleis."

El Capítol III del Títol III (arts. 25,26 i 27) es refereix a la participació de les famílies en el procés educatiu, a les Associacions de mares i pares d'alumnes així com al suport formatiu de les famílies.

El Consell Escolar està regulat a l'article 148 del Capítol I del Títol IX.

D'acord amb l'establert per la LEC, s'han promulgat:

El Decret 102/2010, de 3 d'agost d'autonomia dels centres educatius¹⁸⁹.

El Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent¹⁹⁰.

¹⁸⁹ DOGC núm. 5686 de 05/08/2010.

¹⁹⁰ DOGC núm. 5753 de 11/11/2010.

CAPÍTOL IV. LA PARTICIPACIÓ INDIVIDUAL DE LES FAMÍLIES

1. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES: MODALITATS

En aquest apartat analitzarem les diverses modalitats que pot adoptar la implicació de les famílies en l'escolaritat dels fills, unes més visibles i reconegudes que d'altres. Parlem d'un contínuum tant a la llar (suport a les tasques escolars, entre d'altres aspectes) com als centres escolars. Anem veient que múltiples factors (expectatives, creences, organització i funcionament del centre, història escolar prèvia, edat dels fills...) van modelant aquestes formes plàstiques que conformen la participació de les famílies al llarg de l'escolaritat dels fills. En apartats anteriors hem vist sumàriament les dues grans modalitats en què es plasma la participació dels pares en els centres educatius: individual i col·lectiva. En aquest capítol les analitzarem més detalladament.

Constatem al llarg del present treball que, com assenyalen nombrosos investigadors i ja hem esbossat en apartats anteriors, la participació dels pares en l'educació dels fills és polifacètica i multidimensional. Pel que fa al significat del mot "participació", com assenjala Feito (2011: 9), *"se trata de un término polisémico cuyo significado puede ir desde la mera recepción de información a la adopción de decisiones con trascendencia en la vida de los centros"*. Així, es podria entendre que els pares participen quan assisteixen a una tutoria o quan van a la reunió d'inici de curs, o quan van a la festa de final de curs organitzada per l'AMPA, o quan s'impliquen en l'AMPA o quan van al Consell Escolar... Havent múltiples maneres de participar, podem observar diferents nivells i modalitats, no sent excloents, d'acord amb les concepcions de l'escola i dels propis progenitors sobre com hauria de ser aquesta participació/implicació, com a suport extern de la tasca del professorat (en un pol extrem, els pares han de recolzar plenament les decisions preses pel professorat com a professional de l'educació i els docents han de respectar les actuacions dels pares a la llar) o bé com a actors (els pares són considerats com a *partenaires* i tenen un paper actiu en el procés educatiu i en la gestió i funcionament dels centres), d'acord amb Monceau (2008).

En principi, podríem distingir dues grans modalitats: la participació en la llar i la participació en els centres educatius (Moles, 1993). La primera inclou el seguiment escolar dels fills, la manifestació d'interès, la comunicació als fills de la importància de l'educació i de les expectatives escolars, el diàleg amb els fills sobre l'escola i sobre els aprenentatges escolars, les tasques de suport i recolzament, l'elecció de centre, etc. La segona inclou la participació en la institució escolar i pot ser individual i col·lectiva.

Individualment, els pares participen principalment a través de l'assistència a les tutories i reunions d'inici de curs, també assistint a les diferents activitats que s'organitzin en el centre, com per exemple, festivals i festes i xerrades. Una altra modalitat, més freqüent a infantil que a primària, seria la col·laboració directa en les activitats d'aula, per exemple participant en tallers o en sortides. Els graus d'implicació són diversos i poden anar des de la simple assistència com a espectador a una activa col·laboració. Col·lectivament, els pares poden participar a través de l'AMPA, del Consell Escolar, dels delegats de pares d'aula, etc. Com anem veient, la participació dels pares en l'educació dels seus fills pot adoptar diverses formes i graus d'implicació, això sí, unes més visibles i acceptades que d'altres.

"Parent involvement is a broad term that may take forms both in and out school. On the inside, parents may serve as paid aides or volunteers in the classroom or elsewhere and on advisory committees or governing councils. Perhaps most often, parents simply attend PTA meetings, sport events, concerts, and other student performances. But parents may also come to school to learn how to become better parents and how to help their children learn more. And they may exchange information with teachers about their children's problems and progress in person, by note, or by telephone. These contacts and assistance in the classroom are forms of active collaboration in the education of parents' children. At home, parent involvement may also take several forms. At the most basic level, there are family obligations to assure preparation for school, such as sufficient sleep, punctual attendance, and attention to homework (Epstein, 1987). Parents also transmit their skills, knowledge, attitudes, and values to children by modelling acceptable behaviour, guiding their activities, and giving direct instruction. Parents also join advocacy groups to press for educational change and may exercise a choice of school for their children in a number of localities. Sometimes schools help parents support academic learning with information to strengthen the home learning environment and this too is home-school collaboration" (Moles, 1993: 21).

Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) també distingeixen entre la participació individual i la col·lectiva.

Dintre la primera inclouen també el suport per part dels pares a les activitats de l'escola que, depenent de l'activitat què es tracti, podria suscitar més o menys entusiasme per part dels docents. Així, mentre el suport als deures escolars està ben valorat per tothom, altres tipus com l'assistència dels pares, lliurement o convidats pel professor, a l'aula per veure com s'imparteix una assignatura o col·laborar en algun taller o activitat, podrien obrir la caixa de Pandora amb la resistència per part d'alguns docents.

Seguint Hester (1989), la participació dels progenitors en l'escola compren diversos rols: la comunicació amb el professorat i el personal de l'escola, la participació en les associacions de pares, la participació en activitats en l'escola, el recolzament a les tasques escolars, el seu rol com a educadors, etc. D'altra banda, Grolnick i Slowiaczek (1994) assenyalen dos nivells d'implicació parental: conductual i intel·lectual. Així, els pares participen a nivell conductual quan participen en les activitats de l'escola, per exemple, i a nivell intel·lectual quan supervisen els deures a la llar.

També, Monceau (2008) assenjala que la implicació dels pares en la institució escolar pot prendre formes molt variables i assenjala la gran diversitat de modalitats d'implicació parental.

“La diversité des modalités de l'implication scolaire parentale va dont d'une coopération qu'accompagne le travail de l'enseignant dans la classe à une assez grande extériorité physique, en passant par des formes de participation à des activités variées organisées dans l'espace scolaire. Ce sont les mobiles de ces différents positionnements que nous allons maintenant approcher en interrogeant la manière dont ils sont ou moins déterminés par les préoccupations parentales pour le devenir scolaire de l'enfant” (Monceau, 2008: 60).

Així, pel que fa a la participació dels progenitors en els centres escolars, es podria distingir, seguint a Vila (1998), entre la participació informal i la formal. La primera inclou l'assistència a festes, representacions teatrals i musicals i altres celebracions, també els contactes entre docents i pares a l'entrada i sortida de l'escola. La segona inclou les reunions de pares, col·lectives i individuals, i les entrevistes, també les reunions del Consell Escolar i les de l'AMPA. Burrial, Garreta, Llevot et al. (2008) distingeixen entre la participació formal, que es realitza col·laborant en els òrgans de gestió i formant part d'ells, i la informal, adquirint compromisos en la formació de valors i actituds.

“La participación de los padres en el centro educativo tendrá como finalidad el compromiso de facilitar las tareas educativas, tanto las curriculares como las estructuras de gestión y gobierno, y su participación se realiza a dos niveles: la participación formal, colaborando en los órganos de gestión y formando parte de ellos, y la informal, adquiriendo compromisos en la formación de valores y actitudes. Esta participación se podrá llevar a cabo de forma individual, en la relación personal que pueda establecer cada madre o padre con los maestros de sus hijos, y de forma colectiva mediante la asociación de madres y padres” (Burrial, Garreta, Llevot, Navarro i Sala, 2008: 104).

També hem de remarcar que la principal via de participació de les famílies és a través de la via informal. Així, Vila (1998) assenyala que el 88% dels progenitors estableix contactes informals amb l'escola mentre que només el 56,3% ho fa a través de la via formal. La iniciativa per establir els contactes informals parteix tant de les famílies com de l'escola mentre que pel que fa als contactes formals, sembla que l'escola juga un paper més preponderant.

Seguint García Bacete (2003), podem distingir tres nivells de participació en els centres educatius:

El primer nivell implica estar informats del que passa en l'escola. Per exemple, interessar-se pel que fan els fills, parlar amb el professor a l'entrada/sortida de l'escola, assistir a les reunions d'inici de curs i a les reunions de tutoria, participar en les activitats organitzades per l'escola o l'AMPA... D'altra banda, recordem també que les notes escolars és un altre mitjà de comunicació (López Larrosa, 2009).

El principal instrument d'aquest tipus de participació són les tutories¹⁹¹. Recordem, per exemple, que segons les dades assenyalades per l'INCE, la relació més directa i participativa de les famílies amb el centre escolar és mitjançant la relació directa i personal, seguida de l'entrevista amb el tutor. I en un estudi sobre les AMPA de tot l'estat (Garreta, 2008), es preguntava, mitjançant un qüestionari, als representants de les associacions: “¿Qué entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos/hijas? ¿Qué deben hacer éstos?” I un 94'4 % van respondre “los padres deben ir a las reuniones”, en segon lloc, “hacer el seguimiento de sus hijos” (90%), i, en tercer, “asistir a las tutorías” (85'5%).

¹⁹¹ L'article 91 de la LOE i l'article 104 de la LEC (en el cas de Catalunya) dicten les funcions del professorat i entre elles està la tutoria i l'orientació acadèmica i professional.

El segon nivell implica formar part de l'AMPA¹⁹² del centre educatiu on estudien els fills i com veurem en un altre apartat més exhaustivament, la participació real en aquest nivell arriba a quotes realment preocupants, com posa de manifest Garreta (2008: 107) en el mencionat estudi, assenyalant que “las asociaciones funcionan gracias a unos pocos que dedican parte de su tiempo a esta actividad de voluntariado” (afirmació compartida pel 93% dels enquestats); és significatiu que a la pregunta “¿Qué entiende por participación de los padres en la escolarización de sus hijos?”, només un 4 % comparteix l'afirmació “Implicarse en el AMPA” i quasi un 2% “Implicarse en los cargos”.

El tercer nivell implica formar part del Consell Escolar de Centre¹⁹³. D'acord amb la normativa vigent, el Consell Escolar de Centre és l'òrgan de participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres sufragats amb fons públics. Bolívar (2006) recorda que la LODE va entendre la gestió democràtica de l'ensenyament com una estructura formal de representació (Consells Escolars) per estaments (pares, professors, direcció i alumnes) però en la pràctica s'ha demostrat que no promou la participació efectiva. Només dir ara, ja que també estudiarem aquest òrgan més profundament en un altre apartat, que el Consell Escolar encara està lluny de constituir un espai de relació, trobada i participació de la comunitat escolar, tal i com apareix en la legislació; en la majoria de Consells Escolars els pares no tenen capacitat de decidir i molts pensen que “no serveixen, són una pèrdua de temps”.

Lera (2007) distingeix sis nivells de cooperació família- escola:

- 1- Reunions, contactes telefònics, internet, notes...
- 2- Cooperació específica sobre l'infant.
- 3- Participar i organitzar cursos per a pares, en àrees que necessitin millorar la coordinació.
- 4- Participar en activitats extraescolars, sistemes d'ajuda, tasques escolars.
- 5- Participar en el desenvolupament del currículum escolar i implementació de programes d'innovació educativa.
- 6- Ser membres d'associacions de pares o de la comunitat.

¹⁹² Un progenitor pot formar part de l'AMPA, és a dir, pot ser soci de l'associació, solament durant el temps d'escolarització dels fills.

¹⁹³ Recordem que també hi ha els Consells Escolars municipals, territorials, autonòmics i estatal.

D'altra banda, Nordahl (2006; citat en Jensen, Joseng i Lera, 2007: 3) afirma que les mares juguen un paper més important que els pares en l'establiment de les relacions (un 80% de la relació família-escola es portada a terme per les mares) i assenyalen 3 nivells de cooperació i 3 nivells d'informació pel que fa a les relacions família-escola.

Nivells de cooperació:

- ❖ Nivell 1: Cooperació representativa: implica participació en les AMPA.
- ❖ Nivell 2: Cooperació directa: entrevistes, comprensió i acords entre alumnes-família-escola.
- ❖ Nivell 3: Cooperació indirecta: implica totes les tasques que la família realitza diàriament en la llar per ajudar al rendiment escolar dels seus fills.

Nivells d'informació:

- ❖ Nivell 1: Intercanvi d'informació en ambdues direccions.
- ❖ Nivell 2: Diàleg (comunicació i discussió sobre temes relatius a l'alumne).
- ❖ Nivell 3: Contribució i influència (decisiones importants preses a través de l'acord mutu).

Resumint, la participació es pot donar en diferents graus: ser informats, ser consultats, fer propostes, prendre decisions, gestionar, avaluar... Estar informat seria el tipus de participació més senzill mentre que les altres formes significarien progressivament un compromís superior. Tenint en compte que el pare participatiu no és solament el pare d'alumne representant o delegat, Kherroubi (2008) proposa un model participatiu on es combinen diverses figures de pares d'alumnes: com a ciutadà, com a usuari i com a coproductor de l'èxit escolar.

El **pare ciutadà** és aquell pare actor amb uns drets reconeguts. La dinàmica col·laboradora li dóna dret a la informació, a l'expressió i a la participació, ja que la comunitat educativa mobilitza un model jurídic definint drets i deures recíprocs. Al respecte, Barthelemy (1995) assenyalen que la comunitat educativa exerceix una funció integrativa i tot estar reconeguda legalment és alhora un objectiu a aconseguir, no plasmada en la realitat quotidiana francesa de molts centres. I el mateix es podria dir respecte al cas espanyol tal i com remarquen Fernández Enguita (1993, 2007), Feito (2007, 2011), Bolívar (2006), Garreta (2008), entre d'altres.

El **pare partenaire** (pare usuari) és aquell que “usa”, utilitza el servei de l’educació. En aquest model, l’escola adopta una lògica de servei en el quadre de les polítiques de modernització de l’Administració i dels serveis públics, és a dir, la institució escolar és percebuda com un servei posat a disposició dels ciutadans. La col·laboració, doncs, és la trobada entre els “usuaris” i els productors de servei. Ens estem referint al paradigma dels *pares com a clients*. Wolfendale (1983) assenyala que el pare-client depèn de l’opinió del professorat (considerat com a expert) i és passiu en la presa de decisions i davant l’oferta escolar. En aquest model, la qualitat de les relacions família-escola passa per la millora de l’acollida i de l’accés a la informació. Payet (1998) assenyala dos figures parentals relacionades amb la relació família-escola: les *famílies clients* i les *famílies captives*, per a referir-se a dos pols oposats del contínuum en la relació família-escola.

El **pare coproductor** es considera com a part implicada en el procés educatiu. En aquest model, s’invita als pares a actuar sobretot com a pares d’alumnes ja que es considera que pares i professors, amb les “responsabilitats compartides”, són coproductors de l’èxit escolar del nen i s’han d’establir relacions d’interdependència. Wolfendale (1983) considera que el pare-partenaire es corresponsabilitza en les tasques educatives i és actiu en la presa de decisions, contribuint també a redefinir l’oferta escolar. En aquest context prenen sentit les nocions de coeducació i de “comunitat educativa”. Recordem al respecte, que Hirschhorn (2001) considera que la comunitat escolar existeix a partir del moment en que les persones solament poden aconseguir els objectius fixats cooperant els uns amb els altres.

D’altra banda, Greenwood i Hickman (1991), centrant-se en la implicació dels progenitors a l’escola primària, assenyalen sis tipus de rols parentals: pares com a públic¹⁹⁴; pares com a voluntaris¹⁹⁵; pares com a paraprofessionals¹⁹⁶; pares com a professors dels seus propis fills; pares com a aprenents; pares com a prenedors de decisions¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Pares com a audiència.

¹⁹⁵ Pares que s’ofereixen de manera altruista a l’escola o són demanats per l’escola, per exemple, en sortides o per dur a terme algun taller.

¹⁹⁶ Pares com a assistents dels mestres.

¹⁹⁷ Pares com a cogestors, copartíips en la gestió del centre.

Com anem veient, el concepte de participació és un constructe que ha donat lloc a diferents interpretacions sobre el significat i abast del terme. Centrant-nos en el cas d'Espanya, i simplificant, les diferents concepcions han donat lloc a una dicotomia entre els defensors de l'ensenyament privat (i concertat) i del públic. D'acord amb Feito (2007, 2011), per als defensors de l'ensenyament privat (especialment dels centres religiosos), la participació dels pares es redueix a l'elecció del centre i a la consegüent col·laboració amb ell. És a dir, per a ells, el principal problema educatiu consisteix en que els pares tinguin llibertat per elegir el centre escolar que prefereixen i en conseqüència, la llibertat d'ensenyament¹⁹⁸ se sustenta en el dret dels pares a escollir el tipus d'educació amb els consegüents valors implícits que desitgen per als seus fills. En canvi, pels defensors de l'ensenyament públic, els pares (i la resta de la comunitat educativa) han de participar en la gestió democràtica del centre. Com assenyala el mateix autor (Feito, 2011), la llei reconeix el dret dels pares a participar en la gestió escolar en nom dels seus fills mentre aquests siguin menors de 18 anys. No oblidem que els pares justifiquen les absències, han de signar les notes, decideixen legalment en quin centre han d'estudiar sense consultar-los, etc.

També, alguns autors (Fernández Enguita, 2001; Ruiz Corbella, 2007; Feito, 2007, 2011; Garreta, 2008, 2012; Giró i Cabello, 2011; entre d'altres) consideren que la democratització dels centres escolars exigeix la participació plena dels diferents membres de la comunitat educativa.

La democratització de la vida escolar comporta la participació dels pares en l'escola i es concreta mitjançant la cogestió, l'obertura a la diversitat de formes de ser i pensar, la creació de projectes comuns, l'establiment de canals i xarxes de participació i comunicació, etc. Tanmateix, tot i que en principi el *partenariat* amb les famílies sembla positiu i sense dubte reporta nombrosos beneficis a la comunitat educativa, ens podríem també formular les següents qüestions (Périer, 2007): Totes les famílies estan en igualtat de condicions davant aquesta oferta? Qui té la iniciativa? Quines representacions recíproques i implícites i altres variables pesen sobre la participació dels pares?

¹⁹⁸ D'acord amb Feito (2005, 2007, 2011), la llibertat d'ensenyament també comporta el dret de les entitats particulars a crear i dirigir centres educatius.

Avui dia, com veiem, els drets dels pares estan reconeguts i regulats per llei. A l'empareda de la Constitució, la LODE i les successives lleis educatives (LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE i la LEC, en el cas de Catalunya) presenten la participació dels pares com un element fonamental d'un sistema educatiu democràtic i, com diu García Bacete (2003), com un mitjà necessari per aconseguir els "standars educatius". Però aquest reconeixement legal no ha suposat un increment de la participació dels pares en les AMPA i en els Consells Escolars¹⁹⁹.

L'Informe Espanya de la "Fundación Encuentro" (1997) assenjala que el 40% de les famílies desconeixen el Consell Escolar, només un 60% coneix aquest organisme però entre ells només el 30% vota a les eleccions d'educació primària, un 20% a les d'educació infantil i especial, i solament un 5% a les d'ESO, Batxillerat i Formació Professional. I com veurem més endavant, l'estat de la qüestió no ha millorat substantivament d'ençà.

Malgrat que, com hem vist, els progenitors podem participar individual i col·lectivament i que, com assenjala Garreta (2008), l'ideal és una implicació en els dos nivells, "*lo colectivo a menudo es secundario, ya que las familias priorizan, cuando lo hacen, el nivel más individual*" (Garreta, 2010: 49). També dir que com assenjala Feito (2011), la participació dels progenitors, referida principalment a la col·lectiva, en la majoria dels centres educatius, és escassa i ineficaç i es desenvolupa en un ambient poc democràtic on domina el sector docent.

En resum i com hem vist més detalladament en apartats anteriors, els investigadors es mostren molt crítics amb la participació real als nostres centres, parlant d'una participació més aparent que real, i fins i tot amb el mateix concepte de comunitat educativa, que en molts casos queda reduïda a una comunitat d'interessos a vegades antagònics. Recordem, seguint a Bolívar (2006), que el funcionament democràtic dels centres no s'aconsegueix simplement amb l'existència per se d'uns òrgans democràtics.

¹⁹⁹ En el XXXV Congrés de FAPAES (FAPAES, 2003), celebrat a Malgrat de Mar els dies 26 i 27 d'octubre de 2002, es va dir que "*Constatem que hi ha poca motivació dels pares i mares per entrar a formar part del Consell Escolar i de les AMPA en general. Sovint això és degut al fet que no s'acaba de veure massa clar la utilitat de la nostra intervenció en aquests òrgans*". Recuperat 15 juny 2012, des de http://www.fapaes.net/congres_35.asp

García Albaladejo i Sánchez Liarte (2006) assenyalen que la participació de les famílies s'ha de plasmar en els documents institucionals del centre²⁰⁰, és a dir: Projecte Educatiu (PEC)²⁰¹, Projecte Lingüístic (PL)²⁰², Projecte de Convivència (PC)²⁰³, Programació General Anual (PGA)²⁰⁴, Projecte Curricular (PCC), Pla d'Acció Tutorial (PAT)²⁰⁵, i Normes d'Organització i Funcionament (NOF)²⁰⁶ (abans Reglament de Règim Intern) .

Recordem que l'elaboració del PEC correspon als diferents estaments de la comunitat escolar i la participació dels pares en la seva elaboració es pot portar a terme formant part de les comissions creades dins el Consell Escolar, fent propostes a través de l'AMPA o individualment.

²⁰⁰ Per ampliar, vegeu: Álvarez Pérez et al. (1995). *Proyecto Educativo. Proyecto Curricular. Programación de Aula*; Martín Bris (1996). *Organización y planificación integral de centros*; Antúnez (1998). *El Proyecto Educativo de Centro*. Álvarez Fernández (2000). *El Proyecto Educativo de la Institución Escolar*; López Alonso (2005). *Manual para elaborar el proyecto educativo de la Institución Escolar*. També trobareu informació sobre els projectes educatius en:

http://www.xtec.cat/web/centres/centres_projecte_educatiu (recuperat 27 març 2012).

²⁰¹ El PEC és l'instrument que recull i comunica una proposta integral per a dirigir i orientar coherentment els processos d'intervenció educativa que es desenvolupen en una institució escolar (Antúnez, 1998: 19).

²⁰² Vegeu: <http://www20.gencat.cat> (recuperat 18 març 2012).

²⁰³ El Projecte de Convivència és el "document que engloba el conjunt d'accions encaminades a la millora de la convivència en el centre educatiu i, per tant, recull les intervencions que el centre educatiu desenvolupa per tal de capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva de conflictes" (Departament d'Ensenyament, 2012: 18) i els principis per a la seva elaboració han d'estar establerts en el Projecte Educatiu. Recordem que l'article 121 de la LOE estableix que tots els centres han d'elaborar un Pla de Convivència dins el PEC. I l'article 30 de la LEC diu que tots els membres de la comunitat educativa tenen dret a conèixer i viure en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo amb llur actitud i conducta en tot moment i en tots els àmbits de l'activitat del centre.

Per ampliar, vegeu el document marc "Projecte de Convivència i èxit educatiu" (Departament d'Ensenyament, 2012), disponible en:

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf (recuperat 27 març 2012).

Trobareu més informació sobre documentació, normativa, bones pràctiques, recursos sobre valors i actituds, resolució de conflictes, organització del centre... en:

<http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia> (recuperat 27 març 2012), i en:

<http://www20.gencat.cat> (recuperat 27 març 2012).

²⁰⁴ La PGA és el document que concreta i adapta les prescripcions del PEC i del PCC a la realitat educativa d'un curs acadèmic. Es tracta d'un document de caràcter anual, on es planifiquen les qüestions relacionades amb el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre.

²⁰⁵ El PAT és l'instrument de planificació que fa possible el disseny, desenvolupament i avaluació de tots els factors que coadjuven l'acció tutorial en els centres educatius.

²⁰⁶ En desplegament de la LOE i la LEC, l'article 108.1 del Decret 102/2010, d'autonomia dels centres educatius, dicta que els centres han de determinar les seves normes d'organització i funcionament. En el punt 2 del mateix article es defineixen com "el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'hi adopten per fer possible, en el dia a dia, el treball educatiu i de gestió que permet assolir els objectius proposats en el projecte educatiu del centre i en la seva programació anual".

Recordem també que la PGA permet la concreció d'actuacions per a un curs concret que fomentin una efectiva participació de les famílies, fixant un calendari, persones responsables i procediments d'avaluació i que l'AMPA i la resta de pares poden participar en l'elaboració de la PGA a través dels pares del Consell Escolar²⁰⁷, principalment en el programa anual d'activitats extraescolars i complementàries. D'altra banda, el PCC és competència del claustre però hi ha alguns continguts del PAT que poden ser consensuats amb les famílies (autoestima, empatia, valors, benestar personal...).

Sintetitzant, els progenitors poden participar en el centre de moltes maneres: individualment i col·lectiva, amb graus de compromís qualitativament diferents. A títol individual assistint a les reunions d'inici de curs i a les reunions individuals amb el tutor dels seus fills (reunions de tutoria) i també assistint i col·laborant en les diverses activitats que s'organitzin en el centre. Una altra manera de participar individualment, tot i que no exactament en el centre, és fent el seguiment i recolzament escolar dels fills, no menys important que les altres.

Col·lectivament, tal com marca la normativa, els pares poden participar a través dels seus representats en el Consell Escolar i de l'AMPA. Recordem que l'AMPA és l'associació de mares i pares d'alumnes del centre i mentre estiguin els fills escolaritzats en ell, els pares s'hi poden adherir voluntàriament. El Consell Escolar és l'òrgan de gestió i participació del centre i els pares hi participen a través dels seus representants, elegits democràticament mitjançant sufragi.

Finalitzem aquest apartat amb una cita de François Dubet (1997) que resumeix així els dos grans tipus de relacions amb les famílies:

“Tout est affaire de distance, de bonne distance: dès qu'elle se trouble, la vocation de l'école paraît menacée par l'indifférence des uns et la trop forte présence des autres” (Dubet, 1997, citat en Auduc, 2007: 53).

²⁰⁷ D'acord amb la LOE, l'aprovació de la PGA torna a ser competència del Consell Escolar.

2. LA PARTICIPACIÓ INDIVIDUAL DE LES FAMÍLIES

En aquest apartat, ens centrarem en la participació individual dels progenitors. L'instrument principal és, com acabem de veure, les reunions amb el tutor. Però, també analitzarem, tot i que més sumàriament, altres formes com l'assistència a festes i altres activitats organitzades pel centre i el seguiment escolar dels fills, fent una especial incidència al tema dels deures escolars.

Recordem que tal i com dictamina la normativa, la funció tutorial i orientadora es desenvolupa al llarg de totes les etapes educatives. El Pla d'Acció Tutorial (PAT)²⁰⁸ és el marc en el qual s'especifiquen els criteris per a l'organització de les línies fonamentals de l'acció tutorial, que és aquella part de la funció docent que pretén facilitar el desenvolupament integral de tots els alumnes a partir del coneixement de les seves variables per a que aconseguixin les majors quotes de desenvolupament (García Albaladejo i Sánchez Liarte, 2006).

Les actuacions de l'acció tutorial no es poden limitar solament al seguiment del progrés acadèmic de l'alumne, sinó que han de pretendre un coneixement major dels alumnes i millorar la seva integració escolar i social i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge, i per això, d'acord amb les disposicions legals, cada alumne té assignat un tutor que coneix el seu expedient acadèmic i la seva situació personal en el centre escolar i s'ocupa de la relació amb la família²⁰⁹. Així, la normativa garanteix les reunions²¹⁰ entre famílies i tutor, ja sigui a nivell grupal o individual. Els pares tenen dret a ser escoltats, informats i a dialogar amb el professorat. Però, com assenyala Mérida (2002), s'ha de dotar de significat i contingut aquestes interaccions per aconseguir incrementar els nivells de comunicació i participació de les famílies en la dinàmica de l'aula i, consegüentment, en

²⁰⁸ Vegeu: Arguís et al. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*.

²⁰⁹ D'acord amb Vega-Hazas (2009), la figura del tutor és central. Aquest autor defineix així les seves funcions (pàg. 120): "Se trata de un mentor personal encargado de seguir de cerca la marcha del chico o la chica, y apoyarla, a través fundamentalmente, de conversaciones personales. Es también, lógicamente, el interlocutor habitual de los padres cuando se trata de examinar la evolución de su hijo".

²¹⁰ D'acord amb la normativa legal i amb caràcter preceptiu s'ha de convocar una reunió general de pares abans de finalitzar el mes de novembre.

la del centre²¹¹. Recordem que el pare participatiu no és solament el pare representant del Consell o el que forma part de la Junta de l'AMPA, la cooperació en activitats d'aula, per exemple, és també una forma de participació.

Mérida (2002) assenyala que sovint els centres valoren la participació de les famílies en termes d'assistència, i remarcuem que diversos estudis (Elejabeitia, 1987; Vila, 1998; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2003 i 2008) corroboren aquesta percepció. Però sovint les famílies es limiten a escoltar informes, a rebre una conferència, a rebre informació sobre les notes dels seus fills, és a dir, es limiten a desenvolupar conductes passives. Com ja hem indicat anteriorment, una de les queixes més freqüents és la baixa participació de les famílies en les activitats oferides pel centre, però si aquestes activitats són percebudes per les famílies com activitats mecàniques i avorrides on no es pugui aportar res, evidentment, disminuirà la participació d'aquestes.

D'altra banda, les reunions formals entre pares i professors es limiten freqüentment a la reunió d'inici de curs²¹² i a les escasses reunions de tutoria individual (si l'infant va bé, a vegades només es fa una o dues al llarg del curs) i la comunicació sol ser de tipus unidireccional.

En aquesta línia, San Fabian (2006) assenyala que els pares solen acudir a reunions formals per a plantejar problemes de baix rendiment, els contactes pares-professors no aborden els aspectes positius de l'alumne, i els professors no convoquen als pares de nois "sense problemes". Martínez González i Pérez Herrero (2006) i Martín Bris i Gairín (2007) també estan d'acord en aquest darrer punt, és a dir, que les convocatòries del professorat van dirigides, principalment, als pares d'alumnes amb problemes, ja sigui de rendiment o comportament. I a més, molts professors també creuen que el tema escolar que preocupa més als pares és el de les notes del seu fill (Megías Quirós, 2006).

²¹¹ En el XXXV Congrés de FAPAES (2003) es va concloure que "La figura del tutor és imprescindible pel bon seguiment de l'alumne i la relació entre la família i el centre... A més, els tutors haurien de ser les persones amb major experiència i antiguitat en els centres, i no pas els interins i els substituïts. És del tot necessari que el professorat de secundària rebi formació en els aspectes de l'acció tutorial, com a part d'una àmplia formació pedagògica, avui per avui no existent".

²¹² Ginés Martínez (2004), com a vicepresident de CEAPA, explica que les reunions d'aula que haurien de ser espais d'informació, debat i contrast sobre els processos educatius, s'han convertit en la majoria de vegades en "simples auditoris", on el tutor parla i els pares callen i escolten.

Aquesta percepció ve corroborada per altres autors que afirmen que el rendiment acadèmic dels fills és una de les principals preocupacions dels pares (Cervera i Alcazar, 1995; Kñallinsky, 1999) i per tant, conseqüentment, *“la llegada de las notas puede ser uno de los detonantes de contacto entre la familia y la escuela”* (López Larrosa, 2009: 47), sent aquest informe, en alguns casos, l'única via de connexió amb l'escola. A més, com assenyala Solé (1996) aquestes reunions moltes vegades adopten un caràcter burocràtic (les reunions es fan quan “toca”) o bé sancionador (es fan quan hi ha problemes, conflictes), la qual cosa no afavoreix unes relacions equilibrades escola-família.

En la mateixa línia, Comellas (2009: 15) assenyala que la percepció de moltes famílies sobre aquestes reunions és de *“informaciones ya repetidas, de falta de dialogo y de ser situaciones en las que se quiere reñir por lo que no se hace en casa”*. Vila (1998) també assenyala la unidireccionalitat d'aquestes reunions, on la iniciativa sol recaure en l'escola i són els docents qui prenen un paper protagonista des de la posició del “saber” i de la professionalitat, indicant als pares, amb un llenguatge ple de tecnicismes, el què han de fer en determinades situacions i com han d'educar als fills. Podem entendre, doncs, que hagi una idea estesa entre moltes famílies i fins i tot en alguns mestres, de que només en cas de problemes cal acudir a l'escola.

A inicis de curs, es fa normativament una reunió col·lectiva. Generalment, el tutor explica als pares dels alumnes del seu curs la dinàmica de la classe, els objectius i continguts a treballar, com poden col·laborar amb la labor de l'escola i amb els mestres, metodologia a emprar, materials a utilitzar, sistema d'avaluació a seguir, activitats complementàries, propostes per a organitzar el temps d'oci, clarificar alguns valors a treballar des de l'escola i des de casa, etc. i després els pares pregunten els seus dubtes en el torn de preguntes. Sovint es presenta l'escola i els seus programes com si sempre hagués estat així.

Cal recordar que el sistema escolar ha estat profundament modificat i per evitar la percepció de l'escola i del sistema educatiu com un lloc opac i que la seva comprensió quedi reservada a uns “iniciats”, en paraules d'Auduc (2007), cal explicar bé els canvis, com funciona actualment l'escola i les seves finalitats.

Tanmateix, com anem veient, la comunicació sol ser unidireccional i les reunions solen finalitzar amb el torn de preguntes dels pares. Per això, López, Ridaó i Sánchez José (2004) proposen tenir en compte les preguntes dels pares a l'hora d'organitzar les reunions d'aula. També Mérida (2002) proposa la creació d'una comissió d'aula composta pel tutor, el delegat dels alumnes i el delegat dels pares. Malaguzzi explica en el transcurs d'una entrevista que els pares han de participar activament en l'educació dels seus fills i que aquesta participació activa implica canvis en la didàctica i la metodologia de l'escola. Recordem que un context potencia la seva capacitat activadora del desenvolupament humà en la mesura que forma part d'una xarxa d'interaccions amb d'altres contextos, en la qual la informació circula multidireccionalment. Així, el context familiar pot facilitar el desenvolupament del nen en la mesura en que la seva interacció amb l'escola estigui conformada per cadenes obertes de comunicació bidireccional i on els missatges siguin coherents (Aznar, 1998).

La normativa també dictamina que, preceptivament, almenys una vegada durant el curs el tutor ha de convocar individualment als progenitors dels alumnes de la seva classe. El tutor sol entrevistar-se amb els pares per parlar del seguiment escolar dels alumnes o del seu comportament. Les reunions també poden realitzar-se a demanda dels pares.

En els nostres centres educatius, la participació individual dels pares sol ser més valorada que la col·lectiva tant pels propis pares com pels docents, tot i que l'assistència a les reunions no és molt elevada. Així, segons les dades assenyalades per l'INCE (1998), el 81% de les famílies enquestades es relacionen amb el centre escolar a través de les entrevistes individuals amb el tutor. El 55% assistint a les reunions col·lectives amb el tutor del seu fill i el 54% a les reunions convocades per l'AMPA. El contacte telefònic es dóna en el 16%. I les dades de l'INECSE (2003) i Pérez Zorrilla (2005) assenyalen resultats en la mateixa línia, sent la participació dels pares en el centre al voltant d'un 12%. Les famílies es relacionen amb el centre escolar mitjançant la relació directa i personal (82%), seguida de l'entrevista amb el tutor, i el contacte telefònic (16%).

Recordem també que Gil Villa (1995) remarca en el seu estudi que el 51,9% dels progenitors enquestats assenjala com a principal motivació per acudir al centre (el 45,5% en el cas dels centres públics), la reunió individual amb el tutor.

Aquestes dades ressalten que moltes famílies contacten principalment amb l'escola a través de les entrevistes amb el tutor, sent a més molt valorada per elles. D'aquí la importància d'aquesta figura docent, ja que, com hem vist anteriorment, moltes famílies "jutgen" l'escola i el professorat en general a partir de la seva experiència particular en aquests contactes amb el tutor dels seus fills.

"Las familias juzgaran a las escuelas, entre otros criterios, aunque muy importante, según les vaya con un profesor en particular" (López Larrosa, 2009: 54).

A més de la inscripció i participació en les AMPA, els pares poden participar en la vida dels centres escolars de diverses maneres. Així, el *Instituto de Evaluación* (2009: 88)²¹³ recollia aquest indicador²¹⁴ a través del grau de participació en aquests cinc aspectes: procés d'ensenyament-aprenentatge, com l'assistència a reunions i la col·laboració amb el professorat en l'explicació d'algun tema; activitats culturals ocasionals desenvolupades dins o fora de l'horari escolar, com activitats esportives, musicals, teatre...; activitats extraescolars durant el curs escolar, com la col·laboració en les excursions, la biblioteca i l'organització de festes; activitats de suport o col·laboració, com captació de fons i manteniment del centre; i participació en el Consell Escolar.

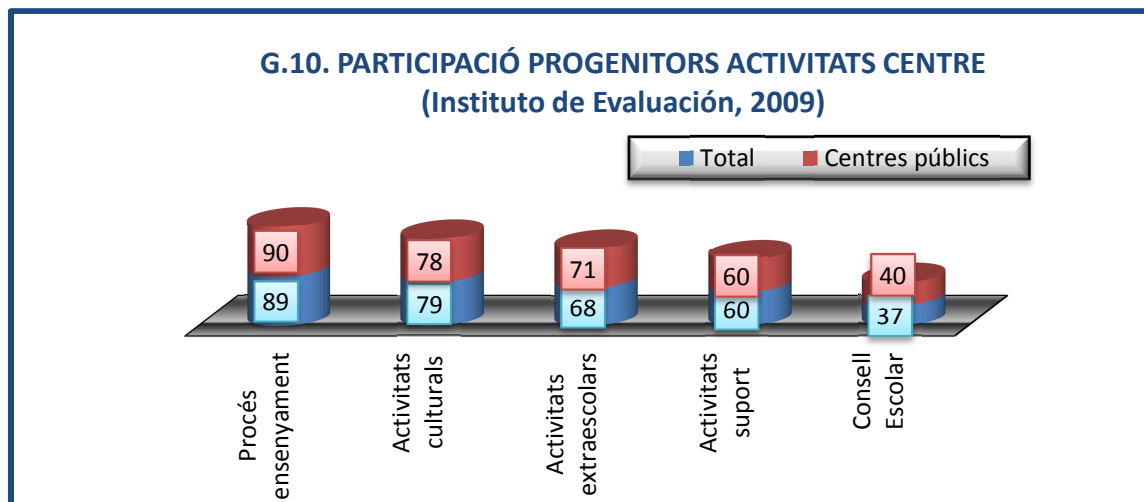
Quant als centres públics, aquest estudi assenyala que el 90% dels alumnes tenen pares que participen en processos d'ensenyament-aprenentatge, el 78% en activitats culturals, 71% en activitats extraescolars, 60% en activitats de suport i 40% en el Consell Escolar.

D'aquestes dades es pot desprendre que l'índex de participació dels progenitors espanyols en els centres educatius en el darrer curs d'educació primària és molt alt. Pràcticament la totalitat dels pares estan implicats en el procés-aprenentatge dels seus fills i un elevat percentatge assisteix a les reunions i activitats organitzades en el centre. Tanmateix, com hem vist en apartats anteriors, altres estudis (Garreta, 2008) no mostren resultats tan alentidors. Pel que fa a la participació en el Consell Escolar, no deixa de sorprendre'ns que es situï entorn al 40%, tenint en compte els treballs de Garreta (2008), Feito (2005, 2011), i Giró i Cabello (2011), entre d'altres, que alerten sobre la baixa participació en aquest òrgan.

²¹³ Les dades estan referides al darrer curs d'Educació Primària en el curs escolar 2006-07. També s'ha de tenir en compte que els percentatges es refereixen a l'alumnat.

²¹⁴ "Participació dels pares dels alumnes de sisè curs d'educació primària en la vida del centre"

En el següent gràfic observem, a partir de les dades del *Instituto de Evaluación* (2009), els percentatges de participació dels progenitors en les diverses activitats respecte al total de centres.



En l'estudi de Torrubia (2009), per saber el nivell d'assistència a les reunions i activitats de l'escola, es demanava quina o quines persones assistien²¹⁵ a cinc activitats significatives de l'escola (reunions individuals amb el tutor²¹⁶, reunions col·lectives de tots els progenitors amb el tutor, reunions de Junta d'AMPA, reunions de l'AMPA amb tots els progenitors, i festes i celebracions).

Podem observar que els progenitors assisteixen més a les reunions col·lectives i individuals amb el tutor que a les reunions convocades per l'AMPA. Així, per exemple, un 91,8% de la mostra diu assistir sempre a les tutories i un 86,7% a les col·lectives. En canvi, el 38,1% diu no assistir mai a les reunions de l'AMPA amb tots els pares i el 32% anar-hi sempre, i el 51,6% reconeix no assistir a les reunions de la junta de l'AMPA. Pel que fa a les festes i celebracions, el 69,6% diu assistir-hi sempre.

Aquestes dades evidencien també que els progenitors valoren més les reunions amb el tutor que les altres activitats, sobretot el contacte individual amb el tutor, segurament perquè en aquestes reunions se solen tractar aspectes acadèmics i personals directament relacionats amb l'evolució escolar dels nens.

²¹⁵ Hi havia cinc opcions de resposta: "mai", "gairebé mai", "de vegades", "gairebé sempre" i "sempre".

²¹⁶ També anomenades comunament entrevistes i tutories.

Pel que fa a la corresponsabilització entre pare i mare, es destaca també que la mare encara continua sent, majoritàriament, qui manté les relacions amb l'escola, accentuant-se aquesta tendència en el cas de les famílies immigrades, on els percentatges de participació dels pares són molt baixos. L'activitat més compartida per ambdós cònjuges és l'assistència a les festes i celebracions, seguida de les reunions individuals amb el tutor. I la que menys l'assistència a les reunions convocades per l'AMPA. També es destaca que es tendeix a una major corresponsabilització en les famílies d'ESEO²¹⁷ més alt, és a dir, amb més recursos econòmics i educatius. Així, *"en l'estrat més alt d'ESEO, les reunions amb el tutor o la tutora i les celebracions són activitats que majoritàriament comparteixen pare i mare, tot i que la participació en l'AMPA encara és més assumida per la mare. En canvi, en els estrats més baixos, són les mares les que assumeixen majoritàriament la responsabilitat de coordinar-se amb l'escola i l'AMPA."* (Torrubia, 2009: 106).

D'altra banda, quant a la valoració de la utilitat d'assistir a les diferents activitats organitzades per l'escola²¹⁸, el treball de Torrubia (2009) mostra que l'assistència a les reunions individuals amb el tutor és considerada l'activitat més útil. Així el percentatge de la mostra que les consideren molt útils és el 87,3%²¹⁹. Segueixen en aquest ordre, les reunions del tutor amb tots els pares (54,6%), les festes i celebracions (49,7%), les reunions de tots els pares de l'AMPA (21,7%) i les reunions de la junta de l'AMPA (20%). Remarquem que mentre el percentatge que considera molt poc útils les reunions amb el tutor és pràcticament nul (0,1% i 0,3% respectivament), al voltant d'un 8% considera molt poc útils les reunions convocades per l'AMPA (el 8,5% les reunions de la junta i el 7,7% les reunions de tots els pares).

D'acord amb aquestes dades, es pot deduir que l'assistència a les diverses activitats organitzades per l'escola està relacionada amb el grau d'utilitat que els progenitors les atribueixen, sent doncs unes activitats més valorades que les altres.

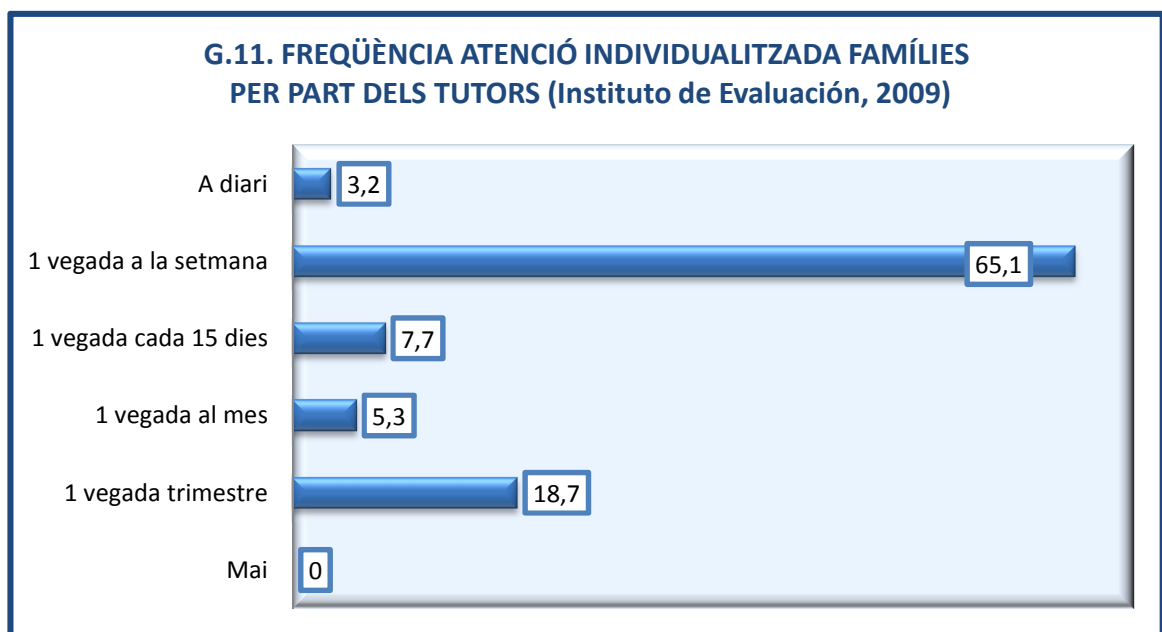
²¹⁷ Estatus Socioeconòmic, Educatiu i Ocupacional.

²¹⁸ Hi havia 5 opcions de resposta que anaven des de "molt poc útil" fins a "molt útil".

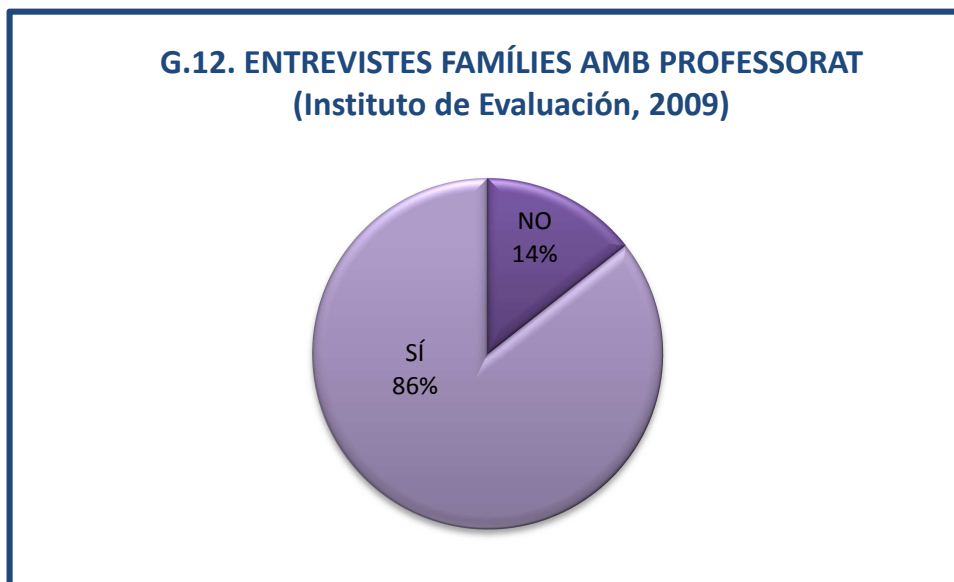
²¹⁹ Recordem que la investigació de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) corrobora, en la mateixa línia, la importància atorgada pels pares als contactes amb el tutor dels seus fills. Així, el 90% dels pares enquestats manifesta haver assistit a alguna reunió amb el tutor, i dels qui havien anat, el 83% pensa que són molt o bastant útils.

També, una vegada més i com assenyalava el mateix estudi, aquestes dades confirmen la dificultat de percebre la importància de la dimensió col·lectiva de la participació en el centre educatiu, representada en aquest cas per l'AMPA. En aquest sentit, Garreta (2008-2010) ens recorda que segurament moltes famílies prioritzen la seva participació individual respecte a la col·lectiva, perquè la primera reverteix directament en l'educació dels fills i per tant la perceben més rentable, mentre que *“el nivel más colectivo acostumbra a funcionar sin esta implicación (se supone que alguien lo hará)”* (Garreta, 2010: 49).

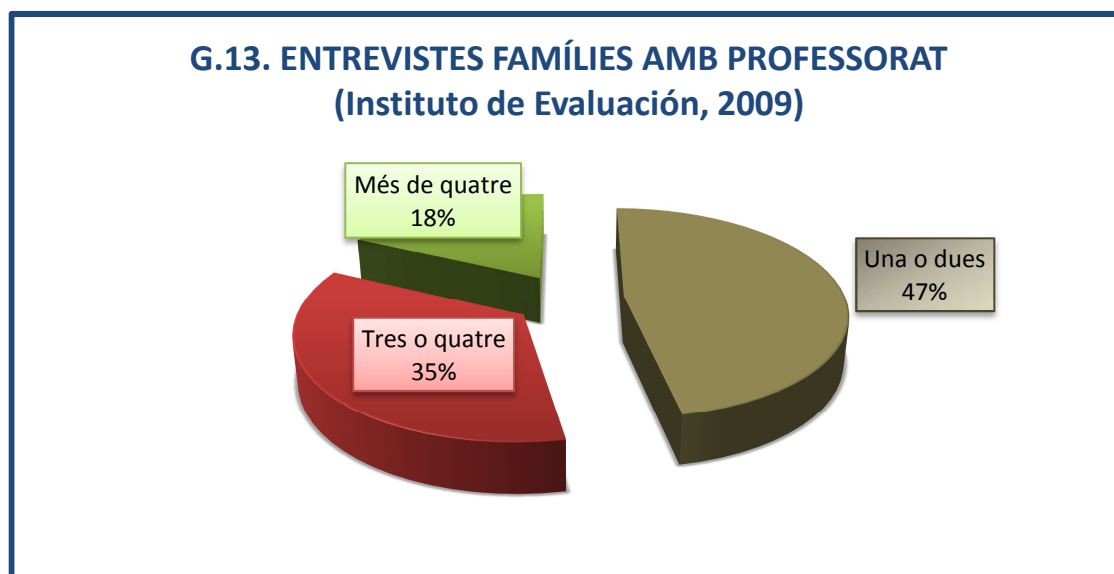
Pel que fa a les entrevistes del tutor amb els pares (reunions de tutoria), en el següent gràfic, partint de les dades del *Instituto de Evaluación* (2009) es presenten els percentatges de la freqüència de l'atenció individualitzada a les famílies manifestada pel tutors dels centres públics. Ressaltem que més de la meitat afirmen fer-ho un cop a la setmana. Recordem que els mestres tenen assignada una hora setmanal a aquesta funció en el seu horari de permanència en el centre. D'altra banda, El *Instituto de Evaluación* (2009a) assenyalava que els temes més freqüentment tractats són: el comportament del grup o de fill, activitats extraescolars, procés d'aprenentatge, capacitats del fill, formes de participació al centre i qualificacions acadèmiques.



A continuació, partint de les dades del *Instituto de Evaluación* (2009) presentem el percentatge de les famílies que afirmen mantenir entrevistes amb el professorat, la major part segurament amb els tutors dels seus fills. Observem que una ampla majoria afirma que sí.



I per últim, en el següent gràfic, es presenten els percentatges del nombre de reunions individuals que les famílies afirmen mantenir amb el professorat durant el curs escolar. Observem que quasi la meitat assenyalava una o dues i només un 18% afirma tenir-ne més de quatre.



L'estudi de Torrúbia (2009) que, com acabem de veure, mostra també un alt índex de participació dels progenitors en les reunions individuals amb el tutor (pel que fa als centres públics, el 90,8% afirma assistir-hi sempre), assenyala que una variable que hi influeix és l'ESEO, és a dir, a major estatus major participació (entre els que afirmen assistir-hi sempre, el percentatge varia des del 82,8% de l'ESEO baix al 96,6% de l'ESEO alt). Aquest estudi també mostra un menor índex de participació per part de les famílies immigrades. Com hem vist abans, l'assistència a les reunions individuals amb el tutor és considerada l'activitat més útil. D'acord amb aquest estudi, l'ESEO és una variable que influeix en certa manera sobre aquesta valoració, ja que la valoració és pitjor en les famílies d'ESEO baix i va millorant a mesura que ho fa l'ESEO. Pel que fa a les famílies immigrades, valoren significativament pitjor aquesta activitat que les autòctones. Això podria ser degut, com assenyala el mateix estudi, a les seves condicions de vida i laborals que dificulten sens dubte la participació i a la influència del sistema educatiu d'origen, és a dir, que aquesta actitud es correspongui al patró habitual en el seu país. Aquestes dades també assenyalen la necessitat de dur a terme accions específicament adreçades a aquest col·lectiu.

Si ara prenem en consideració la participació d'ambdós cònjuges en aquestes reunions, l'estudi dirigit per Torrúbia (2009) ens mostra que en els centres públics és la mare qui assisteix principalment a les reunions individuals i col·lectives amb el tutor²²⁰. I també que una variable relacionada significativament amb la implicació de pares i mares en les tutories és l'estatus socioeconòmic, educatiu i familiar (ESEO). Així, *“les dades mostren de manera fefaent que hi ha més implicació d'ambdós cònjuges quan l'estatus és elevat i que la implicació va davallant a mesura que també ho fa aquesta variable. Les dades són força semblants quan es considera el nivell d'estudis del pare i de la mare com a variable de classificació”* (Torrúbia, 2009: 94).

El mateix estudi també assenyala que en les famílies immigrades és la mare qui s'ocupa principalment de les relacions amb el tutor. En conseqüència, s'afirma que *“entre la població immigrada continua sent molt freqüent el model de família en què és exclusivament la mare qui s'encarrega de l'educació dels fills”* (Torrúbia 2009: 95).

²²⁰ Altres autors (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2001; Vega-Hazas, 2009) també assenyalen que és la mare, principalment, qui s'ocupa del seguiment escolar dels fills.

Com hem assenyalat abans, els pares també participen individualment en els centres on estan escolaritzats els seus fills, assistint a les diverses activitats organitzades en ell.

Pel que fa a la participació en festes i celebracions, l'estudi de Torrubia (2009) conclou que l'ESEO està associat positivament a una major coresponsabilització de pare i mare, és a dir, el grau de participació de pares i mares és diferent segons l'ESEO. També s'indica, pel que fa a les famílies immigrades, que mentre la participació de les mares és similar a la de les autòctones, la dels pares és molt baixa.

Una altra modalitat de participació individual dels pares és fent el seguiment escolar dels seus fills, que a més de l'assistència a reunions i parlant directament amb el tutor i altres pares, també és fa recolzant el treball escolar des de casa. Hernández (2000) assenyalava que els deures escolars ha sigut tradicionalment una forma de relació família-escola. La literatura assenyalava que l'ajuda aportada pels pares pot afavorir i influenciar positivament el treball dels fills (Le Bail, 2007). Per exemple, la simple conversa entre pares i fills sobre el treball que s'ha de fer a casa ja és un factor que beneficia el rendiment escolar (Auduc, 2007).

Tanmateix, Glasman i Besson (2004) constaten que els mestres no són sempre favorables a la intervenció dels pares i a vegades el seu pensament és contradictori: si els pares intervenen, alguns mestres pensen que s'immisceixen entre ells i l'alumne, però si els pares no ofereixen cap suport al seu fill, llavors són titllats d'absentisme i abandonó.

El tema dels deures ha estat motiu de controvèrsia i de confrontació entre ambdues institucions: són obligatoris o facultatius? Cal fer-los obligatòriament? Es manen molts o pocs?. Glasman i Besson (2004) en el seu informe, indiquen, pel que fa a l'escola francesa, que entre un 80% i un 85% dels docents prescriuen regularment deures per fer a casa. Le Bail (2007) es pregunta què es pot fer per a que el treball extraescolar no constitueixi un factor de separació sinó que promogui la comunicació entre els docents i els pares²²¹.

²²¹ Al respecte, recordem que en la web del mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el mes de juny del curs escolar 2011-12, hi havia penjat un document amb recomanacions sobre els deures d'estiu (recuperat 16 juny 2010, des de www.xtec.cat).

Hem de tenir en compte que un aspecte relacionat amb aquesta qüestió és la realització d'activitats extraescolars²²².

Pel que fa la més o menys acceptació dels deures escolars, dos factors importants a tenir en compte són l'estatus socioeconòmic i cultural de les famílies i l'edat dels infants. Així, d'acord amb Hernández (2000), els pares de nivell sociocultural mitjà-alt solen sobrecarregar els seus fills amb activitats extraescolars per a complementar o millorar l'educació escolar dels seus fills, però alhora la majoria pensa que els deures no són necessaris. Aquests pares supervisen la realització dels deures i ofereixen estratègies de suport. Els pares de nivell sociocultural mitjà-baix també ajuden als seus fills a realitzar els deures, sobretot quan les tasques encomanades són similars a les que ells feien quan anaven a l'escola. Aquests pares són partidaris dels deures perquè tenen altes expectatives educatives vers els seus fills. Per als pares de nivell sociocultural baix i poca o nul·la relació amb l'escola, el tema dels deures no forma part de les seves preocupacions, en part degut a les problemàtiques que voregen el seu dia a dia. A l'hora de fer els deures, no ofereixen als seus fills cap mena de suport. Pel que fa al professorat, d'acord amb l'edat de l'alumnat, sol pensar que en el primer cicle de primària no són necessaris i a partir d'aquest cicle sí.

Tanmateix, contra certes representacions negatives concernent la implicació dels pares en el seguiment escolar, Le Bail (2007) assenyala que, independentment del nivell social, els pares són cada dia més presents en el seguiment escolar dels seus fills, i indica, partint de les dades de l'INSEE²²³ (2004), que els pares consagren una part important de les relacions amb els seus fills a donar suport al treball personal (una mica menys de 19 hores per mes). L'ajuda decreix proporcionalment a mesura que l'infant avança en la seva escolaritat *"quatorze heures par mois au CP contre moins de quatre heures en classe de première ou de terminale"* (p. 36).

²²² La desaparició del carrer com a espai tradicional de relació i conseqüentment la desaparició de moltes activitats tradicionals (jocs, esports...) i la manca d'autonomia dels infants, sobretot a les ciutats, han provocat que molts pares omplin aquest temps amb activitats reglades en horari fix (Hernández, 2000). Els deures són percebuts per algunes famílies en aquestes condicions com una sobrecàrrega feixuga i a vegades freturós de significat. Ens podem preguntar (Hernández, 2000: 28): és necessari prolongar el temps de treball escolar més enllà de l'horari escolar? Com podem vincular les activitats escolars amb les activitats familiars?

²²³ INSEE: Institut de la statistique et des études économiques (<http://www.insee.fr/fr/>).

Le Bail (2007) també indica que les mares dediquen el doble de temps (en mitjana) que els pares, a ajudar els seus fills i que les mares amb un nivell d'estudis inferior al batxillerat passen més de temps que les altres mares (dues hores més per mes) a ajudar els seus fills en l'etapa de primària, en canvi, a partir de secundària (*college et lycée*), la proporció s'inverteix.

Estem veient que el treball personal demanat al alumnes per fer fora de l'horari lectiu, pot ser una font d'enriquiment per a alumnes i pares i una manera de propiciar les relacions entre família i escola, però també pot esdevenir l'objecte de conflictes i de tensions quotidianes en la família i una font de discriminació sobretot per aquells alumnes que no poden rebre el suport adequat a domicili o fora. Així, Le Bail (2007) indica que els pares més desfavorits es perceben incompetents per ajudar als seus fills, tendència reforçada per la seva dificultat per seguir els continguts escolars, sobretot en secundària.

Alguns autors (Meirieu, 2004, 2009; Le Bail, 2007) posen l'accent en el sentit dels aprenentatges realitzats en classe. És a dir, l'ajuda aportada pels pares de medis afavorits es focalitza en aspectes com el context relacionat amb els sabers dispensats per l'escola, a més els intercanvis verbals sobre la jornada de classe són més freqüents i sobretot en la capacitat de fer emergir el valor concret i simbòlic dels aprenentatges realitzats en l'escola. També són factors afavoridors la mobilitat geogràfica i cultural i el coneixement del sistema escolar, que permet anticipar el contingut de la lliçó o el d'un control.

Sintetitzant, els progenitors participen individualment en l'educació dels fills, principalment, assistint a les reunions col·lectives i individuals amb el tutor del seu fill. Tal i com posen de manifest diversos estudis (per exemple, Garreta, 2003 i 2008), aquest és el mitjà més valorat tant pels docents com per les famílies. Tenint en compte que la normativa recull dins les funcions d'aquesta figura docent el seguiment individual dels seus alumnes i l'atenció a les famílies i que els progenitors solen valorar el centre i el seu professorat a partir de la seva experiència concreta, el tutor juga un paper important en l'establiment d'unes bones relacions.

CAPÍTOL V. LA PARTICIPACIÓ COL·LECTIVA DE LES FAMÍLIES

Tal i com hem anat veient, a més de la seva participació individual, principalment mitjançant les reunions de tutories i el seguiment escolar dels seus fills, les famílies participen col·lectivament a través de les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) i dels Consells Escolars. En aquest capítol analitzarem més exhaustivament aquests òrgans de participació, centrant-nos exclusivament en l'ensenyament públic.

1. EL MOVIMENT ASSOCIATIU DE MARES I PARES

Recordem breument que el moviment associatiu dels pares no queda circumscrit a l'àmbit del centre educatiu on estan matriculats els seus fills. Les AMPA poden formar coordinadores d'AMPA a nivell municipal o comarcal i també es poden federar a nivell autonòmic. Les federacions autonòmiques a la seva vegada es poden confederar estatalment. I les confederacions poden formar part d'òrgans més grans a nivell europeu.

En aquest apartat, primer veurem succintament el moviment associatiu de mares i pares a Europa. Després veurem la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos), que és l'única confederació en l'ensenyament públic²²⁴ i està formada per federacions de quasi tot el territori espanyol (menys Catalunya i el País Basc principalment).

A continuació, veurem l'estructura associativa a escala federal, on centrant-nos en Catalunya veurem les dues federacions en l'ensenyament públic que abasten tot el territori català, la FAPAES (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya) i la FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya). I finalment, veurem les associacions de mares i pares d'alumnes, les anomenades AMPA.

²²⁴ Recordem que pel que fa a l'ensenyament privat-concertat, hi ha la CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos).

1.1. La Participació de les famílies a Europa

A nivell europeu, existeixen associacions de pares i federacions nacionals en tots els estats, però, com assenyala Gómez Albaladejo (2006), la seva estructura no es basa en un únic model i la seva representativitat és diversa, així com la seva forma de coordinació.

Hi ha unes federacions que realitzen el treball de coordinació a escala europea. Aquestes són: European Parents Association (EPA)²²⁵, Confédération des Organisations Familiales de la Communauté Européenne (COFACE)²²⁶, i Groupement International des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (OE-GIAPEC)²²⁷. La Confederació espanyola CEAPA està representada a l'EPA.

Gómez Albaladejo (2006) afirma que en tota la Unió Europea, els pares compten amb un dret d'informació sobre els progressos de llurs fills i sobre els seus propis drets. El Regne Unit, per exemple, dóna molta importància a aquest dret.

Gómez Albaladejo (2006) també explica que l'existència de mecanismes de participació està generalitzada a nivell de centre escolar en tots els Estats, però en els nivells nacional i intermedi (regional i local) els pares no sempre estan representats en els òrgans de consulta encara que aquests existeixin. Comparant les diverses modalitats de representació dels pares en tots els països de la Unió Europea, aquest autor conclou que la representació dels pares és minoritària en la majoria de països en els tres nivells considerats, central, intermedi (regional i local) i centre escolar. Només a Dinamarca i Escòcia hi ha una participació majoritària a nivell de centre escolar, tot i que el seu paper és diferent, el Consell Escolar danès té capacitat de decisió i el Consell Escolar escocès només és consultiu.

Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz, Blandini (2012: 156), a partir dels resultats obtinguts en el Projecte europeu IPPE, conclouen que *“en casi la totalidad de países es minoritaria la representación de los padres prevista para los órganos de participación”*.

²²⁵ Vegeu: <http://www.epa-parents.net/> (consultat 25 maig 2012).

²²⁶ Vegeu: <http://www.coface-eu.org/fr/basic452.html> (consultat 25 maig 2012).

²²⁷ Vegeu: <http://oegiapec.dse.nl> (consultat 10 juny 2012).

El projecte europeu IPPE²²⁸ (*Construction d'Indicateurs de la participation des parents dans l'enseignement obligatoire*), realitzat per un consorci d'universitats i d'organitzacions de la societat civil, amb la finalitat de millorar la governança de l'educació gràcies a l'enfortiment de la participació dels pares, ha elaborat uns indicadors que permeten mesurar la participació dels pares en els sistemes educatius europeus.

Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz i Blandini (2012) constaten també que en la majoria dels països estudiats²²⁹, l'Estat mostra un cert interès per conèixer l'opinió dels pares. Quant a la formació dels progenitors, també s'indica que *"en casi todos los países, exceptuando Portugal, existían dispositivos de formación propuestos por asociaciones de padres y no por los poderes públicos"* (pàg. 156).

Aquest estudi assenyala que a nivell de centre, hi ha països com Itàlia, Portugal i Anglaterra on l'òrgan de participació dels pares gaudeix d'autonomia plena, i d'altres com Espanya on aquest òrgan té poder de decisió però la seva autonomia és limitada. A nivell local/regional, cap país dels estudiats té òrgans que tinguin plena autonomia. A nivell nacional, hi ha països com Anglaterra, per exemple, que no tenen aquest òrgan. En d'altres com Bèlgica i Romania, tenen un òrgan de participació a nivell nacional amb poder de decisió però en un context d'autonomia limitada, i en Portugal i Espanya, els òrgans només tenen poder consultiu.

Per últim, aquests investigadors també assenyalen que la participació dels pares no queda reduïda exclusivament a la seva intervenció en les estructures formals i així indiquen que *"existen también otros medios de ejercer este derecho"*²³⁰, como se ha podido constatar en Suiza, donde las reformas educativas se votan en referéndum" (Vega, Navaridas, Giró, Muñoz i Blandini, 2012: 156).

²²⁸ Trobareu un resum del projecte en castellà, elaborat per l'equip de la Universitat de la Rioja (Ana M^a Vega, Esther Raya, Juan Andrés Muñoz, Fermin Navaridas i Joaquín Giró), participant en el projecte, a http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/resumen_espanol_def.pdf (recuperat 16 setembre 2012).

²²⁹ Aquests països eren: Bèlgica, Espanya, Itàlia, Portugal, Gran Bretanya, Romania, Suïssa. I en una segona fase l'estudi es va ampliar a: Alemanya, Àustria, Xipre, França, Liechtenstein, Luxemburg, Malta i Suècia.

²³⁰ El dret de participació.

També, voldriem destacar que el Projecte IPPE, en col·laboració amb l'Associació Europea de Pares d'Alumnes (EPA), contemplava també la creació de l'Observatori de la Participació dels Pares en l'Educació²³¹ (Parentsparticipation.eu).

En la major part dels països, la participació dels pares en les estructures organitzades dins el sistema educatiu és una pràctica desenvolupada a partir dels anys 70; tanmateix en alguns països com Alemanya, França o Finlàndia, aquest procés començà abans. En tots els països, els temes clau de debat avui dia són l'autonomia de les escoles²³² i la participació de les famílies.

A França, per exemple, pel que fa a l'escola pública, hi ha la "*Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)*"²³³ i la "*Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE)*"²³⁴, federacions que representen als pares en totes les instàncies de participació educativa (des del "*conseil d'école*" fins a les instàncies nacionals) i que, salvant les distàncies, tenen finalitats²³⁵ semblants a les de les nostres federacions i confederacions de centres públics. Des dels seus orígens, reivindiquen la participació dels pares en l'educació dels fills. Així, per exemple, la FCPE ens dona aquesta definició de participació: "*permettre aux parents de prendre leur part de responsabilité dans la décisions, dans la détermination des finalités, voies, moyens et méthodes d'éducation*"²³⁶.

²³¹ Vegeu: www.parentsparticipation.eu (recuperat 16 setembre 2012).

²³² Recordem que un dels eixos centrals de la Llei d'Educació de Catalunya és l'autonomia de centre.

²³³ A França, la primera associació de pares d'alumnes es creà l'any 1906 en el "Lycée Carnot", seguida per d'altres associacions que s'anaven reagrupant i crearen el 1926 la primera federació, la FAPELC (Fédération des Associations de Parents d'élèves des Lycées et Collèges), amb la finalitat de poder dialogar amb els poders públics. L'any 1966, es transforma en la PEEP per tal d'abastar tot el sistema escolar, des del preescolar fins a l'universitari. Actualment, forma part de l'EPA i té 5.135 associacions federades, reagrupant 220.000 famílies. Vegeu: <http://www.peep.asso.fr> (consultat 10 juny 2012).

²³⁴ La FCPE es fundà l'any 1947. Després de la "Alliberació", s'establiren en les escoles els "conseils de parents d'élèves", associacions que reunien mestres i pares, en defensa de l'escola laica. L'estructura de base és el Consell local de pares d'alumnes, que reuneix els progenitors socis del centre educatiu. Actualment reagrupa 300.000 famílies i abasta també tot el sistema educatiu. Per ampliar, vegeu: <http://www.fcpe.asso.fr> (consultat 10 juny 2012).

²³⁵ Per exemple, la FCPE defensa com a valors fonamentals la laïcitat, la ciutadania, la gratuïtat i el servei públic.

²³⁶ Recuperat 10 juny 2012, des de: <http://www.fcpe.asso.fr>

I hi podem observar també un discurs semblant a les nostres. Per exemple, la FCPE assenyala que les famílies i l'escola juguen un rol complementari i indissociable en l'educació dels nens ja que els dos *partenaires* persegueixen un mateix objectiu: l'èxit escolar del nen. I que per aconseguir aquest objectiu és necessari mantenir una bona cooperació entre ambdues institucions.

“Pour la FCPE²³⁷, première fédération de parents d’élèves, les familles et l’école jouent un rôle complémentaire et indissociable dans l’éducation des enfants car les deux partenaires poursuivent un même but: l’épanouissement et la réussite scolaire de l’enfant (...) C’est pourquoi, parents d’élèves et école doivent pouvoir dialoguer sur un pied d’égalité, chacun avec ses spécificités propres: une bonne coopération entre eux est donc l’un des facteurs déterminants pour que l’enfant se sente bien à l’école, pour qu’il ait le sentiment d’une continuité et d’une cohérence, ce qui soutient son effort et le rassure. Au contraire, des relations difficiles entre les adultes peuvent le perturber” (Auduc, 2007: 102).

Tanmateix, remarquem que, a diferència de les confederacions espanyoles, dins la PEEP, hi ha una Unió Federal Universitària composta d'associacions acadèmiques de pares d'estudiants universitaris, PEEP-SUP, ja que consideren que la responsabilitat d'un pare no finalitza amb l'obtenció del títol de Batxiller o de la majoria civil dels fills. Recordem que a Espanya, no hi ha associacions de pares d'àmbit universitari, en canvi, si el fill estudia un cicle formatiu de grau superior (CFGS), tot i que aquest ja sigui major d'edat, els seus pares poden ser socis de l'AMPA del centre on cursa els estudis. També, a l'igual que les nostres Federacions, la FCPE²³⁸, per exemple, defensa l'autorització d'absència del treball per poder assistir a les tutories o a les reunions de Consell Escolar.

²³⁷ Fédération des conseils de parents d’élèves des écoles publiques (França).

²³⁸ Alguns dels objectius de la FCPE (*Fédération des conseils de parents d’élèves des écoles publiques*), remarcats pel llavors president Faride Hamana en Auduc (2007: 103), són: reconèixer el rol institucional dels pares escollits en els centres, en particular per l'obtenció d'un temps de permís remunerat per tal de poder instruir millor els dossiers i representar, informar, i formar els pares d'alumnes, demanda que passa per la possibilitat de fer inscriure en el codi de treball el status de pares delegats, amb la introducció d'una descarrega horària i la creació d'una jornada de formació; permetre a cada pare poder disposar de dies de permís específic per a informar-se i formar-se sobre l'escolaritat dels seus fills; oferir la possibilitat a tots els progenitors d'obtenir autoritzacions d'absència, mantenint el salari, per poder reunir-se amb els docents al llarg del curs escolar; demanar la implementació d'una veritable formació dels docents sobre les relacions família-escola, respecte a la formació inicial i la contínua.

En canvi, aquesta federació va més enllà i també reclama el reconeixement institucional del pare representant i que se'l remuneri per poder dedicar-se plenament a les seves tasques de representació, "alliberant-lo" plenament o parcial de les seves tasques laborals. En el nostre context, recordem que els docents "alliberats" de Sindicats mantenen la remuneració i se'ls "guarda" el lloc de treball, però pel que fa als pares, tot i que en alguna comunitat, per exemple, la Comunitat Valenciana, el president de la Federació està "alliberat", la majoria de federacions, com FAPAC, s'hi oposen i basen la seva activitat en el "voluntariat".

1.2. L'estructura organitzativa confederal i federal

Recordem que les AMPA poden formar part també d'entitats de major abast territorial, les federacions. També hem dit que les federacions de nivell autonòmic, a la seva vegada, poden formar part d'una entitat més gran d'àmbit estatal, les confederacions.

En aquest apartat, primer, veurem la "Confederación Española de Asociaciones de Padres i Madres de Alumnos" (CEAPA), la única confederació a escala estatal pel que fa a l'ensenyament públic. I després, estudiarem les federacions de centres públics més importants i conegudes que abasten el territori de Catalunya: la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya (FAPAES)²³⁹ i la Federació d'Associacions de Mares i Pares de Catalunya (FAPAC). Finalment, tenir en compte que, a nivell autonòmic i estatal, el moviment de pares està consolidat (és a dir, la seva estructura en Federacions i Confederacions). Aquestes organitzacions estan ben consolidades dins el moviment associatiu i gaudeixen de prestigi a nivell social. Com a exemple, FAPAC forma part del Consell Escolar de Catalunya i CEAPA del Consell Escolar de l'Estat. En canvi, com demostra Garreta (2008), en el seu estudi sobre les AMPA, aquestes tenen poc prestigi social i molts pares dels centres mostren desconfiança i incomprensió vers les tasques fetes, denotant-se també una ruptura entre aquestes i els altres nivells de l'estructura, en part deguda a la percepció d'interessos diferents.

²³⁹ Abans aquesta federació (FAPAES) s'anomenava: "Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya", corresponent les inicials a les sigles, però recentment ha canviat la seva nomenclatura per: "Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya", mantenint, però, les seves sigles.

1.2.1. La Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)

La “Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos” (CEAPA)²⁴⁰ és una entitat social, no confessional, progressista i independent, integrada per 44 Federacions i Confederacions²⁴¹, que a la seva vegada agrupen quasi 12.000 Associacions de Pares i Mares d’Alumnes, de centres públics d’educació no universitària. El seu àmbit d’actuació, recollit a l’article 4 dels seus estatuts, és tot el territori espanyol. L’article 5 indica que poden ser membres de CEAPA totes les Federacions i Confederacions d’àmbit provincial o autonòmic.

CEAPA va néixer l’any 1979 amb la Constitució Espanyola. A l’octubre de 1979, es van entregar en el Ministeri de l’Interior els documents per a constituir la “Federación del Estado de Asociaciones de Padres de Alumnos”. Però no és reconeguda com a Confederació pel Ministeri de l’Interior fins l’any 1982.

La seva finalitat és aconseguir una escola pública de qualitat, democratitzar l’ensenyament i millorar les condicions de la infantesa. Com recull l’article 2 dels seus estatuts²⁴², CEAPA és una entitat amb personalitat jurídica pròpia que té per finalitat ésser un òrgan de relació i coordinació entre les Federacions i Confederacions que la formen, amb l’objecte de potenciar les seves respectives possibilitats d’actuació i de facilitar l’òptima consecució dels propòsits i fins fixats en els seus estatuts.

Els objectius generals de CEAPA, recollits en l’article 2, són: l’escolarització gratuïta de 0 a 18 anys dins la xarxa pública. La plena gratuïtat de l’ensenyament en els nivells obligatoris, incloent les activitats complementàries i extraescolars, els llibres i el material escolar, i els serveis de menjador i transport; una escola democràtica i participativa, gestionada democràticament amb la intervenció dels pares i les mares, els alumnes i les seves associacions, així com el control dels altres sectors afectats per l’educació.

²⁴⁰ Vegeu: <http://www.ceapa.es> (consultat 29 juny 2012)

²⁴¹ Destaquem que el 2010 la FAPAC, que és la major federació autonòmica d’AMPA, va aprovar en la seva assemblea anual, celebrada a Lleida, revocar la seva adhesió a CEAPA.

²⁴² Els estatuts de CEAPA estan disponibles en: <http://www.ceapa.es/files/varios/Estatutos2004.pdf> (recuperat 29 juny 2012).

Una escola laica, l'educació finançada amb fons públics; que els alumnes rebin una educació humanista i científica d'alta qualitat orientada al ple desenvolupament de la seva personalitat i al foment d'hàbits intel·lectuals i de treball i de l'esperit crític; que l'activitat educativa formi en el respecte als drets i llibertats fonamentals, en els valors de la pau i solidaritat, que capaciti per a l'exercici d'una professió o per a la continuació d'estudis superiors, el gaudiment de l'oci, faciliti la inserció social i laboral que estableix la nostra Constitució. Com a associació, el màxim òrgan de representació i decisió de CEAPA és l'Assemblea General. Constituïda per les Federacions i Confederacions membres de CEAPA i es reuneix anualment²⁴³ en Assemblea General Ordinària. L'òrgan de govern és la Junta Directiva, que executa els mandats de l'Assemblea i la representa. Integrada pel president, el secretari, el tresorer i un vocal per a cadascuna de les comunitats autònomes. La Junta Permanent constituïda pel President, Vicepresident, Secretari, Tresorer i tres vocals, que també participen en el Consell Escolar de l'Estat. La crisi de participació interna en la CEAPA culminà amb la sortida de la FAPAC i una de les federacions fundadores de la CEAPA. En la XXXIII Assemblea General (Lleida, 9 d'abril de 2011) s'aprovà que la FAPAC es donaria de baixa²⁴⁴, per discrepàncies sobre l'articulació territorial de la CEAPA i per la manca de reconeixement del pes de la FAPAC dins de la confederació.

²⁴³ Actualment, CEAPA, a l'igual que altres entitats, no és aliena a la situació generalitzada de crisi que travessa el nostre país i pateix problemes de liquiditat econòmica per manca de subvencions. Així, aquest any (2012), per primer cop, s'ha tingut que celebrar l'assemblea per videoconferència.

²⁴⁴ Comunicat fet per la FaPaC explicant la sortida de CEAPA:

“La FaPaC ha aprovat abandonar la CEAPA. La decisió ha estat presa en un moment de replantejament del funcionament de la federació, amb uns objectius organitzatius centrats en la participació territorial, la prestació de serveis a les AMPA i l'aprofitament de tots els àmbits de relació amb les administracions catalana, espanyola i europea. La decisió s'ha aprovat en el marc de l'Assemblea General celebrada el passat 9 d'abril a Lleida. Els motius són:

Des del punt de vista organitzatiu, la FaPaC considera que la CEAPA no funciona de manera federal, ja que inclou representants de Comunitats Autònomes i d'altres que participen a nivell provincial. Per aquesta raó, representa poc l'actual model d'administracions educatives de l'Estat espanyol. La decisió d'abandonar la CEAPA se centra també en la manca de recursos i serveis rebuts com a federació membre, així com en l'escàs reconeixement al seu pes específic, malgrat que la FaPaC representa una quarta part de la Confederació. D'altra banda, la FaPaC està en desacord amb el funcionament associatiu de CEAPA. La FaPaC ha estat federació promotora de CEAPA l'any 1979 i ha ocupat la seva presidència, des d'on ha intentat canviar la línia i caràcter de la Confederació, malgrat que ha estat del tot impossible.

D'ara endavant, la FaPaC, com la federació més gran de Catalunya, continuarà les seves relacions amb la Generalitat de Catalunya, i aprofitarà els àmbits competencials en educació de l'Estat espanyol i de la Unió Europea, per tal d'obrir canals de comunicació i de relació. (Recuperat 22 juny 2012, des de www.fapac.cat).

1.2.2. Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya (FAPAES)

La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya (FAPAES)²⁴⁵ està formada majoritàriament per AMPA de centres educatius públics de secundària (instituts), no arribant a 200 associacions afiliades. Va néixer fa uns 30 anys.

La seva finalitat és "l'aprenentatge d'ensenyar-educar" amb l'objectiu d'aconseguir una millor qualitat de l'Ensenyament Públic.

Els seus objectius²⁴⁶ són: millorar la qualitat de l'Ensenyament de Catalunya, en el present i futur; defensar l'Ensenyament públic, entenent com a públic, el de gestió i titularitat pública o sostingut amb fons públic.

Per aconseguir aquest objectiu s'hauria d'incidir en què la gestió sigui portada per un cos administratiu i un consell format per tots els agents socials implicats; mantenir-se al marge de qualsevol ingerència política i laboral que no incideixi en el primer punt; treballar per millorar la participació i el compromís dels pares, fills i de la societat en general i de l'educativa en particular.

També incidir en totes les etapes educatives per a participar i promoure el desenvolupament global del sistema educatiu de Catalunya; establir els mecanismes necessaris per a una total independència funcional, amb la participació de totes les ideologies; actuar en funció de les inquietuds dels alumnes i intentar mitigar-les i resoldre-les; fomentar i incidir en la planificació de la inserció laboral, professional i ocupacional dels fills; lluitar per un ensenyament evolutiu independentment del caràcter ideològic legal del moment.

FAPAES ofereix als seus associats els serveis d'assessoria jurídica, el d'assegurances (assegurança escolar obligatòria) i el de formació.

²⁴⁵ Vegeu: <http://www.fapaes.net> (consultat 19 juny 2012).

²⁴⁶ Recuperat 19 juny 2012, des de http://www.fapaes.net/quisom_1.asp

Dins de l'apartat de formació, s'inclou el programa de formació consistent en xerrades i tallers, l'organització de jornades i congressos, el projecte de dinamització de famílies²⁴⁷, i un programa televisiu "Experiències educatives... a 25tv"²⁴⁸. FAPAES, a més de recollir les aportacions dels congressos que organitza anualment en una publicació, també publica una revista, FAES, que és l'òrgan de divulgació i debat de les AMPA associades.

1.2.3. La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC)

La Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) és la federació que aplega un major nombre d'AMPA de centres públics de Catalunya. Recordem que el moviment associatiu de mares i pares neix, a Espanya, al voltant dels anys 70, amb uns objectius que no eren aliens al context polític del moment: escola per a tothom i gratuïta, estabilitat del professorat, escola catalana, escola participativa...

Per tal de donar força a aquest moviment va néixer l'any 1975 al Monestir de Montserrat, per decisió d'una assemblea de mares i pares d'alumnes, la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya, FAPAC, que fou legalitzada l'any 1978.

Actualment, FAPAC²⁴⁹, amb 2082 AMPA federades (1.601 d'Educació Infantil i Primària i 266 de Secundària)²⁵⁰ aplega la majoria de les associacions de pares i mares d'escoles de Catalunya.

L'objectiu principal de FAPAC pretén ésser l'òrgan de relació i de coordinació entre les associacions que la integren amb l'objectiu de potenciar les seves possibilitats d'actuació i facilitar l'òptima consecució dels propòsits fixats en els seus respectius Estatuts (Art. 2).

²⁴⁷ El curs 2007-08, es va posar en marxa el projecte "Dinamització de famílies". Aquest programa que coordina el Departament d'Ensenyament amb la col·laboració de FAPAES i FAPAC, inclou una sensibilització dels equips directius dels centres, a través dels assessors de llengua, interculturalitat i cohesió social (assessors LIC), formació inclosa dins els plans educatius d'entorn.

²⁴⁸ FAPAES col·labora des del curs 2007-08 en un programa de televisió: "Experiències educatives... a 25tv" d'uns 30 minuts de durada. El programa té quatre seccions que treballen les dues grans vessants que té la tasca educativa de les famílies: la vessant estrictament familiar (pares/fills) i la vessant de col·laboració amb l'escola (pares/professors/fills).

²⁴⁹ Vegeu: <http://www.fapac.cat/> (consultat 20 juny 2012).

²⁵⁰ 183 escoles bressol, 1601 escoles, 266 instituts, 11 institut escoles i altres 21 centres.

Per aconseguir-lo, FAPAC, a diferència d'altres federacions d'altres comunitats autònomes, ofereix informació, assessorament i formació a les AMPA del seu territori. Però, en certa manera, els seus objectius també estan allunyats de la visió de moltes AMPA, que tenen interessos més concrets i centrats en la gestió del dia a dia.

L'article 5è dels Estatuts de FAPAC determina que la Federació pot establir locals i dependències que acordi la Junta Directiva, sigui a la ciutat de la seva seu o a qualsevol altra població de Catalunya, i en donarà compte a la primera Assemblea General que se celebri. D'aquesta manera, FAPAC estructura el seu funcionament a través de FAPAC Catalunya, amb seu a la ciutat de Barcelona, i a través de les Delegacions Territorials de FAPAC.

Així, hi ha només un únic president per a tota Catalunya i després els corresponents Presidents Territorials. Actualment hi ha les Delegacions de Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Girona, Lleida i Tarragona. També hi ha algunes subdelegacions, depenents de la delegació de Barcelona com ara, l'Anoia, Vallès Occidental, Maresme i Vallès Oriental; i de la Delegació de Lleida, la subdelegació de l'Alt Urgell.

FAPAC té una junta directiva integrada pel President; el Vicepresident; el Tresorer; el Secretari; els Presidents Territorials de Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Girona i Lleida; i les vocalies de Barcelona ciutat, Barcelona comarques, Girona i Lleida.

En la XXXII Assemblea General de Barcelona celebrada el 30 de març de 2010 en el Zoo de Barcelona, on es va escollir com a nova presidenta a Imma Fuya, es canvià el format d'organització de la Junta Directiva, creant-se dos nivells: en el primer nivell estaria la Junta Territorial de cada delegació (Barcelona comarques, Barcelona ciutat, Lleida i Tarragona), encapçalada pel president territorial; en un nivell superior es trobaria la Junta Directiva formada pels càrrecs electes en l'Assemblea General (President, Vicepresident, Secretari i Tresorer) i per membres seleccionats representant als territoris fins un total que no supera els trenta membres.

Fins aquell moment, qualsevol membre d'una junta territorial era també membre nat de la Junta de Catalunya, arribant a ser més de seixanta.

Com anem veient, FAPAC gaudeix de prestigi però té problemes de participació, costa trobar voluntaris, en part, per la dedicació que requereix. Com es posa de manifest en el treball de Garreta (2008), potser és més fàcil aconseguir la col·laboració dels pares per realitzar activitats concretes a nivell de centre que aconseguir que participin a nivell de la Federació, que requereix una descentració de la realitat quotidiana i contextual del centre escolar.

Un factor que mostra la desconexió entre les AMPA i les federacions, al qual FAPAC no és aliena, és la divisió de gènere. En les AMPA solen predominar les dones i, en canvi, en les federacions els homes. Una possible explicació, tal i com indica Garreta (2008), és que els homes tendeixen a concentrar-se en els llocs on creuen que és possible prendre decisions importants. Tanmateix, hem de tenir present que FAPAC ha tingut varies presidentes i en la composició actual de la Junta, les dones superen el 50% dels membres.

Actualment, una de les reivindicacions de FAPAC²⁵¹ és que s'ha de fer política educativa, és a dir, les AMPA han de reivindicar un ensenyament de qualitat i gratuït i altres millores dels sistema educatiu i abandonar la gestió de serveis i activitats que hauria de ser prestada per l'Administració, ja que la dedicació de moltes AMPA gairebé exclusiva a aquestes tasques dificulta la dinamització del moviment de pares o de l'articulació d'una xarxa participativa. Però, moltes AMPA no hi estan d'acord.

Alguns membres de FAPAC pensen que la gestió de moltes AMPA està centrada en els seus interessos particulars i en el dia a dia concret del seu centre (Bernad, 2007) i, en canvi, FAPAC defensa els interessos generals, no oblidant que costa donar aquest salt qualitatiu de centrar-se en els aspectes concrets i quotidians a tenir una perspectiva més ampla i general.

1.2.3.1. Els serveis de FAPAC

La formació de les AMPA és un dels objectius prioritaris que es deriva de l'objectiu general, per tal que les famílies millorin la seva participació a l'escola tot fomentant l'esperit associatiu.

²⁵¹ Com s'ha posat de manifest reiteradament en les darreres assemblees generals 2010, 2011 i 2012.

Per aconseguir aquest objectiu, FAPAC ofereix els següent serveis²⁵²: assessorament i orientació a les AMPA; informació actualitzada sobre la legislació vigent sobre ensenyament; establir vies de comunicació entre les AMPA i l'Administració (facilitant entrevistes amb la Inspecció d'Ensenyament, els Delegats Territorials i les Direccions Generals del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, en el cas que es necessiti); assessorament jurídic²⁵³ a les AMPA sobre qüestions normatives; assessorament fiscal i comptable; assegurança de responsabilitat civil per a les activitats organitzades per l'AMPA (gestió del menjador escolar, activitats extraescolars i complementàries, sortides i excursions...); assessorament i ajuda en la contractació de pòlisses d'accident; convenis amb entitats del món educatiu; trameses informatives, com les publicacions; cursos sobre Consells Escolars i gestió d'AMPA i xerrades adreçades a les famílies (a través de l'escola de pares i mares).

D'altra banda, FAPAC compta amb dues publicacions periòdiques: el Plec (de periodicitat trimestral, aquest butlletí dona informació sobre diversos temes d'interès) i el Butlletí de FAPAC (aquesta publicació electrònica quinzenal, tracta temes d'actualitat del món educatiu, novetats legals, recursos i eines...). A més, FAPAC posa a disposició de les AMPA les següents publicacions: Full d'Assessorament de l'Escola de Pares i Mares de FAPAC (elaborats per l'Escola de Pares, que donen orientacions psicopedagògiques); Guia Pràctica dels Consells Escolars (explica el funcionament, el procés electoral i la constitució dels Consells Escolars de Centre); Carpeta legislativa (recull la normativa bàsica sobre el funcionament d'un centre educatiu i la participació); Manual de gestió de l'AMPA (consta, de moment, de quatre quaderns: els centres educatius, els documents fonamentals en un centre educatiu, què és una AMPA: l'organització i el seu funcionament); Memòria Anual; Ponències i Conclusions de Jornades²⁵⁴.

²⁵² Vegeu: <http://www.fapac.cat/Que-fem-a-la-FaPaC> (consultat 20 juny 2012).

²⁵³ Les AMPA poden utilitzar aquest servei per assessorar als pares en alguna qüestió que els afecta individualment, però un cop informats, són ells qui han de resoldre la situació. Però, habitualment, des de la AMPA o des de FAPAC no es contempla donar assessorament als pares individualment en temes normatius o en situacions personals. De totes maneres, els pares com a individus no solen acudir a l'AMPA per problemes que considerin personals o que afectin solament a determinats alumnes, potser, perquè pensen que no rebran l'ajuda que necessiten i per tant no els hi és útil.

²⁵⁴ En finalitzar qualsevol Jornada de debat o bé de participació, s'editen tant les ponències i comunicacions, com les conclusions a les quals s'arriba.

1.2.3.2. L'Escola de Pares de FAPAC

Avui dia, moltes famílies se senten soles davant la difícil tasca d'educar els seus fills. Ens trobem amb pares desorientats, que dubten sobre com educar als fills, que no volen repetir les pautes de criança que van observar en els seus pares, que necessiten compartir els problemes amb altres famílies per a intercanviar experiències i d'aquesta manera, com assenyalava Mérida (2002), adquirir confiança i seguretat en les seves formes d'actuar i educar.

Un dels serveis de FAPAC, que va iniciar-se el 1985, és facilitar la formació dels progenitors pel que fa als aspectes relacionats amb la seva activitat com a membres de la comunitat escolar així com també millorar les seves capacitats com a educadors i estimular la participació dins la comunitat educativa.

Els serveis de l'Escola de Pares de FAPAC van adreçats a totes les entitats interessades en potenciar la formació dels pares i afavorir la participació dins la comunitat educativa: AMPA de centres d'educació infantil, primària i secundària; ajuntaments; Consells Comarcals...

Els seus objectius²⁵⁵ són: formació de mares i pares pel que fa a la seva tasca com a educadors dels seus fills i filles; formació de membres de Juntes d'AMPA; formació de representants en els Consells Escolars; i assessorament per a l'organització d'activitats de formació per a mares i pares.

L'Escola de Pares de FAPAC²⁵⁶, dins els seus serveis, ofereix diferents cursos adreçats a la comunitat educativa. Així, s'ofereixen cursos de formació als pares membres de junta d'AMPA i representants en els consells escolars. S'ofereix, també, a les AMPA la realització de xerrades col·loqui adreçades especialment als progenitors en qualitat de responsables de l'educació dels seus fills i per tal de millorar les seves capacitats com a educadors.

²⁵⁵ Vegeu: <http://www.fapac.cat/Escola-de-Pares> (consultat 20 juny 2012).

²⁵⁶ Vegeu: <http://www.fapac.cat/Escola-de-Pares> (consultat 20 juny 2012).

S'organitzen diferents jornades sobre el "Programa cooperatiu de reutilització de llibres de text i altre material escolar" (en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament) i sobre els Consells Escolars i es col·labora també en la campanya d'eleccions escolars de centre. A Barcelona, subvencionat per la Diputació de Barcelona, s'organitza anualment una jornada temàtica ("llegir per créixer", "diversitat per créixer"...). També es realitzen projectes d'abast municipal o de districte per a la dinamització de les AMPA²⁵⁷ i es publica un full d'assessorament de l'escola de pares de FAPAC, que es distribueix a totes les AMPA federades.

1.3. Associació de mares i pares (AMPA)

L'AMPA²⁵⁸ és l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes del centre educatiu on estudien llurs fills i alguns autors, com Tschorne (1992), assenyalen que és el mitjà natural més important de la participació de les mares i pares en els centres educatius.

L'AMPA agrupa a les mares i pares i tutors legals de l'alumnat matriculat en un centre educatiu no universitari, que voluntàriament decideixen unir-se per a la consecució de determinades finalitats i objectius. La seva finalitat principal és participar i intervenir en la gestió del centre, amb l'objectiu de millorar l'educació i aconseguir un clima de convivència en el mateix (Romero, 2006). L'AMPA és una entitat sense afany de lucre, reconeguda legalment al registre d'associacions i les seves funcions estan regulades per la normativa legal. Una AMPA és una entitat amb personalitat jurídica pròpia que pot organitzar i proposar activitats dins les seves finalitats, és a dir, les AMPA són persones jurídiques que tenen existència diferenciada de la dels seus components. A Catalunya es regulen jurídicament d'acord amb la llei d'associacions²⁵⁹, depenent del Departament de Justícia.

²⁵⁷ Per ampliar informació sobre el Projecte de Dinamització d'AMPA, vegeu: Bernad (2007). Destaquem especialment el projecte "Tothom a l'AMPA", en col·laboració amb el Departament de Benestar Social i Família i l'ajuntament de Barcelona, amb l'objectiu d'afavorir la participació de les famílies immigrades en les AMPA i millorar la seva incorporació a la societat mitjançant l'activitat associativa. Per ampliar informació, vegeu: <http://www.fapac.cat/Tothom-a-l-AMPA> (consultat 23 juny 2012).

²⁵⁸ Vegeu: FAPA Francisco Giner de los Ríos (2004). *Manual de la participación de los padres y madres en las APA*; FAPAC (1998). *Què és un APA?: el seu funcionament*; FAPAC (2006). *Eines d'AMPA*.

²⁵⁹ Llei 7/1997, de 18 de juny, d'Associacions (DOGC núm. 2423, 01-07-1997). Disponible en <http://civil.udg.edu/normacivil/cat/Persona/PJ/L7-97.htm> (consultat 10 juny 2012). Recordem que l'article 22 de la Constitució Espanyola reconeix com a dret fonamental el dret d'associació.

D'acord amb diversos autors²⁶⁰, les AMPA tenen un paper actiu en la vida dels centres i del sistema educatiu i no s'han de limitar a participar a través dels seus representants. Estableixen les vies de comunicació, informació i formació entre els seus associats, el conjunt de famílies, el professorat i la resta de la Comunitat Educativa, a més de ser un canal de relació amb l'ajuntament i altres institucions.

És a dir, l'AMPA ha de donar suport a tota la comunitat educativa i una bona gestió de l'AMPA comporta obtenir la participació i dinamització global del centre; per això, és necessària la col·laboració dels socis, l'assessorament de federacions i institucions, locals per a desenvolupar reunions i activitats, l'accés a la informació, la formació de pares i mares i de les juntes directives, el suport de i als mestres. Tanmateix, diversos estudis empírics²⁶¹ demostren que la realitat quotidiana dels nostres centres educatius no reflecteix aquest desig.

Tot i que les primeres associacions de pares emergiren a principis del s. XX, a Espanya concretament, el naixement de les AMPA com a moviment associatiu és relativament recent, podem parlar dels darrers 35 anys.

L'origen de les associacions europees es troba en una demanda d'informació i de participació de les famílies de medis afavorits i a França²⁶², per exemple, els representants dels pares d'alumnes començaren a participar en la gestió dels centres escolars després de la II Guerra Mundial (Kherroubi, 2008).

²⁶⁰ Entre d'altres: FAPAC (1999). *Estudi sobre les APA de Catalunya: les APA a la fi del Mil·lenni*; Junta de Andalusia (2006). *Manual de participación para padres y madres*; Romero (2006). *Manual de APAS*.

²⁶¹ Per exemple: Elejabeitia (1987); Fernández Enguita (1993); Garreta (2003, 2008, 2012); Martín Bris i Gairín (2007); Kherroubi (2008); entre d'altres.

²⁶² A França, es crearen les primeres associacions de pares d'alumnes a partir de l'aprovació de la Llei de 1901 sobre les associacions (encara en vigor). En 1906, es creà la Federació de pares d'alumnes dels liceus i col·legis (lycées et collèges), l'embrió de l'actual PEEP. Però aquestes associacions concernien solament als pares d'alumnes de "collège i lycée", una ínfima minoria de la població escolar tenint en compte que el 95% de la població escolar anava a l'escola mentre que el 5% restant freqüentava els collèges. Recordem que en aquell temps, hi havia dos sistemes, l'escola i el collège, amb continguts, objectius i pedagogies diferenciades (Auduc, 2007; Fernández Enguita, 2007). A més les preocupacions eren limitades ja que només concernien al funcionament dels internats. A principis dels anys 30, apareixen les primeres circulars permetent participar a les associacions de pares d'alumnes en la vida dels establiments, però recordem un altre cop que les federacions organitzades de pares d'alumnes només representaven en aquell temps a una minoria de pares. No va ser fins després de l'"Alliberació" que els pares comencen a participar realment en la gestió dels centres educatius i es reconeix plenament aquest dret.

El cas espanyol, degut a les particulars circumstàncies històriques, és diferent; els orígens de les AMPA es remunten a finals de la dècada dels anys 60 i principis dels 70, quan cristal·litzen diferents moviments populars (moviment obrer, veïnal, de pares, de renovació pedagògica...) que reivindiquen la millora de les condicions de vida dels ciutadans, i concretament en el camp educatiu, una escola per a tothom gratuïta, participativa i de qualitat, estabilitat del professorat... Tot i que el Decret de 1964 permetia la creació de les APA, fins aleshores la participació i col·laboració de les famílies als centres depenia de les relacions, les necessitats i demandes que feien els centres.

“En esa época las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad (“baby boom”), de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A estas necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse en la enseñanza durante la II República y fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica que tienen una clara voluntad de escuela pública. Éste será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy” (Garreta, 2008: 58).

Aquests factors afavoreixen la fundació, en els anys 70, de les AMPA en molts centres arreu de l'Estat i així, el Moviment de Pares pren una considerable importància i s'estructura entre els darrers anys d'aquesta dècada i inicis de la dels 80, amb la formació de les Federacions i Confederacions, a nivell autonòmic i estatal.

Pel que fa a Catalunya, el 1972 es creà a Barcelona la primera coordinadora d'APA. Més tard, aquest moviment es va anar escampant a d'altres poblacions i comarques i els seus objectius sintonitzaven amb el context polític del moment: estabilitat del professorat, escola per a tothom i gratuïta, escola catalana, escola amb participació de pares i mares... Tots aquests fets cristal·litzen l'any 1975 amb la creació de la FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya) i més tard la FAPAES (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'Educació Secundària)²⁶³.

²⁶³ Recordem que aquesta federació recentment canvià la seva denominació i així, tot i manté les sigles FAPAES, actualment s'anomena Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes d'Estudis sufragats amb fons públics no universitaris de Catalunya.

“La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres y madres, el APA en las escuelas y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años” (Garreta, 2008: 59).

Amb l'arribada de la democràcia, es reconeix a nivell legislatiu el dret de les famílies a associar-se i a participar en els centres educatius, on cursen estudis els seus fills. També es reconeix el dret a participar a nivell institucional (Consell Escolar de l'Estat, Consells Escolars Autonòmics, Consells Escolars Territorials i Consells Escolars Municipals) a través de les seves organitzacions més representatives.

“En los años 80 y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio. También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración disminuyendo servicio en las escuelas en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico pasa a ocupar un lugar esencial en la organización de las mismas, ya que deben ser financiadas por los padres” (Garreta, 2008: 60).

Actualment, podem dir que la implantació de les AMPA en els centres educatius públics és majoritària, ja que la majoria de centres tenen un AMPA legalment constituïda.

Amb el pas del temps, tot i que les finalitats inicials continuen figurant en la declaració de principis de moltes associacions i federacions, aquesta capacitat reivindicativa ha passat a segon terme i la majoria d'AMPA s'han convertit en empreses gestores de serveis com el menjador i les activitats extraescolars, tenint algunes una nombrosa plantilla de personal al seu càrrec, i passant a formar part de l'estructura organitzativa.

Tot i que existeix un sistema de subvencions i de beques per a les famílies amb menys recursos, l'existència d'aquestes activitats de pagament a càrrec dels pares, obre una "cleavage" (clivella) en la gratuïtat dels centres públics i alhora en la consideració de la seva qualitat.

Per a moltes famílies, l'oferiment de diferents activitats extraescolars a escollir, menjador amb cuina pròpia enlloc de càtering, servei de guarderia, etc., és sinònim d'una major qualitat del centre. Alhora aquest fet provoca també diferències entre les diverses AMPA. Hi ha AMPA potents, amb capacitat de gestionar tots aquests serveis i d'altres, amb menys recursos econòmics, no tant.

No hem d'oblidar tampoc que, a partir de la dècada dels 90, amb l'arribada massiva de la nova immigració, s'obren nous reptes que ha d'encarar el nostre sistema educatiu (increment sobtat del nombre d'alumnes, matrícula viva, diversitat de cultures, dificultats lingüístiques, convivència als centres...) i que repercuteixen també en les AMPA, moltes de les quals per incorporar a aquestes noves famílies, han ideat estratègies com els "Plans d'Acollida de Famílies Immigrades", la "Setmana Intercultural", etc. Les federacions (per exemple, FAPAR²⁶⁴ en Aragó i FAPAC en Catalunya) també han posat en marxa estratègies com el "Protocol d'acollida de famílies immigrades", el "Pla de Dinamització d'AMPA", etc.

Resumint, amb l'arribada de la Transició s'obren vies institucionalitzades de participació i representació política com a resultat de la cerca de canals de participació que s'havia iniciat en els darrers anys del franquisme i així el moviment de pares guanya representativitat institucional i un major reconeixement social, però aquest fet comporta alhora el fre de la via reivindicativa i la pèrdua de participació directa.

²⁶⁴ FAPAR: Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón.

“En la actualidad el movimiento de padres se enfrenta a un reto importante, ya que la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió el movimiento. Una enseñanza que garantice una educación integradora y de calidad puede ser clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural y en cambio constante. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos, constituye un reto aún mayor” (Garreta, 2008: 61).

1.3.1. Organigrama de les AMPA

Recordem que l'AMPA està formada per tots els pares i mares dels alumnes del centre educatiu que siguin socis de l'associació.

Una particularitat de les AMPA és la permanència temporal dels seus membres. És a dir, una persona només pot ser sòcia de l'AMPA d'un centre mentre el seu fill estudia allí, cosa que provoca una renovació dels socis cada curs i sovint també de la Junta.

Aquesta particularitat té com aspecte positiu, un flux d'idees noves. Però, alhora, com aspectes negatius, que no es puguin continuar projectes ja iniciats, falta de comunicació entre la junta vella i la nova, falta d'informació als nous membres, dificultats per trobar persones voluntàries que es vulguin involucrar i formar part de les juntes...

L'Assemblea General dels Socis és l'òrgan sobirà de l'associació. Està integrada per tots els seus components, adopta els seus acords pel principi majoritari o de democràcia interna i s'ha de reunir, almenys, una vegada a l'any. Es prenen les decisions corresponents segons les competències establertes per a la mateixa en els Estatuts. Es pot reunir en sessió ordinària i extraordinària. També es poden convocar tantes reunions informatives com es considerin necessàries.

L'AMPA està regida, administrada i representada per una **Junta Directiva** escollida de forma democràtica d'entre els seus socis en assemblea general ordinària, com a mínim cada dos anys, menys quan els seus estatuts estableixen un període menor. Sol haver-hi també el vice-president i els vocals, encara que no són càrrecs obligatoris.

Tenen les següents atribucions sens perjudici de l'establert als estatuts:

- ❖ President: Representa judicialment i extrajudicialment a l'associació. Coordina i dinamitza el grup. Convoca i presideix les reunions de la Junta Directiva, executa acords, ordena els pagaments. I signa les sol·licituds de subvenció.
- ❖ Vicepresident: Substitueix al president en cas d'absència o malaltia i el recolza en les seves tasques.
- ❖ Secretari: És responsable de la documentació de l'AMPA. Custodia els llibres oficials de l'associació i aixeca actes de les reunions i assemblees.
- ❖ Tresorer: Responsable de les finances de l'associació i fa el pressupost anual.
- ❖ Vocals: Tenen les responsabilitats encomanades per la Junta Directiva. Generalment es distribueixen en comissions de treball, per a distribuir-se les funcions. Decideixen conjuntament amb els altres càrrecs les gestions i actuacions de l'AMPA. Es poden crear tantes comissions de treball (per exemple la comissió de menjador) com es consideri necessari i poden tenir caràcter fix o temporal. Les propostes s'aproven en la Junta Directiva. També es pot crear la figura del pare delegat del grup-classe (pare voluntari que assumeix unes responsabilitats en relació a les famílies del grup d'alumnes)²⁶⁵ i crear una comissió de pares delegats.

La participació activa i regular dels socis amb càrrec directiu és un element fonamental en el funcionament d'una associació. Així, d'acord amb Romero (2006), la Junta Directiva té els següents deures:

- ❖ Saber que les decisions que es puguin prendre, han de ser preses d'acord amb l'Assemblea de socis de l'AMPA.
- ❖ Participar amb un membre en el Consell Escolar del centre. Col·laborar en els processos electorals al Consell Escolar. Tenir tota la informació de la gestió del centre i del Consell Escolar i informar-ne als socis.
- ❖ Coordinar a tots els membres del Consell Escolar que representen a les famílies.
- ❖ Debatre i acordar, en assemblea extraordinària de socis, aquells temes importants que s'han de tractar en el Consell Escolar.
- ❖ Participar amb l'equip directiu en la gestió del centre escolar, en els programes de Convivència, en el Projecte Educatiu i en la Programació General Anual.
- ❖ Informar als pares dels plans i activitats a desenvolupar i de la forma com els pares poden contactar amb la junta directiva.
- ❖ Comunicar als socis, al Consell Escolar, i a la Federació Provincial d'AMPA els canvis produïts en la junta directiva.

²⁶⁵ Les funcions del pare delegat del grup-classe són (San Fabián, 2006): convocar als pares del grup per a discutir els problemes del mateix, organitzar sessions de convivència, detectar necessitats de formació dels pares, coordinar l'activitat del tutor amb els pares, servir de canal d'informació entre pares i l'equip directiu.

- ❖ Sol·licitar informació sobre els representants dels pares en els òrgans de representació municipal, regional i estatal.
- ❖ Assistir a les reunions orgàniques i activitats de formació o d'un altre tipus, que la Federació d'AMPA convoqui.
- ❖ Formar-se i informar-se, permanentment, per a una eficaç participació.

S'ha de tenir present que si la Junta Directiva de l'Associació és participativa, dinàmica i creativa aconseguirà una major implicació dels pares i les mares en les activitats que realitzi l'Associació.

Pel que fa a Catalunya, d'acord amb FAPAC (1999), més de la meitat de les juntes d'AMPA es reuneixen un cop al mes mentre que un 22% ho fa cada dos setmanes com a màxim. I un 20% es reuneixen amb una periodicitat inferior (un 10% cada trimestre i un 7% un cop al curs).

Gairebé la totalitat de les AMPA convoquen una assemblea de socis un cop a l'any però el nombre mitjà d'assistents és molt baix: 42 persones.

Respecte a la renovació de la junta, el mateix estudi assenyala que: *"Massa sovint, quan canvien les juntes s'ha de començar de zero."* (pàg. 17), ja que només un 41% de les AMPA ho fa per terços o meitats quan s'han de renovar els càrrecs.

D'altra banda, en els centres on s'ha implementat la figura de pares delegats de curs (un 22%), només en un 20% dels casos, els pares delegats estan coordinats amb l'AMPA.

D'altra banda, Fernández Enguita (1993) ressalta que alguns dels motius que addueixen els pares per participar a l'AMPA són: controlar millor l'educació dels fills; pal·liar el sentiment de culpa per deixar els fills moltes hores a l'escola; conèixer millor el funcionament dels centres; mostrar als fills que s'interessen per l'educació i pel que passa dins el centre; per algun incident que hagi passat anteriorment a l'escola, algun enfrontament anterior amb algun professor.

Finalment, també ens podríem preguntar: Com es financen les AMPA?. En resposta a aquesta pregunta, FAPAC (1999) assenyala que les AMPA es financen principalment a través de les quotes dels socis, les activitats extraescolars i la distribució de llibres.

També cal destacar que un 57% de les AMPA ha rebut algun tipus de subvenció, dels ajuntaments principalment (49%).

Recordem que les AMPA són associacions sense ànim de lucre, així, aquests ingressos es destinen principalment a pagar persones i serveis contractats, activitats ofertes per les AMPA; així com equipaments i materials del centre (inversions a fons perdut).

1.3.2. Drets i finalitats de les AMPA

Els drets de les AMPA venen recollits en diverses normatives de caràcter autonòmic i estatal. A Catalunya, aquests drets estan recollits en el Decret 202/1987 de 19 de maig²⁶⁶, que regula les associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya i en la Llei 7/1997, de 18 de juny, d'Associacions²⁶⁷; i també es desprenen de la Constitució Espanyola (CE), de la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), de la Llei Orgànica d'Educació (LOE), de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) i dels Decrets que les desenvolupen. D'àmbit estatal també tenim la Llei Orgànica 1/2002, de 22 de març, reguladora del Dret d'Associació²⁶⁸.

Els drets generals de les AMPA són²⁶⁹:

- ❖ Participar, a través dels seus representants, en el Consell Escolar de centre. L'AMPA pot designar directament un representant al Consell Escolar, que es podrà substituir en qualsevol moment sense que hagi de coincidir amb la convocatòria d'eleccions.
- ❖ L'AMPA pot presentar candidatures diferenciades en les eleccions a Consells Escolars indicant en la publicitat i paperetes de votació que els candidats pertanyen a l'AMPA. Les AMPA poden participar a través dels seus representants, en les actuacions que es desenvolupin en el Consell Escolar i que quedin recollides en les normes de funcionament del centre.
- ❖ Accedir a la informació sobre actuacions programades pel centre i elaborar informes amb la finalitat de millorar aspectes concrets de la vida del centre.

²⁶⁶ DOGC núm. 854 de 19/6/1987.

²⁶⁷ DOGC núm. 2423 de 01/07/1997.

²⁶⁸ BOE núm. 73 de 26/03/2002.

²⁶⁹ Aquests drets, que emanen de la normativa legislativa, estan recollits en diversos manuals de participació. Per exemple: *Eines d'AMPA*, de FAPAC (2006) i el *Manual de participació para padres y madres*, editat per la Junta d'Andalusia (2006). Nosaltres hem adaptat els drets recollits en aquests manuals, tenint en compte la legislació actual.

És a dir, l'AMPA té dret a que se li faciliti qualsevol documentació i informació en relació amb la vida del centre: actes del Consell Escolar, estat econòmic, Normes d'Organització i Funcionament (NOF), Projecte Educatiu (PEC), Pla General Anual (PGA), projecte de gestió del centre, situació dels recursos, etc.

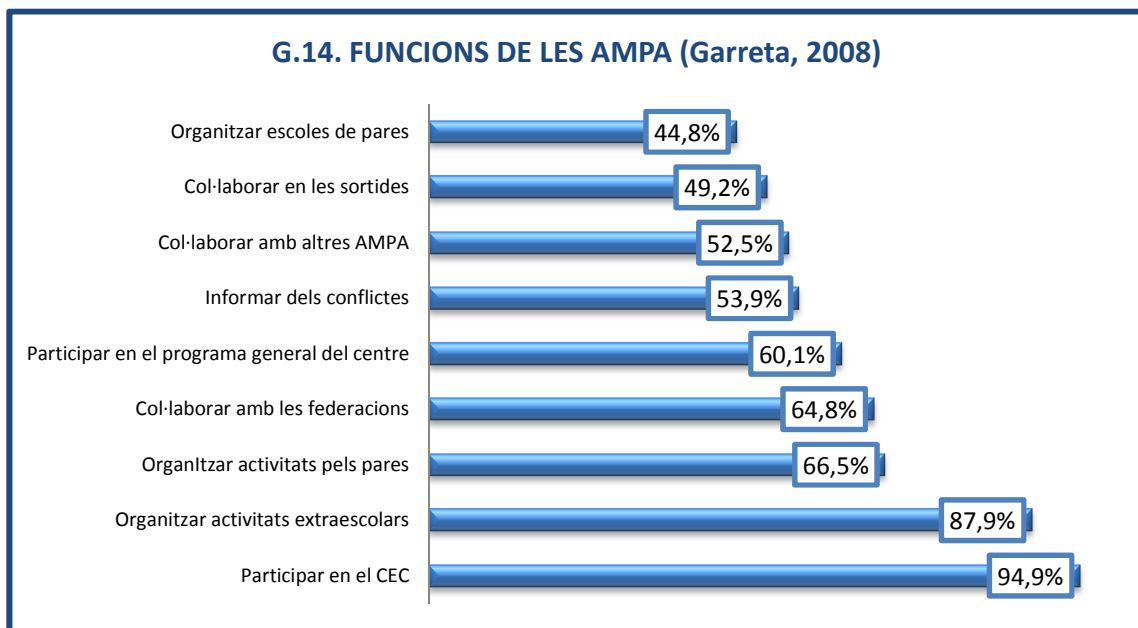
- ❖ Participar en les accions adreçades a l'elaboració i revisió del Projecte Educatiu. L'AMPA ha de participar en les accions dirigides a l'elaboració i revisió del PEC, amb la informació i documentació que utilitzin els altres membres de la comunitat educativa.
- ❖ Formar i informar a les famílies i impulsar l'obertura del centre a l'entorn.
- ❖ Utilitzar les instal·lacions del centre per al desenvolupament de les funcions establertes, sempre que no interfereixin en el desenvolupament de l'activitat docent. L'AMPA té dret a utilitzar el centre i els seus mitjans sempre que no s'interfereixi en el normal desenvolupament de les activitats previstes en la Programació General Anual (PGA), sent responsables del bon ús de les mateixes. La seva utilització ha de ser especificada pel Consell Escolar. Tanmateix, l'AMPA té la potestat d'utilitzar les infraestructures del centre fora de l'horari lectiu obligatori, sempre que es responsabilitzi del bon ús del mateix i no sigui utilitzat per a cap tipus de lucre. La Direcció té l'obligació de facilitar a l'AMPA el lliure accés sense condicionar la presència dels seus membres a la presència del professorat, ni a la del personal no docent. L'AMPA té dret a utilitzar els locals per a la realització d'activitats extraordinàries no lectives. L'AMPA pot utilitzar les instal·lacions del centre per a la realització d'activitats puntuals i extraordinàries que li siguin pròpies (assemblees, sessions de formació informatives, reunions de treball, sessions de formació i informatives, reunions de treball, jocs, activitats culturals, lúdiques i esportives per a l'alumnat, tallers, etc.). En tot cas, a requeriment de la Direcció, l'AMPA utilitzarà les instal·lacions prèvia informació per escrit i amb una antelació de dos dies hàbils a la data en què se'n necessiti fer ús i, en tot cas, sense interrompre el normal funcionament del centre i per a activitats no lucratives i relatives als objectius i finalitats establertes. L'AMPA sempre té prioritat en l'ús del centre per damunt de qualsevol altra entitat.
- ❖ Presentar i desenvolupar projectes d'activitats extracurriculars que s'incorporin a la programació anual.
- ❖ Participar en els processos d'avaluació interna i col·laborar en els d'avaluació externa del centre.
- ❖ Tenir reservat en el centre un espai clarament diferenciat per a informar als socis, és a dir, tenir un local. La Direcció del centre ha de facilitar a l'AMPA l'ús d'aquest espai per al desenvolupament de les activitats que li són pròpies.

Les principals finalitats²⁷⁰ d'una AMPA, recollides en l'Estatut corresponent, són: informar i assessorar als progenitors sobre les activitats pròpies de l'AMPA; potenciar la

²⁷⁰ Aquestes finalitats estan recollides en diversos manuals de participació. Per exemple: el *Manual de participación para padres y madres*, editat per la Junta d'Andalusia (2006); el *Manual de la participación de los padres y madres*, de FAPA Francisco Giner de los Ríos (2004); i *Eines d'AMPA*, de FAPAC (2006).

formació de les famílies i la seva participació en la vida del centre i en els seus òrgans; promoure la qualitat educativa; col·laborar amb el professorat i l'alumnat per al bon funcionament del centre; fomentar la convivència entre la comunitat educativa; facilitar i realitzar activitats de caràcter educatiu per a reforçar els objectius del Projecte Educatiu de Centre.

L'estudi de Garreta (2008), on es va enquestar a representants d'AMPA de tot l'Estat, assenyalava que les principals funcions de les AMPA són: participar en el Consell Escolar del Centre (CEC); organitzar activitats extraescolars per a alumnes; organitzar activitats per a pares; col·laborar amb les federacions d'AMPA; participar en el programa general del centre; informar als pares dels conflictes entre pares i professorat del centre; col·laborar amb altres AMPA; col·laborar en les sortides organitzades pel centre; i organitzar escoles de pares.



Des d'una perspectiva global, la principal finalitat de les AMPA ha sigut la participació dels pares en els centres educatius. Però, en ocasions aquesta participació s'ha percebut, principalment, com a forma de reivindicació davant l'Administració, en d'altres com a "proveïdora" de serveis complementaris (menjador escolar, acollida matinal, activitats extraescolars...) i, en determinats moments, com a instrument de pressió davant els mateixos centres. És a dir, per aconseguir la finalitat principal d'afavorir l'educació, les AMPA han realitzat altres funcions.

Així, des d'un principi trobem que aquestes associacions han assumit la tendència de dotar les escoles d'alguns serveis dels quals no disposaven i que els pares consideraven necessaris, com per exemple la gestió del menjador²⁷¹.

També el servei d'acollida matinal²⁷², la gestió del transport escolar²⁷³, l'adquisició i distribució conjunta de llibres de text i altres materials docents, llibres i material escolar socialitzat²⁷⁴, l'organització i oferta d'activitats fora de l'horari lectiu²⁷⁵ (extraescolars i complementàries), etc. Moltes vegades supleixen les mancances de l'Administració, per exemple, amb el préstec i/o dotació de materials i equipaments al propi centre, i amb la contractació de personal especialista (psicòlegs, vetlladors, informàtics...) per posar-lo a disposició del centre i de tot l'alumnat. S'ha de tenir en compte que les funcions i activitats de les AMPA es delimiten de manera diferent en cada centre, d'acord amb els seus projectes educatius i d'autonomia, i es van concretant en la realitat quotidiana d'acord amb la idiosincràsia de l'associació i del centre. Romero (2006) assenyala al respecte que les AMPA per a legitimar la seva gestió i adquirir prestigi entre els pares associats han de prestar serveis que responguin a les necessitats i demandes dels pares i que alhora signifiquin un enfortiment de l'AMPA.

²⁷¹ El Decret 160/1996, de 14 de maig, regula el Servei escolar de menjador en els centres docents públics de titularitat del Departament d'Educació (DOGC núm. 2208, de 20/05/1996).

²⁷² A Catalunya, el Departament d'Ensenyament atorga subvencions a les AMPA per a l'organització del servei d'acollida matinal abans de l'inici de les activitats escolars, en els centres educatius sufragats amb fons públics que imparteixen el segon cicle d'educació infantil, educació primària i/o especial. Els centres que reben una subvenció l'han de destinar íntegrament a minorar el cost del servei per a tots els alumnes acollits. El curs 2010-11, la convocatòria per a demanar les subvencions es publicà en el DOGC núm. 5582 (8-03-2010), mitjançant l'ORDRE EDU/123/2010, d'1 de març, per la qual s'aproven les bases generals de les línies de subvencions i projectes del Departament d'Educació i les bases específiques dels programes que les integren, i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2010. Aquest curs 2011-12, no s'ha obert cap convocatòria d'ajudes ni de subvencions a les AMPA ni tampoc a les Federacions d'AMPA, la qual cosa ha provocat que el cost total dels serveis o activitats recaiguin sobre les famílies i algunes AMPA hagin deixat de prestar alguns serveis per falta de demanda.

²⁷³ El Decret 161/1996, de 14 de maig, regula el servei escolar de transport per facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria (DOGC núm. 2208, de 20/05/1996).

²⁷⁴ El Departament d'Ensenyament convoca anualment unes ajudes per a la participació en el Programa Cooperatiu de Reutilització de Llibres de Text i Socialització de Material Escolar. Pel curs 2011-12, es va obrir la convocatòria pública mitjançant l'ORDRE ENS/206/2011, de 3 d'agost, per la qual s'aproven les bases reguladores per a l'atorgament de subvencions als centres educatius sostinguts amb fons públics per al foment de la reutilització de llibres de text en els ensenyaments obligatoris. (DOGC núm. 5954, de 01/09/2011), que va significar una disminució notable de la quantia destinada a aquesta finalitat respecte a les convocatòries d'anys anteriors. Per ampliar, vegeu: FAPAC (2005). *Com muntar un projecte de reutilització de llibres de text pas pas*.

²⁷⁵ Per ampliar, consulteu el Decret legislatiu 1/2000, de 31 de juliol pel qual s'aprova el Text únic de la Llei de l'Esport (DOGC núm. 3199, de 7/8/2000).

Pel que fa a Catalunya, l'estudi de FAPAC (1999)²⁷⁶ remarca que més del 80% de les AMPA realitza activitats per als alumnes en horari extraescolar, fora de l'horari lectiu.

Pel que fa als serveis, quasi la meitat de les AMPA sol participar en la gestió dels menjadors escolars en els centres on s'ofereix aquest servei i també contribueix al funcionament de la biblioteca. I més del 60% de les AMPA distribueix els llibres de text i, en molts casos, la compra col·lectiva de material. Més d'un terç de les AMPA organitza activitats per a pares (formatives i lúdiques). Finalment, l'estudi també indica que en molts casos financen mestres especialistes (d'idiomes, de psicomotricitat...) en els casos que aquestes places no estiguin dotades pel Departament d'Ensenyament²⁷⁷.

Com veiem, actualment, molts dels serveis i activitats oferts en l'escola pública són possibles gràcies a la col·laboració de les AMPA, suplint a l'Administració i donant resposta a la demanda de molts pares. Però, les AMPA també compleixen una funció social. D'una banda, en molts centres, és l'òrgan que vertebrava la participació del col·lectiu de pares en els consells escolars²⁷⁸ i en les diverses comissions que hi ha en el centre. I, de l'altra, pel fet de ser entitats sense ànim de lucre, reinverteixen els superàvits en benefici de la pròpia escola (comprant material, millorant serveis...)²⁷⁹. L'estudi de Garreta (2008) ressalta, respecte a les funcions abans ressenyades, que "*en Cataluña encontramos también menos atención a las funciones que corresponderían a la organización de las escuelas de padres y la colaboración con la federación de APAs*" (pàg. 98). També, en aquest treball preguntà sobre les demandes que rebien les AMPA per part dels progenitors. Els progenitors volen sobretot que es realitzin activitats extraescolars per als alumnes (70%).

²⁷⁶ En aquest estudi es realitzà una enquesta telefònica a una mostra de 269 centres escolars de Catalunya.

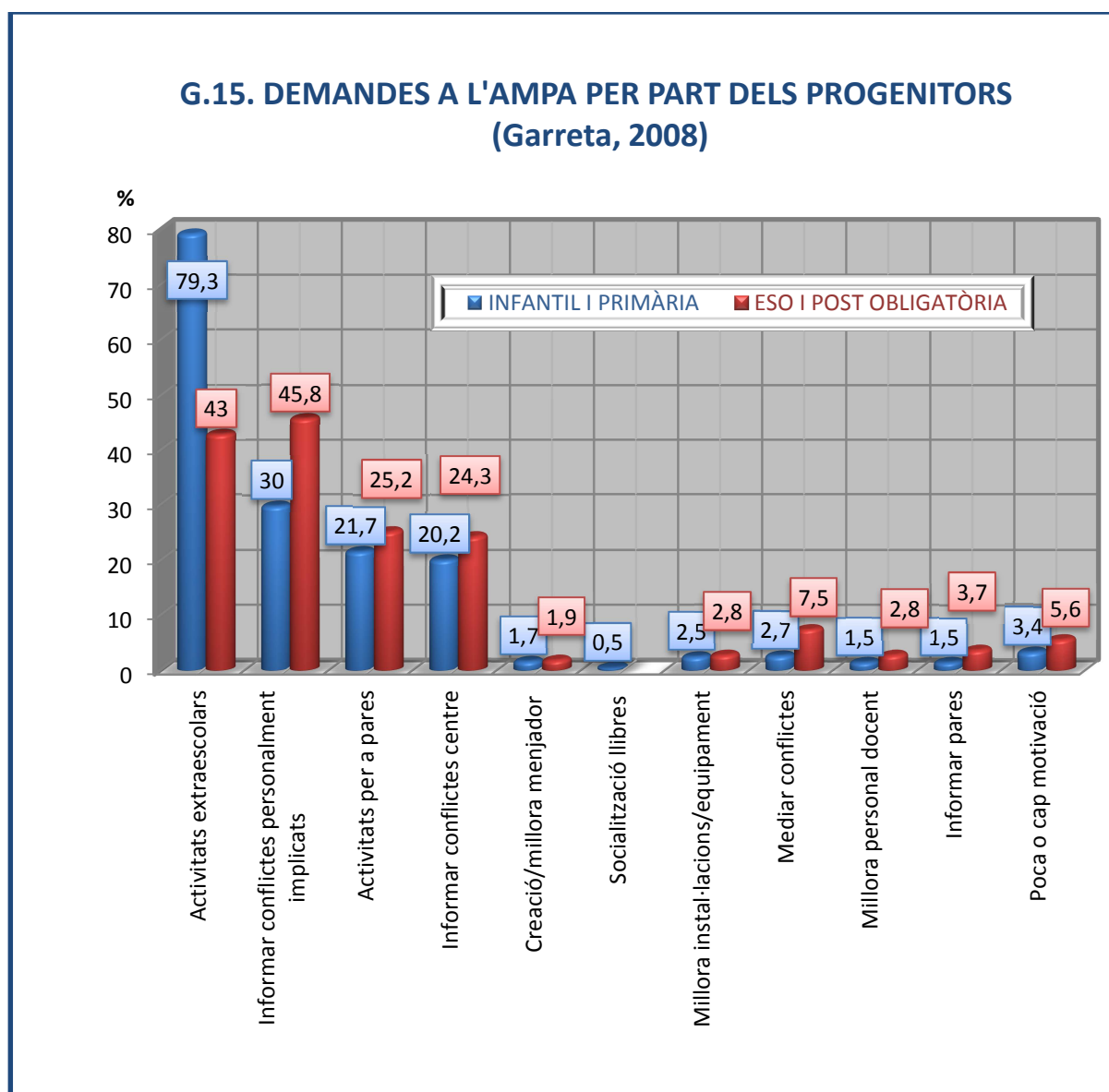
²⁷⁷ Actualment, algunes places de personal de suport (tècnic d'educació infantil, vetlladors, psicòlegs escolars...) són contractades a càrrec de l'AMPA, al no estar assignades al centre pel Departament d'Ensenyament o no cobertes en cas de malaltia o llicència per maternitat, per exemple.

²⁷⁸ Per exemple, l'estudi de FAPAC (1999) indica que en un 82% dels Consells Escolars havia representants de pares associats a l'AMPA, a més del representant específic.

²⁷⁹ Per exemple, en aquest estudi (FAPAC, 1999) s'indica que "*Més de 1.000 milions de pessetes procedents de les APA són invertits anualment en el finançament d'equipaments i de materials per als centres*" (pàg. 17).

També els preocupa el tema dels conflictes, és a dir, volen estar informats sobre els conflictes en què han estat directament implicats o les situacions conflictives que s'han desenvolupat en el centre (59%). I per últim, demanen que es realitzin activitats per a pares (22%).

A continuació, presentem el següent gràfic tenint en compte el nivell educatiu impartit en el centre (infantil i primària, d'una banda, i ESO i post-obligatòria, de l'altra).



1.3.3. Dificultats de les AMPA

Diverses investigacions (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1997; Garreta, 2008) assenyalen que les AMPA sovint no són conscients de la importància del seu paper i ignoren els seus drets i deures i el marc jurídic en què desenvolupen les seves activitats. Així, diversos treballs de Fernández Enguita (1995, 2001) posen de manifest que el moviment associatiu dels pares d'alumnes (AMPA) és un moviment dèbil, degut a causes estructurals i històriques.

Entre les primeres, s'assenyala la relació accidental i passatgera dels pares amb l'escola i, sobretot, entre ells mateixos; una posició subordinada, dependent i deferent vers el professorat; i la identitat d'interessos entre ells.

Com a causes històriques, s'assenyala la poca tradició d'associacionisme i participació en Espanya.

“El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimiento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la dinámica del gorrón. La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se esperan que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de bienes públicos o semipúblicos que podemos dejar que sean provistos por los demás” (Fernández Enguita, 2001: 63-64).

En la mateixa línia, l'estudi de FAPAC (1999) conclou que:

“La cultura de les APA en les escoles encara és massa precària, depèn quasi exclusivament del voluntarisme de les persones i molt poc d’una estructura organitzativa estable que en garanteixi la continuïtat. (...)El grau d’implicació de les famílies no és sempre el que fóra desitjable com es pot deduir a partir del nombre de pares i mares que participen en les juntes o que assisteixen a les assemblees” (pàg. 17).

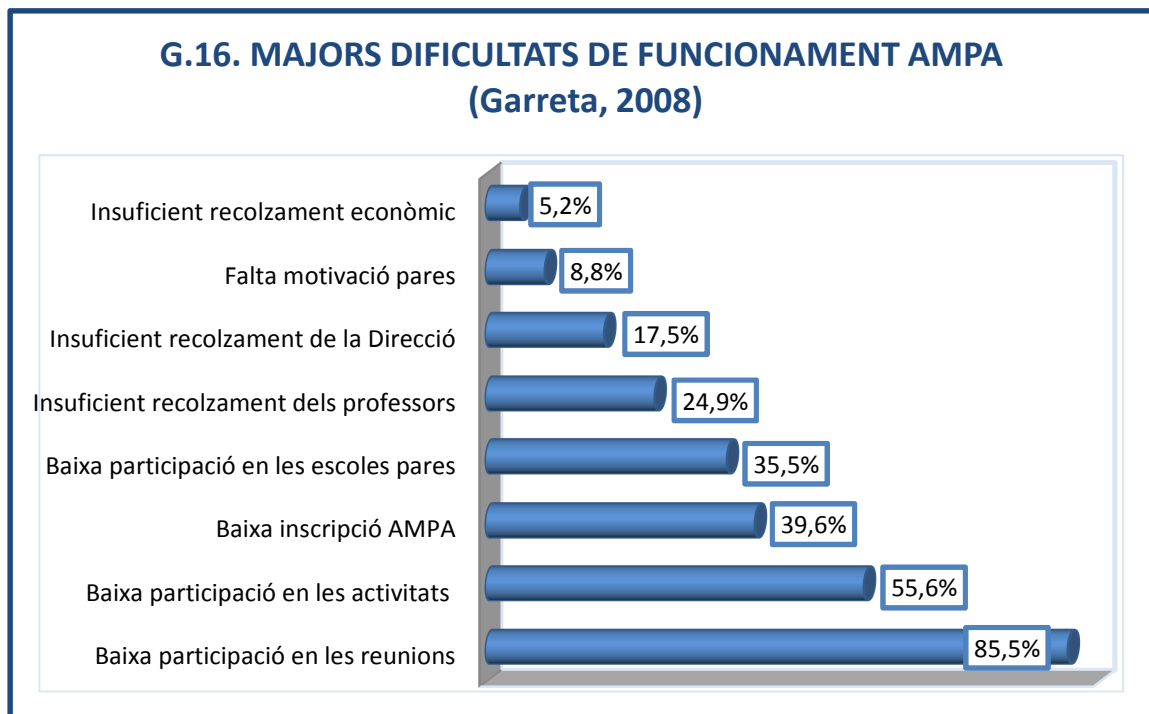
D'altra banda, com anem observant, la gestió dels serveis per part de les AMPA no significa automàticament la incentivació de la participació dels pares. Com demostra Garreta (2008), un elevat percentatge de famílies tendeix a pagar simplement les quotes de l'AMPA, però la seva participació no va més enllà ja que són pocs els que volen assumir tasques de responsabilitat i implicar-s'hi més. Precisament, és en moments de crisi²⁸⁰ (conflictes amb el professorat del centre; demandes davant l'Administració...) quan les famílies s'hi impliquen i participen més.

Feito (1992, 2011) també assenyala com a dificultat la poca assistència dels pares a les reunions convocades, la qual cosa fa suscitar dubtes dins el propi col·lectiu de pares i dels altres, sobre la representativitat dels pares que formen part del la Junta de l'AMPA i del Consell Escolar. Precisament, amb aquest punt, Fernández Enguita (1993, 2007) i Garreta (2008) ressalten que sovint els pares s'han d'enfrontar a l'acusació per part dels altres pares que no representen al conjunt de pares de l'escola i que només defensen els seus interessos particulars. L'estudi de Martín Bris i Gairín (2007) ressaltava també altres dificultats com la no disponibilitat d'espais adequats per celebrar les reunions, indicada pel 50% de la mostra. Garreta (2008, 2010), seguint Fernández Enguita (2001), assenyala quatre causes que poden dificultar el funcionament de les AMPA: causes estructurals (per exemple, els pares només poden formar part de l'associació mentre els seus fills romanen escolaritzats en el centre); causes històriques (poca tradició associacionista en el nostre país, degut en part a la nostra història recent); manca d'informació (molts pares desconeixen el seu paper com a pares d'alumnes); construcció d'espivals negatives (en alguns centres hi ha establertes unes dinàmiques negatives).

²⁸⁰ En ocasions, els centres han demanat a les AMPA pagar materials extra, reivindicar millores davant l'Administració (per exemple, construcció de noves estructures com poliesportius), defensar els interessos del professorat davant l'Administració (per exemple, recolzar convocatòries de vagues) (Bernad, 2007).

Pel que fa a Catalunya, les principals dificultats de funcionament de les AMPA assenyalades per FAPAC (1999) són l'escassa participació i col·laboració dels pares i la manca de recursos econòmics. Com veurem a continuació, analitzant més detalladament les dades aportades per l'estudi de Garreta (2008), aquesta situació de poca participació dels pares sembla extrapolable a tot l'Estat.

Així, seguint a Garreta (2008), les principals dificultats de funcionament de les AMPA són: la baixa participació en les reunions, la baixa participació dels pares en les activitats organitzades, la baixa inscripció a l'AMPA, la baixa participació en les escoles de pares i el insuficient recolzament per part del professorat i de la Direcció.



Analitzant aquests resultats, podem dir que les dificultats de funcionament de les AMPA deriven principalment de la baixa participació dels progenitors.

Per això, més del 60% de la mostra (concretament el 61,46%) està insatisfeta amb la participació dels pares, sent el 58,4% en els centres d'infantil i primària i elevant-se al 80,4% en els centres que imparteixen ESO i ensenyaments post-obligatoris. I seguint la mateixa línia, el 58,4% valora la participació de les famílies com a suficient en els centres d'infantil i primària, descendint al 10,3% en els de secundària.

En un altre apartat d'aquest mateix estudi, el 46,1% considera que s'ha de millorar la implicació en l'AMPA, el 18,5% que s'ha d'augmentar l'assistència a les activitats i el 15,8% l'assistència a les reunions. Relacionat amb aquestes dades, trobem que, com a mitjana, el 57,5% de les famílies hi està inscrit. En apartats anteriors, hem assenyalat que un dels aspectes que defineixen la participació dels pares, d'acord amb l'opinió de docents (Garreta, 2003) i representants associatius d'AMPA (Garreta, 2008), és la inscripció de les famílies a les AMPA.

Elejabeitia (1987) assenyala, en la part quantitativa de la seva investigació, que el 93,5% dels centres de la mostra tenen AMPA²⁸¹, però només el 52,5% dels pares²⁸² estan afiliats a l'associació. En la part qualitativa de la seva investigació, només un centre de la mostra (36 centres) valora la participació a l'AMPA com a alta. En la resta de centres, es considera baixa o regular. Martín Bris i Gairín (2007) també indiquen que el 94% dels centres de la mostra té AMPA, però conclouen que la participació real en l'associació és molt escassa. El *Instituto de Evaluación* (2009) ens aporta dades similars i així assenyala que el 93% dels alumnes d'educació primària estudien en centres on existeixen associacions de mares i pares i que el 60% dels alumnes formen part de les AMPA.

L'estudi de Garreta (2008) assenyala que el 57,5% de les famílies està inscrit en les AMPA dels centres de la mostra, però només el 4% té responsabilitats o participa en l'organització. A més, solament en un 31,13% dels centres, el percentatge d'inscripció de les famílies a l'AMPA supera el 75% i en un 19% dels centres, la inscripció és inferior al 25%. També s'indica que, com s'ha manifestat diverses vegades, la inscripció és major en els centres d'infantil i primària (61%) que en els de secundària (43%) i que als centres amb major percentatge d'immigració es redueix la inscripció a l'AMPA (tot i que la diferència només sigui d'11 punts percentuals respecte als centres amb menor percentatge d'aquesta població). Veiem que, en general, el percentatge de pares inscrits se situa en torn al 50%, malgrat, com constata Fernández Enguita (1993), oferir l'associació certs avantatges econòmics i socials²⁸³ als pares inscrits.

²⁸¹ Llavors denominada APA.

²⁸² L'autora s'hi refereix als pares dels centres que tenen associació.

²⁸³ Recordem que en les escoles, l'AMPA sol gestionar el servei de menjador i les activitats extraescolars.

Tanmateix, pel que fa a Catalunya, els resultats semblen ser més esperançadors. D'acord amb l'estudi de FAPAC (1999)²⁸⁴, el 98% dels centres tenien AMPA i en totes elles estava constituïda la junta. El 90% de les famílies hi estaven afiliades i, d'altra banda, el 76% de les AMPA estaven associades a federacions. Quant a l'assistència a les reunions, d'acord amb l'opinió dels representants associatius de la mostra de l'estudi de Garreta (2008), la mitjana de famílies assistents és només el 18,3%.

Tenint en compte els resultats d'altres investigacions anteriors, podem concloure que l'assistència dels progenitors a les reunions convocades per l'AMPA és bastant escassa²⁸⁵. Això pot ser a causa que els pares pensin que aquest tipus de reunió "*no les ofrerá nada nuevo o porqué consideran más importante su trabajo o negocio*" (Cervera i Alcazar, 1995:66).

Així, Fernández Enguita (1993) també assenyala que en els centres que componen la mostra del seu estudi, el nombre d'assistents a les reunions se situa entre deu i vint progenitors. I l'estudi de Martín Bris i Gairín (2007) ressalta que el 33,6% de la mostra assenyala que la Junta d'AMPA convoca, com a màxim, una reunió anual amb tots els pares associats. Tanmateix, l'estudi de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) indica que el 71% de la mostra afirma haver assistit a alguna reunió convocada per l'AMPA. Entre aquests, el 57% pensa que les reunions han sigut molt o bastant útils i el 18% poc o gens útils.

A continuació, a partir de les dades del *Instituto de Evaluación (2009)*²⁸⁶, presentem en el següent gràfic, els percentatges d'assistència global dels progenitors a les reunions convocades per l'AMPA en els centres públics. Només les famílies del 11,9% dels alumnes de sisè afirmen no assistir-hi mai i una mica més de la meitat diu que assisteix sempre o freqüentment (30,2% i 25,5% respectivament).

²⁸⁴ En aquest estudi es realitzà una enquesta telefònica a una mostra de 269 centres escolars de Catalunya.

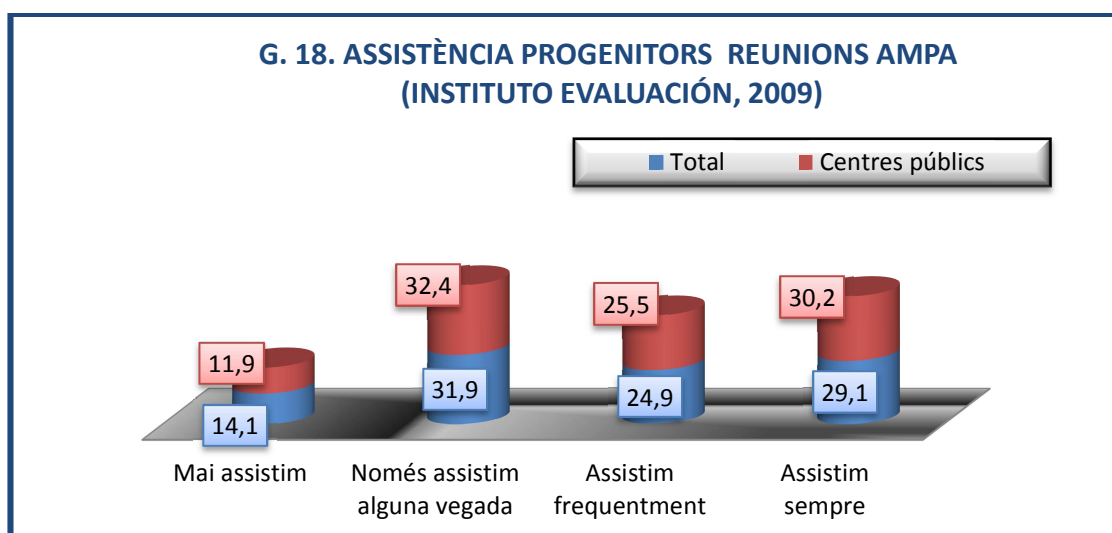
²⁸⁵ En apartats anteriors ja s'ha ressaltat que el percentatge d'assistència a les reunions convocades pel centre (equip directiu/professorat) és superior a la de les reunions convocades per l'AMPA. Fernández Enguita (1993), per exemple, assenyala que mentre a les reunions convocades per l'AMPA assisteix el 10% dels pares, en canvi, quan les reunions es fan a iniciativa del professorat, el percentatge d'assistència supera el 60%.

²⁸⁶ Les dades estan referides al darrer curs d'Educació Primària (sisè) en el curs escolar 2006-07.



Tenint en compte la titularitat del centre, aquest mateix estudi mostra que l'assistència és major en els centres públics que en els privats²⁸⁷, amb una diferència de quasi 3 punts percentuals quan "assisteixen sempre" o quan "assisteixen freqüentment". En canvi, s'inverteix el percentatge a favor dels privats quan "mai assisteixen" amb 6,6 punts percentuals de diferència.

En el següent gràfic, es mostren els percentatges d'assistència dels progenitors a les reunions dels centres públics respecte al total de centres. Podem observar que els percentatges són similars, tot i que el percentatge dels que no assisteixen mai és 2,2 punts percentuals menor.



²⁸⁷ Aquesta categoria inclou els centres privats i privats-concertats.

Centrant-nos en Catalunya, pel que fa a l'assistència dels progenitors a les reunions convocades per l'AMPA, l'estudi de Torrubia (2009) assenyala que el 38,1% de la mostra²⁸⁸ afirma no assistir mai a les reunions de pares i mares convocades per l'AMPA i el 51,6% tampoc assisteix a les reunions de la junta de l'AMPA.

Aquest estudi també indica que la participació en l'AMPA és superior en els centres públics que en els concertats²⁸⁹ i que la participació en l'AMPA és inversament proporcional a la grandària del municipi, és a dir, les famílies de municipis petits participen més que les de poblacions grans en les reunions de l'AMPA.

També podem observar que quan hi ha participació, aquesta es produeix principalment a través de la mare²⁹⁰ i que el grau d'implicació del pare o de coresponsabilització dels dos cònjuges és major en els municipis de cinc mil habitants. Tenint en compte l'ESEO (estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional), Torrubia (2009) afirma que la participació conjunta de pare i mare o de només el pare és major a mesura que augmenta l'estatus, en canvi, la participació de la mare és menor. Pel que fa a les famílies d'origen estranger, s'observen diferències significatives, així, en el cas que els dos progenitors procedeixin de fora de Catalunya, el 57,8% afirma no assistir mai a les reunions però aquest percentatge disminueix al 36,7% quan ambdós són catalans i al 32,2% quan només un és català.

Ara, retornant de nou a l'estudi de Garreta (2008), podem observar en el gràfic anterior que l'assistència és menor en l'etapa de secundària i en els centres amb major presència de famílies d'origen immigrat. En canvi, el percentatge de famílies que participa en les activitats organitzades per l'AMPA augmenta sensiblement respecte a l'assistència a les reunions; així, trobem que la mitjana se situa en un 32%.

²⁸⁸ En altres estudis trobem resultats similars, així, per exemple, Martín Bris i Pérez Valiente (2007) també indiquen en el seu treball que el 33,6% dels progenitors associats a l'AMPA no assisteix mai a cap reunió o com a molt un cop a l'any.

²⁸⁹ Torrubia (2009) assenyala que les diferències de participació en funció de la titularitat del centre són atribuïbles a una major participació de les mares dels centres públics.

²⁹⁰ Tenint en compte la persona que assisteix a les reunions de l'AMPA, en els centres públics, la mare representa el 48,3%, el pare el 7,6% i ambdós el 14,6%; en els centres concertats, la mare representa el 26,9%, el pare el 8,5% i ambdós el 12,6%.

Desglossant aquest resultat, però, només en un 10,61% dels centres participa en les activitats més del 75% de les famílies, i en un 54,45% hi assisteix menys del 25%, dades que expliquen que quasi un 20% dels enquestats pensin que s'hauria de millorar l'assistència a les activitats. Com era pronosticable, trobem també que l'assistència és major en l'etapa d'infantil i primària que en la d'ESO i menor en els centres amb un major percentatge de població immigrada (tot i que la diferència percentual sigui de només 6 punts). En apartats anteriors, assenyalaven l'edat de l'alumnat com un dels factors influents en la major o menor participació dels progenitors.

Podem observar ara que Garreta (2008) també constata que la participació dels progenitors en l'associació és major en els nivells més baixos i que decreix ostensiblement a mida que l'infant avança en la seva escolaritat.

Una possible explicació a la major participació de les famílies en les activitats que en les reunions, és que les perceben més útils: en aquestes activitats es poden relacionar amb els altres progenitors i professors i els seus fills amb els companys, poden veure els progressos dels seus fills, etc. Recordem que molts progenitors hi assisteixen perquè actuen els seus fills (per exemple, en les cloendes d'activitats extraescolars). I tot això sense, la majoria de vegades, haver de donar una contraprestació a canvi. Una altra dada que explica la importància que hi perceben els progenitors, és que a la pregunta "*que entén per participació dels pares en l'escolarització dels seus fills?*", el 77,4% de la mostra respon que participar en les activitats organitzades.

D'altra banda, pensem que és important analitzar més detingudament les respostes a aquesta pregunta.

Com ja hem comentat en el capítol dos, d'acord amb l'estudi de Garreta (2008), la majoria dels enquestats entén per participar en l'escolarització dels seus fills: la participació en les reunions²⁹¹ (92,4%), el seguiment escolar dels seus fills (89,6%), l'assistència a les tutories i la participació en les activitats²⁹² (77,4%).

²⁹¹ Segurament les convocades des de l'escola i potser el terme participació com a sinònim d'assistència.

²⁹² Una vegada més, ens preguntem si el terme "participació" significa realment una participació activa o merament l'assistència a les activitats.

Pel que fa a l'AMPA, es distingeix clarament entre simplement pagar la quota d'inscripció i implicar-se en l'associació; així, el 73,6% pensa que les famílies s'han d'inscriure a l'AMPA però solament un 3,4% creu que les famílies s'han d'implicar en l'associació i un 1,7% assumir-ne càrrecs, per a participar en l'escolarització dels seus fills. Quant a les eleccions al Consell Escolar, el percentatge és mínim (2,7%). Aquestes dades ens poden donar pistes sobre la baixa participació en els òrgans col·lectius.

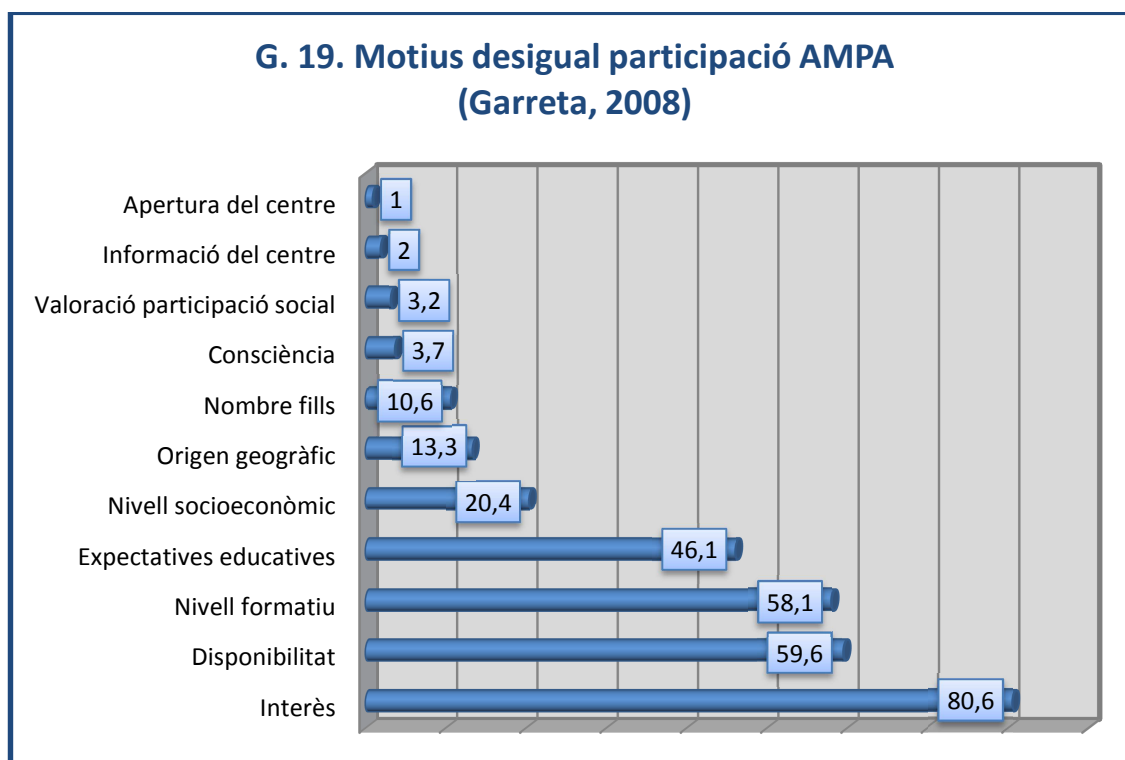
A nivell teòric, seria difícil trobar en la literatura una publicació que no assenyalés els beneficis positius que reporta per l'escolaritat de l'infant el fet de participar en aquests òrgans col·lectius, i així, en diversos textos legals es reconeix la seva importància.

En canvi, els propis representants de les associacions, que haurien de ser els progenitors més conscienciats de la seva importància, assenyalen que és suficient pagar la quota de l'associació. És a dir, en certa manera, es podria percebre una definició de participació individual i passiva en l'àmbit públic (assistència a reunions col·lectives i individuals, ser soci de l'associació sense tenir que involucrar-se activament) i més activa en l'àmbit domèstic o privat (seguiment dels fills i recolzament dels seus treballs, cosa que significa segurament ajuda en els deures). I per això, en aquest context, s'explica que, com hem assenyalat abans i constata diàriament la realitat dels nostres centres, un dels problemes de funcionament de les associacions sigui la baixa participació i les dificultats per renovar Junta, per reticència dels progenitors a implicar-s'hi i assumir-ne càrrecs.

D'altra banda, les respostes podrien indicar també que els progenitors distingeixen entre participar en l'escolarització dels seus fills i participar en la vida del centre escolar, aspectes que potser no perceben correlacionats, sent la primera resultat de les seves funcions educatives com a pares i la segona de les funcions socials com a ciutadans. Potser, per això, en un altre apartat d'aquest estudi, més del 93% de la mostra està molt o bastant d'acord amb l'afirmació: *"Les associacions funcionen gràcies a uns pocs que dediquen part del seu temps a aquesta activitat del voluntariat"* i més del 90% està d'acord o molt d'acord amb la frase *"El bon funcionament de l'AMPA afavoreix el funcionament del centre escolar"*, i així, malgrat, com acabem de veure, que quasi un 4% creu només que és necessari implicar-se en l'AMPA per participar en l'escolarització de llurs fills, en canvi, quasi el 50% veu la necessitat de millorar la implicació a l'AMPA.

És a dir, potser molts progenitors (tenint en compte que l'estudi es va fer enquestant als representants d'associacions) pensen que un centre ha de tenir una AMPA "potent i forta", segurament per proveir-lo de bones activitats, serveis i equipaments i com a mesura de control i pressió davant el professorat i l'administració; però, com la implicació a l'AMPA (i menys assumint-ne càrrecs) i per extensió en "la vida del centre" no es percep correlacionada amb l'èxit escolar dels infants, s'espera que siguin uns altres els que dediquin part del seu temps a aquestes tasques "de voluntariat".

Estem veient que, malgrat el diferent "valor" que puguem donar a la "participació"²⁹³, les principals dificultats de funcionament de les AMPA que apareixen en aquest estudi (Garreta, 2008) deriven de la baixa participació dels progenitors. I els motius al·legats són: l'insuficient interès (80,6%), la manca de disponibilitat (59,6%), el nivell d'estudis (58,1%) i insuficients expectatives educatives (46,1%). A Catalunya es menciona també el nivell socioeconòmic i l'origen geogràfic. Creences que es correspondrien també amb la imatge social del "pare no participatiu" (pare immigrant, sense estudis, de nivell socioeconòmic baix, no mostrant interès i baixes expectatives educatives).



²⁹³ Feito (2011) ens recorda que es tracta d'un terme polisèmic.

Pel que fa a l'origen familiar, les famílies més participatives són les espanyoles (Garreta, 2008). Diferenciant l'origen geogràfic de les famílies d'origen immigrat, els resultats, basats en les respostes dels representats associatius que tenien aquests orígens en els seus centres, ens indiquen que les famílies d'origen immigrat més participatives són les d'origen comunitari, seguides per les llatinoamericanes, les d'Europa de l'Est, les subsaharianes, les magrebines i en darrer lloc, les gitanes.

D'altra banda, com hem assenyalat anteriorment, el director sembla jugar un paper essencial en la dinamització de la participació dels pares i vertebrava les relacions del centre amb l'AMPA.

D'acord amb FAPAC (1999), un 84% es reuneixen periòdicament amb l'equip directiu. I en un 37% dels centres, el director sempre assisteix a les assemblees ordinàries, mentre que en un 34% mai. També, en la majoria de centres es facilita la utilització de les instal·lacions del centre. Però, d'altra banda, s'assenyala la baixa implicació del professorat en les activitats de l'AMPA fora de l'horari lectiu, aspecte que pot indicar la desconexió entre les activitats lectives i les de l'AMPA. Remarquem també que, en l'estudi de Garreta (2008), el 24,9% dels representants associatius enquestats assenyalen com a dificultat l'insuficient recolzament per part del professorat. L'autor indica que això pot ser degut a que els docents pensen que l'associació pot fiscalitzar el seu treball. En la mateixa línia, Martín Bris i Gairín (2007) assenyalen certes resistències per part del professorat vers l'AMPA. Els representants associatius pensen que el professorat no col·labora prou amb l'AMPA, però, en canvi, els equips directius se'n mostren satisfets.

La situació de les associacions de pares, que anem dibuixant, aparentment és similar en els països del nostre entorn.

A França, per exemple, la situació de les AMPA sembla ser similar a la nostra. Com posa de manifest l'estudi dirigit per Kherroubi (2008), també a França les AMPA tenen dificultats per trobar socis i sobretot voluntaris que es vulguin involucrar. La mateixa autora, en aquest treball etnogràfic realitzat en unes escoles ZEP²⁹⁴, indica que

²⁹⁴ ZEP: Zona d'Educació Prioritària.

apareixen fortes diferenciacions en les modalitats d'implicació en funció de les categories socio-professionals dels pares; així, el nivell econòmic i el grau d'escolarització dels pares representants són superiors als dels "altres pares". A més, aquests pares exerceixen sovint una activitat assalariada. És a dir, el fet d'exercir o no una activitat professional no és indicador de la disponibilitat per participar en l'AMPA o en el Consell Escolar.

Si bé les associacions es proclamen com els representants de tots els pares, Kherroubi (2008) assenyala que l'adhesió dels pares provinents de medis populars al militarisme associatiu ha estat sempre dèbil, tot i que, com remarca la mateixa autora, s'ha de tenir en compte que, globalment, la participació tant en les associacions com en les federacions no ha sigut mai massiva i des dels anys 70 ençà està davallant. Kherroubi (2008) recolza aquesta conclusió, assenyalant que, segons les dades del INSEE (*Institut national de la statistique et des études économiques*), la participació en una associació augmenta sensiblement amb el nivell d'acreditació educativa i aquest fenomen es marcat a les AMPA on el sexe femení és a més majoritari.

D'altra banda, a més de la disponibilitat de temps, la participació institucional (president AMPA, Consell Escolar) mobilitza un conjunt d'habilitats i recursos culturals, intel·lectuals, lingüístics i relacionals, que resumeix bé la noció de capital social (Kherroubi, 2008). Potser per això, la investigació dirigida per aquesta autora ressalta que en els centres de la mostra els pares representants pertanyen a les classes mitjanes. En aquest estudi, el perfil dels socis de l'AMPA que ocupen càrrecs a les juntes, és el d'un pare coneixedor del sistema educatiu i de l'escola; a més també hi ha pares que ocupen càrrecs intermedis o professions liberals o artístiques i que esperen a través d'aquest rol conèixer millor l'escola pública.

A partir de tots aquests resultats, podem concloure que hi ha una gran falta de cohesió del col·lectiu de les famílies, afavorida en molts casos pels docents (Fernández Enguita, 1993, 2007) i, seguint Garreta (2008, 2010, 2012), que la participació dels pares en els centres és dóna més a nivell formal que real, no operativitzant-se en el dia a dia del centre i de l'associació. El "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo (curso 2009/2010)" elaborat pel *Consejo Escolar del Estado* (2011: 242) corrobora

aquesta situació: *“Están asociados el 60% de las madres y los padres cuyos hijos e hijas cursan Educación Infantil y Primaria y en torno al 50% de Secundaria. Sin embargo, la proporción disminuye cuando lo que se mide es la participación activa en las mismas”*.

En alguns centres, trobem Juntes d'AMPA cristal·litzades en estructures molt tancades, on els altres pares perceben que sempre són els mateixos, o personalistes, on el president sembla ser omnipresent.

Però també en d'altres trobem, encara que siguin la minoria, Juntes amb una estructura oberta i flexible, amb capacitat d'acollir i representar a tots els pares i llurs opinions. A més de la pròpia sinèrgia de la junta, un altre factor molt important que condiona la participació de les famílies a l'escola i recolza o dificulta²⁹⁵ el treball de l'AMPA, com acabem de veure, és l'estructura dels centres i el talent dels equips directius. Tot i que les funcions i funcionament de l'AMPA estan reconegudes per llei, la diversitat de situacions existents als centres fan que les seves possibilitats d'actuació i resultats siguin diferents i que sovint es tracti merament d'una declaració de bones intencions i desitjos.

“Hi ha una correlació molt elevada entre l'actitud dels equips directius i la vitalitat de l'AMPA. En els centres on el professorat hi dóna facilitats, hi ha bons nivells de participació; en canvi, quan no es dóna aquesta predisposició, les AMPA funcionen amb més dificultat. Hem de concloure que la dinàmica de les AMPA està fortament influïda per la visió que es té des del claustre de la participació dels pares” (FAPAC, 1999: 18).

També, recordem que la majoria d'AMPA, aclaparades per la rutina diària, centren gairebé exclusivament la seva activitat en la gestió d'activitats pels socis i els seus fills (activitats extraescolars, menjador...), podent-se considerar com a “empreses de servei”. Tanmateix, sense deixar de portar a terme la gestió d'aquestes activitats si és la voluntat dels pares, recordem que el paper fonamental de l'AMPA ha de ser participar en el projecte educatiu del seu centre, col·laborant amb la Direcció i el professorat però també expressant i defensant les opinions dels pares respecte als aspectes que afecten l'educació dels seus fills. Com bé assenyala Garreta (2008), la participació no és una qüestió de voluntarisme benèvol, sinó d'interessos i de voluntat de poder decidir.

²⁹⁵ Un dels problemes és que, a vegades, els equips directius poden acceptar la intervenció de l'AMPA en l'organització de festes, per exemple, però són reticents a permetre la seva actuació en altres assumptes que afecten al col·lectiu de pares. De totes maneres, com posa de manifest l'estudi de Garreta (2008), la relació amb la direcció sol ser més fluïda que amb els docents, cosa normal si tenim en compte que és la direcció l'òrgan interlocutor amb l'AMPA.

“La participación no es una cuestión de voluntarismo benévolo, sino de intereses y de voluntad de poder decidir realmente en las cuestiones que afectan dichos intereses. Para ejercer ese poder realmente es necesaria una estructura abierta que conecte a todos los padres desde el aula hasta el nivel más elevado de representación con un objetivo común. Por el contrario, al alejarse de los intereses o necesidades reales de todos los padres, circunscribirse en gestionar actividades o servicios para los socios, o cristalizar en estructuras cerradas o muy personalistas, la participación decae y el movimiento pierde sentido y, por ello, participación y fuerza. Estos fenómenos parecen ser independientes de los cauces oficiales de participación” (Garreta, 2008: 81).

1.3.4. Accions de les AMPA

A continuació analitzarem els serveis més comuns que realitzen les AMPA (centrant-nos principalment en Catalunya):

❖ **Organitzar activitats per als alumnes**

Molt sovint en els centres educatius es desenvolupen per als alumnes activitats complementàries i extraescolars. Complementen la funció educadora del centre, ajudant al desenvolupament integral de l'alumne i a la seva socialització, i poden ser gratuïtes (exemple, pagades per les pròpies AMPA, pels ajuntaments o pels Plans d'Entorn) o no.

Les activitats complementàries són aquelles que es realitzen en horari lectiu o no lectiu (visites culturals, xerrades, tallers, etc.) com a recolzament i dins el desenvolupament del currículum. Han de ser aprovades pel Consell Escolar del Centre i figurar dins la Programació General Anual. Generalment són proposades pel claustre de professors o pels Departaments (en el cas de secundària) i hi poden col·laborar i participar les AMPA. Les activitats extraescolars són activitats extracurriculars. Són aquelles que es realitzen fora de l'horari lectiu i són de caràcter voluntari per a l'alumnat i el professorat. Són programades per l'AMPA, el centre, els ajuntaments o altres entitats externes, com a complement a la funció educadora del centre. No han d'afectar o complementar els continguts i objectius del currículum per a no ser generadores d'exclusió o discriminació.

Com anem constatant, i posa de manifest Garreta (2008), els esforços de les AMPA solen centrar-se en l'organització d'activitats extraescolars i el control del servei de

menjador²⁹⁶.

Aquest control es limita, en sa majoria, a controlar els preus fixats per les empreses de càtering i cobrament de les quotes sense intervenir en la qualitat de la nutrició o en l'adequació educativa de les activitats.

Així, moltes AMPA s'han convertit en empreses gestores de serveis (càtering, monitors d'activitats extraescolars...) actuant com a intermediàries entre els pares i l'Administració.

Pel que fa a Catalunya, l'estudi de FAPAC (1999) assenyala que la majoria de centres ofereixen serveis de menjador, biblioteca i distribució de llibres. En els centres que ofereixen el servei de menjador, un 45% de les AMPA participava en la seva gestió. Pel que fa a la biblioteca, el 45% de les AMPA també participava en la seva gestió i en els centres que ofereixen la distribució de llibres, l'AMPA se'n fa càrrec (98%). D'altra banda, el mateix estudi assenyala que el 81% de les AMPA ofereixen activitats extraescolars. En el conjunt de Catalunya, el 69% (el 86% de les escoles) ofereixen activitats esportives i el 73% (el 89% de les escoles) no esportives (informàtica, teatre, anglès...). Altres serveis importants realitzats per les AMPA, solament en les escoles, són el casal d'estiu i l'acollida matinal.

²⁹⁶ El Departament d'Ensenyament fixa el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador dels centres educatius de la seva titularitat per al curs 2011-2012 en 6,20 euros per alumne/a i dia (el preu comprèn l'àpat i l'atenció directa a l'alumnat durant el temps de la prestació del servei de menjador i els períodes de temps anteriors i posteriors). L'alumnat que pertany a famílies en situacions socioeconòmiques desfavorides té dret a rebre uns ajuts individuals de menjador, atorgats pels Consells Comarcals o el Consorci d'Educació de Barcelona, en el cas de l'alumnat escolaritzat en centres de la ciutat de Barcelona. El servei de menjador és obligatori i gratuït per a l'alumnat que s'ha de desplaçar fora del seu municipi de residència per inexistència en aquest d'oferta del nivell educatiu corresponent.

Per ampliar, podeu consultar la següent normativa: Resolució ENS/1615/2011, de 17 de juny, per la qual es determina el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador dels centres educatius de titularitat del Departament d'Ensenyament i el preu de l'ajut individual de menjador escolar per a l'alumnat escolaritzat fora del seu municipi de residència en centres educatius privats concertats, d'acord amb la planificació feta al mapa escolar per al curs escolar 2011-2012 (DOGC núm. 5911 de 1/7/2011).

Resolució del Consorci d'Educació de Barcelona, sobre aprovació d'unes bases (DOGC núm. 5895, de 7.6.2011); Decret 160/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de menjador als centres docents públics de titularitat del Departament d'Ensenyament (DOGC núm. 2208, de 20.5.1996). Tanmateix, hem de recordar que nombroses AMPA han manifestat la seva preocupació, en les darreres assemblees generals de FAPAC dels anys 2011 i 2012, pels endarreriments en el pagament dels ajuts de menjador, la qual cosa ha provocat que les AMPA se n'hagin fet càrrec, amb els problemes de liquiditat econòmica que comporta.

Bolívar (2006) també explica que la prestació de serveis complementaris ha sigut fins ara la iniciativa més important de les AMPA, junt amb la participació en els Consells Escolars. Aquest autor també assenyala que hi ha dos motius que justifiquen la necessitat d'organitzar aquest tipus d'activitats: enriquir el currículum escolar amb un plus d'activitats que generen interès en els alumnes i que complementin la seva formació; i facilitar als pares un servei d'activitats fora de l'horari lectiu pels seus fills que complementi l'horari escolar totalment insuficient per les necessitats de moltes famílies.

D'altra banda, alguns investigadors, com Besalú (2002, 2004), pensen que aquest temps de lleure "d'un potencial educatiu i relacional extraordinari" pot ajudar alhora a incrementar les diferències²⁹⁷ entre els alumnes, és a dir, pot ser font d'exclusió i discriminació entre els alumnes. Mentre per alguns alumnes pot significar un temps d'enriquiment del seu capital cultural i social, per a molts altres pot esdevenir un temps (no només les hores després de l'escola, també els caps de setmana i vacances) d'empobriment cultural i educatiu. El paper de les AMPA en aquest sentit pot ser molt important, ajudant a ampliar el temps educatiu, sobretot "per a tots aquells per als quals l'únic entorn intencionalment educatiu és l'escola" (Besalú, 2004: 8).

❖ **Organitzar activitats per a pares i mares**

Les AMPA, a més d'organitzar activitats per l'alumnat, també solen organitzar activitats per als mateixos associats (és a dir, els pares i les mares). Aquest tipus d'activitats el podríem classificar en tres grans categories: activitats pròpies del funcionament de l'associació (assemblea anual, per exemple); activitats d'informació i de formació (escola de pares, conferències, tallers, cursos d'informàtica...); i activitats lúdiques (festes de final de curs, sopars de germanor, excursions...).

²⁹⁷ En el seu llibre "El maestro de Barbiana", Martí (1984) diu: "Los principales defectos de la escuela, no radican en la escuela, sino en casa" (pàg. 69) i unes pàgines més endavant: "Al muchacho burgués le bastan unas pocas horas de escuela, porque la verdadera escuela la tiene en casa, en las conversaciones con sus padres, en (...) la biblioteca familiar, discos, excursiones, vacaciones, una habitación para él solo, (...) unos padres y hermanos que le ayudan a hacer los deberes e, incluso, si hace falta, un profesor para él solo. Vive en un ambiente culturalmente enriquecedor (...). Para el muchacho pobre, todas las horas que pasa fuera de la escuela son horas de empobrecimiento cultural (...). En casa no hay libros ni discos, sólo la última fotonovela que ha comprado la hermana y la "Gaceta del Deporte" del hermano mayor. La madre y la abuela están siempre discutiendo (...). El padre llega a casa a las once de la noche (...) y se va a las seis de la mañana (...). Los domingos (...) prefiere ir a las Casas del Pueblo, a jugar... a beber, a fumar" (pàg. 77).

En les escoles de mares i pares, s'imparteix formació sobre aspectes psicopedagògics que poden resultar útils a l'hora d'educar els infants i, a més, s'ajuda als pares a integrar-se en la vida escolar dels fills; es vol que les famílies siguin actives en la seva pròpia formació i puguin crear ambients favorables per al desenvolupament dels seus fills. Poden tenir diferents formats: cicles de xerrades amb col·loqui, taules rodones, grups de reflexió, sessions informatives, programes d'educació familiar, tallers, etc.

A principis del segle XX, en les societats industrialitzades, la societat comença a valorar l'atenció i la protecció a la infància i la importància de l'educació en la formació dels infants. Les primeres escoles de pares i mares sorgeixen en Estats Units i França com una resposta a aquest clima social.

Actualment, està àmpliament difosa la realització d'activitats formatives en el marc de les anomenades escoles de mares i pares²⁹⁸, sovint promogudes des de l'Administració (Ajuntaments, Consells Comarcals, Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya...) i des d'altres entitats com la FAPAC²⁹⁹.

Hinojo i Aznar (2005) defineixen l'escola de pares com un pla sistemàtic de formació per a pares i mares en els aspectes psicopedagògics i ambientals desenvolupats al llarg d'un període relativament extens de temps, i afirmen que la inclusió i el posterior desenvolupament de les escoles de pares i mares en els centres escolars és determinant en el bon funcionament del centre i com a conseqüència repercuteix de forma positiva en tota la comunitat educativa.

En la mateixa línia, García (2003) assenyala també alguns efectes positius de les escoles de pares i mares: funció educadora constant; afavorir la difusió del sentiment de col·lectiu; ser un òrgan de cohesió del col·lectiu de pares; multiplicar la possibilitat de realitzar accions col·lectives i comunitàries; ser un canal d'informació important on es dona feedback entre els diferents membres de la comunitat educativa; afavorir el procés d'integració col·lectiva; ser un referent teòric i pràctic per a l'AMPA.

²⁹⁸ Pel que fa a Catalunya, vegeu: <http://www20.gencat.cat> (consultat 19 juny 2012).

²⁹⁹ Precisament, la FAPAC ha reclamat en les darreres assemblees generals de 2009, 2010, 2011 i 2012 com a prioritat la realització d'activitats formatives enfront de la gestió de serveis com el menjador.

S'ha de subratllar la dimensió educativa de l'escola de pares i mares ja que les famílies mateixes participen i contribueixen al seu desenvolupament. Així, tot i que hem de tenir present que les AMPA han de redefinir les seves actuals funcions i objectius, per augmentar la seva capacitat d'actuació en la formació de les famílies (Romero, 2006), és evident que les escoles de mares i pares són instruments privilegiats per a cohesionar la família i el centre (Bolívar 2006). Cada escola de pares i mares³⁰⁰ es pot definir en funció dels seus objectius, les persones que la componen, la metodologia de treball i el context on es desenvolupa.

Hinojo i Aznar (2005) distingeixen tres models: el model informatiu on es tracta de donar informació útil per a la educació dels fills, el model instructiu on es tracta de donar estratègies per a intervenció i el model social on es crea un clima de comunicació entre família i docents formant als pares i mares i canalitzant les aportacions dels diferents membres que formen el grup de treball.

Pel que fa a Catalunya, l'estudi de FAPAC (1999) assenyala que només un 28% dels centres enquestats ofería alguna activitat adreçada als pares i d'aquests un 17% realitza activitats formatives, un 13 % culturals i un 8% esportives. És destacable, d'acord amb el mencionat estudi, solament un 6% dels centres enquestats organitzen les anomenades "Escola de pares", amb una assistència mitjana de 31 progenitors. Recordem també que Garreta (2008) ressalta que el 44,8% dels centres del total de la mostra organitza escoles de pares però, en canvi, a Catalunya aquesta funció té menor valoració.

❖ **Facilitar la participació dels pares i mares**

La participació dels pares i mares en els òrgans de gestió dels centres educatius està regulat a través del Consell Escolar de Centre. L'AMPA pot donar suport orgànic a la participació dels pares en el Consell Escolar de Centre³⁰¹. Recordem que l'AMPA té un representant en el Consell Escolar, a l'igual que la resta de la Comunitat Educativa, i el pot designar directament, però el seu poder de decisió és mínim.

³⁰⁰ Vegeu: Cataldo (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres.*

³⁰¹ Per a ser membre del Consell Escolar en representació del sector pares, és suficient, quan es convoquen les eleccions, presentar-se com a candidat i ser escollit (és a dir, no cal estar inscrit a l'AMPA), però difícilment aquesta participació serà realment efectiva sense un organisme que faciliti aquesta tasca.

Resumint, la participació dels pares, individual o col·lectiva a través de l'AMPA, es forja sobretot a través del Consell Escolar. Els instruments bàsics per a la participació són el Projecte Educatiu de Centre (PEC), la Programació Anual, les Normes de Funcionament i Organització (NOF) i els Plans de Convivència³⁰² que s'apliquin en el centre.

1.4. Síntesi

La participació dels pares en els centres educatius on estan escolaritzats els seus fills, com hem vist en anteriors apartats, és un dels factors que incideix en la millora dels resultats escolars dels fills i també en la millora de l'educació impartida en el centre. Recordem també que la legislació vigent contempla la participació dels pares en la gestió dels centres. I una de les vies per fer-ho és la pertinença i participació en l'AMPA.

En aquest capítol estudiem la participació col·lectiva de les famílies i aquest apartat està centrat en l'estudi de les AMPA dels centres públics. Hem vist què és una associació de pares i mares, les seves finalitats i també el seu funcionament i les activitats que realitzen. Sense oblidar-nos de les dificultats que afronten, derivades sobretot de la baixa participació dels pares en l'associació, malgrat que en la majoria de centres existeix l'AMPA i que el percentatge de pares inscrits se situa entre el 50 i el 60%. Les AMPA es poden federar en estructures organitzatives més àmplies: les federacions, que poden abastar una zona territorial concreta o tota la comunitat autònoma, i les confederacions, formades per federacions d'AMPA. En aquest apartat, a nivell federal ens hem centrat, pel que fa a l'ensenyament públic, en les federacions que abasten tota la comunitat autònoma de Catalunya: FAPAES i FAPAC. I a nivell confederal en CEAPA, la principal confederació de federacions d'AMPA de centres públics i que abasta tot el territori espanyol.

³⁰² Per ampliar vegeu: Departament d'Educació (2001). *Pla d'acollida al centre docent*. Departament d'Educació (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*. Vegeu també: el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (DOGC núm. 4670, de 06/07/2006), derogat parcialment (art. 4 i Títol IV) pel Decret 102/2010, d'autonomia dels centres educatius. I el Reial Decret 275/2007, de 23 de febrer, pel qual es crea l'Observatori Estatal de la Convivència Escolar (BOE núm. 54, de 15/06/2007).

També, hem vist molt somerament la participació de les famílies en Europa i centrant-nos en França, com a exemple, hem vist les dues principals federacions pel que fa als centres públics: la PEEP i la FCPE.

2. EL CONSELL ESCOLAR

En aquest apartat, estudiarem amb més profunditat l'altre instrument de participació col·lectiva de les famílies en els centres educatius: el Consell Escolar. Primer, partint de la normativa vigent i centrant-nos en els centres públics de Catalunya, veurem primer els Consells Escolars supracentre, és a dir, de diferents àmbits territorials, i després el Consell Escolar del centre. La participació institucional en la vida de l'escola és una vella reivindicació. Recordem que els antecedents històrics dels Consells Escolars a Espanya es remunten a 1931, durant la segona República, quan Rodolfo Llopis³⁰³, director general d'ensenyament primari, va promulgar un Decret per a la constitució de Consells Escolars en centres, municipis i províncies i districtes universitaris.

Més tard, en els anys 70, moltes escoles d'arreu l'Estat iniciaren processos de renovació de les seves estructures i funcionament a la recerca d'un model de qualitat, partint de la participació de base de tots els estaments de la comunitat educativa en la vida quotidiana de l'aula i altres espais del centre, és a dir, creant un clima adient, il·lusió i relacions positives en el dia a dia i fent participants en la presa de decisions a tots els protagonistes implicats en l'acte educatiu³⁰⁴. Així, a finals dels anys 70, quan es reiniciaren els processos democràtics en el nostre país i es regulà aquesta participació per llei, hi havia escoles que havien sabut trobar les fórmules per adoptar un model de participació, reflexió, diàleg i responsabilitats compartides, adaptat a les seves idiosincràcies, i que serien un referent a seguir; i en canvi, també trobem escoles que no havien iniciat encara aquest procés.

³⁰³ Rodolfo Llopis va escriure el llibre "La Revolució a l'Escola", on dedica el capítol VII als Consells de protecció escolar, creats el 1931. S'ha de dir que aquests Consells no eren òrgans de participació, en el sentit com els entenen actualment, sinó òrgans adscrits a cada escola, o constituïts a escala local, provincial i de districte universitari, amb la finalitat de col·laborar "des de fora" per cobrir les necessitats dels centres escolars (Gómez Llorente, 2010).

³⁰⁴ Podem afirmar, en certa manera, que la idea de participació que tenim actualment, es va forjar en els últims anys del franquisme, quan els Moviments de Renovació Pedagògica i el Moviment de Pares, conjuntament, reclamaven una presència activa en els òrgans de direcció i gestió dels centres.

“Quan la democràcia va triomfar en el nostre país aquest model participatiu es va generalitzar i es va convertir en llei. Ara bé, aquesta generalització va tenir efectes diferents. La llei va regular aquesta participació i va implantar un model per damunt de totes les diferències existents. Per tant, ens vam trobar escoles que havien reflexionat molt sobre la importància de la participació al costat d’altres que no s’havien arribat a plantejar el problema, i ara es trobaven que havien d’articular un model i fer-lo viu en un context on no existia prèviament necessitat explícita de participació i de viure les responsabilitats d’una manera compartida” (Consell Escolar de Catalunya, 2007c: 3).

Com assenyala Feito (2011) tots els textos de les “alternatives”³⁰⁵ que sorgiren en els primers anys de la Transició, remarquen la necessitat de democratitzar la gestió dels centres i propugnen la creació d’un òrgan col·legiat on estarien representants professors, pares i alumnes, principalment. Aquest òrgan rep diverses denominacions: Consell d’Escola, Consell de Direcció, Consell Escolar, etc. I conjuntament amb aquest òrgan, també es preveia la constitució d’altres òrgans de menor rang com la junta econòmica o les comissions de curs, en els quals també estarien presents els membres de la comunitat educativa.

Com a fruit d’aquestes el PSOE presentà al Parlament la proposició de Llei de Consells Escolars, com alternativa a l’Estatut de Centres Escolars de la UCD. Feito (2011:45) ens recorda que *“Esta proposición desapareció cuando el PSOE accedió al gobierno de la nación. A cambio se presentó el proyecto de lo que posteriormente sería la LODE”*.

Actualment, el Dret a l’Educació, reconegut per la Constitució espanyola de 1978³⁰⁶, es plasma, d’una banda, en la creació dels Consells Escolars de centre, òrgan de govern i participació dels centres educatius, i d’una altra, en el pla institucional, amb la creació dels Consells Escolars d’àmbit estatal, autonòmic, territorial o comarcal i municipal, en els quals els diferents sectors de la comunitat educativa estan representats a través de les seves organitzacions o associacions amb major representativitat.

³⁰⁵ Com ens recorda Feito (2007, 2011), la proposta dels grups progressistes procedeix de la plataforma de la “nova escola pública”, el contingut de la qual se sustenta en diversos documents elaborats en les escoles d’estiu de mestres i pels col·legis professionals de doctors i llicenciats.

³⁰⁶ D’acord amb l’article 27.5 de la Constitució Espanyola de 1978 (CE), els poders públics han de garantir el dret de tots a l’educació mitjançant la programació general de l’ensenyament amb la participació efectiva de tots els sectors afectats. D’altra banda, l’apartat 7 del mateix article contempla la intervenció dels professors, pares i alumnes en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics. BOE núm. 311, de 29/12/1978, pp. 29313-29424.

En els Consells Escolars de centre, la participació implica capacitat de presa de decisions i en la resta, capacitat d'opinar i assessorar a les administracions. És a dir, d'una banda, amb la creació del Consell Escolar de centre es permet la participació de la comunitat educativa en la vida diària dels centres educatius sostinguts amb fons públics i, d'altra, s'afavoreix la participació dels sectors socials en la programació general de l'ensenyament a través dels consells escolars d'àmbit territorial.

Ens podríem preguntar què justifica que els pares puguin participar en el control i gestió dels centres públics sostinguts amb fons públics, tenint en compte, per exemple, que la majoria no són especialistes en qüestions educatives, i en resposta a aquesta pregunta, Feito (2007: 6) argumenta que *“la única manera de que el derecho a la educación y la obligatoriedad de llevar a los hijos a la escuela que organiza el Estado –con independencia de su titularidad- no se convierta en una imposición pasa por potenciar los mecanismos de intervención de los padres”*.

Fent un breu repàs, recordem que la LODE³⁰⁷ va contemplar la creació del Consell Escolar de l'Estat i també va possibilitar que es creessin els Consells Escolars Autonòmics i d'àmbit territorial inferior, amb la presència dels diversos sectors de la comunitat educativa, i amb composició i funcions específiques previstes en la seva normativa de creació. A través de l'article 30, es creà el Consell Escolar de l'Estat com a òrgan d'àmbit nacional. També, en l'article 34, es preveia l'existència en les diferents Comunitats Autònomes del Consell Escolar Autonòmic que actuaria en l'àmbit de les competències educatives atribuïdes a elles, i llur composició i funcions havien de ser regulades per llei de les respectives Assemblees legislatives. A més, en l'article 35, es contemplava la possibilitat que els poders públics creessin Consells Escolars d'àmbit territorial distints als mencionats anteriorment, garantint l'adequada participació en els mateixos dels sectors afectats. En el mateix sentit, la LOPEG³⁰⁸ recollia a través de l'article 4 la possibilitat de que les Administracions educatives creessin Consells Escolars, delimitant el seu àmbit territorial concret, com la seva composició, organització i funcionament.

³⁰⁷ Llei Orgànica del dret a l'Educació (LODE). BOE núm. 159, de 4/07/1985, pp. 21015-21022.

³⁰⁸ Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG). BOE núm. 278 de 21/11/1995, pp. 33651-33665.

La LOCE³⁰⁹ i la LOE³¹⁰, al seu torn, van continuar mantenint aquesta estructura però introduint importants modificacions, sobretot pel que fa a les funcions i competències del Consell Escolar de Centre.

Resumint, en els diferents nivells de l'Administració educativa hi ha diferents òrgans col·legiats que garanteixen la participació social de tots els sectors de la comunitat educativa. En l'àmbit estatal, tenim el Consell Escolar de l'Estat. En l'autonòmic, s'han creat diferents Consells³¹¹ de participació i consulta: els Consells Escolars Autonòmics, Territorials, Provincials, Comarcals, Insulars i Municipals/Locals, amb competències circumscrites als seus respectius àmbits geogràfics. Finalment, els centres docents no universitaris (públics i privats concertats) compten amb el Consell Escolar de Centre i els universitaris amb el Consell Social de la Universitat. En l'àmbit internacional, podem mencionar la Xarxa Europea de Consells Escolars (*European Network of Education Councils - EUNEC*)³¹² referida a la Unió Europea (UE).

2.1. Els Consells Escolars Institucionals

En aquest subapartat estudiarem els Consells Escolars Institucionals. Primer veurem el Consell Escolar de l'Estat i després, centrant-nos en la Comunitat Autònoma de Catalunya, veurem els Consells Escolars existents actualment segons el seu àmbit territorial: el Consell Escolar de Catalunya (CEC), els Territorials (CET) i els Municipals (CEM). Com hem dit abans, són òrgans de participació i consulta, sense competències decisòries, mitjançant l'emissió de dictàmens, propostes i informes a les Administracions educatives.

Recordem que, d'acord amb la normativa, tenim el Consell Escolar de l'Estat, d'àmbit estatal, amb funcions consultives i de proposta a l'Administració educativa.

³⁰⁹ Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de la Qualitat de l'Educació (LOCE). BOE núm. 307 de 24/12/2002, pp. 45188-45220.

³¹⁰ Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). BOE núm. 106 de 04/05/2006, pp. 17158-17207.

³¹¹ Recordem que els diferents consells tenen dinàmiques de funcionament pròpies i competències específiques circumscrites als seus àmbits territorials i competencials. És a dir, tot i que pugui semblar que estan estructurats jeràrquicament, no mantenen relacions de dependència.

³¹² Per saber més, vegeu: <http://eunec.vlor.be/EUNECindex.html> (consultat 10 maig 2012).

En un altre nivell, actualment, totes les Comunitats Autònomes, excepte les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla, compten amb el seu Consell Escolar Autonòmic, amb funcions consultives i de proposta a l'Administració educativa. I també, en les diferents Comunitats Autònomes³¹³, s'han creat Consells Escolars Municipals i Comarcals.

Aquests assumeixen, principalment, funcions consultives i d'informe sobre la situació existent en els centres de les seves demarcacions i d'altres relacionades amb els serveis complementaris (menjador escolar i transport escolar) i extraescolars. Cada Consell Escolar exerceix les seves respectives competències en el seu àmbit territorial corresponent, respecte de les administracions de les que depenen.

2.1.1. El Consell Escolar de l'Estat

El Consell Escolar de l'Estat³¹⁴ és l'òrgan de participació dels sectors directament relacionats amb l'educació. El seu àmbit s'estén a tot l'Estat i té merament una funció consultiva, és a dir, no l'executiva. Desenvolupant l'article 27 de la Constitució Espanyola es va dictar la LODE, que, a l'article 30, creà i regulà el Consell Escolar de l'Estat com a òrgan d'àmbit nacional per a la participació dels sectors afectats en la programació i l'ensenyament, així com a òrgan d'assessorament respecte als projectes de llei o reglaments de caràcter educatiu, que hagin de ser proposats pel Govern o el Ministeri d'Educació. L'article 31 determina els diferents sectors que havien d'estar representats en el Consell.

Desplegant aquests articles, uns mesos després, es va promulgar el Reial Decret 2378/1985, de 18 de desembre, per regular el Consell Escolar de l'Estat i establir la concreta representació numèrica que corresponia als diferents sectors de participació previstos en la LODE. Inicialment, el nombre total de consellers era de vuitanta, i posteriorment s'anà incrementant. Així, diverses disposicions legals posteriors han regulat que s'havien d'anar incorporant al Consell representants d'altres sectors, modificant l'esmentat article 31 de la LODE.

³¹³ Pel que fa als Consells Escolars d'àmbit inferior als de la Comunitat Autònoma (CA), s'ha de tenir en compte que la seva tipologia és diferent depenent de la regulació que hagin aprovat les diferents CCAA al respecte.

³¹⁴ Vegeu: <http://www.educacion.gob.es/cee> (consultat 2 juny 2012).

Per exemple, la Llei Orgànica 10/1999, de 21 d'abril, de modificació de la Llei Orgànica 8/1985 va establir la presència en el Consell de les corporacions locals a través de l'associació d'àmbit estatal amb major implantació, en aquest cas, la Federació Espanyola de Municipis i Províncies, formant un grup independent.

La Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat i les seves famílies, va promoure la presència dels col·lectius de persones amb discapacitat en els òrgans de caràcter participatiu i consultiu d'interès preferent per a elles. Així, en aquest cas, disposà la incorporació al Consell de les persones amb discapacitat i les seves famílies, a través de les seves organitzacions representatives. I la Llei Orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere, també va disposar la representació en el Consell Escolar de l'Estat de les organitzacions de dones amb implantació a tot el territori de l'Estat, de l'Institut de la Dona i de personalitats de reconegut prestigi en la lluita per l'eradicació de la violència de gènere. La LOCE, en el seu moment, va establir que la designació dels representants dels titulars dels centres privats es realitzés a través de les organitzacions de titulars i empresarials d'ensenyament més representatives. Finalment, la LOE va incorporar-hi els representants dels Consells Escolars Autònoms.

Actualment, el Consell Escolar de l'Estat està regulat pel Reial Decret 694/2007³¹⁵. Aquest Reial Decret estableix la composició del Consell, les competències dels diferents òrgans i els principis sobre el seu funcionament. Està desplegat per l'Ordre ESD/3669/2008, de 9 de desembre³¹⁶, per la qual es va aprovar el Reglament de funcionament del Consell Escolar de l'Estat. Fins la seva entrada en vigor, recordem que el Consell Escolar de l'Estat estava regulat pel Reial Decret 2.378/1985, de 18 de desembre³¹⁷.

³¹⁵ El Real Decret 694/2007, d'1 de juny, pel qual es regula el Consell Escolar de l'Estat, es va publicar en el BOE núm. 141, de 13/06/2007.

³¹⁶ BOE núm. 303, de 17/12/2008.

³¹⁷ BOE núm. 310, de 27/12/1985.

El Reial Decret 694/2007 pretén adequar la regulació reglamentària del Consell Escolar de l'Estat, tant en la seva composició com en la seva organització i funcionament, al nou marc establert, amb la presència de 105 consellers. Així, en relació amb la representació de les corporacions locals, es preveu la incorporació de quatre representants a través de l'associació nacional més representativa, que conformen un grup diferenciat.

També són quatre els representants de les diverses entitats, organitzacions i personalitats a què es refereix la Llei Orgànica de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere, formant un nou grup en el Consell. Les organitzacions de persones amb discapacitat tenen un representant assignat en el grup de personalitats de prestigi reconegut. I els Consells Escolars d'àmbit autonòmic estan representats a través dels seus presidents. Aquest Reial Decret també estableix un nou òrgan en el Consell: La Junta de Participació dels Consells Escolars Autonòmics³¹⁸, formada pel President del Consell Escolar de l'Estat i els disset Presidents dels Consells Autonòmics. També s'estableix que el mateix Consell ha d'elaborar i aprovar el seu Reglament de funcionament, per tal de potenciar la seva autonomia en la seva capacitat d'organització i funcionament.

El Consell Escolar de l'Estat està constituït pel President, el Vicepresident, el Secretari General i els Consellers, en total 107 components. El mandat dels seus membres és de quatre anys. A continuació, breument, presentarem els membres i funcions:

- ❖ El President³¹⁹ exerceix la direcció i representació del Consell i és nomenat per Reial Decret, a proposta del Ministre d'Educació, entre persones de reconegut prestigi en l'àmbit educatiu.

³¹⁸ Els membres no poden formar part de la Comissió Permanent, però sí del Ple del Consell.

³¹⁹ Segons la normativa reguladora del Consell, el president exerceix les funcions següents: representar el Consell i dirigir la seva activitat; convocar les sessions i fixar l'ordre del dia; presidir sessions, dirigir les deliberacions i dirimir les votacions en cas d'empat; autoritzar amb la seva signatura els acords del Consell i executar els mateixos; determinar, escoltada la Comissió Permanent, el caràcter públic o no de les sessions; donar possessió dels seus càrrecs al vicepresident, als consellers i al secretari general; resoldre, prèvia audiència de les organitzacions interessades, qualsevol qüestió que es plantegi per raons de representativitat dels consellers; resoldre, escoltada la Comissió Permanent, els dubtes que es suscitin en l'aplicació d'aquest Reglament; exercir la superior direcció del personal i dels serveis del Consell; gestionar el pressupost del Consell i informar d'aquesta gestió al Ple i a la Comissió Permanent.

- ❖ El Vicepresident és elegit pel propi Consell d'entre els seus membres, per majoria simple de vots, a proposta del president, sent nomenat per Ordre del Ministeri d'Educació. Li correspon substituir el president en casos de vacant, absència o malaltia, i realitzar també les funcions que li encomani.
- ❖ El Secretari General³²⁰ té nivell de subdirector general i s'encarrega de la gestió dels assumptes generals del Consell. És nomenat pel ministre d'Educació, entre funcionaris que prestin serveis al Departament, escoltat el president del Consell.
- ❖ Els Consellers, en funció de la representativitat de les associacions en què s'integren, són:
 - ✓ **20 professors**³²¹ de l'ensenyament públic i privat, nomenats a proposta de les seves organitzacions sindicals³²².
 - ✓ **12 pares d'alumnes**, nomenats a proposta de les confederacions de pares d'alumnes³²³.
 - ✓ **8 alumnes**, nomenats a proposta de les confederacions d'associacions d'alumnes³²⁴.
 - ✓ **4 representants del personal de administració i serveis**, nomenats a proposta de les seves organitzacions sindicals³²⁵.

³²⁰ El Secretari General assisteix amb veu, però sense vot, a les sessions dels òrgans del Consell (Ple, Comissió Permanent, Junta de Participació dels Consells Escolars Autònomic i Ponències), i és també el cap del personal i dels serveis del Consell, sota l'autoritat del President.

³²¹ El nombre de professors es distribueix de manera proporcional al nombre de docents en l'ensenyament públic i privat, d'acord amb les estadístiques oficials. Actualment, hi ha quinze professors de l'ensenyament públic, que pertanyen a les següents organitzacions: ANPE (Associació Nacional del Professorat Estatal-Sindicat Independent), CSI-CSIF (Central Sindical Independent i de Funcionaris), FE-CC.OO (Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres), FETE-UGT (Federació de Treballadors de l'Ensenyament-Unió General de Treballadors), STES-i (Conf. de Sindicats de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament -Intersindical). I cinc professors de l'ensenyament privat que pertanyen a: FE-CC.OO (Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres), FETE-UGT (Federació de Treballadors de l'Ensenyament-Unió General de Treballadors), FSIE (Federació de Sindicats Independents d'Ensenyament), i USO (Unió Sindical Obrera-Federació d'Ensenyament). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²² Les organitzacions sindicals que, d'acord amb la legislació vigent, tinguin la consideració de més representatives.

³²³ Les confederacions actuals representades són: CEAPA (Confederació Espanyola d'Associacions de Pares d'Alumnes) amb set pares, i CONCAPA (Confederació Catòlica Nacional d'Associacions de Pares d'Alumnes) amb cinc. Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²⁴ Actualment, aquestes són: CANAE (Confederació Estatal de Associacions d'Estudiants), FAEST (Federació de Associacions d'Estudiants), SE (Sindicat d'Estudiants) i UDE (Unió Democràtica d'Estudiants). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

- ✓ **4 titulars de centres docents privats**³²⁶.
- ✓ **4 representants de les centrals sindicals**³²⁷.
- ✓ **4 representants de les organitzacions empresarials**³²⁸.
- ✓ **8 membres de l'Administració educativa de l'Estat**, designats pel Ministeri d'Educació i Ciència
- ✓ **4 representants de les Universitats**, nomenats a proposta del Consell d'Universitats (CU) i de la Conferencia General de Política Universitària (CGPU).
- ✓ **12 personalitats de reconegut prestigi**³²⁹ en el camp de l'educació, designats pel *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes* (MECD).
- ✓ **17 presidents dels Consells Escolars d'àmbit autonòmic**.
- ✓ **4 representants de les entitats locals**, nomenats a proposta de l'associació nacional més representativa: FEMP (Federació Espanyola de Municipis i Províncies)
- ✓ **4 representants de la dona**: 1 representant de les organitzacions de dones, 1 representant de l'Institut de la Dona, 2 personalitats de prestigi en la lluita contra la violència de gènere.

Quant al seu funcionament, el Consell Escolar de l'Estat funciona en Ple, Comissió Permanent, Junta de Participació dels Consells Escolars Autonòmics i en Ponències.

³²⁵ Actualment, aquestes són: FE-CC.OO (Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres) i FETE-UGT (Federació de Treballadors de l'Ensenyament-Unió General de Treballadors). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²⁶ Actualment, representen a les següents entitats: ACADE (Associació de Centres Autònoms d'Ensenyament), CECE (Confederació Espanyola de Centres de Ensenyament), EyG (Confederació de Centres Educació y Gestió) i FERE-CECA (Federació Espanyola de Religiosos de Ensenyament-Titulars de Centres Catòlics). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²⁷ Actualment, aquestes són: CC.OO (Confederació Sindical de Comissions Obreres), CIG (Confederació Intersindical Galega), ELA/STV (Conf. Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaritat Treballadors Bascs) i UGT (Unió General de Treballadors). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²⁸ Actualment, aquestes són: CEOE (Confederació Espanyola d'Organitzacions Empresarials) i CEPYME (Confederació Espanyola de la Petita i Mitjana Empresa). Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html>

³²⁹ Les entitats representades, actualment, en aquest sector són: MRP (Moviments de Renovació Pedagògica), FESPM (Federació Espanyola de Societats de Professors de Matemàtiques), CEE (Conferència Episcopal Espanyola), FEDADI (Federació d'Associacions de Directors de Centres Educatius Públics), CERMI (Comitè Espanyol de Representants de Persones amb Discapacitat) i UECO (Unió Espanyola de Cooperatives d'Ensenyament). Com veiem, el representant de les organitzacions de persones amb discapacitat, previst per la legislació, s'integra en aquest grup. Recuperat 27 juny 2012, des de <http://www.educacion.gob.es/cee.html> Com veiem, el representant de les organitzacions de persones amb discapacitat, previst per la legislació, s'integra en aquest grup.

El Ple del Consell Escolar de l'Estat està format pel President, el Vicepresident i els consellers. I, d'acord amb la normativa vigent, ha de ser consultat, entre d'altres, en: la programació general de l'ensenyament; i les normes bàsiques que hagi de dictar l'Estat per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució o per l'ordenació general del sistema educatiu.

El Ple també té atribuïdes aquestes funcions: aprovar l'informe anual elaborat per la Comissió Permanent sobre l'estat i situació del sistema educatiu i fer-ho públic; i aprovar i elevar al Ministeri d'Educació les propostes de la Comissió Permanent.

La Comissió Permanent està formada pel President, el Vicepresident i la quarta part³³⁰ de cada un dels grups de consellers (excepte els presidents dels Consells Escolars autonòmics). I ha de ser consultada amb caràcter preceptiu, entre d'altres, en: els projectes de reglament que hagin de ser aprovats pel Govern en desplegament de la legislació bàsica de l'ensenyament; la fixació dels ensenyaments mínims i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i la seva aplicació en casos dubtosos i conflictius; les disposicions reglamentàries que es refereixin al desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats en l'ensenyament; la determinació dels nivells mínims de rendiment i qualitat; la determinació dels requisits mínims que han de reunir els centres docents per impartir els ensenyaments amb garantia de qualitat.

A més, la Comissió Permanent també ha d'elaborar l'Informe anual sobre l'estat i situació del sistema educatiu, que ha de ser aprovat pel Ple del Consell.

La Junta de Participació està integrada pels presidents dels Consells Escolars Autonòmics, a més del President, que la presideix, i el Secretari General. Cada curs acadèmic es reuneixen per tractar un tema educatiu rellevant. La Junta té encomanades aquestes funcions: elaborar un informe sobre els avantprojectes de lleis orgàniques relatives als diferents nivells educatius excepte l'universitari; elaborar informes específics sobre els aspectes més rellevants del desenvolupament del sistema educatiu en cada comunitat autònoma; acordar l'estudi de temes d'especial rellevància per al

³³⁰ Cada grup escull els seus representants.

sistema educatiu en les comunitats autònomes i la constitució de comissions de treball; acordar la celebració de seminaris, jornades o conferències; conèixer i informar sobre els resultats de les avaluacions del sistema educatiu; elaborar les seves pròpies normes de funcionament, que s'integren en el Reglament del Consell Escolar de l'Estat.

Resumint, la Junta exerceix les seves funcions mitjançant l'elaboració d'estudis, informes i propostes que s'elevan a les Administracions educatives. També emet informe preceptiu respecte als avantprojectes de lleis de contingut educatiu.

Les diferents Ponències estan integrades pels consellers proposats per la Comissió Permanent, però el president pot incorporar-hi dos més, segons la matèria sobre la qual tracti el dictamen o informe. Actualment, en ambdues Ponències, està representat el sector de pares d'alumnes a través del president de CEAPA.

Resumint, entre les actuacions més importants del Consell Escolar de l'Estat, trobem els Dictàmens³³¹. És a dir, per complir amb les seves funcions d'assessorament al Govern i de participació social, el Consell ha de dictaminar tots els projectes normatius relacionats amb l'educació que siguin de competència estatal, ja siguin lleis, reials decrets o ordres ministerials.

El Consell també organitza periòdicament uns Seminaris³³², on es convida a ponents de reconegut prestigi i a representants de la comunitat educativa, per a analitzar i debatre sobre aspectes relacionats amb la qualitat del sistema educatiu. Finalment, el Consell elabora amb periodicitat quadrimestral una revista electrònica anomenada "Participació educativa"³³³. L'objectiu d'aquesta publicació és servir d'instrument a la comunitat educativa per potenciar la seva participació. En les diferents seccions trobem: articles monogràfics, estudis de caràcter científic, la tribuna oberta, una entrevista, experiències educatives, bibliografia sobre el tema en qüestió i enllaços d'interès, etc.

³³¹ Els dictàmens emesos pel Consell des de l'any 1987, estan disponibles, en format pdf, en: <http://www.educacion.gob.es/cee/el-consejo/dictamenes.html> (consultat 7 de juny 2012).

³³² Un resum d'aquests Seminaris es troba disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/seminarios.html> (consultat 30 maig 2012).

³³³ Tota la col·lecció es troba disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/> (consultat 30 maig 2012)

Com acabem de veure, el Consell Escolar de l'Estat és un òrgan d'assessorament, a través dels dictàmens als projectes normatius, de consulta preceptiva en la programació general de l'ensenyament i de propostes sobre assumptes de la seva competència, però no té autonomia per a adoptar decisions vinculants al marge de l'administració (Giró i Cabello, 2011: 126).

2.1.2. El Consell Escolar de Catalunya (CEC)

Com hem assenyalat abans, la normativa legal preveu l'existència de Consells Escolars en cada Comunitat Autònoma. El Consell Escolar Autonòmic és l'organisme superior de consulta i participació dels sectors afectats en la programació general dels ensenyaments no universitaris en l'àmbit de cada autonomia. Així, a Catalunya, des de l'any 1985, tenim el Consell Escolar de Catalunya (CEC)³³⁴, com a organisme superior de consulta i de participació dels sectors inclosos en la programació general de l'ensenyament no universitari, adscrit al Departament d'Ensenyament.

L'any 1985 es va promulgar la LODE, que regulava amb caràcter general la participació en el sistema educatiu espanyol. Uns mesos després, el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels Consells Escolars. Aquesta llei, que va quedar derogada a partir de l'entrada en vigor³³⁵ de la LEC³³⁶, estructurava la participació de tots els sectors implicats en la comunitat educativa de Catalunya en tres nivells de representativitat³³⁷: el Consell Escolar de Catalunya (CEC), els Consells Escolars Territorials (CET) i els Consells Escolars Municipals (CEM).

Així, més enllà dels Consells Escolars de Centre, es constituïen Consells Escolars com a òrgans supra, amb funcions de consulta i assessorament, estructurats en tres àmbits: autonòmic, territorial i municipal. Tal i com recollia aquesta llei en el seu preàmbul, els Consells Escolars tenen com a objectiu principal potenciar i fer més efectiva la

³³⁴ Per ampliar, vegeu: <http://www20.gencat.cat> (consultat 30 maig 2012).

³³⁵ 17 de juliol de 2009.

³³⁶ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5442, de 16/07/2009, pp. 56589-56682.

³³⁷ Art. 2 de la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels consells escolars: els organismes de consulta i de participació i d'assessorament en la programació dels ensenyaments no universitaris són: el Consell Escolar de Catalunya, els Consells Escolars Territorials i els Consells Escolars Municipals.

participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari a Catalunya. Per això, es crearen tres tipus d'òrgans de participació, corresponents als tres nivells de representativitat, per tal de recollir les diverses òptiques i interessos en relació amb el sistema educatiu.

L'article 171 de la LEC està dedicat al Consell Escolar de Catalunya. En l'apartat 1 es defineix com *l'organisme superior de consulta i participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit de l'Administració de la Generalitat*. Recalquem, per tant, que es tracta d'un òrgan de consulta i no de govern, és a dir, les seves propostes no són vinculants.

En l'apartat 2 del mateix article es diu que la seva principal funció és garantir la participació efectiva dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari, que ha de comprendre la programació de l'oferta de llocs escolars.

En l'apartat 3³³⁸ s'assenyala també que el CEC ha de ser consultat preceptivament³³⁹ en tots els temes principals que afectin l'educació, especialment en els avantprojectes de llei i disposicions, orientacions i programes educatius.

Art. 171.3. El Consell Escolar de Catalunya ha de ser consultat preceptivament sobre: els avantprojectes de llei i els projectes de disposicions generals de l'àmbit educatiu que ha d'aprovar el Govern o el conseller o consellera del Departament; la programació de l'oferta educativa del Servei d'Educació de Catalunya; les normes generals sobre construccions i equipaments escolars; les actuacions generals dirigides a millorar la qualitat de l'ensenyament i millorar-ne l'adequació a la realitat social de Catalunya, i les dirigides a compensar les desigualtats i les deficiències socials i individuals; els criteris de finançament de la prestació del Servei d'Educació de Catalunya; i les bases generals de la política de beques i d'ajuts a l'estudi.

A més, el Departament d'Ensenyament pot sotmetre a consulta altres aspectes de la regulació del sistema educatiu no inclosos en aquest apartat.

³³⁸ No s'han introduït canvis significatius respecte l'article 9 de l'anterior llei dels Consells Escolars.

³³⁹ Els seus dictàmens són preceptius però no vinculants, a l'hora de legislar sobre els aspectes generals del sistema educatiu de Catalunya, és a dir, no són d'obligat compliment.

També, a través de l'article 171.5, el CEC pot presentar informes i propostes per iniciativa pròpia al Departament d'Ensenyament sobre qüestions relacionades amb la qualitat del sistema educatiu.

En aquesta línia, s'organitza cada any en una localitat distinta una Jornada de reflexió³⁴⁰ oberta a la comunitat educativa de Catalunya, amb l'objectiu de promoure el debat i la reflexió sobre temes d'actualitat i d'interès per a la dinamització i la millora del sistema educatiu.

El document resultant, on es recull la conferència inaugural, els documents previs elaborats pel Consell, les síntesis dels debats, les conclusions i propostes, es difon a través de la sèrie de publicacions "col·lecció Documents". A més, el CEC també participa cada any en la Trobada³⁴¹ de Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat. Una altra activitat del CEC és l'elaboració d'estudis sobre temes que preocupen la comunitat educativa per part de subcomissions específiques. També, ha d'elaborar una memòria³⁴² anual de les seves activitats, que s'ha de fer pública. Així, entre les diferents publicacions del CEC trobem les següents sèries: Dictàmens³⁴³ (dictamen sobre l'avantprojecte de la Llei d'educació i d'altres dictàmens sobre diversos projectes de decrets i ordres sobre matèries relacionades amb l'educació); Documents i informes³⁴⁴; Publicacions³⁴⁵, on es recull la col·lecció Dossiers Informatius (2002-2009), col·lecció Documents (2002-2010), col·lecció Memòries; i altres publicacions.

³⁴⁰ La darrera Jornada (XXI Jornada de Reflexió) es va celebrar a Granollers el 24 d'abril de 2010, amb el títol "*La LEC i la comunitat educativa. Formació, aprenentatge i bones pràctiques possibles*". La propera Jornada de reflexió (XXII), amb el tema *L'impacte i la contribució de les tecnologies digitals en l'educació*, se celebrarà a Barcelona el 10 de novembre de 2012.

³⁴¹ Representants dels Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat es reuneixen anualment per debatre un tema d'interès comú sobre el món de l'educació. L'organització de les Jornades correspon cada any a un dels Consells Escolars Autònoms.

³⁴² La memòria del curs escolar 2010-11 està disponible en: <http://www20.gencat.cat> (consultat 14 juliol 2012).

³⁴³ Vegeu: <http://www20.gencat.cat> (consultat 2 juny 2012).

³⁴⁴ Els documents i informes elaborats a partir de l'any 2004 estan disponibles, en format de pdf, a: <http://www20.gencat.cat> (consultat 2 juny 2012).

³⁴⁵ El llistat de títols i les darreres publicacions estan disponibles en: <http://www20.gencat.cat> (consultat 3 juliol 2012).

Pel que fa a la seva composició³⁴⁶, l'article 3.6 de la LEC regula que s'ha d'establir per llei i que els seus membres han de ser nomenats pel Govern.

Quant a la presidència, d'acord amb l'article 3.7 de la LEC i l'article 3.1 del Decret 297/2011, de 22 de març, de reestructuració del Departament d'Ensenyament³⁴⁷, el CEC està presidit pel conseller o la consellera titular del Departament, que pot delegar la presidència en una persona de les que componen el Consell que tingui un prestigi reconegut en el món educatiu.

També, d'acord amb l'article 3.2 del mencionat Decret, la Secretaria³⁴⁸ del CEC queda adscrita al Departament sota la dependència directa del conseller o la consellera, amb rang de servei, i actua d'acord amb les directrius de coordinació de la Secretaria de Polítiques Educatives.

A més del president i de la secretaria, el CEC compta amb 54 membres, nomenats pel Govern de Catalunya per a un període de quatre anys, que representen a diverses entitats i organismes relacionades amb el sistema educatiu i amb la societat en general.

Així, actualment, el CEC està integrat per: quatre professors dels nivells educatius corresponents de l'àmbit no universitari³⁴⁹; cinc pares d'alumnes, proposats per les confederacions o federacions d'associacions de pares d'alumnes³⁵⁰; tres alumnes³⁵¹; dos

³⁴⁶ La LEC disposa que la composició actual del Consell Escolar de Catalunya es manté com a màxim fins al final del termini de desplegament d'aquesta llei, l'any 2016.

³⁴⁷ DOGC núm. 5844 de 24/03/2011.

³⁴⁸ Exerceix les funcions pròpies de les secretaries dels òrgans col·legiats i també les de suport administratiu al Consell. Té veu sense vot.

³⁴⁹ Actualment, les entitats representades són: Federació d'Ensenyament de la Unió General de Treballadors (UGT), Unió Sindical Obrera de Catalunya (USOC), Unió Sindical de Treballadors d'Ensenyament de Catalunya (USTEC-STEs) i Confederació Obrera Nacional de Catalunya (CONC). Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵⁰ Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC), Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyaments Secundaris (FAPAES), Federació d'Associacions de Pares i Mares de les Escoles Lliures de Catalunya (FAPEL), Confederació d'Associacions Cristianes de Pares d'Alumnes de Catalunya i Federació Catalana d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Educació Especial (FECAPAE). Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵¹ Actualment, la única entitat representada és l'Associació de Joves Estudiants de Catalunya (AJEC). Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

representants del personal d'administració i serveis dels centres educatius³⁵²; tres titulars de centres privats³⁵³; tres representants sindicals³⁵⁴; 3 representants d'organitzacions patronals³⁵⁵; dos professors, proposats pels moviments de mestres de renovació pedagògica de l'àmbit no universitari; sis representants de l'Administració educativa, proposats pel conseller d'Educació; els deu presidents dels Consells Escolars territorials; sis representants de l'Administració local³⁵⁶; tres representants de les universitats de Catalunya; tres personalitats de prestigi reconegut en el camp de l'educació, proposades pel conseller d'Educació; un representant de l'Institut d'Estudis Catalans, proposat pel seu òrgan superior de representació; un representant dels col·legis professionals³⁵⁷; un representant del Consell Nacional de la Joventut Catalana.

També s'ha de tenir en compte que el CEC, per raó de la matèria tractada en una sessió, pot sol·licitar que hi compareguin, amb veu i sense vot, representants d'entitats l'actuació de les quals incideixi en els centres educatius.

Resumint, en el CEC són representats els professors no universitaris, els pares d'alumnes, els alumnes, el personal no docent, els titulars de centres privats, les organitzacions sindicals i patronals, i les administracions educatives, entre d'altres organitzacions.

D'altra banda, quant al seu funcionament, l'article 171.8 de la LEC dicta que, d'acord amb les normes d'organització i funcionament que aprova el Departament a proposta del Consell, el CEC pot funcionar en ple i en comissions. A més de la Comissió Permanent, actualment, hi ha tres comissions fixes de treball: Comissió d'Ordenació del

³⁵² Actualment, proposats per UGT i CCOO. Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵³ Actualment, les entitats representades són: Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya, Federació Catalana de Centres d'Ensenyament i Serveis Educatius de Catalunya. Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵⁴ Actualment, les centrals i organitzacions sindicals representades són CCOO i UGT. Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵⁵ Actualment, les organitzacions patronals representades són: Foment del Treball i PIMEC-SEFES. Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵⁶ Actualment, proposats per la Federació de Municipis de Catalunya (FMC) i l'Associació Catalana de Municipis (ACM). Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

³⁵⁷ Actualment, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats. Recuperat 16 juliol 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

Sistema Educatiu, Comissió de Programació, Construcció i Equipament i Comissió de Finançament de l'Ensenyament. A més, es poden crear subcomissions específiques, que es tanquen quan acaben la tasca que els ha estat encomanada, per elaborar propostes o documents a iniciativa del Consell.

La Comissió Permanent està formada pel president, la secretària, un representant del professorat, un representant del sector de pares i mares d'alumnes, un representant dels presidents dels Consells Escolars territorials; un representant de l'Administració local, i un representant de cadascuna de les tres Comissions fixes de treball.

Com acabem de veure, el CEC és un òrgan consultiu, d'informació, d'avaluació i de proposta, sense capacitat decisòria.

2.1.3. El Consell Escolar Territorial (CET)

D'acord amb la legislació vigent, els Consells Escolars Territorials (CET) són òrgans de participació i consulta de l'àmbit de les àrees territorials en què s'estructura l'Administració educativa de la Generalitat.

En Catalunya, la seu central del Departament d'Ensenyament està ubicada a Barcelona i el seu àmbit d'actuació està estructurat en deu àrees territorials³⁵⁸, amb els corresponents Serveis Territorials³⁵⁹. Per tant, actualment, hi ha també deu Consells Escolars Territorials: Consell Escolar Territorial de Barcelona, de Baix Llobregat, de Barcelona Comarques, de Catalunya Central, de Girona, de Lleida, de Maresme-Vallès Oriental, de Tarragona, de Terres de l'Ebre, i de Vallès Occidental.

³⁵⁸ D'acord amb l'article 175.1 de la LEC, l'Administració educativa de la Generalitat s'estructura en àrees territorials que es delimiten d'acord amb l'organització territorial de Catalunya i tenint en compte criteris demogràfics.

³⁵⁹ L'article 175.2 de la LEC regula que cada àrea territorial ha de comptar amb un servei territorial o òrgan administratiu determinat pel Govern per a atendre les necessitats de la població compresa en el seu territori, d'acord amb les previsions de la programació educativa, sens perjudici del que estableix l'article 160 amb relació a l'administració de l'educació a la ciutat de Barcelona. Per tant, actualment, hi ha el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) en la ciutat de Barcelona i nou Serveis Territorials d'Ensenyament en la resta de territori. Els serveis territorials són, per tant, òrgans desconcentrats de l'Administració educativa que, d'acord amb els criteris generals establerts pel Govern, tenen, amb relació a l'àrea territorial corresponent, les funcions assignades per l'article 175.3 de la LEC.

Recordem que la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels Consells Escolars, va establir la constitució dels Consells Escolars Territorials³⁶⁰, a més del Consell Escolar de Catalunya i dels Consells Escolars Municipals.

Seguint els preceptes d'aquesta llei, l'any 1991, es van començar a crear els CET, sota l'impuls dels delegats territorials del Departament d'Ensenyament que hi havia en aquell moment. L'Ordre de 30 de juliol de 1991 que establí les instruccions per a la constitució dels Consells Escolars Territorials i les directrius per a l'elaboració dels seus reglaments³⁶¹. A finals del 1991, s'havien constituït ja els sis Consells Escolars territorials corresponents a les delegacions existents³⁶²: Baix Llobregat-Anoia, Barcelona-comarques, Girona, Lleida, Tarragona i Vallés Occidental. I durant el primer semestre del 1992, seguint el mandat de la Llei 25/1985, els presidents dels CET constituïts s'anaren incorporant com a vocals al Consell Escolar de Catalunya.

També hem de tenir en compte que, al llarg d'aquests anys, s'han anat reconfigurant les àrees d'influència dels respectius Serveis Territorials, i així s'han creat nous serveis territorials amb les seves respectives àrees territorials. Així, l'any 2003, es creà la Delegació Territorial³⁶³ de les Terres de l'Ebre, i poc després es constituí el Consell Escolar Territorial corresponent. També, l'any 2004, es reconegué la singularitat del CEM de Barcelona i se l'equiparà als altres Consells Escolars Territorials. Els seus presidents també entraren a formar part del Consell Escolar de Catalunya.

³⁶⁰ El Capítol II de la Llei 25/1985 estava dedicat als Consells Escolars Territorials. L'article 10 els definia com "*els organismes de consulta i de participació dels sectors afectats en la programació general dels ensenyaments no universitaris en l'àmbit de les Delegacions Territorials en que s'estructura l'Administració educativa*".

³⁶¹ D'acord amb l'Ordre de 30 de juliol de 1991, les bases sobre l'organització i el funcionament dels CET s'havien de desplegar en el termini de sis mesos des de la data de la seva constitució mitjançant l'elaboració del seu Reglament de Règim Intern.

Els Reglaments preveuen, entre d'altres coses: el nombre de reunions ordinàries i extraordinàries (almenys, s'han d'establir tres d'ordinàries anualment i convocar-ne d'extraordinàries sempre que ho sol·liciti la tercera part dels membres del Consell) i el procediment per a les convocatòries; l'estructura operativa dels Consells; el procediment per a confeccionar la memòria anual d'activitats.

³⁶² En el cas de la delegació de Barcelona-ciutat, no es va constituir el CET, perquè des de l'any 1989 ja funcionava el Consell Escolar Municipal.

³⁶³ Recordem que les abans denominades Delegacions Territorials, corresponen, actualment, als Serveis Territorials. Es tracta, simplement, d'una qüestió de nomenclatura.

Recordem també, que la Llei dels Consells Escolars va ser derogada amb l'entrada en vigor de la Llei d'educació (LEC). L'article 172 de la LEC defineix els Consells Escolars Territorials³⁶⁴ com els *organismes de consulta i participació dels sectors afectats respecte de la programació general de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit de les àrees territorials en què s'estructura l'Administració educativa.*

D'acord amb el mateix article, cada CET està integrat³⁶⁵ pels vocals designats en representació dels sectors següents:

- a) El professorat, l'alumnat, les mares i els pares dels alumnes i el personal d'administració i serveis dels centres educatius integrats en la prestació del Servei d'Educació de Catalunya i les associacions i organitzacions que els representen en l'àmbit territorial de cada consell.*
- b) Les organitzacions sindicals i empresarials que actuen en l'àmbit territorial de cada Consell.*
- c) L'Administració educativa.*
- d) Els municipis compresos en l'àmbit territorial de cada consell.*
- e) Els centres educatius integrats en la prestació del Servei d'Educació de Catalunya en l'àmbit territorial de cada consell.*

D'altra banda, es pot sol·licitar que hi compareguin, amb veu i sense vot, representants d'entitats l'actuació de les quals incideixi en els centres educatius.

Recordem que d'acord amb el Decret 184/1988, d'11 de juliol, sobre la composició i la constitució dels Consells Escolars Territorials, cada CET consta de: 4 representants del professorat, membres de Consells Escolars Municipals, designats per les associacions o organitzacions de professors del territori; 4 representats dels pares, membres de Consells Escolars municipals, designats per les associacions o federacions dels pares; 4 representants d'alumnes, membres de Consells Escolars municipals, designats per les associacions o federacions d'alumnes del territori; 2 representants del personal d'administració i serveis, membres de Consells Escolars municipals, designats per les associacions o les organitzacions del sector; 1 representant designat per cada una de les organitzacions sindicals amb més representativitat del territori, dins el món de

³⁶⁴ De manera semblant, estaven definits en l'article 10 de la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels Consells Escolars.

³⁶⁵ Tampoc s'han produït variacions notables en la seva composició, respecte a l'anterior llei (art. 11 de la Llei dels Consells Escolars).

l'educació; 1 representant designat per cada una de les organitzacions empresarials amb més representativitat del territori, dins el món de l'educació; 5 representants de l'Administració educativa, que seran els caps dels Serveis Territorials respectius i 4 membres designats per ells d'entre funcionaris i tècnics especialitzats; 4 representants dels centres docents públics i privats, dels diversos nivells del municipi.

També, cada CET està presidit per una persona designada pel conseller/a del Departament d'Ensenyament, d'entre els vocals que el componen. Però, habitualment, aquesta persona sol ser el director dels respectius Serveis Territorials d'Ensenyament³⁶⁶. Els presidents formen part del Consell Escolar de Catalunya. L'article 172 també assenyalava que correspon al Departament d'Ensenyament determinar per reglament les funcions³⁶⁷, la composició i els criteris generals d'organització i funcionament dels Consells Escolars territorials. D'acord amb la normativa, els CET poden funcionar en Ple i en Comissions. Però l'estudi realitzat pel Consell Escolar de Catalunya (CEC, 2007a) evidencia que només en un dels CET s'havia constituït la Comissió Permanent i que el funcionament de les comissions de treball previstes en les normes de funcionament, és pràcticament inexistent. Almenys la majoria, només funcionen en Ple. En el mencionat informe (CEC, 2007a), es remarca que la funció principal que realitzen els CET és informar a la comunitat educativa dels territoris respectius. Es desprèn que el Ple és sobretot espai de discussió i informació sobre la programació anual de cada curs escolar.

Pel que fa al seu funcionament, el citat estudi considera com a punts forts: poden ser un important vehicle d'informació cap als diversos grups; sent-hi representats tots els sectors del territori, aquests poden fer arribar als CET les seves preocupacions i interessos i alhora poden copsar la concreció sobre el territori de les polítiques educatives.

³⁶⁶ Els Serveis Territorials d'Ensenyament al Baix Llobregat, a Barcelona Comarques, a Catalunya Central, a Girona, a Lleida, al Maresme-Vallès Oriental, a Tarragona, a les Terres de l'Ebre, al Vallès Occidental, depenen orgànicament de la Secretaria General d'Ensenyament. El Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) depèn de l'ajuntament de Barcelona.

³⁶⁷ L'article 13 de la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels Consells Escolars, assenyalava que els CET havien de ser consultats preceptivament sobre: la programació relativa a la creació i a la distribució territorial dels centres docents dels nivells educatius no universitaris de l'àmbit d'actuació respectiu; les normes específiques sobre construccions i equipaments escolars de l'àmbit territorial corresponent; els serveis educatius i les altres prestacions en el territori respectiu relacionades amb l'ensenyament.

Com a punts febles, s'assenyala que: els representants d'alguns sectors ja tenen altres òrgans col·lectius de participació on se'ls facilita informació, exemple la Junta de Personal o les Juntes de Directors de Primària i Secundària; no s'exerceixen plenament les funcions que la normativa atribueix als CET, aquests són poc operatius i, com ja hem dit abans, només s'informa i no sorgeixen temes a debat o consulta.

La dinàmica de funcionament dels Ple provoca que la participació dels membres sigui més de rebre informació que d'elaborar propostes, mostrant una actitud en certa manera apàtica, tot i que en alguns moments algun sector monopolitzi el debat. Així, podem dir que en alguns CET, només actuen el president, el secretari i els representants de l'Administració, aquests completant informacions. En la mateixa línia, en un estudi nostre anterior, (Bernad, 2007), una de les persones entrevistades, membre de FAPAC i del CEC del seu territori, es queixava de la poca efectivitat i poca capacitat resolutiva dels CET, a més de la poca antelació amb que es rebien les convocatòries. Un altre problema important, assenyalat també per CEC (2007a), és la baixa participació, cosa que provoca, en alguns moments, dificultats per constituir quòrum i dificultats per constituir la Comissió Permanent i altres comissions de treball. Per exemple, hi ha queixes sobre els representants dels sectors empresarials, els quals no participen habitualment.

Sintetitzant, els CET, que podrien ser una eina de dinamització de la xarxa educativa del territori, disten molt en la realitat de ser-ho, dibuixant-se com a uns òrgans merament burocràtics i poc operatius.

2.1.4. El Consell Escolar Municipal (CEM)

Els Consells Escolars Municipals (CEM) també són òrgans de participació i consulta, però, de l'àmbit dels municipis. A Catalunya, fins l'entrada en vigor de la LEC, els Consells Escolars Municipals venien regulats pel capítol III de la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels Consells Escolars i pel Decret 404/1987 de 22 de desembre, regulador de les bases generals d'organització i funcionament dels Consells Escolars Municipals, i també pels reglaments de les administracions locals corresponents. A la Llei 25/1985 es va afegir la disposició addicional segona per la Llei 7/2004, de 16 de juliol, de mesures fiscals i administratives.

L'article 14 de la Llei 25/1985, definia els Consells Escolars Municipals com els organismes de consulta i de participació i assessorament en la programació de l'ensenyament no universitari en l'àmbit municipal. Definició que continua vigent amb l'entrada en vigor de la LEC.

Recordem que, d'acord amb l'article 173 de la LEC, els municipis poden constituir Consells Escolars Municipals en tant que òrgans i instruments de consulta i de participació. El mateix article assenyalava que s'han de constituir Consells en els municipis als quals s'hagin delegat competències de les que estableix l'article 159.4³⁶⁸.

En resum, podem dir que el Consell Escolar Municipal (CEM) és un òrgan de participació, consulta i assessorament de la comunitat educativa en el àmbit territorial del municipi en temes d'ensenyament i educació. La normativa estableix que han de ser consultats per l'Administració educativa i que poden ser consultats pels ajuntaments respectivament³⁶⁹.

Els CEM han de garantir la representació dels nivells educatius no universitaris que s'imparteixen al municipi i de cadascun dels sectors dels centres. El CEM està format pels següents membres: President, que és l'alcalde o la persona en qui delegui; el secretari, amb veu i sense vot, que pot ser un funcionari municipal; vocals (representants dels mestres i professors, dels pares d'alumnes, dels alumnes i del personal d'administració i serveis dels centres educatius del municipi, a més d'una representació de la corporació municipal); directores dels centres públics del municipi i una representació dels titulars dels centres privats del municipi; i representants dels Serveis Territorials d'Ensenyament.

³⁶⁸ Art. 159.4. A petició dels ens locals, i d'acord amb la programació educativa, es poden delegar competències per a crear, organitzar i gestionar centres públics que imparteixin el primer cicle d'educació infantil, ensenyaments artístics o educació d'adults.

³⁶⁹ D'acord amb la Llei 25/1985, els CEM podien ser consultats sobre aquestes qüestions: els convenis i els acords de col·laboració amb el Departament d'ensenyament i les institucions i els organismes educatius que afecten l'ensenyament dins l'àmbit del municipi; les actuacions i les normes municipals que afecten serveis educatius complementaris i extraescolars amb incidència en el funcionament dels centres docents; les actuacions que afavoreixen l'ocupació real de les places escolars, amb la finalitat de millorar el rendiment educatiu i, si escau, fer factible l'obligatorietat de l'ensenyament; l'emplaçament de centres docents dins la demarcació municipal; les prioritats en els programes i les actuacions municipals que afecten la conservació, la vigilància i el manteniment adequats dels centres docents; el foment de les activitats que tendeixen a millorar la qualitat educativa, especialment pel que fa a l'adaptació de la programació al medi; les competències educatives que afecten l'ensenyament no universitari i que la legislació atorga als municipis.

Els vocals representants de cadascun dels sectors dels centres del municipi (és a dir, pares d'alumnes, mestres i professors, alumnes i personal d'administració i serveis de centres) han de ser escollits per meitats seguint aquest criteri: una meitat pels membres del sector que formin part dels Consells Escolars dels centres de la localitat, i una altra meitat per les associacions més representatives del sector.

Es començaren a constituir durant el curs escolar 1988-1989, després que cada municipi aprovés el seu propi reglament per desplegar les bases d'organització i funcionament, establertes pel Decret 404/1987, de 22 de desembre.

Respecte a la ciutat de Barcelona, s'han de tenir en compte algunes consideracions peculiars. En aquesta ciutat, a més del Consell Escolar de la ciutat, hi ha també els de districte. L'any 1989, es va constituir el CEM de Barcelona, així com la dels deu Consells Escolars de districte. L'any 2004 es va reconèixer la singularitat del CEM de Barcelona i des de llavors se li aplica el règim establert per als Consells Escolars Territorials, al mateix temps que els de districte són equiparats als Consells Escolars Municipals.

Segons dades del Consell Escolar de Catalunya, l'any 2007, s'havien constituït CEM a la totalitat dels 46 municipis de més de 25.000 habitants. Dels 142 municipis que tenien entre 25.000 i 5.000 habitants, s'havia constituït CEM en 120. Dels 135 municipis que tenien entre 2.000 i 5.000 habitants, se n'havia constituït en 76. I finalment, dels 623 municipis de menys de 2.000 habitants, només se n'havia constituït en 45.

Respecte al funcionament dels CEM, l'informe realitzat pel CEC (2007b) destaca que la seva funció principal és la de coordinar la comunitat educativa en un espai comú de trobada de tots els sectors, cercar consensos i informar sobre temes educatius de l'àmbit municipal i del Departament d'Ensenyament. Per exemple, informar sobre l'organització d'activitats als centres en horari escolar o sobre el procés d'escolarització i matriculació de l'alumnat. Però, sense oblidar que els CEM han anat adaptant les seves actuacions a la realitat de la seva localitat ja que hi ha una diversitat de realitats territorials i per tant, les experiències són diferents. També, tenir en compte que al llarg d'aquests anys s'han posat en marxa diversos instruments, com les oficines municipals d'escolarització, els projectes educatius de ciutat o els plans educatius d'entorn entre d'altres, que porten a terme funcions atorgades en un principi als CEM.

En resum, d'acord amb l'informe elaborat pel Consell Escolar de Catalunya (CEC, 2007b), el punt fort dels CEM ha estat el seu paper com a dinamitzadors del món educatiu al municipi. En canvi, com a punts febles es destaquen les dificultats derivades de l'aïllament i les dificultats en la participació.

Excepte en ocasions puntuals, com per exemple, amb motiu de la celebració d'alguna jornada per exemple, hi ha una greu manca de comunicació fluïda entre els CEM i els altres organismes com el Departament d'Ensenyament, els respectius Consells Escolars territorials o el Consell Escolar de Catalunya. També hi ha poc contacte entre els diferents CEM. D'altra banda, en molts casos, no es porten a terme les funcions de consulta establertes per la normativa. I tot això provoca una gran sensació d'aïllament i desmotivació en els CEM i la percepció que tot depengui de l'arbitrarietat i de la voluntat d'unes determinades persones.

Quant a la participació, l'estudi del CEC (2007b) remarca que aquesta es vehicula, en la majoria de casos, a través dels Consells Escolars de centre i això significa que les mateixes persones són membres del consell escolar de centre i del municipal, amb la dedicació horària subsegüent que comporta i que és difícil d'assumir. A més, el fet que els membres canviïn³⁷⁰ sovint, dificulta que els diferents sectors es puguin cohesionar com a grup. En un estudi anterior (Bernad, 2007), una de les persones entrevistades, membre de FAPAC i alhora de la seva AMPA i de diversos Consells Escolars, ens recordava que l'assistència a les reunions es fa des del voluntariat i que atès que els pares tenen altres obligacions professionals i que sovint les reunions dels Consells Escolars municipals es convoquen en horari laboral, els és molt difícil compaginar-ho i això provoca alhora molta mobilitat en aquest sector.

Pel que fa al professorat, en el treball del CEC (2007b) es constata una davallada important en aquest sector, i les possibles causes que s'apunten són: no es tenen en compte les decisions preses i a més aquestes no són vinculants, treball poc efectiu, no reconeixement de la participació i allargament de la jornada laboral, etc. Quant a l'alumnat, hi ha també una molt baixa participació.

³⁷⁰ Se sol renovar els membres del CEM cada curs escolar, cosa que trenca la continuïtat i el treball ja iniciat.

D'altra banda, l'entrada en la composició dels CEM de persones que no són de l'àmbit estrictament escolar, d'una banda ha estat positiva perquè ha provocat que augmenti el debat, però, d'una altra, ha fet que hagi disminuït la representació dels centres educatius i per tant que hagi baixat la seva influència en la presa d'acords.

També, l'informe abans mencionat (CEC, 2007b) adverteix d'un excés de politització que es dona en el Ple d'alguns CEM degut a la participació dels grups polítics municipals.

“Hi ha la sensació que curs rere curs es repeteixen els mateixos temes i es fan les mateixes propostes però, en no ser vinculants, no es tenen en compte. La percepció bastant general és que les decisions o acords dels CEM no arriben enlloc o no són tingudes en compte, especialment en matèria de planificació. (...) Els temes més generals i decisius es tracten directament entre les Regidories i el Departament d'Educació, sense la intervenció dels CEM. No hi ha relació entre els consells escolars municipals i tot depèn de la voluntat dels regidors de posar-se en contacte i fer trobades per intercanviar experiències” (CEC, 2007b: 4).

2.2. El Consell Escolar de Centre

En aquest subapartat, veurem el Consell Escolar de Centre, centrant-nos sobretot en els centres educatius públics de Catalunya. El Consell Escolar del centre³⁷¹ és l'òrgan col·legiat de participació en el govern dels centres educatius sostinguts amb fons públics³⁷² on han d'estar representats tots els sectors que conformen la comunitat educativa. Podem dir que el Consell Escolar és l'òrgan on es materialitza el dret de les famílies³⁷³ (i de la comunitat educativa) a intervenir en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, reconegut per la Constitució.

³⁷¹ L'article 27 del Decret 102/2010 defineix el Consell Escolar com “l'òrgan de participació dels diferents sectors de la comunitat escolar en el govern dels centres” (pàg. 61497). Per saber més sobre els consells escolars de centre de Catalunya, vegeu: <http://www20.gencat.cat/porta1> (consultat el 5 de juny de 2012).

³⁷² La constitució del Consell Escolar de centre és obligatòria en tots els centres educatius sostinguts amb fons públics.

³⁷³ L'article 25.3 de la LEC diu que “les mares i els pares dels alumnes matriculats en un centre educatiu formen part del consell escolar del centre i hi participen per mitjà de representants escollits en eleccions”.

Precisament, una característica rellevant és que és un òrgan de govern, a diferència dels Consells Escolars institucionals on sobresurten les funcions consultiva i participativa. Ferir (1980; citat en Feito, 2011:10) es refereix a un model en el qual els representants elegits democràticament dels grups que componen la comunitat escolar discuteixen els problemes comuns a nivell de decisió o de consulta.

Recordem que la LODE va establir els òrgans de govern dels centres públics i dels centres privats concertats. La participació de la comunitat educativa es vehiculava a través dels consells escolars de centre. Aquesta llei atribueix als Consells Escolars de centre unes funcions, diferenciades segons la tipologia dels centres, en temes com l'elecció del director, l'admissió d'alumnes, la resolució de conflictes i les sancions en matèria de disciplina, el pressupost, la programació general de centre, les activitats extraescolars...

La LOPEG va afegir noves funcions als Consells Escolars (sobretot dels centres públics) en relació a l'elecció del director i el projecte educatiu de centre, entre d'altres aspectes.

La LOCE, pel que fa als centres públics, va atribuir competències i funcions diferents als òrgans de govern (director, cap d'estudis, secretari i altres a determinar per les administracions educatives) i als òrgans de participació en el control i la gestió dels centres (consell escolar i claustre), establint així una diferenciació entre aquests dos òrgans. Quant als centres privats concertats, el Consell Escolar tenia també la funció d'informar la programació general del centre, aprovada per l'equip directiu amb caràcter anual.

La LOE va derogar la LOPEG i la LOCE i va modificar també la LODE, però, com indica el Consell Escolar de Catalunya (CEC, 2007c), continua considerant la participació com un valor i, per això, l'article 119 estableix com a òrgans de govern dels centres educatius, el Claustre i el Consell Escolar; les administracions educatives han de garantir la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres; i també que la comunitat educativa participarà en el govern dels centres a través del consell escolar. Aquesta llei dedica el Capítol III del Títol V als òrgans col·legiats de govern i de coordinació docent dels centres públics. En la secció I, es regula, novament, el Consell Escolar, indicant la seva composició i competències.

D'acord amb la LOE, cada Administració educativa determina el nombre de llocs que corresponen a cadascun dels sectors. A Catalunya, d'acord amb les competències pròpies, es promulgaren decrets desplegant la normativa estatal i adaptant-la al context de les nostres escoles, per exemple, les zones escolars rurals (ZER).

Fins a la promulgació de la Llei d'educació (LEC)³⁷⁴, el Decret 317/2004, de 22 de juny, regulava la constitució i composició del Consell Escolar de centre. Actualment es regeix per la LEC i el Decret d'Autonomia³⁷⁵.

S'estableix que cada centre³⁷⁶ determina la composició del seu Consell Escolar d'acord amb l'establert en la legislació vigent i que ha de quedar recollida a les seves normes d'organització i funcionament. És a dir, es permet als centres adequar la composició del Consell Escolar per tal d'adaptar-se a les seves característiques o necessitats.

En el Consell Escolar estan representats tots els col·lectius que intervenen en la comunitat educativa. Així, el Consell Escolar està format pel director del centre³⁷⁷, que és el president, el cap d'estudis, el representant de l'ajuntament (vocal), professors³⁷⁸ (vocals), representant del personal d'administració i serveis del centre (vocal), pares³⁷⁹ (vocals) i alumnes a partir de primer curs d'ESO (vocals).

D'altra banda, en els centres que tinguin aules específiques d'educació especial, també formarà part del Consell Escolar un representant del personal d'atenció educativa complementària.

³⁷⁴ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC). Els articles 25.3 i 148 regulen els consells escolars de centre.

³⁷⁵ Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia dels centres educatius, publicat en el DOGC núm. 5686, de 5/08/2010, pp. 61485-61519. Els articles 26, 27, 28, 45, 46 i 47 regulen els consells escolars de centre.

³⁷⁶ El centre no pot modificar la configuració del consell escolar dins dels tres cursos acadèmics següents a aquell en què és determinada.

³⁷⁷ Recordem que el director del Consell és també el director del centre. És important que les persones que ocupen aquest càrrec se sentin representants de tota la comunitat educativa i no només del sector del professorat.

³⁷⁸ El número no pot ser inferior a un terç del total de membres i són elegits pel Claustre.

³⁷⁹ Recordem que un pare o una mare que es presenti pel seu àmbit té una representació igual que aquells membres que formen part de l'AMPA. El número conjunt de pares i alumnes tampoc pot ser inferior a un terç del total, i els representants són elegits entre els col·lectius respectius.

El secretari del centre exerceix també la secretaria del consell i hi assisteix amb veu i sense vot, però no n'és membre.

En la següent taula, podem veure exemples de composició del Consell Escolar en els centres públics d'educació infantil i primària³⁸⁰:

Representants	Unitats				
	18 o més	9 a 17	6 a 8	3 a 5	1 o 2
Director/a (president/a)	1	1	1	1	1
Cap d'estudis	1	1			
Ajuntament	1	1	1	1	1
Docents	8	5	3	2	1
Pares/mares	9	6	4	2	1
Representants de PAS	1	1	1	1	1
Secretari/a (sense vot)	1	1	1		

I en els de secundària³⁸¹:

Representants	Unitats	
	12 o més	Menys de 12
Director/a (president/a)	1	1
Cap d'estudis	1	1
Ajuntament	1	1
Docents	8	6
Pares/mares	5	4
Representants de PAS	1	1
Secretari/a (sense vot)	1	1
Alumnat	5	3
Organitzacions empresarials	1	1

³⁸⁰ D'acord amb la LEC, en els centres específics d'educació especial i en els que tenen unitats d'educació especial ha d'haver una persona representant del personal d'atenció educativa.

³⁸¹ D'acord amb la LEC, en els centres que imparteixen cicles formatius de dues o més famílies professionals, o en els centres en què almenys el 25% de l'alumnat cursa ensenyaments de formació professional o d'arts plàstiques i disseny, ensenyaments de grau mitjà de música o de dansa o ensenyaments artístics superiors, es pot incorporar a les sessions del consell escolar una persona proposada per les institucions empresarials o laborals presents en l'àmbit d'acció del centre, amb veu i sense vot.

En tots els centres, la designació del representant de l'Associació de Mares i Pares de l'alumnat (AMPA)³⁸² més representativa del centre, del regidor o representant de l'ajuntament i del representant dels sindicats, si escau, pot ser revocada en qualsevol moment per la pròpia institució que ho va designar, sense haver d'esperar a la renovació del mateix, havent de comunicar-se al president del Consell Escolar la possible substitució d'aquest representant pel nou designat.

Els membres del Consell Escolar s'elegeixen per un període de quatre anys i es renoven per meitats cada dos anys el primer trimestre del curs escolar³⁸³. El director del centre públic (o la persona titular del centre privat concertat) ha de convocar les eleccions³⁸⁴ amb una antelació mínima de quinze dies dins el període establert pel Departament d'Educació. I el procediment electoral³⁸⁵ s'ha de desenvolupar en el centre d'acord amb les normes que aprova el consell escolar a proposta de la direcció del centre públic (o de la persona titular del centre privat concertat).

Poden presentar-se com a candidats:

- a) Sector de representants del professorat: els membres del claustre.
- b) Sector de representants dels pares i mares o tutors de l'alumnat: els pares, mares i els tutors/es de l'alumnat del centre, que n'exerceixen la pàtria potestat o la tutela i que figuren en el corresponent cens electoral. Les candidatures poden presentar-se acompanyades de l'aval d'una associació de pares i mares d'alumnat o d'una relació de pares i mares.
- c) Sector de representants de l'alumnat (en el cas de centres de secundària): tot l'alumnat del centre que figura en el corresponent cens electoral i no ha estat objecte de sanció per conducta greument perjudicial per a la convivència del centre durant l'actual curs escolar o l'immediatament anterior. Les candidatures poden presentar-se acompanyades de l'aval d'una associació d'alumnes o d'una relació d'alumnes.
- d) Sector de representants del personal d'administració i serveis: totes les persones que figuren en el cens electoral del personal d'administració i serveis.

³⁸² Recordem que el representant de l'AMPA ha d'estar nomenat per la junta directiva de l'AMPA i tant pot ser un membre de la mateixa junta com qualsevol soci.

³⁸³ El Consell Escolar renovat s'ha de constituir abans de finalitzar el període lectiu del mes de desembre.

³⁸⁴ La Resolució EDU/2962/2010 de 14 de setembre estableix el calendari del procés electoral per renovar els membres dels consells escolars dels centres públics i privats sostinguts amb fons públics.

³⁸⁵ Per ampliar la informació sobre els procediments d'elecció, taules electorals, cens electoral, etc. vegeu: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/Centres_i_serveis_educatius/Eleccions%20al%20consell%20esco/09_orientacins.pdf (consultat 8 juny 2012).

- e) Sector de representants del personal d'atenció educativa complementària: totes les persones que figuren en el cens electoral del personal d'atenció educativa complementària.

Com veurem tot seguit, la participació en les eleccions dels Consells Escolars, malgrat les campanyes institucionals promogudes per l'Administració conjuntament amb les Federacions d'AMPA³⁸⁶, en termes generals, és bastant exigua i fins i tot ha anat descendint al llarg d'aquests anys. Com és previsible, el percentatge de pares que es presenta com a candidat és molt baix també, equiparant-se en molts casos el nombre de possibles candidats i el nombre de consellers elegibles. L'estudi de Fernández Enguita (1993), per exemple, revela que l'any 1990, el percentatge de progenitors que havia presentat la seva candidatura se situava entre el 3% i el 4% en els centres de la mostra. Recordem que pel que fa als representants dels pares, la normativa preveu que l'única condició per a presentar-se com a candidat a les eleccions per aquest sector és precisament ser "pare d'alumne" no sent necessari ni tan sols pertànyer a l'AMPA, i aquest aspecte, com recull Feito (2011) pot ser precisament un dels "perills", és a dir, que es defensin interessos particulars i no col·lectius. Per això, CEAPA i les altres Federacions autonòmiques, com FAPAC en Catalunya, defensen que els pares electes pertanyin a una associació, per tal de no defensar interessos particulars i facilitar la transmissió de la informació a la resta de famílies. Precisament, Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) assenyalen que els representants del sector de pares en el Consell Escolar, solen pertànyer a l'AMPA. Idea també assenyalada per Garreta (2010). Aquests autors indiquen que tot i que hi ha una majoria de pares que no mostren interès pel Consell Escolar, hi ha una minoria de pares molt activa que sol participar en les eleccions, pertany a l'AMPA, assisteix a les activitats organitzades per l'escola i ajuda als fills amb els deures.

D'altra banda, s'ha de tenir en compte que les persones que en un mateix centre formen part de més d'un sector de la comunitat escolar únicament poden presentar-se com a candidates per a un dels sectors³⁸⁷.

³⁸⁶ Gil Villa (1995) i Feito (2007, 2011) assenyalen la dificultat per trobar candidats dins el col·lectiu dels pares.

³⁸⁷ També, les persones que són membres nats del Consell Escolar i alhora formen part d'un sector que hi és representat, no poden presentar-se com a candidates per a aquell sector.

En el cas que el nombre de candidats d'un determinat sector sigui inferior al nombre de llocs a cobrir, totes les persones membres del sector corresponent són elegibles com a representants d'aquell sector.

Però només si la persona elegida en aquestes circumstàncies treballa en el centre (és a dir, pertany al sector del professorat, del personal d'administració i serveis o del personal d'atenció educativa complementària), ha d'assumir-ne obligatòriament la representació. En canvi, si aquesta persona representa al sector de l'alumnat o al sector de pares i mares o tutors, i no vol assumir-ne la representació, el lloc queda vacant fins a la següent convocatòria d'elecció de membres.

La condició de membre del Consell Escolar es perd quan es deixa el càrrec que comporta ser-ne membre, quan es deixa de complir algun dels requisits per ser elegible o quan l'òrgan que l'ha designat en revoca la designació.

Les normes d'organització i funcionament del centre han d'establir el procediment³⁸⁸ per cobrir les vacants. Quant al cens electoral, en formen part les persones que pertanyen al col·lectiu corresponent de la comunitat educativa del centre³⁸⁹. La normativa també preveu que totes les taules electorals han d'estar presidides pel Director. Respecte a aquest punt, CEAPA sol·licita que les diferents taules electorals estiguin presidides pel membre del sector respectiu de major edat (Feito, 2011) i que actuï com a secretari el de menor edat.

³⁸⁸ Si les normes d'organització i funcionament no ho preveuen, les ha d'ocupar la següent candidatura més votada en les darreres eleccions.

³⁸⁹ El cens electoral està format per:

- a) Sector de representants del professorat: tots els professors que integren el claustre en el moment de la convocatòria de les eleccions.
- b) Sector de representants dels pares o tutors de l'alumnat: tots els pares, mares i els tutors legals, els fills dels quals estan matriculats al centre en el moment de la convocatòria de les eleccions.
- c) Sector de representants de l'alumnat: tot l'alumnat que es troba matriculat al centre en el moment de la convocatòria de les eleccions.
- d) Sector de representants del personal d'administració i serveis: tot el personal d'administració i serveis funcionari o contractat per l'administració titular, o per l'administració local en el cas de les escoles i de les escoles d'educació especial, que presta serveis al centre en el moment de la convocatòria de les eleccions.
- e) Sector de representants del personal d'atenció educativa complementària: tot el personal d'atenció educativa complementària funcionari o contractat per l'administració titular, que presta serveis al centre en el moment de la convocatòria de les eleccions.

2.2.1. La participació en les eleccions dels Consells Escolars de centre a Catalunya

Pel que fa a la participació en les eleccions a representants en el Consell Escolar, podríem dir que no és homogènia en els diferents sectors. Així, mentre el percentatge de participació docent³⁹⁰ és elevat, la participació del sector de pares és mínima i molt inferior a la participació de la resta de sectors (Feito, 2005, 2011; Giró i Cabello, 2011).

Si ens centrem ara en Catalunya, analitzant les dades del Departament d'Ensenyament quant a la participació en les eleccions dels Consells Escolars dels darrers anys, evidenciem els mateixos resultats.

El curs escolar 2006-2007, les eleccions es van desenvolupar d'acord amb la LOE (la nova llei educativa). Com ja s'ha comentat abans, la LOE va retornar als Consells Escolars dels centres públics la consideració d'òrgans col·legiats de govern i va adjudicar a l'equip directiu ser l'òrgan executiu del centre.

D'altra banda, l'aplicació de la LOE va retornar la participació com a electors i elegibles a l'alumnat de primer cicle d'ESO que la LOE havia suprimit. Un altre efecte de l'aplicació de la LOE va ser el còmput de la representació de les AMPA dins la representació del sector de pares del Consell Escolar.

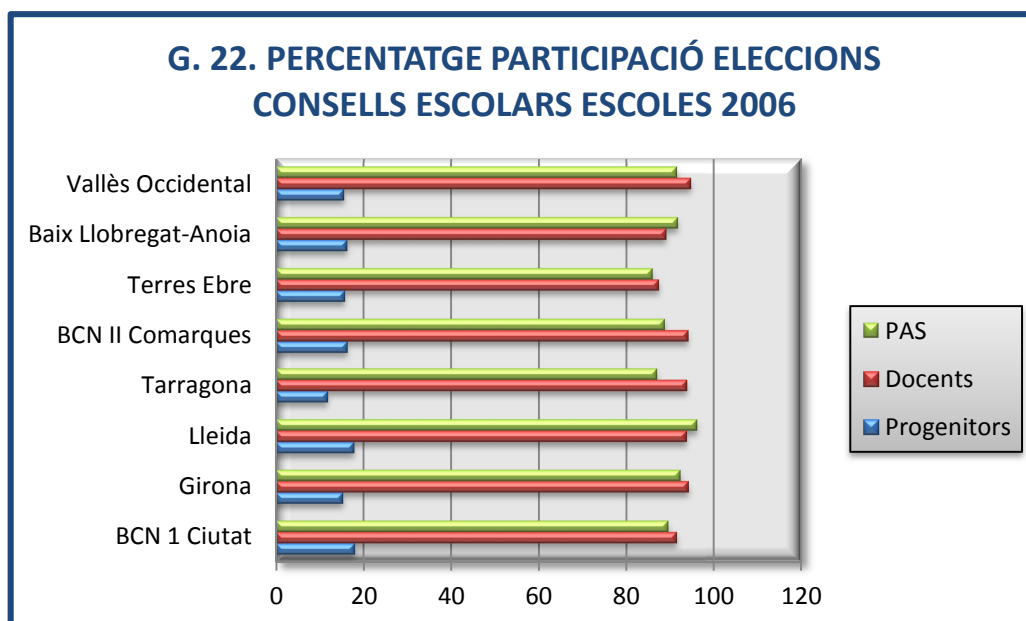
En el següent gràfic³⁹¹, es mostren els percentatges de participació dels sectors del professorat, progenitors i PAS³⁹², l'any 2006, en les escoles (infantil i primària), llavors anomenades CEIP³⁹³, i desglossats els resultats per Àrees Territorials. Podem concloure que la participació dels progenitors en cap àrea territorial supera el 20%, molt per sota del percentatge de participació dels docents, que se situa al voltant del 90%, i del PAS que, excepte en la demarcació de Lleida, se situa lleugerament per sota del dels docents.

³⁹⁰ Recordem que el professorat té un canal propi de participació en el Claustre de professors, on s'adopten la majoria de les decisions pedagògiques i didàctiques del centre.

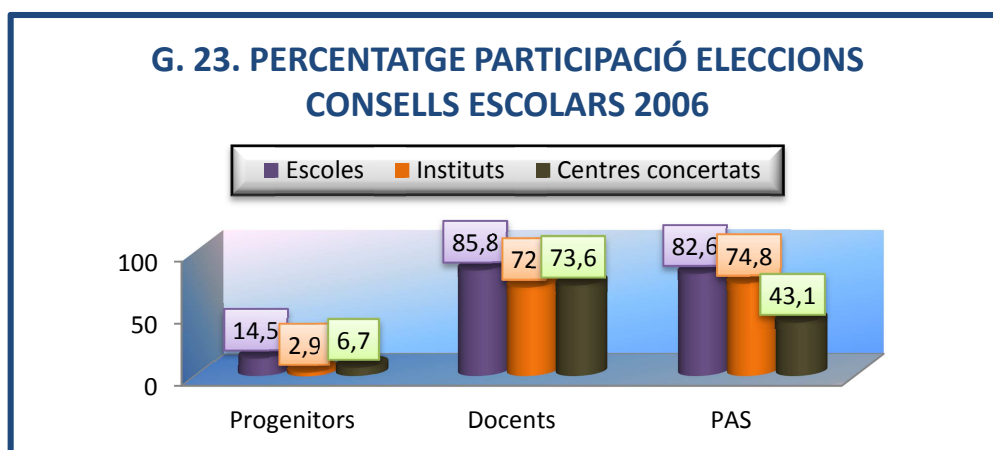
³⁹¹ Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament pel que fa a les eleccions de l'any 2006. Recuperat 18 juny 2012, a http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/participacio_eleccions.pdf

³⁹² PAS: Personal d'Administració i Serveis.

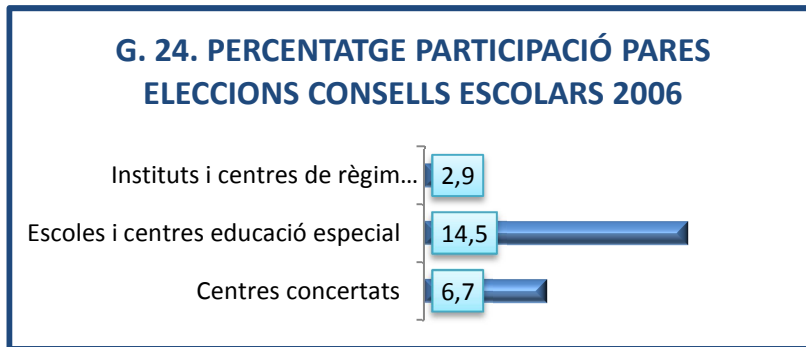
³⁹³ CEIP: Centre d'Educació Infantil i Primària.



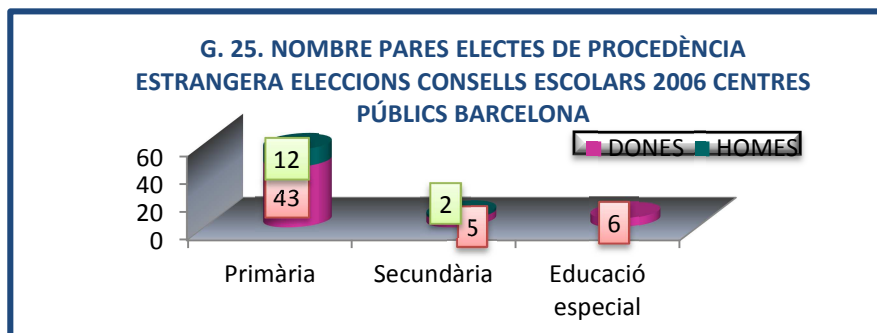
En el següent gràfic, on es comparen els percentatges de participació global de docents i progenitors en escoles i centres d'educació especial, instituts i centres de règim especial, i centres concertats de Catalunya, podem observar que si bé la participació disminueix en els instituts en tots els sectors, en el de pares, l'índex de participació és realment alarmant (2,9%), amb una diferència d'11,6 punts percentuals respecte les escoles. En els centres privats-concertats, l'índex de participació en tots els sectors és també menor que en els altres tipus de centres, havent en el sector de pares una diferència de 7,8 punts percentuals respecte les escoles.



En el següent gràfic, es presenten els percentatges de participació dels pares segons la tipologia de centres. Com ja hem comentat, tot i ser baixa, s'observa clarament com la participació en les escoles públiques és substantivament superior a la participació en els centres concertats i en els instituts.



No disposem de dades específiques quant al percentatge de dones electes i al de persones de procedència estrangera electes, pel que fa al conjunt de Catalunya. Però, concretament en la ciutat de Barcelona, d'acord amb l'informe elaborat pel Consell Escolar Municipal de Barcelona (2007), en les eleccions de renovació dels consells escolars dels centres públics de l'any 2006, les dones representen el 76% de les persones electes pel sector del professorat en els nivells de primària i secundària, conjuntament. Quant al sector de pares, el percentatge és similar, representant les dones el 75%. I aquest informe assenjala que respecte a d'altres anys no s'ha produït una variació significativa, el que indica l'elevat grau de feminització dels consells escolars de centre³⁹⁴. D'altra banda, pel que fa a les persones de procedència estrangera³⁹⁵ electes, el seu percentatge representa el 5,9% del conjunt de les persones electes, percentatge que augmentà respecte a l'any 2004, on representaven el 3,5%. Quant al sector de pares, 68 persones electes són de procedència estrangera. En el següent gràfic podem veure desglossat aquest número, segons el gènere i el nivell educatiu corresponent.

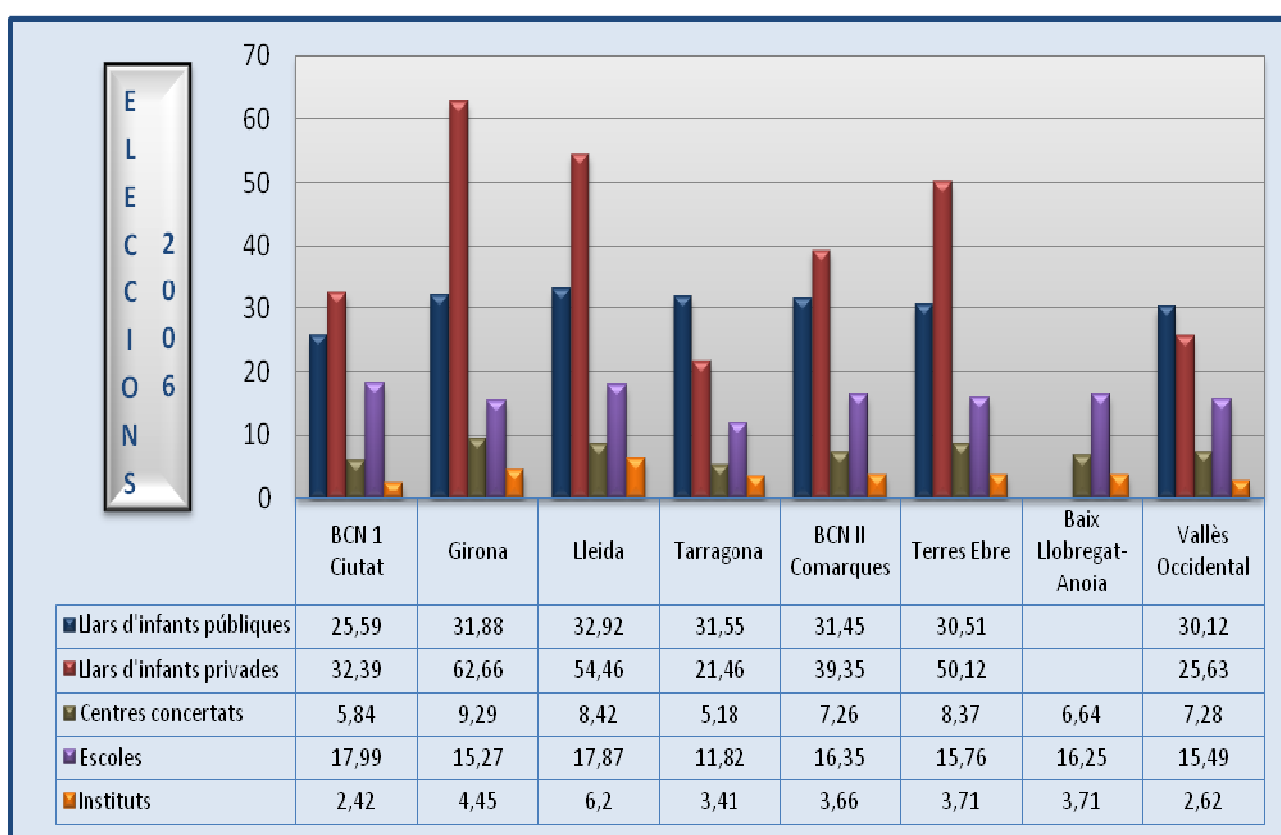


³⁹⁴ En canvi, pel que fa al sector de l'alumnat, el percentatge de les dones electes era entorn el 50%.

³⁹⁵ Pel que fa a l'alumnat, el Departament d'Ensenyament defineix com a estranger, aquell que fa menys de 3 anys que viu en l'Estat Espanyol. Pel que fa als altres col·lectius, hem de recordar que no hi ha criteris fixats, però en aquest informe es considera persona de procedència estrangera aquella que hagi nascut fora de l'Estat Espanyol, independentment de la seva nacionalitat actual.

En el següent gràfic es presenten desglossats els percentatges de participació dels pares, tenint en compte la tipologia de centre i l'àrea territorial.

Podem observar que l'índex de participació dels pares decreix substantivament a mesura que s'avança en els nivells d'escolaritat dels fills. I, com acabem de comentar, la participació en les escoles és molt més alta que en els centres privats-concertats. La participació del sector pares és significativament superior en els nivells inferiors d'escolaritat, llars d'infants públiques i privades, en els quals es duplica l'índex de participació³⁹⁶.

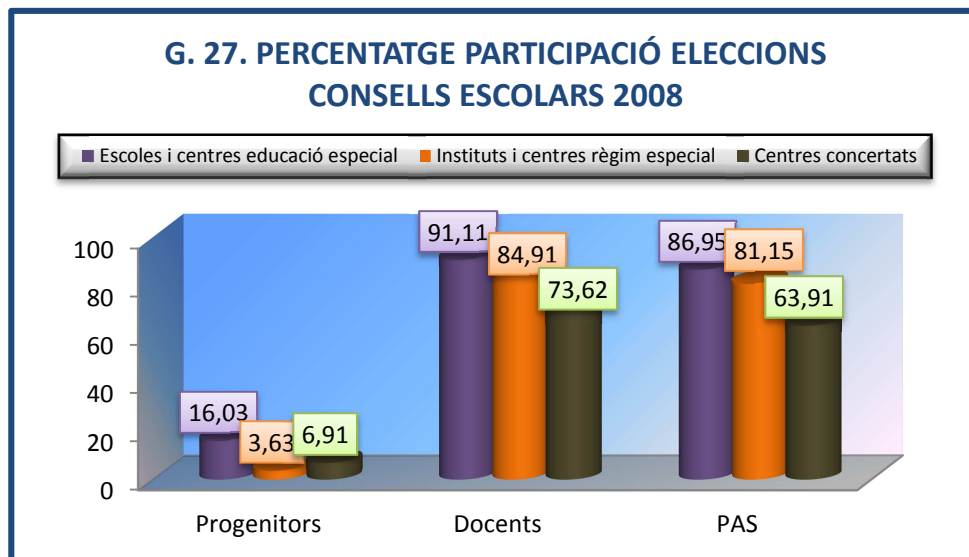


³⁹⁶ Resultats similars podem observar en el *Informe técnico* del Consejo Escolar del Estado (2006) que, pel que fa a la participació dels pares en les eleccions als Consells Escolars des de l'any 1995 fins el 2004, conclou que la participació dels pares és molt baixa, respecte a la resta de sectors, sent en els centres públics una mica més elevada que en els concertats, i també a mida que s'avança en l'escolaritat hi declina substantivament.

“Por lo que respecta a la presencia de padres y madres en los procesos electorales a los Consejos Escolares ésta es considerablemente baja, en comparación con la del resto de sectores, tanto en los centros públicos como privados concertados. Dentro de dicha tónica general, la participación de los padres en los centros públicos supera en algunos puntos a la de los centros privados concertados.(...) Se observa que la participación de los padres y madres en los procesos de centros públicos de Educación Secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de régimen especial constituye menos de la tercera parte de la participación en los centros de Educación Infantil y Primaria” (Consejo Escolar del Estado, 2006: 17).

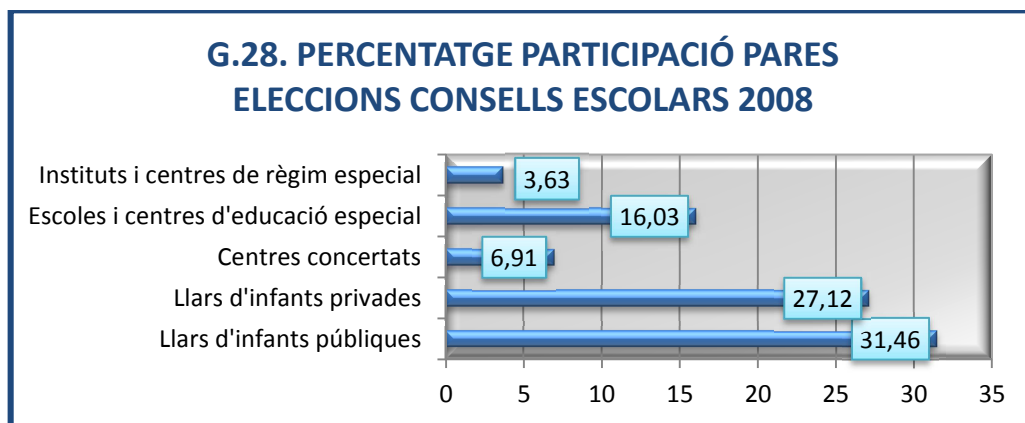
A continuació presentem les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament, pel que fa a la participació en les eleccions a Consells Escolars de l'any 2008.

En el següent gràfic, es mostren els percentatges de participació dels sectors de pares, professorat i PAS, segons la tipologia de centre (escoles i centres d'educació especial, instituts i centres de règim especial i centres privats concertats). Es pot observar que el percentatge de participació dels diferents sectors en els centres públics, sobretot el de pares i professorat, experimentà un lleuger increment respecte a l'any 2006. L'any 2008, es mostren també, en les estadístiques del Departament d'Ensenyament, els percentatges de participació del sector PAE³⁹⁷, sent substantivament superiors al dels pares.

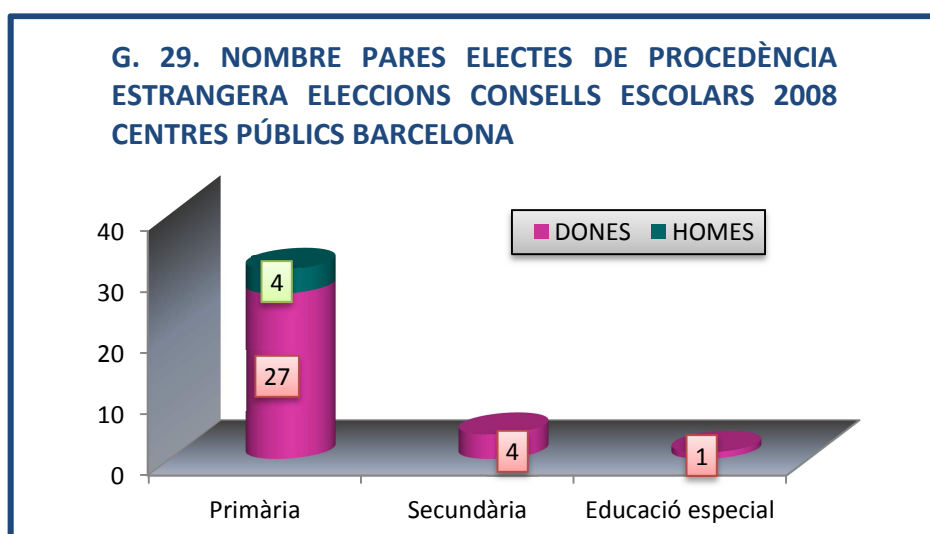


En el següent gràfic es mostra el percentatge de participació del sector de pares. La participació dels pares, tenint en compte la tipologia del centre, segueix la mateixa tendència que en anys anteriors, és a dir, on l'índex és major és en les llars d'infants públiques seguides de les privades. En els centres de secundària públics l'índex de participació és 12,40 punts percentuals menor que en les escoles i centres d'educació especial.

³⁹⁷ PAE: Personal d'Atenció Educativa. L'any 2008, el percentatge de participació del PAE en les eleccions de consells escolars va ser en les escoles: 85%; en els instituts: 23,55%; i en els centres privats concertats: 77,44%.



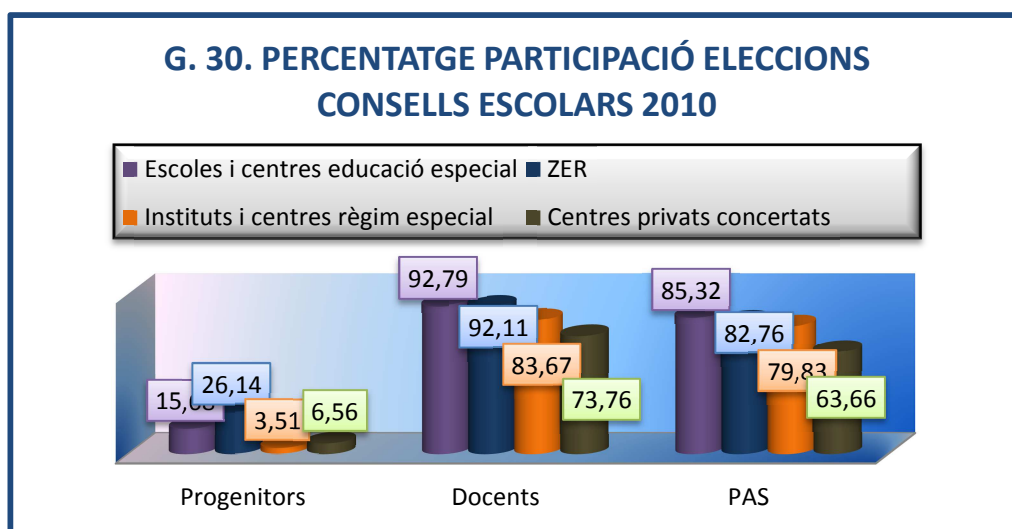
No disposem de dades específiques quant al percentatge de dones electes i al de persones de procedència estrangera electes, pel que fa al conjunt de Catalunya. Però, concretament en la ciutat de Barcelona, d'acord amb l'informe elaborat pel Consell Escolar Municipal de Barcelona (2009), en les eleccions de renovació dels Consells Escolars dels centres públics de l'any 2008, les dones representaren el 80% de les persones electes pel sector del professorat en els nivells de primària i secundària, conjuntament. Quant al sector de pares, les dones en representaven el 70%³⁹⁸. D'altra banda, pel que fa a les persones de procedència estrangera electes, el seu percentatge representava el 3,8% del conjunt de les persones electes, percentatge que disminuí respecte l'any 2006, 2,1 punts. Quant al sector de pares, 36 electes eren de procedència estrangera. En el següent gràfic podem veure desglossat aquest número, segons el gènere i el nivell educatiu corresponent.



³⁹⁸ Quant al sector de l'alumnat, les dones en representaven el 50%.

A continuació presentem les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament (2011), pel que fa a la participació en les eleccions de renovació dels Consells Escolars, l'any 2010. Recordem que aquell any, les eleccions es realitzaren, per primer cop, en el marc normatiu establert per la Llei d'Educació de Catalunya i el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia dels centres educatius que permet uns procediments electorals més flexibles per part dels centres.

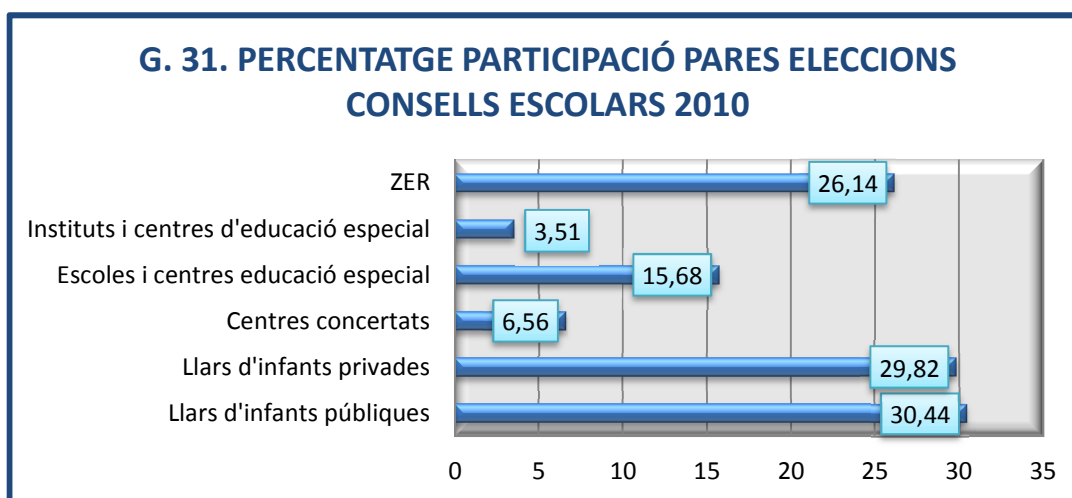
En el següent gràfic, es mostren els percentatges de participació dels diferents sectors segons la tipologia del centre (escoles i centres d'educació especial, ZER³⁹⁹, instituts i centres de règim especial i centres privats concertats). L'any 2010, la participació dels diferents col·lectius segueix la tendència dels anteriors anys, no experimentant cap canvi substancial. Així, el percentatge de participació de les famílies és significativament inferior en tots els centres al dels altres sectors (docents, PAS i PAE⁴⁰⁰). Fins i tot en els instituts, el percentatge de participació dels progenitors (3,51) és substancialment inferior al de l'alumnat (55,48). Pel que fa a les ZER, la participació del sector del professorat és similar a la de les escoles; en canvi, la del sector pares és 10,46 punt percentuals major que en les escoles.



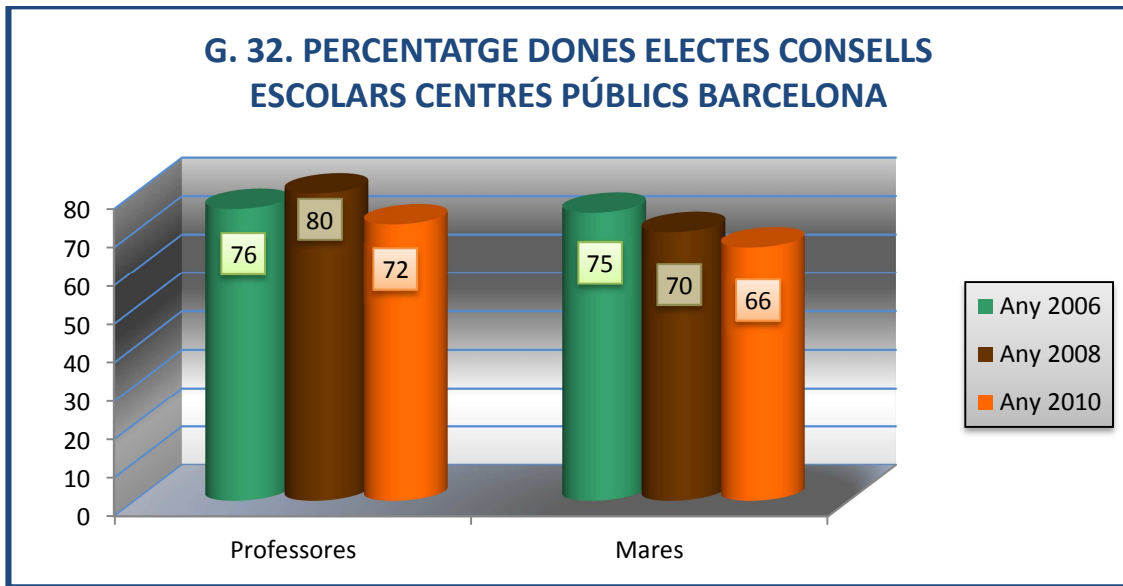
³⁹⁹ ZER: Zona Escolar Rural. L'any 2010, es mostren també, en les estadístiques del Departament d'Ensenyament, els percentatges de participació en les ZER.

⁴⁰⁰ L'any 2010, el percentatge de participació del sector PAE en les eleccions de consells escolars va ser en les escoles: 82,44%; en els instituts: 89,83%; i en els centres privats concertats: 59,22%. Així, respecte a l'any 2006, en les escoles es pot observar una disminució de 2,56 punts percentuals. En els centres concertats, s'observa una davallada substancial en la participació d'aquest sector amb una disminució de 18,22 punts percentuals. En canvi, en els instituts s'observa un increment significatiu de 66,28 punts percentuals.

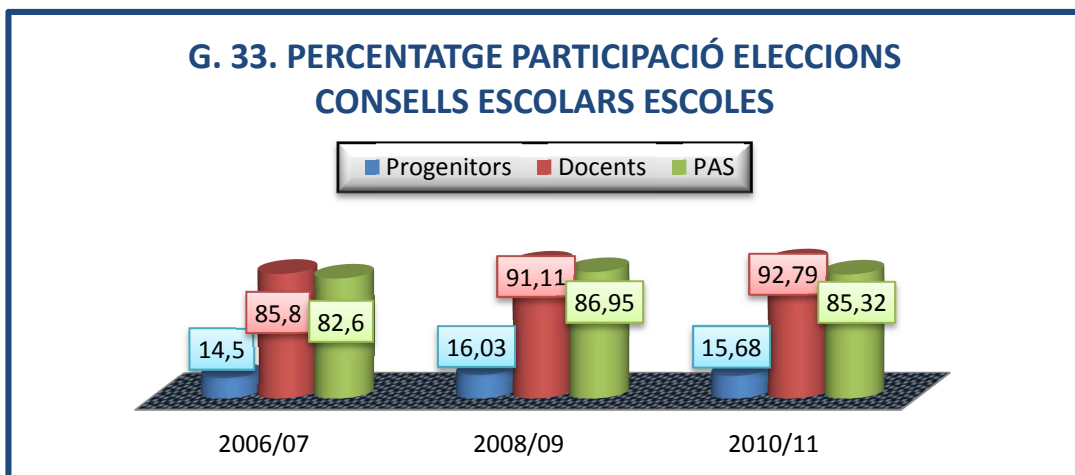
En el següent gràfic es mostra el percentatge de participació del sector de pares. L'any 2010, seguint la tendència dels últims anys, el percentatge major de participació, en aquest ordre, és en les llars d'infants públiques, en les privades, en les ZER i en les escoles i centres d'educació especial. Així, on l'índex és major és en les llars d'infants, però l'any 2010 la participació en les privades és pràcticament igual que en les públiques. A continuació, segueixen les ZER amb una diferència de 11,46 punts percentuals respecte a les escoles. En els centres de secundària públics, l'índex de participació és 12,17 punts menor que en les escoles i 22,63 punts que en les ZER.



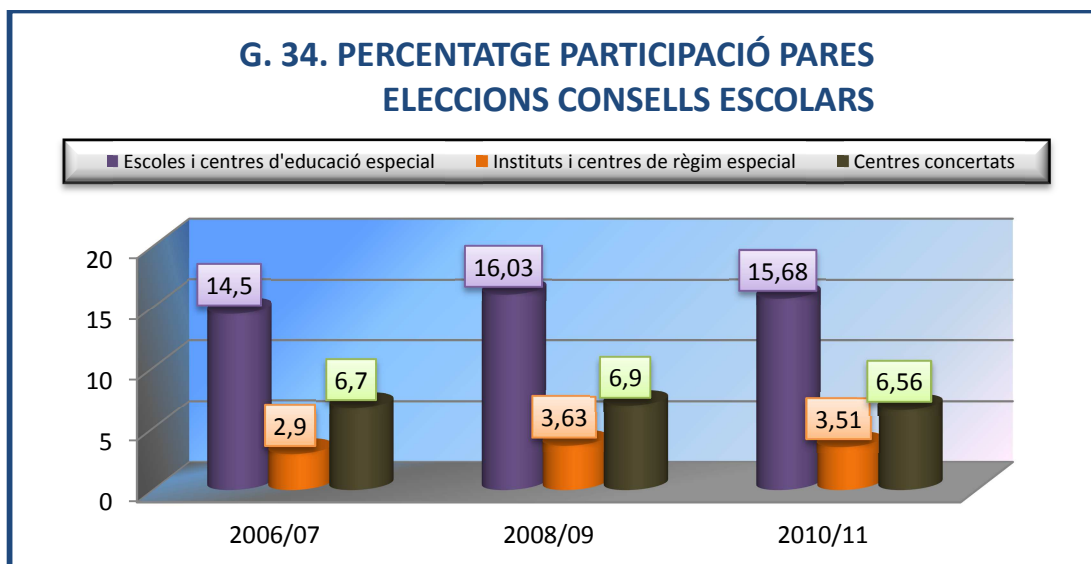
No disposem de dades específiques quant al percentatge de dones electes, pel que fa al conjunt de Catalunya. Però, concretament en la ciutat de Barcelona, d'acord amb l'informe elaborat pel CEM Barcelona (2011) sobre les eleccions de renovació dels Cconsells Escolars dels centres públics de l'any 2010, observem que, a l'igual que en anys anteriors, el pes del sexe femení en termes generals i per als nivells educatius de Primària i Secundària és molt important. Si bé, en el cas de l'alumnat la representació està equilibrada (el 51% són dones), entre els representants del professorat predominen les dones, amb un 72%. I entre els representants dels pares, les dones representen el 66%. Si comparem aquests resultats amb els d'anys anteriors, tal com mostrem en el següent gràfic, observem en el cas del sector dels pares una disminució gradual del percentatge de dones electes, decreixent uns 5 punts en cada convocatòria. Quant al percentatge de dones representants del professorat, l'any 2008, es produí un augment de 4 punts respecte l'any 2006 i en canvi, l'any 2010 una disminució de 8 punts.



A continuació, en el següent gràfic es presenten els percentatges de participació dels sectors pares, docents i PAS en les eleccions dels anys 2006, 2008 i 2010, pel que fa al conjunt de Catalunya i centrant-nos en les escoles i centres d'educació especial. Com es pot observar, l'any 2008 és on la participació dels pares i del PAS va ser lleugerament major. En canvi, la del professorat va pujar 1,68 punts percentuals l'any 2010.



En el següent gràfic es presenten els percentatges de participació dels pares en les eleccions dels anys 2006, 2008 i 2010, segons el tipus de centre. Comparant els resultats, es pot observar un lleuger increment, l'any 2008, en tots els tipus de centres respecte l'any 2006, i l'any 2010 torna a haver-hi una lleugera davallada.



Pel que fa a la participació dels pares en les escoles i centres d'educació especial, si comparem els resultats per comarques⁴⁰¹, observem que la comarca amb major percentatge de participació és el Priorat amb un 31%, seguida del Solsonès i Alt Camp amb un 26%; segueixen el Berguedà, les Garrigues i la Conca de Barberà amb un 22%.

La participació dels pares en les eleccions dels Consells Escolars és molt baixa, com demostren les estadístiques i els investigadors (Elejabeitia, 1987; Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Martín Bris i Gairín, 2007; Feito, 1992, 2005, 2011).

Feito (2011), recolzant-se en les dades proporcionades pel Consell Escolar de l'Estat sobre participació en l'elecció de membres de consells escolars entre els cursos escolars 1995-96 i 2003-04⁴⁰², assenjala que els percentatges de participació de tots els sectors en les eleccions a Consells Escolars són més alts en primària que en secundària i ressalta que la participació dels pares és molt baixa, sobretot comparant-la amb la del professorat, i que aquest autor justifica així: *“A diferencia de lo que ocurre con los otros sectores padres y madres han de hacer el esfuerzo de desplazarse hasta el centro para votar en una papeleta en la que no es infrecuente que el número de candidatos iguale al número de representantes a elegir. De este modo, con un solo voto saldrían adelante.*

⁴⁰¹ Vegeu el document “Eleccions 2010 als consells escolars”, elaborat pel Departament d'Ensenyament (2011). Recuperat 28 juliol 2012, des de http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/organitzacio/models/Resum_final.pdf%20

⁴⁰² Estan disponibles en: http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista_1.pdf (consultat 27 juliol 2012).

El hecho de que cada dos años haya que hacer una renovación parcial de miembros del consejo seguramente sea también un elemento que desincentive el ir a votar” (Feito, 2011: 98).

Uns anys enrere, la investigació qualitativa de Gil Villa (1995) llençava resultats similars, és a dir, el percentatge menor de participació en les eleccions a Consells Escolars dels centres estudiats corresponia al col·lectiu dels pares i aquesta participació anava disminuint conforme l’infant va creixent.

Aquest fet provoca una pèrdua de legitimitat dels representants del sector pares als ulls dels altres (Fernández Enguita, 1993) i així, sobretot en situacions de conflicte, fa que alguns dels interpel·lats, ja siguin docents o pares, es preguntin: “i aquests a qui representen? Als pares o a si mateixos?”⁴⁰³.

El Consell Escolar de l’Estat en el “Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 2009/2010”, assenyala que “*de algunos análisis parciales se deduce que el profesorado es el sector que más activamente participa en las elecciones a consejos escolares (participación se aproxima al 90%), seguido por el alumnado (en torno al 50%), mientras que los padres y madres participan en una proporción muy inferior*” (pàg. 52).

Les causes d’aquesta baixa participació són difícils de determinar i no es poden generalitzar a tots els casos. Podríem aduir: l’escassa cultura associativa i participativa de la vida pública existent tradicionalment en la nostra societat (Fernández Enguita, 1993); la falta de conciliació familiar-laboral que dificulta compatibilitzar la feina amb la participació en l’escola; el pes del sector docent en relació a la resta de sectors; la convocatòria de les eleccions i també de les reunions en horari lectiu, atenent els interessos del professorat (molts pares estan encara treballant); etc. Tanmateix, tenint en compte les dades de l’Institut d’Avaluació (2009 i 2009a) sobre la participació de les famílies en el centre i els resultats de diversos estudis (Garreta 2008; Torrubia, 2009; entre d’altres), podríem dir que si bé la participació dels pares en les eleccions a Consells Escolars és manifestament millorable, la seva participació en les activitats del centre, en canvi, presenta índexs molt més elevats.

⁴⁰³ Però, també hem de tenir en compte, com assenyalen aquests autors, que aquest aspecte no és l’única causa explicativa de l’escassa participació dels pares d’alumnes.

2.2.2. El funcionament del Consell Escolar de Centre

Pel que fa als centres educatius públics, la funció principal del Consell Escolar és debatre i aprovar totes aquelles matèries importants per al funcionament i l'organització del centre: el projecte educatiu, el pla i la memòria anual del centre, el pressupost, etc.

Així, actualment, d'acord amb l'article 148.3 de la LEC, algunes de les competències dels Consells Escolars dels centres públics són:

- a) Aprovar el projecte educatiu i les modificacions corresponents per una majoria de tres cinquenes parts dels membres.*
- b) Aprovar la programació general anual del centre i avaluar-ne el desenvolupament i els resultats.*
- c) Aprovar les propostes d'acords de coresponsabilitat, convenis i altres acords de col·laboració del centre amb entitats o institucions.*
- d) Aprovar les normes d'organització i funcionament i les modificacions corresponents.*
- e) Aprovar la carta de compromís educatiu.*
- f) Aprovar el pressupost del centre i el rendiment de comptes.*
- g) Intervenir en el procediment d'admissió d'alumnes.*
- h) Participar en el procediment de selecció i en la proposta de cessament del director o directora.*
- i) Intervenir en la resolució dels conflictes i, si escau, revisar les sancions als alumnes.*
- j) Aprovar les directrius per a la programació d'activitats escolars complementàries i d'activitats extraescolars, i avaluar-ne el desenvolupament.*
- k) Participar en les anàlisis i les avaluacions del funcionament general del centre i conèixer l'evolució del rendiment escolar.*
- l) Aprovar els criteris de col·laboració amb altres centres i amb l'entorn.*
- m) Qualsevol altra que li sigui atribuïda per les normes legals o reglamentàries.*

A més, li correspon vetllar i donar suport a l'equip directiu per al compliment de la programació anual del centre i del projecte de direcció, el qual, en el marc del projecte educatiu del centre, vincula l'acció del conjunt d'òrgans de govern unipersonals i col·legiats d'acord amb l'article 144.4.

El Consell Escolar ha d'aprovar també el seu reglament de funcionament que s'integra en les normes d'organització i funcionament del centre. En allò que no estigui previst, s'han d'aplicar les normes reguladores dels òrgans col·legiats de l'Administració de la Generalitat.

Sintetitzant, les competències del Consell Escolar en els centres públics són: aprovar i avaluar (per exemple, el Projecte Educatiu i les normes d'organització i funcionament), participar en la selecció del director, decidir sobre l'admissió de l'alumnat o en matèria disciplinària de l'alumnat, aprovar l'obtenció de recursos complementaris, etc. Recordar també que les competències pedagògiques i didàctiques corresponen al professorat, a través del Claustre i dels òrgans de coordinació didàctica (comissions de cicle, per exemple). Una de les tasques principals dels consellers és informar als representats sobre els aspectes que es tractin a les reunions de Consell Escolar i recavar les propostes que els representants realitzin per elevar-les al Consell. Però, com demostren diversos investigadors (Elejabeitia, 1987; Fernández Enguita, 1992; Feito, 1992, 2011; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1996; San Fabian, 1997; González Granda, 2004), aquesta funció no és portada habitualment a terme, tot i que hi ha diferències en funció del sector representat.

L'estudi d'Elejabeitia (1987)⁴⁰⁴ assenyala que entre les funcions exercides pels Consells Escolars predominen les funcions de control (33,7%)⁴⁰⁵. Segueixen les funcions de gestió (26,6%)⁴⁰⁶ i les relatives a l'organització i funcionament del Consell (23,1%)⁴⁰⁷. I per últim, trobem les funcions relacionades amb el camp de normativització (16,6%)⁴⁰⁸.

⁴⁰⁴ Aquesta autora classifica en quatre camps les actuacions dels Consells: organització i funcionament del Consell, control, gestió i normativització.

⁴⁰⁵ El 10% de les intervencions va ser destinada a la supervisió de l'activitat docent, el 10,2% a la programació general del centre i el 5,1% al control econòmic-financer.

⁴⁰⁶ Els temes que van suscitar major atenció van ser l'admissió d'alumnes (7,8%) i la disciplina (6,3%).

La funció de control està relacionada amb la programació general del centre, horari i calendari escolars, manteniment del centre, Reglament de Règim Interior⁴⁰⁹, pressupost, activitat docent, etc., normes de convivència. Les funcions de gestió comprenen l'elecció del director, admissió d'alumnes, aspectes de disciplina, etc. Les funcions relacionades amb l'organització i funcionament del Consell Escolar comprenen la constitució del Consell, la renovació dels seus membres, la relació del consell amb les institucions, etc. Les funcions relacionades amb la normativització comprenen l'elaboració de directrius, normes, criteris, etc.

Gil Villa (1995), seguint Elejabeitia (1987), assenyala que el percentatge de les actuacions realitzades segueix també el mateix ordre. Així, les funcions de control ocupen el 51,1%, les de gestió el 24%, les de funcionament el 16,5% i les de normativització el 8,2%.

Quant al seu funcionament, el Consell Escolar actua, normalment, en Ple, però també es poden constituir comissions específiques⁴¹⁰ (Convivència, Econòmica, Admissió d'alumnes, Pedagògica, Menjador, Beques...). La finalitat de les comissions és agilitar determinades actuacions i facilitar la presa de decisions. En els centres de titularitat pública, ha d'haver-hi preceptivament una comissió econòmica⁴¹¹ que supervisi la gestió econòmica del centre, però també es poden crear comissions per a tots aquells assumptes que es considerin oportuns, amb la composició i les competències que determinin les normes d'organització i funcionament del centre.

⁴⁰⁷ El 12,9% de les intervencions va ser sobre el seu funcionament intern i el 10,2% sobre les relacions del Consell amb altres òrgans del centre, institucions i associacions (10,2%).

⁴⁰⁸ L'organització d'activitats extraescolars ocupen el 10% de les activitats del Consell.

⁴⁰⁹ Ara s'anomena: Normes de funcionament del centre (NOF).

⁴¹⁰ Les normes d'organització i funcionament poden establir comissions d'estudi i informació en el si del Consell escolar i delimitar els àmbits d'actuació i les funcions que se'ls encomana per tal que formulin aportacions i propostes al plenari del consell. Les comissions han d'incorporar la direcció del centre o, en la seva representació, un altre òrgan unipersonal de direcció, un professor o professora, i un alumne o alumna o representant de les mares i els pares; tanmateix, el Consell Escolar pot autoritzar que s'incorporin d'altres persones membres de la comunitat educativa a una comissió quan sigui d'interès per als objectius de la comissió.

⁴¹¹ Els centres de titularitat pública han de comptar amb una comissió econòmica, amb les excepcions que estableixi el Departament, integrada, com a mínim, pel director, que la presideix, el secretari i, en el seu cas, l'administrador, un professor, un representant dels pares i un representant dels alumnes. La comissió econòmica supervisa la gestió econòmica del centre i formula, d'ofici o a requeriment del consell, les propostes que siguin escaients en aquesta matèria.

D'altra banda, d'acord amb l'article 126.2 de la LOE, una vegada constituït el Consell Escolar, aquest ha de designar una persona que impulsi mesures educatives que fomentin la igualtat real i efectiva entre homes i dones.

La normativa dicta que el Consell Escolar s'ha de reunir⁴¹², com a mínim, una vegada al trimestre i sempre que el convoqui el director o quan ho sol·liciti, almenys, un terç dels seus membres, sent preceptiva una sessió al principi de curs i una altra al final. De tota manera, es pot reunir en totes aquelles altres ocasions que s'estimi necessari. L'assistència a les sessions del Consell Escolar és obligatòria per a tots els seus membres i les reunions s'han de celebrar en el dia i hora que garanteixi l'assistència de tots els sectors representats. Les decisions⁴¹³ es prenen, normalment, per consens, però en el cas que no s'arribi, s'adopten per majoria simple dels membres presents, excepte en el cas que la normativa demani una altra majoria qualificada.

La majoria d'investigadors (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992, 2007, 2011; Fernández Enguita, 1993, 2007; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999; Martín Bris i Gairín, 2007) descriuen el Consell Escolar com un òrgan dominat pel professorat, o més ben dit, per la Direcció del centre, amb un funcionament poc democràtic. Així, Martín Bris i Gairín (2007: 128) assenyalen que *“el consejo escolar, dominado por el profesorado, suele ser la caja de resonancia de la política del director”*.

D'acord amb Feito (2011), el mecanisme de funcionament d'un Consell Escolar és el mateix que el de qualsevol altre òrgan col·legiat de l'Administració. El Director, com a president, sol portar tota la sessió a partir dels diferents punts de l'ordre del dia i els pares solen aprofitar el darrer punt, precís i preguntes, per expressar les seves opinions i realitzar propostes.

⁴¹² La convocatòria de les reunions s'ha de trametre amb una antelació mínima de 48 hores, juntament amb la documentació pertinent. Però el Consell Escolar també es pot reunir d'urgència, si tots els membres hi estan d'acord.

⁴¹³ Els acords són adoptats per majoria simple, excepte: en l'aprovació de les Normes d'Organització i Funcionament (NOF), així com en les seves modificacions, que necessitarà majoria de dos terços dels components, la aprovació del pressupost i de la seva execució, que es realitzarà per majoria absoluta (la meitat més un dels seus components), la aprovació del Projecte Educatiu de Centre (PEC), que necessitarà majoria de dos terços dels seus components; acord de revocació del director, que necessitarà majoria de dos terços dels seus components.

Precisament, diverses investigacions (Elejabeitia, 1987; Fernández Enguita, 1992; Feito, 1992, 2011; Santos Guerra, 1994; Gil Villa, 1995; González Granda, 2004) han posat de manifest que els aspectes formals⁴¹⁴ del funcionament dels Consells, d'una banda, dificulten la participació i integració d'alguns dels sectors, sobretot els de pares i alumnes i, de l'altra, afavoreixen el control dels Consells per part del director i del professorat.

Aquest domini del Consell per part dels docents es constata en què el sector professorat és superior numèricament a la resta de sectors. L'ordre del dia sol ser proposat pel Director i se segueix generalment sense majors problemes. A vegades, els punts es debaten prèviament en el Claustre però sovint els pares el coneixen el dia de la reunió o poc abans. El torn de preguntes sol ser l'espai on els pares aporten suggeriments o opinions sobre algun tema (Gil Villa, 1995; Feito, 2011), però sol transcórrer sense majors incidències. Sense voler ser massa reiteratiu, el Consell se sol limitar a aprovar les propostes de la Direcció.

González Granda (2004), en la seva investigació sobre els Consells Escolars d'Astúries en la qual es va enquestar als seus membres, assenyala alguns dels problemes de funcionament dels Consells. En el camp de les relacions, conclou que el principal problema és el de les relacions amb les autoritats educatives o el seus representants, després seguirien les relacions establertes amb sectors que no participen directament de la vida del centre: famílies d'alumnes, ajuntament o els seus representants i la Federació d'AMPA. Els problemes de relacions que menys interfereixen són les establertes amb l'equip directiu, alumnes i associacions de pares.

Pel que fa als problemes d'equipament són: les aules d'informàtica, l'equipament dels laboratoris i els propis recursos econòmics del centre.

⁴¹⁴ Aquests aspectes podrien ser la lectura i aprovació de les actes, seguiment de l'ordre del dia, possibilitats de participació dels seus membres, convocatòria de les reunions, ordre del dia, assistència dels seus membres, adequació dels temes tractats amb els problemes del centre, informació prèvia a les reunions, horari, revisió dels acords, freqüència de les reunions, intervencions dels diferents membres, durada de les reunions, satisfacció dels assistents amb el desenvolupament de les sessions, eficàcia pràctica de les reunions i la documentació prèvia rebuda (González Granda, 2004: 88).

Per últim, en el camp de la participació, l'escassa participació dels pares és el problema que presenta major dificultat. Relacionat amb aquest darrer punt, Feito (1992, 2011) i Fernández Enguita (1993) assenyalen que els pares no són considerats per part del professorat com a representants d'un col·lectiu.

Els temes al voltant dels quals solen girar les reunions del Consell Escolar són: eleccions a Consells Escolars, anàlisi dels treballs de les comissions, instal·lacions i equipaments del centre educatiu, matriculació d'alumnes, elecció del director, aprovació de les Normes d'organització i funcionament del centre, etc. (CEC, 2007c; Feito, 2007, 2011). Martín Bris i Gairín (2007) assenyalen que els temes que es debaten en les reunions del Consell Escolar són: els pressupostos, els recursos, les infraestructures i el manteniment. L'estudi d'Elejabeitia (1987) assenyala que entre els temes i aspectes que s'aborden en el si del Consell Escolar, destaquen les activitats extraescolars. En aquesta línia, Fernández Enguita (1993: 122) assenyala que *“los centros públicos son más proclives a dejar en manos de los padres las actividades extraescolares, puesto que los profesores tienen pocas ganas de ocuparse de ellas”*. Tanmateix, el mateix autor fa un incís, dient que tot i que del tema de les activitats extraescolars i complementàries se'n parla sovint a les reunions, el Consell freqüentment es limita a aprovar el pla d'activitats acordat prèviament pel Claustre. Feito (2011) indica que els temes en què els pares solen intervenir més són: gestió econòmica, rendiment acadèmic, disciplina, control del professorat, seguretat física dels alumnes, infraestructura del centre i activitats extraescolars.

Diversos estudis (Elejabeitia, 1987; Santos Guerra, 1999; Fernández Enguita, 1993; Feito, 1992, 2011) assenyalen una certa diferència entre els temes que simplement són objecte de debat o informació en les reunions de Consell Escolar i aquells altres sobre els que realment es decideix, és a dir, es prenen decisions⁴¹⁵. La capacitat de decisió real dels consells escolars de centre és bastant exigua. L'aprovació del pressupost i els comptes, entre altres documents, sol ser un mer tràmit formal.

⁴¹⁵ De totes maneres, sobre aquest darrer punt, també és difícil discernir si realment les decisions o acords són fruit d'un debat previ entre els diferents membres o simplement s'han aprovat les decisions preses prèviament en el Claustre o les propostes de Direcció.

Pel que fa al Projecte Educatiu⁴¹⁶, sol ser realitzat i adaptat a la legislació vigent per comissions de professorat i revisat pel Claustre i el Consell Escolar es limita a aprovar-lo com un tràmit més.

“Una de las funciones de los Consejos Escolares es la realización del proyecto educativo. (...) Muchas veces el proyecto educativo lo realizan las maestras y los maestros en las reuniones de claustro y su aprobación por el Consejo Escolar suele ser un trámite más” (Vila, 1998: 190).

L’aprovació de la Programació General Anual (PGA), sol ser també un tràmit més en les actuacions del Consell. Les decisions corresponents solen ser preses i consensuades en les reunions de cicle i en el Claustre i l’actuació del Consell sol limitar-se a donar la seva conformitat. Sembla que alguns temes sobre els que realment decideix el Consell són, per exemple, l’admissió d’alumnes i aspectes relacionats amb la disciplina i el manteniment de les instal·lacions.

Però, sovint la pràctica quotidiana⁴¹⁷ és descoratjadora i demostra que el dret de tots els sectors implicats a participar en la gestió dels centres educatius a través del Consell escolar de Centre s’ha transformat en simples formalismes legals i burocràtics, havent-se convertit el Consell Escolar, en paraules de Fernández Enguita (2007), en una instància de control “pro-forma” de les decisions preses prèviament pel Claustre i la Direcció⁴¹⁸, provocant al seu torn la desmotivació i el desencís dels pares per participar en la vida del centre (Fernández Enguita, 1993, 2007).

⁴¹⁶ Recordem que el Projecte Educatiu ha d’estar aprovat pel Consell Escolar.

⁴¹⁷ Sovint, els pares i les AMPA qüestionen el seu paper en el Consell Escolar ja que en ocasions se’ls requereix únicament per ratificar (votar) “de sorpresa”, i a vegades “coaccionats”, decisions ja preses anteriorment pel Claustre o la Direcció (per exemple, les activitats complementàries, horaris o aspectes de les normes d’organització i funcionament..) sense haver-los fet partícips prèviament (Bernad, 2007). D’altra banda, el professorat també manifesta sentir-se, en ocasions, menysvalorat i “obligat a fer el paper davant els pares”, recolzant propostes plantejades per la Direcció sense “previ avís”.

⁴¹⁸ Diverses investigacions (Gil Villa, 1995 i Santos Guerra, 1996, entre d’altres) remarquen que els Consells Escolars no compleixen amb les seves competències, limitant-se a donar el vist i plau als diferents documents que es presenten per a la seva aprovació. Tanmateix, el treball de González Granda (2004) assenyala que els membres dels Consells Escolars realitzen una bona valoració del Consell pel que fa als seus aspectes formals.

Pel que fa al professorat, una part d'aquest col·lectiu mostra certes resistències i perceben aquest òrgan com un element que pot retallar les seves competències i prerrogatives.

Fernández Enguita (1993) i Feito (1995, 2011) assenyalen que la majoria s'ha sentit incòmoda amb la presència i el control dels pares. Alguns docents pensen que és el Claustre, l'òrgan competent per prendre decisions que atenyen a la vida del centre i sobretot a l'autonomia professional dels docents.

Així, Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001: 70) assenyalen que *"en España, concretamente, parte del profesorado ve a los consejos escolares como instituciones conflictivas y poco útiles"*. El discurs d'alguns docents assenjala que en altres àmbits no educatius no hi ha aquests mecanismes de participació directa que permeten que els "no professionals" participin en la presa de decisions que potser haurien de competir als "professionals".

"¿Qué es, entonces, lo que da lugar a las quejas de los profesores? Podríamos decir que, aunque la tarta del poder en los centros era, antes de la LODE, miserable, pertenecía casi por entero al profesorado; ahora es una tarta más apetitosa, pero hay que repartirla con padres y alumnos" (Fernández Enguita, 1993: 27).

Quant als pares, com assenjala Feito (2011), la seva presència en el Consell Escolar hauria de ser la clau de la seva participació ja que la seva implicació en aquest òrgan és el principal mecanisme que tenen per conèixer el funcionament global del centre i contribuir a la bona marxa d'aquest. Els representants dels pares i mares poden participar-hi (Franco Martínez, 1989; Gil Villa, 1995; Feito, 2011) fent propostes per a l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i de la Programació General Anual (PGA), elaborant informes i informant d'aspectes relatius a la marxa general del centre, fent propostes de modificació de les Normes, elevant propostes per a la realització d'activitats complementàries i extraescolars, fomentant la col·laboració entre tots els membres de la Comunitat Educativa, etc. Però, malauradament, com acabem d'assenyalar, la realitat de la majoria dels nostres centres ens demostra el contrari. El principal problema és l'escassa participació d'aquest col·lectiu.

Com hem constatat abans, analitzant els resultats de les eleccions dels representants dels Consells Escolars a Catalunya, la participació dels pares en les eleccions dista molt de tenir uns nivells mínimament acceptables⁴¹⁹. Afegim les dificultats per compatibilitzar els horaris laborals amb els de les reunions escolars⁴²⁰, ja que aquestes se solen convocar en horari laboral, sobretot en el cas dels centres de Secundària. Així, com assenyalen, entre d'altres, Fernández Enguita (1993), Gil Villa (1995) i Feito (2011), els horaris poden constituir una barrera a la participació dels pares en els Consells. Tanmateix, l'estudi d'Elejabeitia (1987) indica que en els centres públics de la mostra, pel que fa a l'etapa d'EGB, el percentatge d'assistència per part dels pares a les reunions del Consell se situa entorn al 85%. En canvi, aquest percentatge descendeix al 79% en el cas d'estudis d'ensenyament secundari.

D'altra banda, Feito (2007, 2011), per exemple, qüestiona també el paper dels pares durant les reunions, sobretot en la presa de decisions. Com indica el mateix autor *"No se sabe a qué responden las intervenciones de los padres y madres en el Consejo Escolar"* (Feito, 2011: 110). Es podria esperar que responguessin a decisions acordades col·lectivament, per exemple a través de l'AMPA, però podem sospitar que en molts casos responguin a interessos particulars. Recordem que l'activitat de la majoria de les AMPA del nostre país gira entorn a l'organització i gestió d'activitats extraescolars i complementàries, com demostra el treball de Garreta (2008).

En la mateixa línia, els pares i l'AMPA es queixen del "poc valor" del seu vot ja que encara que estiguin descontents o en desacord amb el tema o qüestió objecte de votació, sempre "perden" davant el professorat, recolzat sovint pels altres sectors. I en temes, com ha succeït recentment, que l'Administració havia regulat que es necessitava prescriptivament el vot a favor per part dels pares, en els centres on s'havia votat en contra, fet que ha desencadenat una "guerra" encoberta entre famílies i professorat,

⁴¹⁹ De totes maneres, hem de dir, com assenyalava Fernández Enguita (1993) que cap sector es caracteritza per una participació plena. Com ho demostra el fet de les dificultats, a vegades també, per trobar "candidats" del sector docent.

⁴²⁰ En un treball anterior (Bernad, 2007), alguns representants d'AMPA d'escoles es queixaven de la convocatòria de les reunions de Consell Escolar en horaris convenients als mestres però que dificultaven l'assistència dels pares (convocatòria a les 17 hores o a migdia, per exemple).

provocant un seguit encadenat de malentesos i incidents⁴²¹. Precisament, el Consell Escolar de l'Estat (2010) en el "Informe sobre l'estat i situació del sistema educatiu, curs 2008/2009", recomana ampliar la representativitat del grup de pares en el Consell fins a igualar la del professorat⁴²². Giró i Cabello (2011) també indiquen que la seva representació hauria de ser igual a la meitat dels sectors representats per evitar la imposició de determinades posicions per part del professorat.

"Dada la diversidad de perspectivas culturales y religiosas y las diferencias económicas, sociales y laborales, debería aumentarse la representación de las madres y padres en los Consejos Escolares, sobre todo en centros de primaria, como un modo de representar la realidad de las familias con hijos en edad escolar y de facilitar mejor conocimiento de la realidad educativa y de las necesidades de las familias" (Giró i Cabello, 2011: 14).

Feito (2007, 2011) addueix més raons que expliquen el feble paper que juguen els pares. D'una banda, por a les represàlies contra els seus fills per part del professorat en cas de significar-se en contra de l'equip directiu o d'algun docent.

De l'altra, desconeixement per part de molts pares de la seva funció participativa en el control i gestió de l'ensenyament, és a dir, pensen que participar equival a ficar-se en unes tasques i dominis que competeixen als docents com a professionals. Giró i Cabello (2011) també assenyala el desconeixement de les famílies sobre el seu paper en aquest òrgan i proposa que *"debería informarse/formarse desde el centro a las madres y padres de los alumnos que llegan por primera vez"* (pàg. 17).

⁴²¹ Feito (1992) assenyala que la major part de les famílies desconeix el paper que poden jugar les famílies en els òrgans col·legiats del centre, és a dir, les atribucions que les atorga la llei en la gestió i control dels centres educatius. Molts pares estan desinformatats i desconeixen les funcions del Consell Escolar. Com ens recorda Feito (2011), sovint la comunitat educativa ha pres consciència de la seva existència amb motiu de debats, dels quals sovint s'ha fet ressò la premsa, com la jornada contínua. I moltes famílies s'han adonat que en el Consell Escolar (on participen els seus representants que moltes vegades ni els coneixen) es prenen decisions importants que els afecten directament com és el cas dels horaris. (Fernández Enguita, 2001; Feito, 2005, 2007, 2011). D'altra banda, en els moments que s'han de prendre decisions que afecten la marxa administrativa i docent del centre, el professorat amb l'equip directiu *"forma una piña en defensa de cualquier intrusismo por parte de los padres."* (Feito, 2011: 107).

⁴²² D'altra banda, es demana també el desenvolupament d'una normativa que obligui a la composició paritària en les comissions de Convivència entre els sectors de docents i pares.

Els estudis de Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001) i Martín Bris i Gairín (2007) assenyalen que els progenitors mostren satisfacció amb el funcionament del Consell Escolar del centre on estan escolaritzats els seus fills. De totes maneres, com assenyalen Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez (2001), s'ha de prendre aquests resultats amb una certa distància, tenint en compte que la gran majoria de pares no participa en les eleccions.

En resum, com anem assenyalant i constaten diversos autors (Elejabeitia, 1987; Feito, 1992, 2007, 2011; Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1999; Gil Villa, 1995; Abelló, 2008; Giró i Cabello, 2011), sovint les reunions del Consell Escolar es caracteritzen per la seva apatia d'acció, transformant-se en un pur tràmit burocràtic i no en un element dinamitzador de la vida del centre, i dominades sovint pel professorat, o millor dit per la Direcció. Aquest domini per part del professorat és percebut per molts pares (sobretot membres de l'AMPA o representants del consell) que pensen (o perceben potser) que la seva implicació no és ben acceptada pels docents i alguns temen que els seus fills rebin represàlies si "van en contra", i que en tot cas perdran sempre les votacions degut a la seva inferioritat numèrica. Com ja hem dit abans, sovint el que fan els pares, en particular, és recolzar, legitimar les decisions i acords presentats prèviament per la Direcció al Claustre. Giró i Cabello (2011: 11) assenyalen que *"los consejos escolares acaban convirtiéndose en cajas de resonancia de las posiciones, aspiraciones y quejas particulares y del grupo ante los temas de las votaciones, más que un foro donde se plantean los problemas y se buscan posiciones de consenso entre las partes"*.

Per acabar, podem dir que aquest òrgan, que podria propiciar un clima positiu i d'entesa entre els diferents membres de la comunitat educativa que, no oblidem, comparteixen un projecte comú: l'educació dels infants, en certes ocasions esdevé un veritable "camp de batalla" amb posicions oposades i ancorades en "els seus arguments". De totes maneres, excepte en aquestes situacions excepcionals, l'atonía sembla ser el comú denominador dels Consells Escolars dels nostres centres educatius⁴²³, en part explicada per la manca d'hàbit de participació democràtica que caracteritza la nostra societat (Feito, 2005, 2011; Fernández Enguita, 1993, 2007).

⁴²³ Franco (1989) i Santos Guerra (1999) assenyalen també el caràcter rutinari i el funcionament poc democràtic dels Consells Escolars.

Fernández Enguita (1993: 76) assenyala que *“esta tónica rutinaria solo se ve interrumpida cuando el centro como tal tiene algo que reivindicar ante el exterior o cuando surge algún conflicto entre sus miembros”*⁴²⁴. En aquest sentit, Feito (2007, 2011) apunta que el principal defecte de la LODE va ser trasplantar el model de participació política a les escoles⁴²⁵ i així fa un símil equiparant el Consell Escolar a un Parlament amb algunes funcions judicials (sanció d’alumnes) i a l’equip directiu al poder executiu. Així, podríem concloure que el Consell Escolar té un caràcter marcadament consultiu.

Pel que fa als tres tipus de participació definits per Pateman (1970), Feito (2007), referint-se als Consells Escolars, assenyala que la participació dels professors seria plena, la dels alumnes seria un exemple de la pseudo-participació i la dels pares estaria entre la parcial i la pseudoparticipació.

S’han de buscar les vies i estratègies per millorar el funcionament dels Consells Escolars, que Feito (2011) qualifica com a decebedor. Garreta (2010: 52) també qualifica com a decebedor el paper dels consells escolars en els vint anys transcorreguts des de la promulgació de la LODE en 1985, ja que *“aunque entre el profesorado y el alumnado la votación para escoger a sus representantes en este órgano es alta, su implicación en el Consejo es escasa. Por su parte, las familias se implican poco y tienen porcentajes de voto muy bajos”*.

En general, podem dir que els investigadors es mostren molt crítics amb la participació dels diferents col·lectius en el centre, i especialment amb la dels pares, i també amb el concepte mateix de comunitat educativa, que en alguns casos podríem definir com a comunitat d’interessos, ja que les persones que la integren no tenen consciència de pertànyer al col·lectiu de referència (Elejabeitia, 1987).

⁴²⁴ Recentment, a finals del curs 2011-12, s’ha viscut aquesta situació en diversos centres educatius de Catalunya. D’una banda, la unió de la comunitat educativa front a una amenaça exterior (acampades en diferents escoles com a senyal de protesta davant les “retallades” proposades pel govern) i de l’altra, confrontacions en alguns instituts entre pares i professors davant la proposta de jornada contínua de cara al curs vinent.

⁴²⁵ Es tracta d’un model de democràcia delegada i no directa. En la societat política els ciutadans elegeixen els seus representants polítics i en els centres escolars cada estament de la comunitat educativa els seus representants al Consell Escolar.

Cenyint-se al Consell Escolar de Centre, Elejabeitia (1987) el defineix merament com un òrgan de poder del centre i no com una organització operativa de la comunitat escolar. Pel que fa al professorat, tot i que el percentatge de la seva participació electoral és alta, la seva implicació en el Consell és baixa i compten amb un altre òrgan de participació que és el Claustre, on es prenen moltes de les decisions que després ratifica el Consell. Quant als pares, com s'ha dit abans, el percentatge de la seva participació electoral és molt baixa en tots els nivells, però especialment en Secundària on és pràcticament nul·la, i en el Consell desenvolupen un paper que es podria qualificar com a passiu ja que com diu Feito (2007: 14), *“no suele ir más allá de ser un convidado de piedra”*. Fernández Enguita (1993: 40) conclou la seva investigació dient *“el resultado empírico fundamental de esta investigación es la constatación de que los mecanismos de participación funcionan poco, mal y con numerosas tensiones”*. Però de totes maneres, el mateix autor relativitza aquesta afirmació unes pàgines més endavant dient que *“esto no quiere decir, en modo alguno, que presenten un balance negativo en términos absolutos”* (pàg. 62).

D'altra banda, remarcuem que, com mostren Elejabeitia (1987), Feito (1992, 2011) i Fernández Enguita (1993), per exemple, el col·lectiu docent compta amb un òrgan propi en el qual, com acabem de dir, es recolzen i debaten les propostes i s'informa sobre els acords presos al Consell. Cosa que no passa amb el col·lectiu de pares, on queda palès la manca de canals adequats de comunicació entre els pares membres del Consell i la resta. L'AMPA que podria jugar un paper cabdal al respecte, no ho fa.

Tot i que, com hem vist, els investigadors assenyalen les deficiències de funcionament del Consell Escolar i el llarg camí que s'ha de recórrer encara, els autors estan d'acord en els beneficis que reportà la implementació d'aquest òrgan, en el sentit que el reconeixement de la participació dels pares en els centres va comportar notables millores i una major democràcia en el funcionament dels centres. Per exemple, Feito (1992) assenjala l'eliminació dels càstigs corporals. Fernández Enguita (1993, 2007) pensa que ara es reconeixen majors competències als pares⁴²⁶. En aquesta línia, Kñallinsky (1999: 74) indica també que els pares *“intervienen en muchas decisiones e incluso exigen leyes y decretos que apoyan esta participación”*.

⁴²⁶ Sobretot en els centres públics.

Així, González Granda (2004) assenyala la necessitat de que els consellers siguin portaveus reals dels seus representants per tal de que el Consell sigui un autèntic fòrum de representació.

Com assenyalen diversos autors⁴²⁷, una de les condicions per aconseguir uns Consells Escolars veritablement participatius és que la vida diària del centre i de les aules sigui també democràtica i participativa i s'instaurin potser d'altres canals de participació entre els diferents sectors de la comunitat.

L'àmbit d'actuació d'aquests òrgans ja sigui a nivell d'aula, de cicle, etc., seria més proper als interessos dels pares ja que s'abordarien qüestions que els afecten directament i com indica Feito (2011) seria més fàcil que s'impliquessin i també es facilitaria la comunicació bidireccional amb el Consell⁴²⁸.

És a dir, difícilment podem parlar de participació democràtica en els Consells Escolars si no es democratitza alhora l'estructura de funcionament quotidià del centre (Domínguez i Feito, 2007; Feito, 2007).

“El tema de la participación en sí mismo apenas ha suscitado gran interés en la comunidad de investigadores y mucho menos en la sociedad española. No se puede desvincular la participación de la democratización de la vida en las aulas y del conocimiento escolar y de la apertura de los centros al entorno. (...) no se puede empezar la casa de la democracia escolar por el tejado de los Consejos Escolares. Los Consejos sólo pueden ser la cúpula de la democracia escolar si toda la vida del centro transpira democracia, lo que habría de significar la existencia de una ciudadanía mucho más participativa que la actual y de unas familias democráticas” (Feito, 2007: 15).

⁴²⁷ Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999; Fernández Enguita, 1993, 2007; Mérida, 2002; Feito, 2006, 2007, 2011; CEC, 2007c; Abelló, 2008; Giró, 2011; entre d'altres.

⁴²⁸ Es facilitaria que els pares participessin en l'elaboració de les propostes que plantegen els representants dels pares al Consell i també seria més fàcil difondre les decisions preses pel Consell.

CAPÍTOL VI. PROPOSTES D'ACTUACIÓ

En aquest capítol exposarem algunes propostes de diversos autors per tal de millorar les relacions família-escola i la participació dels progenitors en els centres educatius, així com algunes experiències portades a terme.

1. OBERTURA A LA COMUNITAT

Com ja hem assenyalat anteriorment, la participació és el factor fonamental d'un sistema democràtic⁴²⁹ i el que pot garantir el desenvolupament del dret a l'educació de totes les persones considerades individualment o com a grup (Martín Bris i Gairín, 2007; Giró i Cabello, 2011) i la qualitat del nostre sistema educatiu. Una escola democràtica promou la participació des d'una perspectiva social, posant en pràctica uns valors⁴³⁰ que constitueixen l'essència del sistema democràtic (Kñallinsky, 1999), de forma que la participació sigui considerada com un veritable exercici de ciutadania. Però, la democràcia no es pot improvisar (San Fabian, 2006), sinó que forma part del llarg procés de construcció del projecte d'escola i necessita ser actualitzada amb estratègies i mesures concretes⁴³¹, més enllà de l'establiment d'una assignatura de ciutadania.

“Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos de acción, como forma de vida cívica, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación para el ejercicio de la ciudadanía” (Luengo i Moya, 2008: 113).

⁴²⁹ En les societats democràtiques, la participació és un dret i un deure alhora.

⁴³⁰ Kñallinsky (1999) assenyalava entre d'altres: la llibertat d'expressió, el respecte vers els altres, la tolerància, etc.

⁴³¹ Per exemple, “School City” és una experiència que pretén convertir l'Escola en un Estat democràtic en miniatura. En aquest Estat, l'Assemblea pren decisions vinculants mitjançant procediments participatius i l'exercici del vot, aprova lleis i escull persones per assumir determinades funcions i tasques amb caràcter periòdic. L'origen del model “School City” és europeu tot i que va començar a posar-se en marxa als EEUU a principis del segle XX, es basa en les experiències i tractats pedagògics de Trotsendorf. (Tema 8 de l'escola de pares de CEAPA: *Educación, participación y democracia*, p.18).

El projecte Atlàntida és una experiència que es porta a terme en diferents comunitats autonòmiques, vegeu: <http://www.proyectoatlantida.net> (consultat 20 maig 2012). El següent document *“Una red de experiencias de innovación democrática en las comunidades educativas”* està disponible en: http://www.papelesdeeducacion.es/iframe.php?file=docshmt/numeros/cuatro/4_misclanea01.html (recuperat 20 de març 2012).

Actualment, l'escola no pot actuar de la mateixa manera que fa uns anys enrere. No és el mateix el medi urbà que el medi rural, dins d'una mateixa ciutat hi ha diferències d'un barri a un altre, hi ha entorns rics en estímuls, i amb recursos i serveis suficients, però també hi ha entorns amb falta de mitjans, on l'escola pot exercir una important acció compensadora en el compliment del principi d'igualtat d'oportunitats. Les famílies, els mestres, les administracions i el personal no docent, cadascú en el seu àmbit, tenen una responsabilitat compartida en tot el que té lloc en l'escola. Avui en dia, atesa la complexitat de la situació actual, com recull Comellas (2003, 2009) és necessària la col·laboració i la participació de tots els sectors de la comunitat territorial (agents socials i institucions), sobre la base d'un model que contempli les necessitats a curt i llarg termini aprofitant els recursos i generant propostes més operatives, en un marc de responsabilitats compartides (Subirats et al., 2002).

“Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno. No es sólo una moda sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada” (Fernández Enguita, 2007: 22).

Actualment, des de molts sectors es reclama l'obertura del centre a la comunitat educativa, prenent mesures com: posar en marxa un pla de millora del centre (San Fabián, 1996), amb l'objectiu de coordinar totes les accions que es desenvolupen i buscar punts de trobada entre els diferents sectors de la comunitat educativa; institucionalitzar el dia de portes obertes; planificar tasques conjuntes entre el professorat i pares, etc.

La normativa permet que les instal·lacions dels centres educatius es puguin posar a disposició de la comunitat, per exemple, en nombrosos municipis s'ha posat en marxa la iniciativa "patis oberts". També, molts autors proposen l'obertura del centre a la comunitat. Vila (1995a, 1998) i López, Ridaó i Sánchez (2004) afirmen que els col·legis han d'obrir les seves portes i convertir-se en llocs on les famílies es trobin acollides i sentin que es reconeix el seu potencial i els seus valors. Recordem que Epstein (2001) també afirma que la col·laboració entre la família, l'escola i la comunitat és clau per a la millora de l'educació de l'alumnat. I Bolívar (2006), seguint a Putnam (2002), proposa restablir les xarxes entre escoles, famílies i institucions municipals. Altres autors, com Comellas (2003, 2009), Feito (2006), Fernández Enguita (2007) i Martín Bris i Gairín (2007) i defensen la necessitat d'una gestió democràtica dels centres i l'establiment d'unes relacions horitzontals i compromeses en un pla d'igualtat.

Aquestes són les premisses d'una escola democràtica i oberta a l'entorn. La participació de tots els membres de la comunitat educativa és un factor que garanteix l'acció eficaç de l'escola (San Fabián, 1994) així com per a construir l'autonomia real dels centres educatius. Com diu García Bacete (2003), les millors escoles sempre compten amb pares que les donen suport i es troben integrades en els seus barris, la qual cosa revalida el concepte de comunitat educativa. Es tracta, com assenyala Vila (1998: 162), de *"potenciar recursos existents y ponerlos al servicio de un proyecto colectivo como de crear nuevos recursos que atiendan necesidades no atendidas por los propios recursos comunitarios"*.

Ara es parla de la ciutat educadora o ciutat educativa (Gómez-Granel, Vila i Vintró, 2001). Moltes ciutats ja tenen un projecte educatiu de ciutat (PEC), que es podria definir com *"el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación que deben presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad dirigidas a enfrentarse con garantías de éxito y desde la perspectiva progresista a la nueva sociedad de la información, conocimiento y aprendizaje"* (Coll, 1998, citat en Bolívar, 2006: 138). La participació i la gestió social, suposen una intervenció qualificada sobre el territori, sobre la ciutat per a fer-la més habitable i democràtica, també per als nens i les nenes (Ruiz Corbella, 2007).

A Catalunya, s'ha posat en marxa, en alguns municipis a nivell de tota la localitat o a nivell de barri en d'altres, el programa "Pla Educatiu d'Entorn"⁴³² del Departament d'Ensenyament, en col·laboració amb l'administració local, que vol implicar en l'educació dels nens a tots els agents socials que intervenen en aquell territori, dissenyant actuacions coordinades entre tots els estaments, dins l'enfocament abans ressenyat d'integració de serveis comunitaris (Bolívar, 2006). D'altres iniciatives que s'estan portant a terme a Catalunya són els plans de desenvolupament comunitari⁴³³, els plans intensius de normalització lingüística⁴³⁴, els projectes d'Aprenentatge i Servei (APS)⁴³⁵ i les Comunitats d'Aprenentatge⁴³⁶.

432 El Departament d'Ensenyament explica que "planteja el desenvolupament dels plans educatius d'entorn com un instrument per donar una resposta integrada a les necessitats educatives de la nostra societat, coordinant i dinamitzant l'acció educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves a partir de diverses iniciatives locals (...). S'adrecen a tot l'alumnat, i a tota la comunitat educativa, però amb una especial sensibilitat als sectors socials més desfavorits. L'educació de ciutadans i ciutadanes per a un món complex i divers hauria de ser: **integral** per abastar tots els aspectes de la persona; **contínua**: per comprendre tot l'espai-temps vital; **arrelada** per tenir uns referents compartits; **cohesionadora** per promoure la integració i cohesió social mitjançant l'educació intercultural i l'ús normalitzat de la llengua catalana en un marc multilingüe; **inclusiva** per incloure a tothom i per fer-ho possible ha de garantir la igualtat d'oportunitats i evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió; en **xarxa** per ser-ne tots coresponsables. És necessari teixir entre tots una xarxa educativa molt ben cohesionada i això requereix un treball ben articulat, coordinat i coherent de tots els organismes que treballen en l'atenció i l'educació dels membres més joves de la societat catalana". Recuperat 16 març 2012, des de http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_presentacio.

Per ampliar, vegeu el document "Document marc dels plans educatius d'entorn (novembre 2011)". Recuperat 18 març 2012, des de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Plans%20educatius%20entorn/doc_marc_pee_cat.pdf Podeu consultar: Alegre, M.A. i Collet, J. (2009). *Els Plans educatius d'entorn, debat, balanç i reptes*.

Trobareu documents i bibliografia en:

<http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/orgacentre/participacio>
(consultat 24 de març 2012)

Podeu trobar més informació sobre documents, normativa, recursos, bones pràctiques, catàleg d'actuacions... en http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee (consultat 18 de març 2012) i també en: <http://www20.gencat.cat> (consultat 18 de març 2012).

433 Els Plans de Desenvolupament Comunitari (PDC) van néixer l'any 1997 i són una estratègia d'intervenció social i territorial del Departament de Benestar social i Família en col·laboració amb els ens locals i la ciutadania. És a dir, aquest Pla agrupa les diferents associacions, entitats, serveis i persones d'un barri o zona, amb la finalitat de transformar la realitat del context, millorant la qualitat de vida de les persones qui hi viuen. Entre d'altres elements, cal tenir presents els programes d'interacció comunitària (el projecte Òmnia, el programa "Aprendre a Aprendre", els plans de voluntariat...) i els serveis i les pràctiques de mediació intercultural comunitària.

Per ampliar, trobareu informació en: <http://www20.gencat.cat> (consultat 18 de març 2012).

434 Per ampliar, vegeu el document "Balanç de política lingüística 2004-2010". Recuperat 19 març des de: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Altres/Arxius/BalancPL2004-2010.pdf>

Totes aquestes iniciatives compten amb el suport del Departament d'Ensenyament, per tal d'eradicar el fracàs escolar i aconseguir l'èxit educatiu i social de tot l'alumnat, sense exclusió, amb la complicitat de tota la comunitat educativa.

La Diputació de Barcelona també ha posat en marxa un programa sobre "La millora de l'èxit escolar", on es vol potenciar la coordinació dels agents del municipi per tal de detectar i intervenir en els factors de risc amb l'objectiu de millorar el procés educatiu de la població (Comellas, 2003). Experiències d'aquest tipus que parteixen de la participació comunitària i d'un treball en xarxa⁴³⁷ per aconseguir una educació de qualitat per als infants, també es porten a terme en altres països des de fa temps.

435 L'Aprenentatge-Servei (APS) és una "propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de Servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (Puig i Palos, 2006: 60).

En el marc dels plans educatius d'entorn, el Departament d'Ensenyament fomenta la metodologia d'aprenentatge servei dins el currículum dels centres educatius. Per ampliar podeu consultar el document: "Aprenentatge Servei i Ciutadania en el marc dels Plans Educatius d'Entorn". Recuperat 25 març 2012, des de http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_documentos_aprenentatge

Vegeu també: Puig, Batlle et al. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*; Martín i Rubio (2006). *Experiències d'aprenentatge-servei*.

Trobareu documents i bibliografia a:

<http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/orgacentre/participacio> (consultat 24 març 2012). També trobareu a: <http://www.aprenentatgeservei.org/> (consultat 24 de març 2012).

436 Les Comunitats d'Aprenentatge és un model de centre participatiu obert a la comunitat, en el marc de l'escola inclusiva. És un projecte de transformació global del centre, basat en l'aprenentatge dialògic, els grups interactius i la participació de la comunitat (professorat, famílies i agents educatius del territori, amb la finalitat d'aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i la millora de la convivència. Remarquem que el Departament d'Ensenyament, en el seu **Pla per a la llengua i la cohesió social**, "promou les Comunitats d'Aprenentatge com a model de centre inclusiu i acollidor. Per ampliar informació, vegeu el document marc "El projecte de comunitats d'aprenentatge a Catalunya (30 juny 2010)", disponible en:

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/comunitats_aprenentatge/document_marc_comunitats_aprenentatge.pdf (consultat 25 març 2012).

Podeu trobar més informació sobre documentació, recursos, formació, bones pràctiques... en: <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats> (consultat el 25 de març de 2012) i també a: <http://www20.gencat.cat> (consultat 25 març 2012).

Vegeu també: Flecha (1997). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*; Elboj, Puigdemívol et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*; Aubert, Flecha et al. (2009). *Aprenentatge dialògic en la societat de la informació*.

Trobareu informació a: www.comunidadesdeaprendizaje.net (consultat 25 març 2012) i també a: <http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/orgacentre/participacio> (consultat 24 març 2012).

⁴³⁷ Vegeu: Gordó (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?. I també: Subirats i Albaigés (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Disponible a <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documentos/publicacions/424.pdf> (consultat 25 de març 2012).

Als Estats Units, per exemple, són conegudes les experiències “School Development Program”⁴³⁸, “Accelerated Schools PLUS”⁴³⁹ i “Success for All”⁴⁴⁰.

Amb aquestes iniciatives s'incrementa el capital social de les persones, com a conseqüència de la seva participació en noves xarxes socials que es van creant o expandint. Aquest capital *“es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente”* (Bolívar, 2006: 139). Recordem que el capital social és el conjunt de recursos vinculats a la possessió d'una xarxa duradora de relacions, com a conseqüència de la pertinència a un grup, units per vincles permanents i útils (Bourdieu, 2001). La teoria del capital social proporciona d'aquesta manera, un marc per a que les diverses institucions en una comunitat puguin col·laborar unes amb les altres per al desenvolupament dels seus alumnes (Bolívar 2006). Veiem que la proposta d'una escola oberta al seu entorn va unida a la construcció d'una comunitat educativa oberta també a l'entorn, no reduïda exclusivament a docents i progenitors, sinó en la qual participen tots els agents socials implicats en l'educació dels infants i on els propis protagonistes (els infants) tenen un paper també rellevant⁴⁴¹. Paraules com democràcia, responsabilitats compartides, participació activa, comunicació fluïda i bidireccional van lligades a la construcció d'una veritable comunitat educativa, generadora de capital social. Com diu Redding (2000, citat en Bolívar 2006: 140) *“Cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, el capital social se incrementa; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparten pautas, normas y experiencias de educación”*. I Putnam (2002: 405) afegeix: *“Allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes”*.

438 Per ampliar, trobareu informació en la web <http://info.med.yale.edu/comer> (consultat 25 març 2012).

439 Per ampliar, trobareu informació en la web <http://www.acceleratedschools.net> (consultat 25 març 2012).

440 Per ampliar, trobareu informació en la web <http://www.successforall.net> (consultat 25 de març 2012).

⁴⁴¹ Vegeu: Tonnuci (1997). *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*; Tonnuci (2006). *Quan els infants diuen prou!*; Tonnuci (2007). *Frato, 40 anys amb ulls d'infant*.

2. CONFIANÇA I COMUNICACIÓ

Un altre obstacle principal que hem observat és l'existència de idees preconcebudes i com aquestes guien les interaccions. Els centres han d'assumir (San Fabian, 2006; Giró i Cabello, 2011) la diversitat d'estructures i contextos familiars existents en l'actualitat. Unes relacions família-escola constructives han de partir de l'existència d'una gran diversitat entre les famílies sobre les seves creences, expectatives i concepcions educatives (Vila, 1999), cal entre d'altres coses que els mestres acceptin a les famílies tal com són (Hanko, 1993), sense idees prèvies i estereotips. Els mestres s'han de posar en el lloc dels pares, han de pensar en els sentiments que els pares poden experimentar, tenir en compte les pressions a que poden estar sotmesos, han de transmetre que es reconeixen i comparteixen les seves preocupacions.

Hem vist que les interrelacions entre la família i els centres educatius són complexes, moltes vegades s'exigeix als centres que resolguin el que la pròpia societat i la pròpia família no poden resoldre, és necessari la col·laboració i l'apropament entre família i escola, però per aconseguir aquest objectiu marc primer és necessari una reflexió i debats profunds per part de tots els agents educatius (escola, família, administració i agents socials) sobre les transformacions socials i els canvis en els models familiars, educatius i socioculturals actuals, i després s'han de buscar i trobar noves vies d'enteniment i de relació, tot revisant els estils de comunicació i els models de participació⁴⁴².

Mittler (1987) ens parla de la necessitat de tendir ponts, els pares han d'estar informats però també és necessari propiciar ocasions que desenvolupin aquesta col·laboració.

⁴⁴² En l'abans esmentat *II Encuentro Estatal de APA "Las APA como escuela de participación ciudadana"*, (CEAPA, 2004), després de reflexionar sobre els obstacles que dificulten la participació de les famílies, finalment es proposaren unes mesures per a fomentar la participació en el centre educatiu i en les APA: promoure escoles de formació conjunta pares i professors, reclamar participació paritària en els Consells Escolars; bon funcionament de les tutories; potenciar la participació de l'alumnat en la comunitat educativa; compartir activitats formatives de els APA properes; donar més rellevància a les APA, que canalitzen la relació del centre i les famílies; formació de comissions d'equips professorat/famílies, per a afavorir la participació en el centre; apertura dels centres en horaris més amplis; conciliar l'horari familiar amb l'escolar; incloure les activitats extraescolars en el Projecte Educatiu del centre; potenciar la formació de pares i alumnes; afavorir la participació en integració de les famílies immigrants en la dinàmica escolar; etc.

Aquest autor es refereix als nens amb necessitats educatives especials, però pensem que tendir ponts entre la família i l'escola, pilars bàsics en l'educació d'una persona (Romero, 2010), és una necessitat per a totes les famílies del centre, com assenyalen també altres autors com Lacasa (1997), Vila (1997, 1998), Kñallinsky (1999) i Romero (2010). I alguns d'aquests autors (Mérida, 2002; Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 2007; Luengo i Moya, 2008) amplien aquest treball compartit a tots els sectors implicats en l'educació, parlant així d'escola, família i comunitat.

Actualment, per aconseguir una bona col·laboració entre família i escola, els investigadors reclamen la necessitat de col·laboració i de canals eficaços d'informació i suggereixen que en els centres s'han de construir situacions que facilitin un bon clima de relació i convivència, una comunicació fluïda i bidireccional i una col·laboració activa i eficaç, basades en el coneixement i la confiança mútues, compartint objectius, la vida del centre i realitzant activitats compartides⁴⁴³ (Bassedas, Estela et al., 1996; Solé, 1997; Aznar, 1998; Kñallinsky, 1999; Vila, 1999; López, Ridao i Sánchez José, 2004; Kherroubi, 2008; Vega-Hazas, 2009; López-Larrosa, 2009).

“Las dos partes tienen que verse con disposición de escuchar a la otra, pensando que siempre tiene algo interesante que decir, porque así es. También, de intercambiarse información” (Vega-Hazas, 2009: 123).

“Compartir las tareas educativas es el principio que debe regir la relación familia-escuela” (Kñallinsky, 1999: 52).

En definitiva, s'ha de crear un clima de confiança que faciliti i afavoreixi la intervenció i interrelació dels diferents col·lectius implicats. Aznar (1998) afirma que per assegurar la implicació dels pares i que aquesta sigui més productiva és necessari clarificar i definir metes i activitats, compartir responsabilitats i participar conjuntament en els processos de presa de decisió d'aquest projecte comú que és l'educació dels infants, sempre en el marc d'una comunicació bidireccional i transaccional.

443 Ginés Martínez (2004) com a vicepresident de CEAPA en aquell moment, reclamava potenciar la relació família-escola establint vies que permetin el treball conjunt de pares i docents, per a establir criteris educatius comuns. Algunes mesures concretes podrien ser: institucionalitzar una reunió mensual entre APA i equip directiu, introduir com a pràctica habitual la utilització de l'agenda escolar com a mitjà diari de comunicació família-escola, propiciar la figura del delegat de pares.

López-Larrosa (2009) també assenyala que una condició indispensable per a teixir l'aliança família-escola és la creació d'un clima de confiança i seguretat, que propici l'escolta activa i la compartició d'objectius comuns.

Hem vist com una de les barreres que dificulten la participació dels pares és un clima escolar negatiu. Un bon clima relacional i acollidor propiciarà unes interaccions positives entre el professorat, l'equip directiu, els alumnes i la resta del personal de l'escola. Així, els centres educatius poden potenciar la participació de les famílies implementant estructures de participació diverses i fomentant el respecte dels docents vers les famílies. Arias i Morillo (2008) proposen crear un clima escolar càlid i acollidor i una de les claus per aconseguir aquest clima és promovent la comunicació.

"There are many steps that schools can take to address the barriers to parental involvement and to thereby increase participation. The first step is to create a school environment that is warm, caring, inviting, and receptive to parents" (Arias i Morillo, 2008: 9).

Maulini (1997) assenyala tres condicions essencials per a establir una bona col·laboració entre família i escola: enlloc de raonar en termes de partició, frontera quan es parla de famílies i escola, assumir una superposició parcial dels rols respectius; considerar la col·laboració escola-família com un joc cooperatiu on tots poden guanyar enlloc d'un joc competitiu on un guanya el que perd l'altre; adonar-se que el diàleg i la col·laboració estan sempre en construcció permanent.

El diàleg constructiu establert entre famílies i escoles, permet construir conjuntament les solucions davant les dificultats que puguin sorgir, compartir el projecte d'escola, el sentiment de pertinença, apropiar-se dels significats i compartir-los. Per aconseguir aquest diàleg, aquesta escolta activa per part de tots els "*partenaires*", cal vèncer els obstacles, com diu Auduc (2007), vèncer les pors d'uns i altres: pors per part dels pares de sentir-se jutjats, de no estar a l'alçada de les expectatives dels mestres, de reviure una escolaritat plena de dificultats i fracassos, i pors per part dels mestres de trobar pares que podrien "*avaluar*", jutjar el que fan a classe.

Sens dubte, les relacions per a ser fructíferes, per a poder iniciar i desenvolupar “espirals positives”, en paraules de Garreta (2008, 2009), s’han de construir sobre la base del respecte i la confiança mútua.

A França, existeix des del 1999 un mediador de l’Educació nacional⁴⁴⁴, que permet, en cas de ruptura del diàleg, renovar el contacte. Aquest organisme va publicar en 2005 un document titulat “*Pour un dialogue réussi enseignants-parents, parents-enseignants*”, on indica nou consells per un diàleg exitós durant la reunió pares-docents (Auduc, 2007:20): el diàleg reposa sobre l’escolta i respecte mutu, el lloc i l’horari més apropiats han de ser acordats de mutu acord, el docent ha d’instaurar un clima de confiança i garantir una total discreció, el docent ha d’intentar respondre a les qüestions del progenitor i aconsellar-lo sobre l’escolaritat del seu fill, el docent i el pare han d’intentar definir en comú els medis i les vies de progrés en les quals cadascú en el seu domini, pot contribuir, etc. En el mateix document es precisa que en cas de ruptura del diàleg, el recurs a un mediador pot permetre renovar el contacte. I també qui pot ser mediador: el director de l’escola amb la condició que sigui exterior al conflicte, el delegat departamental de l’Educació nacional, el pare d’alumne d’una associació, un altre docent, el mediador acadèmic, una altra persona acceptada per les dues parts i susceptible de fer prevaler l’interès de l’alumne i aquell de la comunitat educativa en el respecte dels principis generals de l’escola. A Catalunya, en molts centres educatius, sobretot de secundària però també de primària, s’ha implementat el programa de mediació escolar⁴⁴⁵ per resoldre petits conflictes dins la comunitat educativa.

Anem veient que les propostes van en la línia d’establir condicions que propiciïn una bona i eficaç comunicació en un clima de confiança entre centres i famílies. Per a que les relacions entre escola i família tinguin èxit han de ser bidireccionals i complementàries, la informació ha de fluir en els dos sentits i una actitud d’escolta activa és necessària per a mantenir aquest diàleg fructuós.

⁴⁴⁴ Vegeu: www.education.gouv.fr/mediateur (consultat 20 de maig 2012).

⁴⁴⁵ El Projecte Convivència i Èxit Escolar impulsa la Mediació Escolar com a estratègia per resoldre els conflictes dins la comunitat educativa i afavorir una bona convivència. Es contempla la formació dels mediadors a través de cursos adreçats a alumnes, professors, famílies i personal d’administració i serveis. En la web <http://www.xtec.cat>, trobareu informació sobre el Projecte de Convivència. En la revista *Perspectiva Escolar*, núm. 262 (2002), podeu consultar el monogràfic dedicat a la mediació escolar. També trobareu informació en: <http://www.xtec.cat/se-onca/Carme%20Boqu%E9.pdf> (consultat 19 maig 2012).

És a dir, s'ha d'establir una relació basada en el coneixement mutu i que faciliti la col·laboració. I en aquesta línia, algunes experiències⁴⁴⁶ reeixides portades a terme en diversos centres ens parlen de compartir la vida del centre, d'establir vincles, d'obrir espais de reflexió i decisions consensuades amb la finalitat d'establir un bon clima de relació entre família i escola. La fluïdesa i eficàcia informativa han de caracteritzar les relacions dins el centre, la comunicació es facilita creant oportunitats per a la relació i la convivència.

Com a experiència pràctica per a millorar el clima a l'aula (és un factor que influeix en el rendiment acadèmic) amb la complicitat de les famílies, podem esmentar el "Programa Golden 5"⁴⁴⁷ que s'està implementant amb èxit en diversos països d'Europa com Polònia, Noruega i Espanya i és un programa educatiu⁴⁴⁸ adreçat al professorat per ajudar-lo a tenir un ambient escolar més agradable i efectiu a l'aula. Partint d'uns cursos de formació sobre el programa i la posterior implementació en l'escola, es pretén millorar les estratègies que el docent necessita utilitzar a l'aula per tal de millorar el clima, augmentar la motivació, l'interès, el rendiment i facilitar el desenvolupament integral dels seus alumnes. Aquest programa proposa uns principis, unes àrees i uns passos claus a seguir, a mode de recomanacions. El programa parteix del principi que *"El profesorado debe tener una adecuada serie de herramientas y habilidades para entender el funcionamiento de un grupo, y ser capaz de dirigirlo correctamente. Ellos deben tener bastantes recursos para construir relaciones positivas y adecuadas con sus estudiantes, crear un clima que facilite las relaciones y el proceso de aprendizaje en el aula. Es importante considerar la flexibilidad en el aprendizaje; la diversidad debe ser tratada como un aula que ofrece una variedad de actividades, de acuerdo con las características generales de los jóvenes, e igualmente diferentes para ajustarlas a las necesidades y particularidades de todos los alumnos."*

⁴⁴⁶ Per ampliar vegeu: Bravo et al. (1994). *Tallers a l'escola*; Díez Navarro (1994). *Una escola que obre les portes a la vida*; Escola Forestier (1994). *La titella: un món màgic pel nen i la família*. Vegeu també les experiències premiades en els concursos anuals d'experiències educatives de les APA (varen començar a fer-se l'any 2001 amb la finalitat de difondre bones pràctiques educatives), disponibles en: <http://www.ceapa.es/web/guest/proyectos-realizados-por-las-apas> (consultat 27 maig 2012).

⁴⁴⁷ Podeu ampliar informació en: <http://www.golden5.org>, (consultat 7 juny 2012).

⁴⁴⁸ Al març del 2009, va ser seleccionat per la Comissió Europea com un dels projectes Comenius més exitosos de l'any (informació recuperada 7 juny 2012, des de <http://www.psicoeeducacion.eu>

Finalmente, la **implicación de las familias** es necesaria para empezar a cambiar la percepción social y sustituir la opinión de uno mismo. En fin, consistirá en la creación de una atmósfera de relaciones adecuadas, donde todos los alumnos puedan ser considerados para ser Golden"⁴⁴⁹. Per tal de millorar el clima d'aula, el programa proposa cinc àrees a treballar: gestió de l'aula, construint relacions, clima social, aprenentatge ajustat i relacions família-escola. Com veiem, aquest programa parteix del supòsit que per crear un clima escolar positiu, l'escola necessita la col·laboració de les famílies. Ara, centrant-nos en les relacions família i escola, es proposen els següents "passos"⁴⁵⁰, entre d'altres, per crear un clima de cooperació que propiciï la millora dels resultats acadèmics i la inclusió social de l'alumnat: entrevistes amb un enfocament positiu; contactes regulars amb les famílies; contractes d'aprenentatge; utilitzar el currículum familiar; organitzar grups de famílies en classe; i crear un banc de pares de la classe⁴⁵¹.

Diversos autors proposen la realització de tasques compartides entre docents i famílies i entre famílies, del centre i de l'entorn més proper, com a estratègia per a millorar la comunicació i les relacions.

Kñallinsky (1999) defensa la necessitat de compartir les tasques educatives però com a condició indispensable, és necessari establir "*un proceso de negociación y comunicación permanente para poder dividir las responsabilidades y las acciones educativas*" (pàg 52). Bassedas, Huguet i Solé (1996) defensen el desenvolupament d'una labor formativa adreçada als pares des de l'escola, basada en la realització de tasques conjuntes⁴⁵², per tal de potenciar les relacions família-escola.

"Es tracta d'un ampli àmbit de treball conjunt pares- mestres- psicopedagogs que, ben portat, és beneficiós per a tots plegats i pels infants, a qui, en definitiva, es dirigeixen els esforços" (Bassedas, Huguet i Solé, 1996: 316-317).

⁴⁴⁹ Informació recuperada 7 juny 2012, des de <http://www.golden5.org/golden5/?q=node/18>

⁴⁵⁰ Vegeu: <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/PasosClaves.pdf> (consultat 7 juny 2012).

⁴⁵¹ Altres autors, com Auduc (2007), també proposen establir aquesta estratègia a nivell d'aula o d'escola.

⁴⁵² Aquest tipus d'activitat es pot concretar de moltes maneres, des de la realització conjunta de les festes, fins a l'organització de tallers conjunts entre pares, nens i educadors.

Solé (1996, 1997) afirma que les relacions entre la família i l'escola han de tenir sempre aquests dos objectius: augmentar el coneixement del nen i establir uns criteris educatius comuns, i una bona estratègia per aconseguir-los és la realització de tasques conjuntes en les quals es puguin implicar les famílies.

Vila (1997, 1998, 1999) assenyalava que la realització de tasques conjuntes entre famílies i docents afavoreix l'adequació mútua de les representacions mentals d'ambdós col·lectius. López, Ridaó, i Sánchez (2004) assenyalen que l'intercanvi d'informació entre pares i mestres facilita una visió més completa i global del nen i que la realització de tasques compartides ajuda a establir una veritable cooperació entre família i escola. A més a més, com diu Aznar (1998), la implicació dels pares està més assegurada quan la interacció família-escola es basa en una comunicació bidireccional ja que implica un rol actiu dels pares, una assumpció per part de l'escola d'aquest rol, i una convicció per part d'ambdues parts de pertànyer a una associació comú que, des de diferents responsabilitats, persegueix els mateixos objectius.

Comellas (2009) proposa, a més, teixir les relacions entre les diverses famílies del centre i de l'entorn més proper⁴⁵³ ja que *"la escuela no es una isla. La escuela es una pequeña muestra de la Sociedad y por eso mismo es un reflejo de ella"* (Comellas, 2009: 60).

Altres autors com Kherroubi (2008) també defensen la realització d'algunes activitats d'aula conjuntament entre pares i mestres. Aquest tipus d'actuacions afavoreix una major cohesió en les relacions família-escola, els progenitors coneixen millor el funcionament del centre, les activitats que realitzen els seus fills i el seu significat, les metodologies i materials emprats, com interaccionen el seus fills amb els companys... i s'involucren més en la vida del centre i en el seguiment de l'escolaritat dels fills. D'altra banda, varis autors com Becher (1986) i Arias i Morillo (2008), per exemple, assenyalen que també els docents i els alumnes en surten beneficiats, estan més motivats i els docents comprenen millor a les famílies.

⁴⁵³ Vegeu les experiències portades a terme a Catalunya en el marc dels Plans d'Entorn, disponibles en: http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_bonesp (consultat 29 maig 2012). Vegeu també el Pla de Dinamització de les AMPA de FAPAC (consultar Bernad, 2007).

Auduc (2007: 16) assenyala els avantatges⁴⁵⁴ que una bona comunicació pot aportar a docents, famílies i infants. Així, als infants, que són els primers beneficiaris d'aquesta comprensió mútua, reporta: una millor aptitud per a gestionar la transició entre el medi familiar i l'escolar; una millor confiança en les seves capacitats per a integrar els aprenentatges; menys emoció enfront els resultats escolars; menys estres per venir a l'escola si la perceben com a difícil. Als pares aporta: tenir una actitud més positiva enfront a l'escola i als docents; comprendre millor les modalitats pedagògiques seguides pel docent i les noves competències demanades als infants; sentir-se valorats en les seves funcions i en les seves responsabilitats; desenvolupar un sentiment de pertinença a un col·lectiu, a la comunitat educativa del centre. I finalment, als mestres aporta: afirmar el seu rol i funcions; posar en pràctica els valors inherents a una educació per a la ciutadania com la prevenció de la violència, la lluita contra els prejudicis i les discriminacions, i unes regles comunes que facilitin la convivència i el desenvolupament de l'autonomia i de la responsabilitat; obtenir informacions suplementaries de les famílies sobre la vida de l'infant.

Tanmateix, diversos investigadors (Mérida, 2002; Garreta, 2003, 2008; López, Ridao i Sánchez 2004; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Jordán, 2009; entre d'altres) assenyalen com a prerrequisit la necessitat de portar a terme un treball de sensibilització, adreçat tant a les famílies com als docents, sobre les imatges en torn el rol dels pares en l'educació dels fills i la seva participació en els centres educatius i com es pot portar a terme aquesta col·laboració. Precisament, Martín Bris et al. (2005) assenyalen que és una qüestió oblidada en els plans de formació de mestres i en la formació oferta per les AMPA i les Federacions.

D'altra banda, pel que fa al suport escolar des de la llar, com moltes famílies manifesten la seva incompetència per ajudar els fills a l'hora de fer els deures a mesura que aquests creixen ja que també s'incrementa la dificultat de les tasques encomanades, Hernández (2000) proposa establir des de l'escola un espai formatiu conjunt pares –mestres, on a partir de les dificultats que expressen els mateixos pares, els mestres els expliquen els mètodes i estratègies emprades a l'aula.

⁴⁵⁴ Traducció pròpia.

Pel que fa a les famílies que podríem definir com a desestructurades, ja que les seves problemàtiques sobrepassen l'àmbit estrictament escolar, Hernández (2000) proposa establir aliances i formes de col·laboració amb la comunitat⁴⁵⁵.

I en aquesta línia, per tal de conrear unes bones relacions escola-família, afavorint la comprensió del sistema educatiu i l'aproximació dels pares a l'escola, a més de projectes i accions portades a terme en les escoles, també s'han implementat projectes des de diversos organismes que afavoreixen el treball en xarxa des d'una perspectiva comunitària. Per exemple, a França s'ha posat en marxa el projecte "*L'école comment ça marche?*", implementat en Chaumont per la Xarxa d'escolta, de recolzament i d'acompanyament dels pares (REAPP) de la regió del Haute Marme (Auduc, 2007: 25), té la finalitat d'afavorir les relacions entre les famílies i l'escola, informant els pares sobre el funcionament de l'escola, facilitant la comunicació entre l'escola i els pares, instaurant una relació de confiança recíproca definint conjuntament el rol de cadascú, afavorint les trobades entre pares. Aquest projecte es desenvolupa en tres temps. Primer, alguns professionals, ja siguin de l'Administració educativa, d'associacions... organitzen trobades amb els pares en els llocs ja freqüentats per les famílies (associacions, estructures d'acompanyament escolar...) per explicar-los l'escola d'avui dia, sobretot a través de l'escolta i intercanvi de les seves inquietuds. En un segon temps, les famílies són acompanyades a les escoles on estan escolaritzats els seus infants, per tal de conèixer millor la vida del centre i de la classe. I en un tercer temps, es posa en marxa una acció de reflexió amb els pares i els docents de l'escola per descobrir junts com cadascú pot ajudar l'infant en la seva vida escolar.

Acabem de veure la necessitat de crear situacions, entre elles les tasques conjuntes, que propiciïn l'establiment de relacions basades en la confiança mútua, el respecte, l'escolta activa...

⁴⁵⁵ Vegeu les experiències portades a terme a Catalunya en el marc dels Plans Educatius d'Entorn (http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_bonesp, consultat 15 juliol 2012), també les experiències portades a terme en col·laboració amb entitats del tercer sector com Càritas (<http://www.caritas.es/>, consultat el 15 de juliol de 2012), AEIRaval (Associació Educativa Integral del Raval) (<http://www.aeiraval.org/>, consultat 15 juliol 2012) o PROSEC (promotora social) (<http://www.promotorasocial.net/>, consultat 15 juliol 2012), entre d'altres. En el context francès, vegeu el projecte "Coup de Pouce" (<http://www.coupdepoucecle.fr/>, recuperat 15 juliol 2012) que es desenvolupa en varies localitats del país veí.

Evidentment, totes les parts implicades han de contribuir a la millora de les relacions família-escola, i totes les parts tenen la seva responsabilitat en aquest joc. Però, diversos autors (Carron i Châu, 1998; Favre, Jaeggi i Osiek, 2004 i 2003; Fondation de France, 2005; Kherroubi, 2008; Jordán, 2009; entre d'altres), assenyalen que la responsabilitat principal per atraure les famílies al centre i fomentar la seva col·laboració recau en els centres educatius. És a dir, sembla indubtable que és l'escola qui ha de donar el primer pas per establir les condicions necessàries i buscar les estratègies necessàries per atraure les famílies i conscienciar a les famílies del seu important paper com a educadores (Kherroubi, 2008), per exemple, a través de tallers i accions formatives⁴⁵⁶ com les escoles de pares⁴⁵⁷.

⁴⁵⁶ Diversos Departaments de la Generalitat de Catalunya ofereixen diferents accions formatives adreçades a les famílies, sota el format de tallers, cursos... Per exemple, el Departament de Benestar i Família impulsa el programa formatiu "Créixer en família", que fusiona els anteriors programes "Créixer amb tu" i "Aprendre amb tu" i es basa en el concepte de parentalitat positiva, que el Consell d'Europa defineix com el "comportament dels pares que es basa en l'interès superior del nen, en la seva cura i el foment de les seves capacitats, evitant la violència i donant-li reconeixement i orientació que inclou l'establiment de límit que permetin el seu ple desenvolupament". Així, enlloc d'oferir xerrades independents proposa dinamitzar un cicle de tallers adreçat a grups estables de famílies amb característiques o problemàtiques socials diferents. Podeu ampliar informació en la web: <http://www20.gencat.cat> (consultat 15 maig 2012). El Departament d'Ensenyament, amb la finalitat de fomentar la coeducació en els centres educatius, ofereix un curs telemàtic, adreçat als pares i mares membres dels consells escolars dels centres (<http://xtec.cat/web/formacio/formacio>, consultat 20 maig 2012). El Departament d'Interior, a través del cos dels Mossos d'Esquadra, ofereix xerrades per informar sobre els riscos, continguts il·legals, continguts inadequats... d'Internet. Trobareu informació en la web <http://www20.gencat.cat> (consultat 15 maig 2012). El Departament de Salut ofereix als progenitors el programa "Connecta amb els teus fills. Com prevenir el consum de drogues i altres conductes de risc?", que consisteix en dues xerrades formatives: "Connecta amb els teus fills: parlem de les drogues" i "Connecta amb els teus fills: actuem!" (<http://www20.gencat.cat>, consultat 15 maig 2012).

D'altra banda, les Federacions d'AMPA també disposen d'una ampla oferta formativa. L'Escola de mares i pares FAPAC ofereix a les AMPA federades xerrades-col·loqui, cursos, tallers... (per ampliar informació, vegeu: <http://www.fapac.cat/Escola-de-Pares>, consultat 20 maig 2012). FAPAES ofereix el Programa de TV famílies i escola, que s'emet en diverses televisions locals amb una freqüència setmanal, i el Programa de xerrades-debat, tallers i jornades, adreçat a les AMPA (per ampliar informació, vegeu: <http://www.fapaes.net>, consultat 20 maig 2012). També, els ajuntaments i altres institucions i entitats també programen accions formatives específiques adreçades a col·lectius de famílies.

⁴⁵⁷ Com ja hem vist en apartats anteriors, "les escoles de pares i mares són una iniciativa que sorgeix per donar suport a les famílies en l'educació dels seus fills. Són espais d'informació i formació, on l'intercanvi d'experiències i la reflexió col·lectiva esdevenen eines que permeten millorar la tasca educativa i desenvolupar estratègies que contribueixen a un desenvolupament integral dels vostres fills en els aspectes físic, emocional, afectiu, social i escolar". Recuperat 25 maig 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

Hi ha espais de reflexió i d'intercanvi, implementats dins el propi centre educatiu. Les seves característiques són: "espais dissenyats amb diferents formats per facilitar la participació de totes les famílies; reflexió al voltant de temes específics a partir d'estudis de casos; espais amb dinamitzadors (pares/mares/professors i altres membres de la comunitat educativa) prèviament formats; plantejament des de les capacitats i sabers dels participants i no des de les mancances; espais no formals i informals de

Aquests passos, evidentment, han d'anar més enllà de la simple demanda individual de col·laboració⁴⁵⁸ o recolzament a les “mesures disciplinàries” imposades per l'escola en el cas de baixos resultats acadèmics o problemes de comportament o demandes a l'AMPA de contractació de personal de suport docent (TEI).

Les escoles han de reconèixer el valor de la participació parental en totes les seves formes i la valoració de les famílies com a *partenaires* en l'educació dels infants (Kherroubi, 2008). L'equip directiu i els docents han de convidar les famílies a participar i també han de facilitar l'obertura del centre a les famílies, establint un clima positiu i una bona comunicació fluïda i eficaç entre totes les parts.

Però, no podem obviar que si bé els equips directius juguen un paper essencial en la construcció de les relacions família-escola, el dels altres docents no és menys important, sobretot en els contactes del dia a dia.

Alguns investigadors, com ja hem vist, han recalcat la deficient formació rebuda per part del professorat sobre aquesta temàtica. Auduc (2007), per exemple, subratlla la necessitat de preparar el professorat per saber construir unes relacions positives amb les famílies i enumera (pp 33-47) les següents vuit competències professionals, necessàries per teixir una bona relació escola-família i basades, com veurem, en les habilitats comunicatives.

Aquestes competències són: actuar en complementarietat per ajudar al nen; compartir un discurs comú; desarticlar els moments de tensió; saber parlar també dels èxits; saber comunicar; saber organitzar una reunió col·lectiva; desenvolupar l'escolta; i actuar front les aprehensions pròpies i dels altres. A continuació, ens detindrem en cadascuna:

relació que potenciïn un clima relacional positiu i de cohesió social; compartir temes, tractar a la formació de pares i mares els mateixos temes que tracten els fills a les tutories”. Recuperat 25 maig 2012, des de <http://www20.gencat.cat>

Però, també podem trobar espais formatius de pares i mares plantejats de manera comunitària, és a dir, intercentres. Per exemple, els plans educatius d'entorn, conjuntament amb els ajuntaments i les federacions d'associacions de mares i pares, ofereixen formació als centres educatius de la localitat o d'un barri determinat. Podeu trobar exemples de bones pràctiques, ja siguin d'un centre concret, com de formació intercentre, en la web <http://www20.gencat.cat> (consultat 25 maig 2012).

⁴⁵⁸ Com assenyalen Kellaghan et al. (1993), sovint es demana “ajuda” a les famílies degut a les pròpies limitacions de la institució docent.

- ❖ **Actuar en complementarietat** significa que cada part, escola i família, té necessitat de l'altra per portar a terme la seva missió i recíprocament han de reforçar la seva autoritat i compartir objectius comuns. És a dir, els progenitors han de respectar els mestres i el professorat ha de considerar els pares (tots els pares, independentment de la seva situació i origen social), com a *partenaires* de l'educació dels infants.
- ❖ **Compartir un discurs comú**, significa coherència del discurs i de l'acció quotidiana per part de tot el personal de l'escola (direcció, mestres, monitors, conserge, personal auxiliar...). Auduc (2007) remarca que per aconseguir aquesta fita, és important que l'acord sigui el resultat d'un procés de reflexió per part de tot el personal, i per tal que tota la comunitat educativa se n'apropriï de les normes escolars, és important compartir-les, aplicar les mateixes regles i tenir el mateix nivell de tolerància vers els fets i situacions que són acceptables i negociables i les que no.
- ❖ **Desarticular els moments de tensió** significa saber trobar els mecanismes i recursos adients per resoldre els moments de tensió i problemes inherents a les relacions humanes, que inevitablement sorgeixen en un moment o altre.
- ❖ **Saber parlar dels èxits** significa, en les trobades amb pares, parlar també dels aspectes positius dels infants i no solament dels problemes.
- ❖ **Saber comunicar** no és simplement parlar, significa saber valoritzar el rol dels pares i les seves demandes, saber negociar, saber planificar la trobada, saber fixar els objectius, etc.
- ❖ **Saber organitzar una reunió col·lectiva** significa preparar-les conjuntament per tal que els pares vegin un discurs comú i una línia coherent, és a dir, no improvisar, pensar en la convocatòria i com es farà arribar, deixar un temps d'intercanvi més personalitzat, valorar la presència de mediadors per facilitar el diàleg, etc.

- ❖ **Desenvolupar l'escolta** significa desenvolupar les habilitats d'escolta activa.

« La disponibilité pour être à l'écoute de ses interlocuteurs est une dimension essentielle du dialogue. Comment permettre à des parents, que certains peuvent juger comme « nos investis » dans le suivi de leur enfant, de pouvoir exprimer leurs attentes et leurs angoisses ? Comment leur donner la possibilité de pouvoir rencontrer l'enseignant ? Comment se positionner dans une attitude d'empathie permettant aux parents de ne pas se sentir jugés en venant à l'école ? » (Auduc, 2007: 43).

- ❖ **Actuar front les aprensions, pròpies i dels altres.** El docent ha de saber gestionar les pors i recels que poden obstruir l'establiment d'un clima de confiança, condició necessària per tal que el diàleg amb les famílies sigui fructuós. Com ja hem assenyalat en altres apartats, els pares es poden sentir angoixats front les eventuals dificultats escolars dels seus fills, de mostrar-se incompetents davant el professorat, de no estar a l'altura i fins i tot de sentir-se jutjats per la institució, etc.

“Peur du jugement des enseignants sur leur capacité à être de bons parents, peur face au pouvoir; tant des enseignants que de l'institution École, notamment en matière de doublement, d'orientation ou de sanctions, peur de ce qu'ils vont entendre, peur de l'avenir pour leur enfant car l'obligation de réussite est extrêmement forte et pèse sur els relations entre l'école et la famille, peur des « représailles » que leurs interventions pourraient entraîner envers leur enfant, peur d'être dépossédés de leur rôle de parent (...) la principale crainte est celle de la convocation (...) De plus, ils redoutent d'être perçus comme de mauvais parents et préfèrent rester dans l'ombre» (Auduc, 2007: 46)

- ❖ Però, davant els pares, els docents també es poden sentir insegurs, jutjats, deslegimitats, etc.

“Peur d'être jugé sur ses méthodes et ses compétences, peur de se faire agresser tant physiquement que verbalement, peur d'être dépourvu face à des interrogations de parents, peur d'être pris à parti lors des réunions de parents, peur de ne pas pouvoir se justifier face à des critiques sur les réformes pédagogiques, peur de laisser paraître ses propres interrogations, peur de ne pas conduire l'entretien en professionnel, peur de la contestation des parents face à une sanction, peur de blâmer les parents en énonçant des choses difficiles à entendre sur leur enfant » (Auduc, 2007: 47).

Com ja hem comentat en altres apartats, dins la família es construeixen, en certa manera, les primeres representacions de l'alumne i el seus vincles vers els aprenentatges i perquè aquests siguin positius, ho han de ser també els dels seus pares amb l'escola.

Per tant, com assenyala Auduc (2007), per poder canviar les representacions dels pares, que evidentment poden variar molt d'uns a uns altres i que poden estar allunyades del treball real que es desenvolupa en les escoles, i que compreguin l'escola, el primer pas és que l'escola es doni a conèixer, que expliqui les seves finalitats, el funcionament (com funcionava abans, com funciona ara i perquè ha canviat), l'organització i estructura, el sistema educatiu actual i els canvis introduïts⁴⁵⁹ ...

Malauradament, com hem vist, moltes escoles es caracteritzen per la seva opacitat i el seu tancament en la "jerga professional".

Davant aquestes dificultats per donar-se a conèixer i comunicar amb les famílies, diversos autors (Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Solé, 1996; Vila, 1998; Romero, 2010) propugnen una escola més entenedora i "transparent", on totes les famílies siguin actores, i no reservada únicament a unes poques "iniciades". I l'acompliment d'aquesta fita és un dels objectius dels projectes i programes que hem anat veient.

"De nombreuses études montrent que des parents qui s'intéressent aux études de leurs enfants permettent une meilleure réussite des jeunes. Pour donner du sens à l'école, pour donner du sens au savoir, il faut une école dont les familles soient des acteurs, une école plus lisible. Pour cela, la transparence du système scolaire pour tous est un enjeu décisif. Démocratiser l'école, c'est aussi partager les savoirs concernant son organisation, son fonctionnement, ses programmes. Or, trop souvent cela est réservé à quelques initiés" (Auduc, 2007: 8).

⁴⁵⁹ Auduc (2007) ens explica les dificultats que va haver a Geneva quan el curs escolar 2004-05 es va modificar el sistema d'avaluació posant l'accent sobre "la pedagogia per projectes" i l'avaluació per competències". Els pares van refusar aquests canvis no justificats als seus ulls i van demanar el retorn a "les notes". Sovint, les reformes han estat ben explicades als mestres però no s'expliquen a les famílies les raons ni les modificacions resultants.

3. PARTICIPACIÓ I IMPLICACIÓ DE LES FAMÍLIES

Els pares és el sector de la comunitat educativa que troba més barreres i dificultats per a exercir una participació formal en el centre escolar. L'estudi de FAPAC (1999) conclou que *"es fa imprescindible trobar fórmules que dinamitzin i facilitin la participació de les famílies en la gestió i en les activitats de l'APA"* (pàg. 17). Així, partint d'aquesta premissa, ens podríem preguntar, per últim, què es podria fer per millorar la participació de les famílies a l'AMPA. L'experiència de la majoria d'AMPA tenint en compte el grau d'afiliació, el grau d'assumpció de responsabilitats i participació en les juntes i l'assistència a les reunions convocades i activitats programades, ens parla de frustració, de desencant, de desencís... Si aquest factor ens pot servir com a indicador per a inferir el grau de participació dels pares en la dinàmica del centre, veiem que la realitat no és gens alentidora. Hem vist anteriorment que una de les barreres a la participació per part de les famílies és la inexistència per part seva d'una consciència de grup. D'acord amb Mérida (2002), la identificació amb un grup l'hem de construir a partir de la selecció d'unes persones "nuclears" capaces d'establir uns objectius àmpliament compartits i que s'encarreguin de dinamitzar i liderar a la resta del grup. Formar aquest tipus de persones és, per exemple, un dels objectius del Projecte de dinamització de les AMPA de FAPAC, per a incrementar la implicació de les famílies⁴⁶⁰.

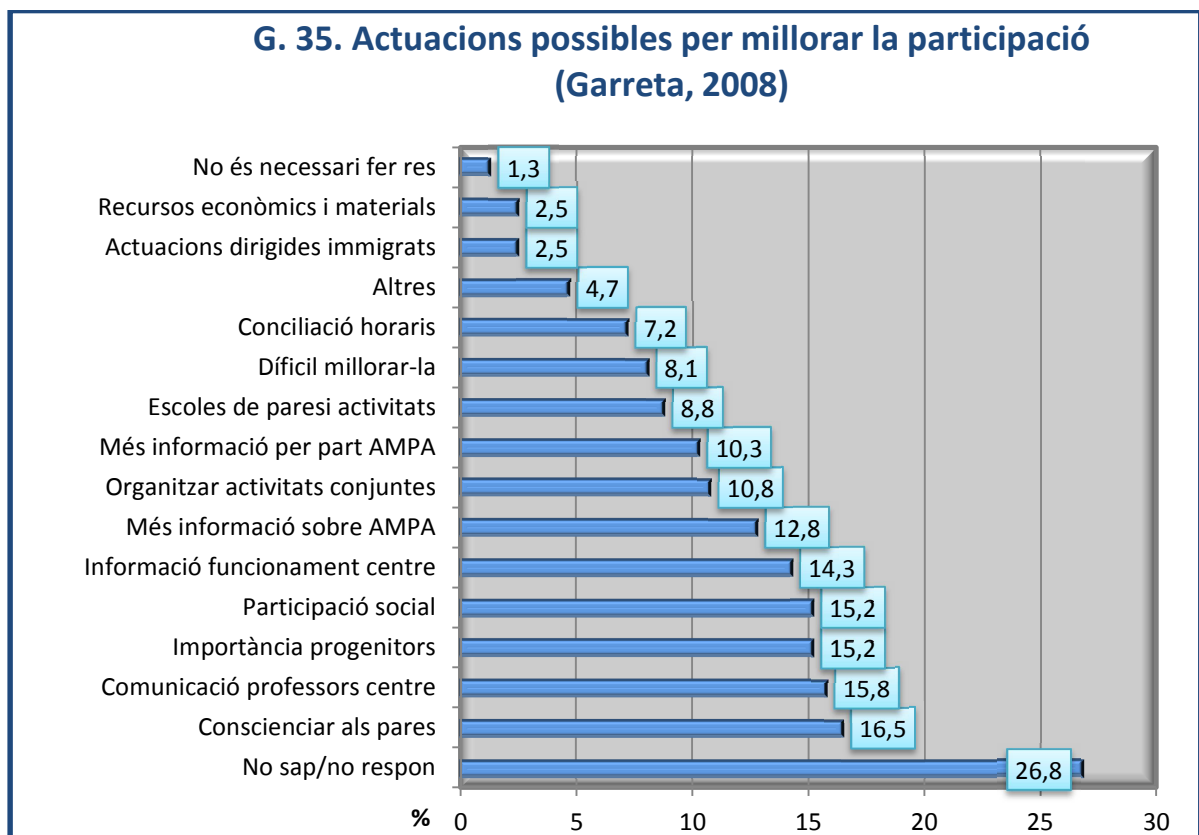
Pensem que és necessari un suport institucional per mitjà de programes concrets des dels quals com proposa Davies (1987) es propiciï el compromís dels pares en la seva funció educativa com per exemple una major participació dels pares en els òrgans de gestió escolar com a factor clau per a una major implicació familiar en l'educació dels fills.

En l'estudi de Garreta (2008), es va demanar als representants d'AMPA, en pregunta oberta, què s'hauria de fer per millorar la participació dels progenitors en els centres educatius. Com podem observar en el gràfic següent, tot i que un 26,8% dels enquestats no responen a la pregunta, les propostes van en la línia de millorar la informació i comunicació.

⁴⁶⁰ Ginés Martínez (2004) com a vicepresident de CEAPA diu que una mesura per a potenciar la participació és la dinamització de la participació en la comunitat escolar.

Així, algunes de les estratègies proposades són: conscienciar als pares amb la realització d'activitats de sensibilització sobre la importància de la seva participació; fomentar la participació social (activitats conjuntes pares/professors i activitats conjuntes pares/fills per afavorir les relacions). També es creu necessari millorar els canals i estratègies de comunicació (millorar la comunicació pares-docents, informar sobre el funcionament del centre⁴⁶¹ i sobre l'AMPA (però en menor percentatge) i també la que dóna l'AMPA sobre la seva gestió i activitats. S'ha de destacar que, malgrat que s'indica que els pares d'origen immigrant participen menys que els autòctons, només un 2,5% pensa que s'han de fer actuacions dirigides a immigrants.

D'altra banda, l'estudi de FAPAC (1999) recomana introduir elements de qualitat en les activitats i serveis⁴⁶² de les AMPA, potenciar les escoles de pares i mares i fomentar l'existència dels pares delegats de curs i la seva coordinació amb l'AMPA.



⁴⁶¹ Recordem que un dels principals obstacles que dificultava la comunicació escola-família era precisament que l'escola no feia suficients esforços per donar-se a conèixer.

⁴⁶² L'estudi indica que en molts casos els monitors no són qualificats.

Ara, centrant-nos en les famílies d'origen estranger, com ja hem comentat abastament, algunes d'aquestes famílies solen diferenciar clarament les funcions de l'escola i de la llar, valorant la funció instructiva de l'escola, separant netament ambdós àmbits. També un altre obstacle que dificulta la seva participació deriva de les possibles dificultats lingüístiques. D'aquí la importància de la comunicació entre escola i famílies i, especialment, amb famílies immigrades. S'han de buscar noves estratègies comunicatives⁴⁶³ que permetin als pares descobrir el sentit d'activitats escolars que no els són familiars, per a que el funcionament de l'escola sigui intel·ligible, comprensible per a ells. Les AMPA⁴⁶⁴ podrien posar en pràctica fórmules de situacions creatives de contactes entre famílies i l'escola.

L'escola es converteix sovint en l'únic espai de convivència de persones de cultures diferents, el primer lloc, com assenyala Besalú (2004), on es pot experimentar de veritat el "xoc cultural". Però hem de recordar que l'escola també és un espai d'acollida de les famílies dels infants d'origen estranger i aquesta responsabilitat ha de ser compartida per tota la comunitat educativa i, fins i tot, per tota la societat (barri, poble, ciutat...). Com diu també Besalú (2004), els centres educatius són espais naturals de convivència intercultural i on es poden implementar bones pràctiques⁴⁶⁵ per afavorir el diàleg i l'intercanvi.

⁴⁶³ Llevot (2002, 2003, 2004) mostra com la mediació intercultural pot ajudar a millorar la relació escola-família.

⁴⁶⁴ En les jornades de CEAPA celebrades a Madrid el mes de novembre de 2006 (CEAPA, 2006), es van proposar accions dirigides a les famílies immigrades per a afavorir la seva participació com: recepció personalitzada dels col·lectius immigrants; dissenyar un pla d'acollida; promoure a l'AMPA accions que sensibilitzen a tots els pares i mares sobre els interessos i necessitats d'aquests col·lectius; treballar en coordinació amb el professorat, per a transmetre les preocupacions i realitats de les famílies immigrades; dissenyar escoles de pares i mares, que imparteixin formació en aquest tema; organitzar jornades de portes obertes per a informar i sensibilitzar sobre la interculturalitat; convocar trobades comunes per a les diferents cultures; fomentar, en els centres educatius, mecanismes d'ajuda per a la normalització de la igualtat d'oportunitats escolars; incloure, en els projectes educatius, la formació en valors per a evitar la marginació; traduir la informació del centre a diferents idiomes; promoure que les famílies immigrants estiguin representades en el Consell Escolar; crear delegats d'aula que facin d'enllaç amb la comunitat educativa; utilitzar les assemblees de principi de curs per a que es presentin les AMPA; fomentar l'assistència a les reunions de tutoria per part de les famílies immigrades...

⁴⁶⁵ Per tal de promoure la participació de les famílies nouvingudes i immigrades en les AMPA, FAPAC ha posat en marxa el projecte "Tothom a l'AMPA", amb el suport del Departament de Benestar Social i Família i la Fundació La Caixa. Per ampliar informació sobre el projecte, vegeu <http://www.fapac.cat/Tothom-a-l-AMPA> (recuperat 16 juliol 2012). També hi trobareu recursos a l'abast de les AMPA com la guia d'acollida de les famílies immigrades, el decàleg d'actuacions a realitzar per part de les AMPA, bones pràctiques, etc. Vegeu també les experiències portades a terme en el marc del

Auduc (2007: 28), partint de les conclusions⁴⁶⁶ que es van extreure durant la jornada “*Partenaires dans l'éducation*”, celebrada a Brussel·les per la *Fondation du Roi Baudouin*, ens suggereix les següents propostes per afavorir la participació de les famílies immigrades: crear una relació de confiança demana temps i això ho ha de tenir present l'escola; posar en qüestió el seu propi funcionament, com abordar i respondre a les reaccions dels pares; pensar de manera positiva, si pocs pares responen a una convocatòria o una activitat, no minimitzar pensant que han vingut pocs, no val la pena fer res, sinó al contrari, s'ha d'apreciar i pensar que és el primer pas; trobar diferents canals de comunicació amb els pares (parlar amb ells, telefonar-los, enviar cartes i circulars amb la informació clara, contactar les famílies via altres famílies-xarxes), etc.

Projecte de dinamització d'AMPA de FAPAC (Bernad, 2007) i les bones pràctiques premiades per CEAPA en els concursos anuals d'experiències educatives d'APA, ja ressenyades anteriorment (<http://www.ceapa.es/web/guest/proyectos-realizados-por-las-apas>, consultat 27 maig 2012). També podeu consultar bones pràctiques de Bèlgica en: *Fondation du Roi Baudouin* (2005). *Partenaires de l'Education*.

⁴⁶⁶La *Fondation du Roi Baudouin* (2005: 29), en el marc de la jornada “*Partenaires dans l'Education*”, elaborà les següents recomanacions per tal d'establir unes bones relacions entre escoles i famílies, especialment les d'origen estranger, considerant aquestes relacions com un dels elements clau de la política d'igualtat d'oportunitats en l'educació per a tots els infants.

- Tots els nivells de l'educació han de prestar major atenció als recents canvis socials, inclosa la migració. S'ha de considerar si les formes actuals d'organització de l'ensenyament s'adapten a aquests canvis, partint del següent element de partida: la societat ha d'aprofitar tots els talents disponibles. Es requereix l'acció col·lectiva dins i fora de l'ensenyament.
- Les escoles han d'eliminar gradualment els llinars d'accessibilitat i els prejudicis als quals s'enfronten els pares i els estudiants d'origen estranger. Entre altres accions, les escoles han d'entaular el diàleg sobre les expectatives i les responsabilitats mútues de pares i escola i treballar per una cultura escolar oberta.
- Cada escola ha d'elaborar una visió explícita en termes de participació parental i un programa d'informació i de comunicació, subscrit per tot l'equip docent.
- Els docents i equips directius busquen respostes als desafiaments del multilingüisme i el multiculturalisme. Necessiten suport i, per tant, cal desenvolupar i promoure accions formatives.
- S'han d'enfortir les habilitats dels docents en exercici i dels futurs docents en matèria d'igualtat d'oportunitats i de multiculturalisme.
- S'hauria d'estimular la col·laboració entre les escoles i els *partenaires* extraescolars com els serveis socio-educatius, les organitzacions veïnals, els centres de lleure, etc.
- Es necessita ajuda financera per desenvolupar projectes innovadors sobre el terreny.
- S'ha d'afavorir i recolzar financerament l'intercanvi i la difusió de bones pràctiques entre les escoles.
- S'ha de promoure i consolidar en les escoles els models existents de gestió de la diversitat.
- S'ha d'oferir suport financer i pedagògic a les escoles que busquen mètodes innovadors per construir relacions de confiança amb el públic divers de progenitors.

Per ampliar, vegeu: *Fondation Roi Baudouin* (2005). *Partenaires dans l'éducation*. Com veiem, les conclusions i propostes d'aquesta jornada són similars a les proposades en la Jornada de CEAPA (2006).

Seguint Moré i Folch (1999), dins la intervenció psicopedagògica amb famílies immigrades es troben tres moments d'actuació: L'arribada és el moment on la persona nouvinguda necessita orientació per conèixer les institucions (els serveis i recursos oferts, el seu funcionament...) i les claus culturals de la societat d'acollida⁴⁶⁷. La reagrupació familiar és el moment d'escolarització dels fills⁴⁶⁸, cosa que comporta replantejaments quant a l'educació, transmissió de la cultura d'origen, etc. L'establiment és la fase en la qual ja s'han aconseguit els objectius inicials del projecte migratori i les persones migrades es plantegen formar part de la societat d'acollida i participar-hi com a ciutadans. Aquests autors assenyalen que és en el segon moment, quan el sistema educatiu hi juga un paper fonamental com a element integrador de les famílies; i en el tercer, quan és una eina de participació en el sistema educatiu.

“Les persones que han emigrat no han realitzat la socialització primària a través del nostre sistema escolar, però sí que ho faran els seus fills. Sigui des de l'inici, com és el cas dels fills nascuts aquí, o bé en un moment més avançat, en el cas dels fills nascuts en el país d'origen i que ja hi havien iniciat l'escolarització. En aquest context els pares poden necessitar orientació per tal de conèixer un sistema escolar desconegut i amb el qual de vegades hi ha poca relació, la qual cosa dificulta el seguiment del procés escolar dels nens per part dels pares”. (Moré i Folch, 1999: 183).

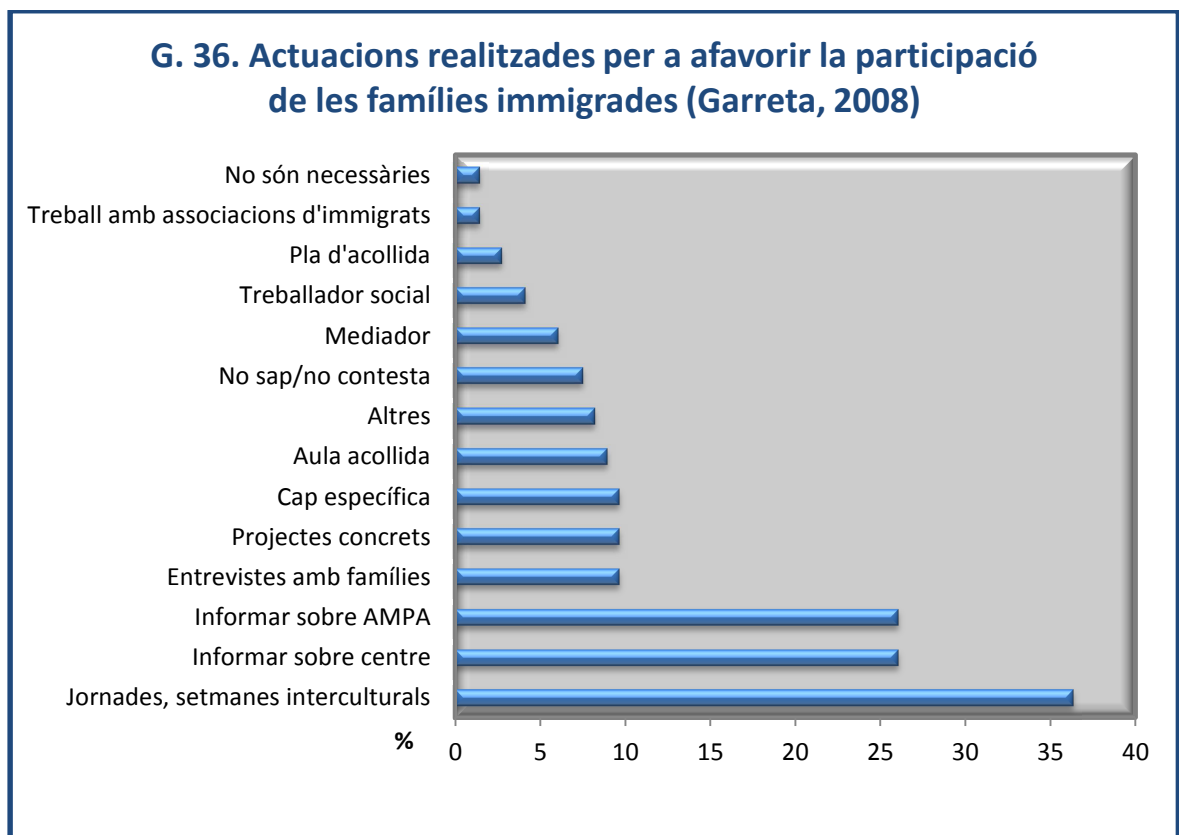
En aquesta línia, com a experiències pràctiques, recordem que algunes Federacions d'AMPA com FAPAR (Federació d'Associacions de Pares d'Aragó) i FAPAC (Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya) han elaborat un protocol d'acollida de les famílies immigrades en els centres educatius. En moltes escoles i instituts, d'acord amb la legislació vigent, en el seu pla d'acollida a més de l'acollida als nous alumnes, es contempla també l'acollida als nous professors i a les noves famílies, de la mateixa manera que en el Pla de Convivència elaborat pels centres es considera a tota la comunitat educativa.

⁴⁶⁷ Vegeu: Mayoral i Tor (2009). *Cultures en interacció*; Garreta (dir.) (2010). *La immigració a les comarques de Ponent*.

⁴⁶⁸ Vegeu: Samper, Garreta i Llevot (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane; Giró (2004). Pluralismo y educación intercultural; Llevot (2004). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*; Llevot (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*; Serra i Paludarias (2010). *Continuar o abandonar: L'alumnat estranger a l'educació secundària*.

Algunes d'aquestes mesures⁴⁶⁹ també es reflecteixen en el "Pla de millora del centre" elaborat per cada centre particular. L'escola desenvolupa una funció integradora dels membres que formen la comunitat educativa i és en el marc escolar on les famílies juguen un paper important en l'educació dels seus fills.

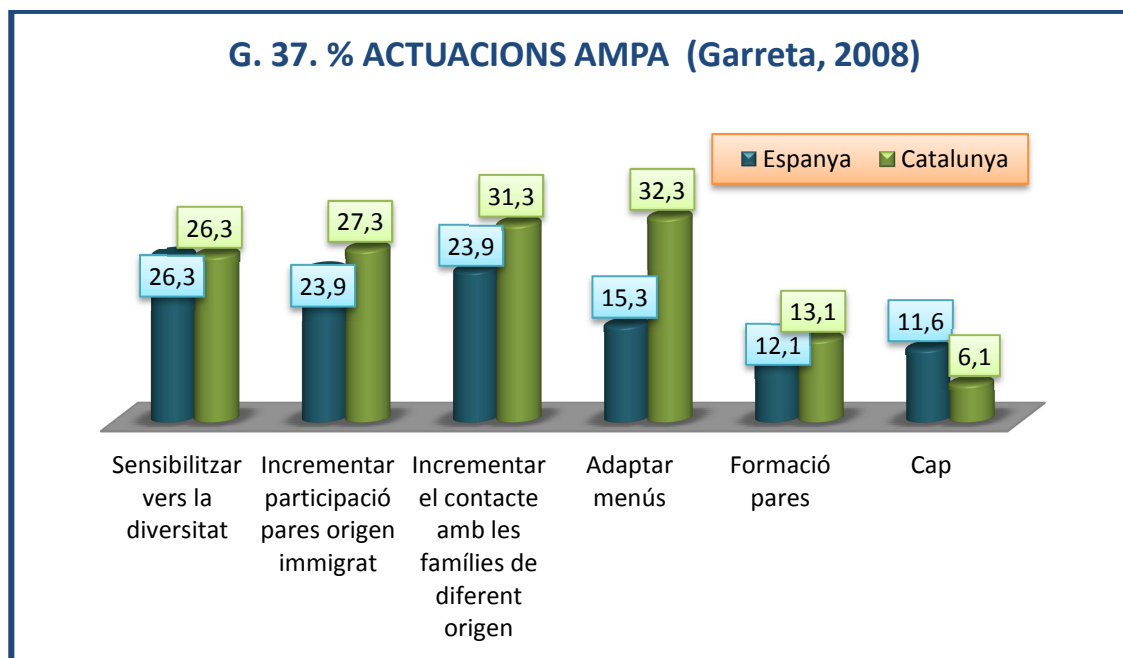
En l'estudi de Garreta (2008), se subratlla que les actuacions que solen realitzar els centres per a afavorir la participació dels progenitors d'origen immigrant solen ser, com corrobora la pràctica diària de molts centres i altres investigacions (Garreta, 2003), la realització de jornades/setmanes interculturals i donar informació sobre el centre i sobre l'AMPA. Recursos que pensem que per si mateixos són insuficients i a vegades inclús negatius a l'obtenir-se resultats no desitjats si no van acompanyats d'altres estratègies (treball a l'aula de sensibilització abans i després de la jornada cultural; organització i planificació de la jornada per part d'una comissió formada per docents i famílies, representants d'associacions..., organització de sessions informatives on a més es mostren les instal·lacions de l'escola i l'entorn, tríptics traduïts a diferents idiomes...).



⁴⁶⁹ Vegeu: Palaudàrias i Garreta (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante.

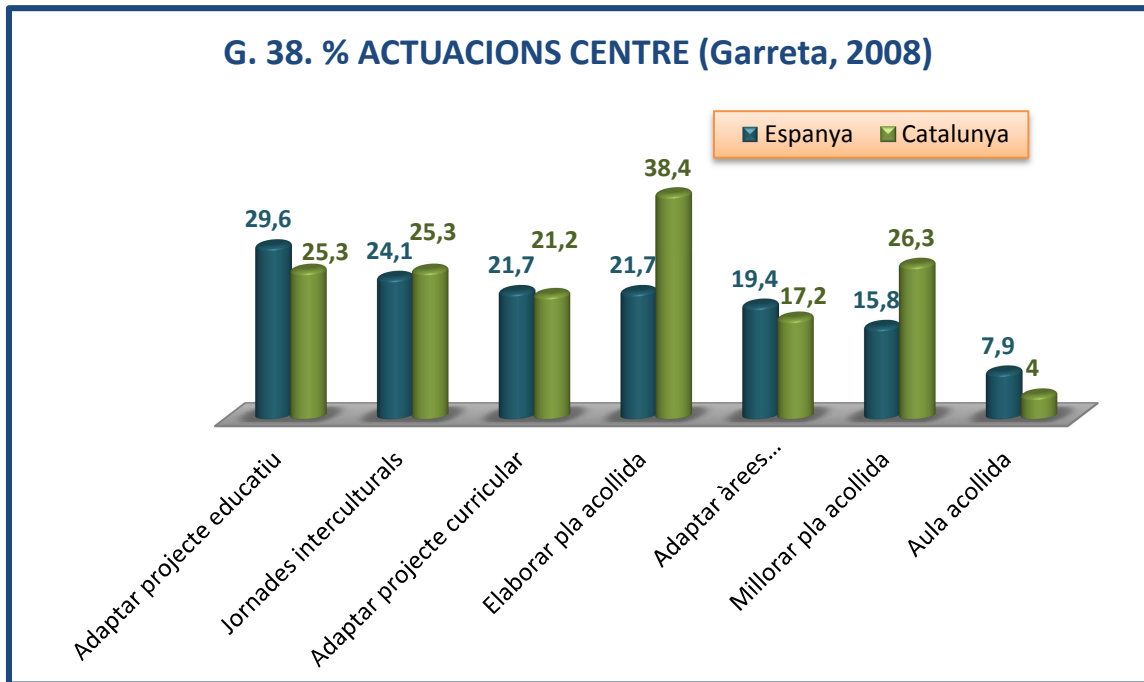
En el mateix estudi (Garreta, 2008) es va preguntar també als representants associatius sobre les actuacions que es feien des de l'AMPA i des del centre per treballar la diversitat cultural. Com pensem que dites actuacions no només beneficien a l'alumnat sinò que també afavoreixen la relació de l'escola amb les famílies, a continuació anem a mostrar els gràfics amb els resultats que se'n desprenen.

Les actuacions realitzades per l'AMPA tendeixen a organitzar setmanes i jornades interculturals i altres activitats per sensibilitzar respecte a la diversitat cultural, potenciar la participació dels pares d'origen immigrat i el contacte amb aquestes famílies, i adaptar els menús escolars segons la religió.



Les actuacions fetes pels centres, com podem observar en el següent gràfic, són principalment: les adaptacions dels Projecte Educatiu de Centre i Curricular i l'organització de setmanes i jornades interculturals.

S'ha de destacar que a Catalunya hi ha un increment notable en percentatge respecte al total, pel que fa a l'elaboració dels Plans d'acollida i la seva millora, segurament degut a la implementació en aquesta comunitat del Pla LIC.



San Fabián⁴⁷⁰ (2006: 142) proposa que cada centre hauria de tenir un “*plan de relación con las familias específico, que vaya más allá de las actividades prescritas por la ley y del simple marketing*” i que podria incloure estratègies concretes com l’acollida als nous alumnes i a les seves famílies, els pares delegats del grup-classe, reunions amb el grup de pares i sessions de tutoria individualitzada, la formació del professorat, mediadors culturals, contracte pedagògic entre família i escola, impuls de l’AMPA, etc.

Epstein (1987) a través de la seva tipologia d’implicació parental descriu sis àrees en les quals les escoles poden implementar accions per afavorir la implicació parental de les famílies immigrades⁴⁷¹, donar la benvinguda i treballar millor amb les famílies immigrades, especialment a través d’acomodacions lingüístiques i culturals. Epstein ressalta que per dur a bon terme aquestes pràctiques és essencial una acció coordinada en equip de professors, pares i agents de l’entorn (incloent-hi l’Administració).

⁴⁷⁰ En el XXXVI Congrés de FAPAES (2004), es va concloure que “*l’escola no ho pot fer tot, ja que se li demana molt i no se li donen prou recursos i suport i que els centres educatius haurien de tenir una línia pedagògica d’actuació sistemàtica que inclogués des de l’acollida de l’alumne immigrant, fins a un pla de relació amb l’entorn*”.

⁴⁷¹ Tot i que pensem que també són vàlides pel que respecta a les famílies en general.

Aquestes sis àrees són (Epstein, 1987; citat en Arias i Morillo, 2008: 11):

1. Ajudant les famílies amb la criaça dels fills, proporcionant-les estratègies i habilitats parentals (parentalitat positiva) i creant les condicions necessàries a la llar per recolzar l'aprenentatge.
2. Comunicant-se de manera oberta amb les famílies sobre la programació escolar i el progrés dels estudiants.
3. Reclutant voluntaris per tal d'involucrar a les famílies.
4. Involucrant les famílies amb els seus fills en les activitats d'aprenentatge a la llar, incloent els deures i altres activitats curriculars.
5. Incloent les famílies com a participants en les decisions escolars, en el govern dels centres a través dels Consells Escolars i organitzacions.
6. Col·laborant i coordinant el treball amb els recursos de les agències de base de la comunitat i altres grups per tal d'enfortir el projecte escolar.

Durant la jornada "Partenaires dans l'Éducation" (Fondation Roi Baudouin, 2005: 28), es proposaren també sis graus de participació parental:

1. **Saber-ho tot.** L'escola comparteix la informació per escrit i verbalment, formalment o informal, a través de butlletins, comunicats, pàgines web ...
2. **Ser escoltat.** L'escola recull la informació dels pares, fan preguntes i es formen opinions a través dels contactes informals i formals ...
3. **Pensar i parlar junts.** L'escola organitza el diàleg considerant als pares com a experts sobre el terreny, sol·licitant les seves opinions, preguntant sobre les seves expectatives i experiències, preguntant les seves opinions a través dels contactes formals i informals ...

4. **Cloure i, si cal, decidir conjuntament.** Sobre la base de la consulta, l'escola i els pares arriben a conclusions comunes i plantegen opcions a través dels canals formals.
5. **Decidir i aplicar les decisions conjuntament.** L'escola i els pares comparteixen la presa de decisions i les responsabilitats per l'aplicació de les decisions i l'execució de les tasques derivades de la presa de decisions, a través dels canals formals.
6. **Prestació de serveis voluntaris en benefici de l'escola.** Els pares són demanats per l'escola per assumir voluntàriament una responsabilitat específica.

Ara, en la taula següent, podem veure algunes de les accions proposades per Arias i Morillo (2008), que es poden dur a terme en les escoles per trencar les barreres comunicatives, les percepcions negatives per part de l'escola i de les famílies, i les barreres logístiques.

Barrera	Accions per promoure la implicació parental ELL
Comunicació	Proporcionar coordinadors llar-escola. Visites a les llars per part dels docents. Enviar cartes i circulars bilingües. Proporcionar una línia telefònica multilingüe. Programar trobades mensuals en un local comunitari.
Percepcions Escola/Pares	Reconèixer els valors culturals de les famílies. Incorporar al currículum la cultura de la comunitat a la que pertanyen les famílies. Invitar a diferents membres de la família extensa (avis per exemple) a les activitats escolars.
Logística⁴⁷² (gestió dels espais i temps)	Modificar les trobades per acomodar-se als horaris dels pares. Tenir monitors per tenir cura dels nens mentre es realitzen les reunions, per tal de facilitar l'assistència dels pares a les reunions.... Facilitar mitjans de transport per facilitar l'assistència dels estudiants a les activitats escolars.

⁴⁷² Logística: Conjunt de mitjans i mètodes per portar a terme quelcom (DRAE).

4. SÍNTESI

Sintetitzant, la participació és un dels factors que defineixen el nostre sistema democràtic i, per tant, la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa hauria de ser un element inherent al funcionament democràtic dels nostres centres educatius⁴⁷³ (Kñallinsky, 1999; Bolívar, 2006; San Fabián, 2006; Martín Bris i Gairín, 2007; Luengo i Moya, 2008; Feito, 2011; entre d'altres).

Com ja havíem assenyalat en altres apartats, avui dia és innegable la necessitat d'implicar⁴⁷⁴ en l'educació dels infants no solament a pares, mestres i alumnes sinó també a tot el personal de l'escola i als agents socials de l'entorn. L'escola ja no és un reducte del saber. Ara s'advoca per obrir l'escola no només a les famílies sinó també a tota la comunitat. I és en aquest sentit que cobra ple sentit la noció de comunitat educativa⁴⁷⁵.

Hi ha nombroses iniciatives que treballen en aquesta línia: Comunitats d'Aprenentatge, Aprenentatge i Servei, Projecte Atlàntida, etc., experiències que parteixen de la participació comunitària i d'un treball en xarxa.

En alguns indrets de Catalunya (a nivell de localitat o de barri), l'Administració educativa també ha impulsat els Plans Educatius d'Entorn. No oblidem que amb aquestes iniciatives s'incrementa el capital social de les persones.

D'altra banda, veiem també que per a establir una bona relació família-escola, es proposa construir situacions que afavoreixin la confiança mútua, una bona convivència i unes relacions complementàries. Per això, és necessari establir uns canals eficaços d'informació i una comunicació fluïda i bidireccional, en un bon clima relacional i acollidor, on totes les famílies del centre se sentin acollides i escoltades.

⁴⁷³ Hi ha autors com Fernández Enguita (2007) que assenyalen que els centres educatius reproduïxen el "funcionament democràtic" de la societat (democràcia representativa, no directa) i així s'ensenya als futurs ciutadans a "participar" a través dels seus representants, això sí, elegits democràticament.

⁴⁷⁴ Recordem que aquesta necessitat és relativament recent. La legislació se'n fa ressò a Europa a partir de la segona meitat del segle XX.

⁴⁷⁵ Tot i que la nostra Tesi Doctoral es limita a les relacions família i escola.

Les propostes⁴⁷⁶ ens parlen de compartir objectius educatius, de compartir la vida del centre i de realitzar activitats conjuntes, a nivell d'aula o d'escola. Tota la comunitat educativa, no només els infants, en surt beneficiada.

També, els investigadors⁴⁷⁷ pensen que correspon a l'escola prendre la iniciativa i implementar accions en aquesta línia i alguns autors⁴⁷⁸ ens parlen de la necessitat de millorar la formació del professorat en totes aquestes qüestions i de dur a terme un treball de sensibilització. En moltes escoles de Catalunya, per facilitar la convivència i resoldre possibles conflictes entre els membres de la comunitat educativa, s'ha implementat el programa de mediació escolar.

Pel que fa a les famílies d'origen immigrat, diversos autors⁴⁷⁹ mostren la necessitat de portar a terme accions per facilitar la comunicació i trencar els obstacles que dificulten la relació. Un dels recursos a l'abast de les escoles és la mediació intercultural (Llevot, 2002). Els centres educatius solen contemplar en el seu Pla d'acollida, no solament al nou alumnat, sinó també a les seves famílies i al professorat que s'incorpora al centre.

Algunes Federacions d'AMPA com FAPAC i FAPAR, han elaborat un protocol d'acollida de les famílies immigrades, adreçat a les AMPA. L'organització de setmanes interculturals i jornades sol ser una pràctica en els centres educatius (Garreta, 2008). I també la informació sobre el centre i l'AMPA, malgrat que la investigació empírica⁴⁸⁰ assenyalava la necessitat de dur a terme activitats de sensibilització i de mostrar una escola més transparent.

Altres actuacions (Garreta, 2008) realitzades pels centres educatius són l'adaptació del projecte educatiu i curricular i l'adaptació dels menús escolars per part de l'AMPA.

⁴⁷⁶ Solé (1996), Vila (1997), Aznar (1998), Kñallinky (1999), López Larrosa (2009). Vega-Hazas (2009), entre d'altres.

⁴⁷⁷ López, Ridao i Sánchez (2004); Auduc (2007); Kherroubi (2008); entre d'altres.

⁴⁷⁸ Auduc (2007), Garreta (2009), Jordán (2009), Romero (2010), entre d'altres.

⁴⁷⁹ Deslandes, 2005, 2011; Vatz-Laroussi, Rachedi et al. 2005; Kanouté i Llevot, 2008; Arias i Morillo, 2008; Garreta, 2003, 2009; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009.

⁴⁸⁰ Solé (1996), Garreta (2003, 2009), Auduc (2007), Kherroubi (2008), Romero (2010), entre d'altres.

PART II:
FAMÍLIA I ESCOLA: RELACIONS I RESISTÈNCIES

PART II: FAMÍLIA I ESCOLA: RELACIONS I RESISTÈNCIES

La col·laboració família-escola sol estar molt més present en el discurs que en la pràctica. La realitat quotidiana de la majoria dels nostres centres educatius es caracteritza per la baixa participació dels progenitors i si ens referim als d'origen immigrant llavors els índexs de participació baixen dràsticament. D'aquí la necessitat de seguir analitzant la relació escola-família i més concretament la relació existent entre famílies immigrades i escola.

Pensem que, entre altres factors, en la construcció d'aquesta relació entre els progenitors d'origen immigrant i les escoles on estudien llurs infants, juguen un paper cabdal: el projecte migratori de la família; l'experiència acumulada de famílies i alumnes en els respectius sistemes educatius (d'origen i de destí); les percepcions, expectatives i actituds construïdes tant per les famílies com pels docents respecte a l'escolarització dels infants i respecte a com hauria de ser aquesta relació.

A través del nostre treball empíric, desenvolupat en tres fases independents però interrelacionades en el marc del grup d'investigació "Anàlisi Social i Educativa" de la Universitat de Lleida dirigit pel Dr. Jordi Garreta, cerquem contribuir al coneixement de les relacions família i escola en els centres públics de Catalunya, centrant-nos principalment en l'etapa de Primària.

Defugint de visions reductores i partint que cada centre té una visió i unes pràctiques concretes de relació amb les famílies, entre altres qüestions.

Ens preguntem: A què ens referim quan parlem de participació de les famílies? Com es participa? Quins factors influeixen? Quines són les barreres que dificulten la comunicació? I la de les famílies d'origen estranger? Quins papers juguen les actituds i expectatives per part de progenitors i docents en el desenvolupament d'aquesta relació?

L'objectiu marc d'aquesta part és analitzar la relació existent entre l'escola i les famílies, atorgant especial importància a les immigrades.

Així, els següents objectius generals són:

1. Analitzar la relació existent entre les famílies i els docents dels centres públics de Catalunya (centrant-nos principalment en les escoles), analitzant els factors que intervenen i mediatitzen el procés de participació de les famílies i les barreres que dificulten la comunicació.
2. Aprofundir en les resistències existents entre els progenitors i els docents per a construir dinàmiques positives de relació.
3. Analitzar la relació existent entre l'escola i les famílies immigrades, especialment les d'origen d'Europa de l'Est.

En l'àmbit de les ciències socials com la sociologia, antropologia, psicologia i pedagogia, se segueixen diverses metodologies d'investigació que es podrien agrupar en dos paradigmes considerats en un temps antagònics: el paradigma qualitatiu i el paradigma quantitatiu, les característiques dels quals Cook i Reichardt (1986: 10) descriuen en el següent quadre:

Paradigma Qualitatiu	Paradigma Quantitatiu
Proposa l'ús de tècniques qualitatives.	Proposa l'ús de tècniques quantitatives.
Fenomenologia ⁴⁸¹ : Comprensió de la conducta des del marc del propi actor.	Positivisme-lògic ⁴⁸² : Cerca els fets o causes dels fenòmens socials, sense prestar atenció als estats subjectius.
Observació naturalista i no controlada.	Mesura controlada i reactiva.
Subjectiu.	Objectiu.
Proper a les dades: perspectiva des de dins.	Llunyà de les dades: perspectiva des de fora.
Orientació al descobriment: Exploratori, expansionista, descriptiu i inductiu.	Orientació a la verificació: Confirmatori, reduccionista, inferencial i hipotètic-deductiu.
Orientat al procés.	Orientat al resultat.
Dades vàlides, reals, riques i profundes.	Dades fiables, objectives i replicables.
Estudi de pocs casos no generalitzables.	Estudi de molts casos generalitzables.
Holístic.	Individualista.
Pressuposa una realitat dinàmica.	Pressuposa una realitat estable.

⁴⁸¹ La fenomenologia és un corrent filosòfic, impulsat per Husserl (1859-1938) com a reacció contra el positivisme, plantejant que la realitat es pot conèixer també a través de l'abstracció teòrica, analitzant les qualitats de l'experiència. La fenomenologia diu que en la consciència hi ha estructures essencials que, a través de la reflexió, permeten aconseguir el coneixement directe. Destaquen tres components: l'acte mental, l'objecte i la relació entre ambdós. Taylor i Bodgan (1987: 16) assenyalen que "el fenomenòlogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de la gente".

⁴⁸² El positivisme va ser impulsat per Comte (1798-1857), qui deia que l'esperit humà ha de renunciar a conèixer la natura de les coses i centrar-se en les veritats que proporciona l'observació i l'experimentació. El positivisme busca la verificació empírica dels fets i les seves causes amb l'objectiu d'establir veritats universals. El positivisme és el bressol del desenvolupament formal del mètode científic i de la investigació quantitativa.

Havent realitzat la recerca bibliogràfica i anàlisi de documentació⁴⁸³ per tal de fer una primera aproximació a la temàtica objecte d'estudi: la relació família-escola, la participació dels pares en els centres educatius i les vies de participació establertes, els factors que influeixen en la comunicació entre el centre educatiu i les famílies, en la participació dels progenitors i les barreres que dificulten la relació, tot partint de la normativa legal vigent actualment i com s'hi concreta realment en els centres escolars. Hem portat a terme el nostre treball empíric, que exposarem en aquesta segona part, en tres fases temporals diferents. En les tres ens guia el desig d'aprofundir en el coneixement de les relacions família-escola.

En dos de les fases (la primera i la tercera), utilitzem metodologia⁴⁸⁴ qualitativa perquè pensem que ja que volem estudiar les relacions entre les famílies i les escoles, l'enfocament qualitatiu ens permetrà analitzar i interpretar els sistemes de relacions i interdependències que es construeixen en el si de la comunitat educativa de les nostres escoles i que conformen unes determinades dinàmiques de comunicació i participació. L'enfocament qualitatiu ens aporta una perspectiva holística, grupal i dinàmica. Però, també hem decidit utilitzar en la segona, la metodologia quantitativa, mitjançant la tècnica dels qüestionaris, que ens permetrà extreure i analitzar un nombre important de dades que d'altra manera no seria possible.

Com diuen Rubio i Varas (1999: 232): *“La metodología cuantitativa es adecuada y útil para abordar determinados aspectos de la realidad social que se corresponden con el nivel de los hechos, plano manifiesto donde las cosas pueden observarse, registrarse y medirse denotativamente, pero es inadecuada e inservible para abordar el nivel discursivo, plano latente donde se produce y circula la ideología, la cultura de una sociedad”*.

Pensem, seguint Beltrán (1979), que el pluralisme metodològic és essencial, ens permet diversificar les maneres d'aproximar-nos a la realitat social, sent així estratègies complementàries i no dicotòmiques.

⁴⁸³ Recordem, però, que aquesta fase s'ha desenvolupat al llarg de tota la tesi.

⁴⁸⁴ *“Otro aspecto del proceso de investigación lo constituye la metodología, pues es plan o esquema de trabajo del investigador (...) El investigador deberá elegir un método adecuado para los objetivos de su investigación(...) El método se traduce en un diseño que refleja el plan o esquema del trabajo del investigador”* (Latorre, del Rincón i Arnal, 2003: 53). *“Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir que pretendemos con la investigación”* (del Rincón, 2000: 7). Vegeu: Bisquerra (2004); també: Cea d'Ancona (1996), Silverman (2011).

Aquesta segona part està dividida en tres capítols, que corresponen a les tres fases⁴⁸⁵ esmentades, presentades diacrònicament.

En el capítol VII, presentem el treball realitzat en la primera fase (“L’etnografia: La immigració en els centres escolars de Catalunya”), que consisteix en un treball etnogràfic realitzat en escoles públiques de Catalunya, durant el curs escolar 2006-07.

En el capítol VIII, presentem el treball realitzat en la segona fase (“La percepció dels equips directius sobre la relació família-escola en les etapes educatives de Primària i ESO”). Aquest treball, realitzat durant el curs escolar 2009-10, consisteix en l’anàlisi de les enquestes realitzades a una mostra formada per equips directius d’escoles i instituts públics de Catalunya, centrant-nos en l’educació obligatòria, és a dir, en les etapes de primària i ESO.

Els resultats de l’etnografia ens van indicar la importància dels equips directius en la gestió de les dinàmiques de relació família-escola i tenint en compte que estudis anteriors del nostre grup de recerca s’havien centrat en la visió del docents (Garreta, 2003) i dels progenitors, concretament dels representants de les AMPA (Garreta, 2008), ens vam centrar en la visió dels equips directius. També dir que tot i que analitzarem els resultats obtinguts en escoles i en instituts, ens centrarem especialment en les escoles.

En el capítol IX, presentem el treball empíric realitzat en la tercera fase (“L’escola i les famílies immigrades d’Europa de l’Est: Imatges i realitats”). Aquest treball, realitzat durant els cursos escolars 2009-10 i 2010-11, analitza la relació escola i famílies immigrades d’origen d’Europa de l’Est en l’etapa educativa de primària de centres educatius públics de Catalunya (escoles). I consisteix en l’anàlisi d’entrevistes en profunditat a docents (mestres i membres d’equips directius), a membres de juntes directiva d’AMPA i a progenitors immigrants d’origen d’Europa de l’Est amb fills entre sis i dotze anys, escolaritzats en centres públics de Catalunya.

⁴⁸⁵ Les aproximacions metodològiques mixtes enriqueixen la recerca, en permetre que els resultats d’un mètode contribueixin al desenvolupament d’altres i proporcionar dades sobre diferents nivells d’anàlisi.

CAPÍTOL VII. L'ETNOGRAFIA: LA IMMIGRACIÓ EN ELS CENTRES ESCOLARS DE CATALUNYA

1. INTRODUCCIÓ

En la investigació qualitativa, el coneixement es construeix, no es descobreix, s'observa i es descriu el que es troba, centrant l'interès en els escenaris naturals on els éssers humans interaccionen i en la construcció de teories i models. Seguint Losada i López-Feal (2003), les característiques principals de la metodologia qualitativa són: és inductiva i holística, permet incorporar fets que no s'havien previst, s'interessa per que un fenomen es comporta d'una determinada manera, utilitza un disseny obert i dinàmic que es va configurant amb el temps, utilitza sovint mostres intencionals de subjectes, recull les dades en un escenari natural, la informació es recull des de les accions i paraules de les persones i això permet dotar de significat a aquesta informació.

En la metodologia qualitativa, algunes de les tècniques més importants de recollida de dades i informació són: l'observació participant, l'entrevista qualitativa i les tècniques narratives (Colás, 1998).

L'observació participant implica la interacció entre l'investigador i el grup objecte d'estudi. El seu objectiu és la descripció dels grups socials i les situacions mitjançant la vivència de les experiències de les persones implicades en un grup o institució amb la finalitat de captar com defineixen, interpreten i construeixen la realitat i com organitzen el seu món. La informació s'obté de manera espontània en un escenari social "intacte". La característica definitòria és que l'investigador recull la informació "des de dins" gràcies a la seva participació. Amb freqüència es fa servir associada a entrevistes formals i informals, registres sistemàtics, recollida de documents i materials.

L'entrevista qualitativa, també coneguda com a **entrevista en profunditat**, es refereix a una conversa intencional que permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones, que d'aquesta manera estan al nostre abast. Aporta la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats i permet, així, trobar el significat a les accions. Taylor i Bodgan (1987) assenyalen que constitueix una font inestimable de significat i pot complementar el procés d'observació.

Per últim, les **tècniques narratives** és un concepte molt ampli en què s'inclouen autobiografies i biografies, documents personals, narracions personals, etc. D'acord amb Casey (1996), l'interès comú que uneix aquestes orientacions és la forma en què els éssers humans es fan comprensibles a través del llenguatge.

Com ja hem comentat anteriorment, la nostra investigació empírica va començar amb la realització en una primera fase d'un treball etnogràfic⁴⁸⁶ en vuit centres⁴⁸⁷ públics de Catalunya, on s'imparteixen les etapes d'Educació Infantil i Primària. Aquestes escoles són situades, concretament, en sis municipis de diferents indrets de Catalunya. Hem escollit centres de diferent grandària, situats en pobles i ciutats, i amb diferents percentatges d'alumnat d'origen immigrant.

En aquesta fase, vàrem decantar-nos per la metodologia qualitativa perquè s'adequa a les característiques del nostre estudi ja que ens permetia descriure i analitzar les opinions, pensaments i percepcions de les persones en situacions naturals (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002).

En aquest capítol explicarem el procés seguit en aquesta fase i analitzarem els resultats obtinguts. Primer explicarem sintèticament la metodologia utilitzada, l'etnografia.

A continuació, presentarem una síntesi de la informació obtinguda en l'etnografia de cada centre, seguint els següents punts: el context; el centre; els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació; la participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars; la relació professorat-famílies; la relació famílies immigrades i autòctones; la relació entre famílies immigrades; i el paper dels altres agents educatius del centre. Posteriorment, presentarem una anàlisi comparada seguint el mateix esquema.

⁴⁸⁶ Aquest treball, realitzat sota la direcció del Dr. Jordi Garreta, forma part d'un estudi més ampli i n'hi ha tres coautors: Jordi Garreta, Núria Llevot i Olga Bernad. L'estudi complert, que no està publicat i per a la realització del qual a més de les etnografies es van realitzar entrevistes en profunditat i grups de discussió, es pot consultar en la biblioteca de la Fundació Jaume Bofill. Vegeu: Garreta, Llevot i Bernad (2011). *La relació família d'origen immigrant i l'escola de Catalunya*.

⁴⁸⁷ Per tal d'evitar la identificació dels centres hem canviat el nom real de l'escola on s'ha realitzat l'etnografia per noms ficticis, així com també obviem dir el nom dels municipis i de les comarques on estan situats els centres. Aquestes escoles, les hem anomenat així: Mosaic, Pilota, L'Oca, Parxís, Siluetes, El Drac, El Pollet.

2. ELS CENTRES I EL PROCÉS ETNOGRÀFIC

Com havíem comentat, vàrem realitzar un treball etnogràfic⁴⁸⁸ escolar⁴⁸⁹. D'acord amb Goetz i Le Compte (1988), l'etnografia escolar es caracteritza per que les estratègies utilitzades proporcionen dades fenomenològiques que representen la concepció del món dels participants que estan sent investigats; i permet obtenir dades al recórrer a l'observació participant i no participant de primera mà; i el seu caràcter holístic permet construir descripcions globals dels fenòmens en els seus diversos contextos. Apart de determinar les complexes connexions de causes i conseqüències que afecten el comportament i les creences en relació amb dits fenòmens.

Partint dels objectius generals de la nostra tesi, abans explicitats, en aquesta primera investigació, ens vam plantejar els següents objectius específics:

- ❖ Conèixer la dinàmica de l'escola
- ❖ Conèixer els processos d'acollida de les famílies, especialment les d'origen estranger.
- ❖ Conèixer com participen les famílies autòctones i immigrades en l'escola, a nivell individual i col·lectiu, i el recolzament rebut per part dels docents, especialment dels equips directius.
- ❖ Conèixer la comunicació existent (vertical i horitzontal) i els canals escola-família, existents i més útils.
- ❖ Conèixer com es relacionen les famílies amb el professorat i entre elles mateixes (especialment com es relacionen les famílies d'origen immigrant amb les autòctones, entre les d'origens diferents i entre les d'un mateix origen).
- ❖ Detectar possibles factors que poden influir en la construcció de les dinàmiques de relació família-escola i en la participació de les famílies.

Vàrem escollir l'etnografia⁴⁹⁰ (Hammersley, 1980; Hammersley i Atkinson, 1994), ja que vam creure que era una metodologia molt adequada per l'assoliment dels nostres objectius i que havia estat molt poc utilitzada per abordar el tema de la immigració.

⁴⁸⁸ Seguint a Serra (2004), el terme "etnografia" al·ludeix a dos realitats diferents. D'una banda, aquest terme es refereix al treball, el procés o la forma d'investigació i de l'altra, al resultat final d'aquest treball. Nosaltres al·ludim a ambdós conceptes. Per a consultes sobre la metodologia etnogràfica, vegeu: Hammersley, 1980; Hammersley i Atkinson, 1994; Woods, 1998; Franzé i Jociles, 2008; Emerson, 2009; Wilson i Chaddha, 2009; Cefai, 2010.

⁴⁸⁹ Consulteu: Velasco i Díaz de Rada, 1997; Fernández Enguita, 1985; Heras, 1997; Martínez Rodríguez, 1990; Serra, 2004; Velasco, Díaz de Rada i García Castaño, 2006; Álvarez, 2008 i 2011.

⁴⁹⁰ Vegeu els principals trets de la investigació etnogràfica descrits per Arnal (2000: 69).

Velasco i Díaz de Rada (1997) ens recorden que l'etnografia escolar no és una disciplina diferent de l'etnografia, va sorgir com a conseqüència de realitzar-se l'etnografia en un camp determinat. Serra (2004: 166), clarificant el concepte d'etnografia escolar, ens diu que *“se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas”*. Però, també hem tingut en compte durant la seva realització que *“ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución”* (Serra, 2004: 166). Així, vàrem pensar que a través de l'etnografia, realitzant observacions, parlant, per exemple, amb membres de l'equip directiu, docents, representats de l'AMPA i mares i pares d'alumnes, participant en reunions, etc. podríem conèixer millor la dinàmica del centre, els processos d'acollida de les famílies, el seguiment i el recolzament a les mateixes, la comunicació existent i tot el relacionat amb el suport a l'escolarització de les filles i fills de les famílies i la construcció de les expectatives i projectes escolars respecte als menors al seu càrrec.

L'etnografia s'ha realitzat en vuit centres de Catalunya, concretament, en sis municipis diferents. En dos dels centres, vàrem realitzar nosaltres mateixos l'etnografia, i també es van contractar tres persones més, que havien treballat en la dinamització d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes. Aquestes persones érem coneixedores del tema objecte d'estudi i ja havíem realitzat contactes previs en aquests centres.

Recordem que en l'observació participant, un dels objectius de l'etnògraf, tot i que sigui en certa manera utòpic, és que la seva presència no provoqui canvis importants en el comportament de les persones que l'envolten. D'altra banda, no oblidem, com ens recorda Serra (2004), que el propi etnògraf és l'instrument bàsic de treball i per tant, la subjectivitat i la dificultat per contrastar constitueixen un perill.

Diversos autors (Wolcott, 1975; Velasco i Díaz de Rada, 1997, per exemple) han parlat de les qualitats personals d'un bon etnògraf (observador sensible, comprensiu, objectiu, flexible, empàtic, amb un sisè sentit...), però Serra (2004) recalca que *“al subrayar las cualidades de un etnógrafo, tendríamos que insistir tanto en sus cualidades científicas - formación teórica, rigor metodológico y capacidad técnica-, como en las personales”* (Serra, 2004: 174).

Amb la realització d'aquest treball etnogràfic, hem evitat realitzar un *“retrato de escuelas”* (Lightfoot, 1983; citat en Serra, 2004: 172), mitjançant l'anomenada *etnografia llampec*⁴⁹¹ (blitzkrieg ethnography), terme acunyat per Rist (1980; citat en Serra, 2004: 172). Així, el treball etnogràfic es va realitzar durant tres mesos (des del 15 març al 15 de juny de 2007), en aquests 8 centres de diferents perfils de les esmentades localitats.

Álvarez (2011) afirma que *“en etnografía escolar es fundamental la participación prolongada del investigador en el contexto a estudiar estudiando el punto de vista de “los nativos”. La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender”* (p. 268).

I en la mateixa línia, Serra (2004) també diu que la *“presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación (...). También permiten establecer un tipo de relación que favorece la obtención de datos que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender, y permite disponer de una información fiable gracias a la participación la observación, los comentarios y las preguntas planteadas una y otra vez”* (p. 168).

D'altra banda, el treball de camp s'ha convertit en la base principal de l'etnografia. Velasco i Díaz de Roda (1997) assenyalen que en etnografia escolar s'utilitzen les tècniques habituals de l'etnografia.

En aquest punt, voldríem aclarir que l'etnografia no és una tècnica. Hammersley i Atkinson (1983) assenyalen que una característica rellevant de l'etnografia contemporània és precisament l'ús de tècniques i fonts d'informació diverses (observació participant, entrevistes, documents primaris com revistes, circulars...). Durant el nostre treball etnogràfic es van confeccionar diaris de camp (en els quals es realitzaren totes les anotacions sobre l'observat, els contactes mantinguts, etc.).

⁴⁹¹ Un investigador amb coneixements sociològics o antropològics, després d'una curta estada d'uns dies en una escola i després d'haver realitzat unes quantes entrevistes i observacions, es proposa descriure i analitzar l'escola (Serra, 2004: 172).

Tot això s'analitzà durant i al final del treball empíric. Com ens recorda Serra (2004), el treball de camp, les bones relacions, l'observació participant i la capacitat descriptiva són elements que ens poden ajudar a fer bona etnografia, però l'etnografia es caracteritza pel resultat final que es pretén assolir.

Primer, es van realitzar reunions presencials amb una freqüència inicial quinzenal i, a partir del tercer mes, mensual, d'aquesta manera el treball que es realitzava es coordinava i discutia entre els membres de l'equip. La realització d'aquestes reunions ens va permetre analitzar l'obtingut i replantejar qüestions que anaven sorgint. Recordem que el treball etnogràfic no segueix un procés lineal, sinó que, com assenyala Rincon (2000: 16), *“el proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral. El problema, los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo del espiral”*.

“La posibilidad de corrección constante que ofrece la etnografía se enriquece con la permanente disposición del etnógrafo a revisar los propios planteamientos. Pero esta interacción y la capacidad de reflexión y de reacción del etnógrafo serán mayores cuanto más rico sea su conocimiento de lo que otros han observado en realidades similares (...). Cuanto más adecuado sea su conocimiento, más probable será que el etnógrafo sepa evitar las pistas falsas y se centre en lo relevante. Cuanto más sepa en el momento de entrar en el campo, más probabilidades hay que el resultado de la etnografía sea bueno” (Serra, 2004: 174).

Així, el treball empíric, coordinat, com diem, a través de reunions de tot l'equip, es va anar alimentant a mesura que les quatre etnògrafes aportàvem les nostres percepcions de la realitat dels dos centres que cadascuna havia d'estudiar i, al mateix temps, s'anaven decidint les qüestions on calia aprofundir per a les properes sessions d'anàlisi. Al principi, havien de ser en un dels dos centres durant l'entrada i la sortida dels nens i analitzar (observant, fent preguntes a les mares i pares, als docents...) què succeïa.

Després d'aquest inici de caire més exploratori, es van mantenir contactes amb docents i amb progenitors, es van freqüentar espais on les mares i pares intercanviaven opinions (des d'una cafeteria fins a les reunions de l'Associació) i també es va assistir a algunes reunions de centre i d'AMPA i en algun cas de tutoria i també a activitats festives del centre i de l'AMPA, amb l'objectiu d'anar comprenent millor la dinàmica del centre i de les relacions que s'hi estudiaven.

El caràcter obert del procés etnogràfic, que recordem és una de les seves principals aportacions, ens va permetre aprofundir en qüestions que anaven apareixent al llarg de l'etnografia: l'impacte de l'espai físic del centre i de l'entorn en l'establiment de les relacions; el paper dels docents, i especialment de l'equip directiu, en la construcció de les relacions; les actituds dels docents i els familiars; l'existència de canals de comunicació família-escola i el seu ús i eficiència; la dinàmica de treball de l'AMPA i les relacions amb l'equip directiu i els altres professionals; el rol d'altres professionals presents en el centre (conserges, personal de cuina; monitors de menjador; etc.).

A continuació, presentarem una síntesi de la informació obtinguda en l'etnografia de cada centre⁴⁹² i, posteriorment, una anàlisi comparada seguint el mateix esquema.

2.1. CEIP Mosaic

▪ El context

El municipi és la capital de la comarca. I té una població d'uns 11.000 habitants.

En el període comprès entre el 1991 el 1996, la població nascuda fora del municipi que vivia al municipi fonamentalment provenia de la mateixa comarca o de la comarca veïna.

Disminueixen durant aquest període els que vénen de la resta de Catalunya i de la resta de l'Estat. Els procedents de l'estranger són el col·lectiu que més ha augmentat: el 1% en el 1991 i el 5% en l'any 1996.

Del "Informe demogràfic i projecció de la població del municipi a l'horitzó 2016", del Centre d'Estudis Demogràfics de l'UAB, (publicat el gener de 2007) se'n poden extreure algunes conclusions. A partir de 1996, al municipi, s'inicia un nou cicle demogràfic, caracteritzat per un augment de la immigració i per la intensificació del decreixement natural, el qual, en els últims anys, s'ha estès al conjunt de la comarca. La nova dinàmica demogràfica ha invertit les tendències dels últims lustres. La piràmide de població ha deixat de disminuir per la base i s'ha refrenat l'augment de la cúspide.

⁴⁹² Tot i que ara, d'acord amb la normativa vigent, els centres públics de Catalunya on s'imparteix l'etapa d'educació infantil i primària s'anomenen "escola", en aquest apartat utilitzarem "CEIP", que era la nomenclatura vigent en el moment de realització de les etnografies.

Pràcticament la meitat dels immigrants del municipi provenen de la resta de Catalunya (45%), i la resta es divideix a parts pràcticament iguals entre la resta d'Espanya i l'estranger. El perfil majoritari de l'immigrant del municipi és el d'un home o una dona de menys de 35 anys d'edat, que, en la majoria dels casos, procedeix de la resta de Catalunya. Cada vegada és més freqüent, però que, procedeixi de l'estranger. Les dades del padró del municipi indiquen que, actualment, dos de cada tres nous empadronaments són de persones estrangeres.

El percentatge de població jove menor de 14 anys de la comarca (13,2%) se situa al nivell de la mitjana del conjunt de Catalunya, però el del municipi és superior (17,4%); això demostra que la població molt jove és superior en aquesta capital de comarca.

El municipi és reconegut pel seu alt nivell de vida i el seu baix nivell de desocupats.

Per últim, la geografia que envolta el municipi també ha exercit una influència en la seva població. La llunyania de les capitals de província i els accidents geogràfics fan difícil la creació de bones xarxes de carreteres, entre d'altres factors han produït un cert aïllament i desconexió especialment a nivell cultural i de formació.

En resum, la forta influència del catolicisme més conservador, l'alt nivell econòmic i la geografia peculiar han esculpit, al llarg dels anys, el caràcter propi dels seus habitants. No és estrany doncs, que l'arribada de persones d'altres indrets sempre hagi estat rebuda amb recel i desconfiança. Una pregunta molt utilitzada per la població autòctona quan coneixen algú per primera vegada és "Sou del país?": el tracte és de vós, i "del país" es refereix al municipi i als pobles del voltant. Si la resposta és afirmativa, la següent pregunta és "De quina casa sou?", la qual cosa fa referència a la família d'origen i que es classifica pel nom de la casa o bé pel cognom de la família o pel negoci familiar.

Pels autòctons, hi ha diferents tipus d'estrangers: els que vénen d'altres indrets de Catalunya i d'Espanya (normalment s'instal·len per motius laborals), els immigrants "pobres" (vénen d'altres països i ocupen els llocs de treball de més baixa qualificació; les dones es dediquen a les tasques domèstiques i els homes a la construcció) i els immigrants "professionals" (que vénen a ocupar llocs de treball ofertats en origen i d'alta qualificació; metges, principalment).

Existeix poca visió de conjunt del fet migratori per part dels professionals, en general, de la comunitat educativa; com són directors, mestres, assessors LIC i tècnics d'educació. En el centre, les activitats adreçades a treballar la interculturalitat tenen força èxit entre l'alumnat i poc entre les famílies.

L'assessora LIC de la comarca comenta que l'arribada d'alumnes nous a la comarca fora del termini de matriculació és espectacular, i que el 2007, arribava a 200. Com que és una població petita, aquesta dada és molt alta. L'assessora LIC opina que aquest fet agafa els professionals de l'educació una mica desprevinguts i poc preparats per a donar una resposta adequada a la nova realitat, malgrat la creació d'aules d'acollida i de protocols d'acollida als centres.

▪ El centre

L'escola es va fundar l'any 1970 i va suposar la renovació i conjunció de les escoles públiques anteriors:

Al llarg dels anys, l'escola ha anat millorant i modernitzant-se. En el camp de les noves tecnologies, per exemple, ara compta amb ordinadors a totes les aules i amb dues aules d'informàtica amb connexió a Internet. És capdavantera en TIC i comunicació audiovisual a la província.

És un CEIP de dues línies i mitja. Actualment, té prop de 500 alumnes i uns 40 mestres.

El Parvulari és en un edifici independent, disposa de dues aules de P3 i tres de P4, dues aules de P5, aula de psicomotricitat, una sala polivalent i diversos patis d'educació infantil amb material lúdic. Quant a la primària, hi ha 16 aules d'Educació Primària, un laboratori de ciències, una biblioteca de centre, una aula de música, dues aules d'educació especial, una aula d'idiomes, una sala d'actes, una aula d'acollida, un pati d'educació primària amb material lúdic, un camp de futbol i pistes esportives. El servei de menjador compta amb els equipaments següents: cuina, menjador per als més grans (de P-5 a sisè), menjador per als més petits (P-3 i P-4), sala de vídeo, sala de jocs i sales de tennis taula. A més, s'ofereix un servei de guarderia de 8.00 a 9.00 hores i a la tarda es realitzen activitats extraescolars de 17.00 a 18.00 hores.

La realitat educativa actual a la ciutat és la que configura la tipologia de famílies que matriculen els seus fills en aquest centre. Al municipi hi ha tres escoles; dues són públiques (CEIP Mosaic i altri) i una és concertada. Abans de l'arribada del flux migratori, el repartiment de l'alumnat entre les escoles públiques tenia més a veure amb la proximitat. Al centre concertat hi anaven principalment les famílies benestants de la ciutat o les que, per ideologia, consideraven que era on s'oferia una millor educació tant pel que fa a continguts acadèmics com morals. Actualment, l'arribada notable d'alumnat procedent d'altres països i, molt especialment durant el curs escolar 2006-2007 ha repercutit en gran mesura en el CEIP Mosaic, perquè és l'escola on han fet cap la majoria d'aquest alumnat.

L'escola concertada omple les aules deixant només les places que, per llei, són per donar cabuda a l'alumnat que s'incorpora al llarg del curs escolar i que cal repartir-se equitativament entre els centres en el cas de no haver places lliures en cap escola.

L'altra escola pública només és, d'una línia i mitja, la qual cosa produeix que les aules també s'omplin al començament de curs. Al CEIP Mosaic, de dos línies i mitja, és on, gairebé sempre, hi ha places lliures per donar cabuda a aquests alumnes que van arribant i, per tant, és la que aglutina principalment aquest col·lectiu d'alumnes.

Considerant aquest fet, podem veure que, durant aquests anys, la tipologia de famílies que formen part del centre són famílies que han triat l'escola per la proximitat a les seves vivendes o altres motius personals (els pares hi van estudiar, els pares són mestres del centre, tenen amics que hi porten els fills...); altres famílies que han triat l'escola pública per als fills, però no han pogut entrar en primera opció a l'altra escola pública, escola que preferien per ser més cèntrica i més petita, i que finalment els han dut a l'escola CEIP Mosaic; famílies que haurien volgut portar els seus fills a l'escola concertada, però, en no ser admesos, també els han dut a la pública; i finalment, les famílies novingudes.

En definitiva, no són una majoria les famílies que van a l'escola com a primera opció, la qual cosa no vol dir que després no estiguin satisfetes amb el centre, ans el contrari, ja que s'observa que moltes famílies han arribat al centre amb certa reticència i després mantenen una opinió molt favorable del centre i del professorat.

Entre el professorat podem distingir clarament dos tipologies; els mestres que porten molts anys al centre, la major part d'ells nascuts a la ciutat i molt relacionats amb el teixit social de la ciutat; i, d'altra banda, el professorat més jove, que porta menys temps al centre, entre el qual trobem força persones originàries d'altres indrets i que s'estan al centre només una temporada.

La relació entre ells és aparentment bona, tot i que, en alguna ocasió, se sent algun mestre jove queixant-se de certs privilegis que ostenten els més antics, especialment a l'hora de repartir tasques concretes o classes a començament de curs. L'ambient que es transpira, vist des de fora, és de treball i són moltes les activitats que els mestres organitzen al llarg del curs de forma conjunta, especialment pel que fa a festivitats tradicionals o culturals. El transport escolar és un important servei per a les famílies treballadores, però les allunya significativament del centre perquè impedeix aquell contacte diari entre l'escola, les famílies i els mestres.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

L'escola disposa d'una pàgina web i d'un correu electrònic mitjançant els quals manté informades les famílies sobre notícies que considera d'interès. També s'utilitzen els altres canals establerts per a la comunicació, el plafó d'anuncis, les agendes escolars i les cartes a les famílies.

No existeix cap pla d'acollida sistemàtic per acollir i integrar les famílies d'origen immigrat, ni adequat a la situació d'aquelles famílies que s'incorporen al llarg del curs escolar, que són la majoria⁴⁹³. La funció acollidora al centre es fa de forma informal i sovint inconscient per part d'altres persones que no són mestres, com ara monitors d'acollida matinal, conserges o altres famílies. En un centre petit, potser no resulta tan evident, però en aquest centre tan gran, les famílies nouvingudes sovint es troben completament perdudes. I, en veure la imatge que ofereixen les famílies sense saber a qui adreçar-se es fa evident la necessitat d'un veritable protocol d'acollida.

⁴⁹³ L'assessora LIC comenta que han arribat uns 200 alumnes nous fora del període de matrícula. Si aquestes famílies no són ben rebudes i guiades per poder integrar-se a la vida escolar amb normalitat, es perd un gran potencial de famílies que podrien participar i sentir que formen part de la comunitat educativa.

El mètode d'informar mitjançant cartes escrites en català no és eficaç per un gran nombre de famílies, especialment per aquelles que no dominen la llengua catalana o que tenen un nivell sociocultural baix.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars

L'associació de pares i mares del centre compta amb la majoria de famílies com a sòcies de l'associació, però, proporcionalment, a la junta de l'AMPA, hi participen pocs pares i mares. L'associació de pares i mares del centre no presenta interessos de tipus social o solidari, i les propostes enfocades a treballar la integració i la diversitat no s'hi consideren.

Per als pares autòctons semblen haver-hi unes normes no explícites i es permeten jutjar aquells que no les compleixen. Així, per exemple, en observar una xerrada sobre la socialització dels llibres de text que s'havia convocat per carta i que va comptar amb poca assistència, com passa a totes les activitats, arriba de manera inesperada una parella de pares Sud-americans amb la seva filla, els quals no fan cap pregunta ni intervenció i no parlen amb cap altre pare.

L'etnògrafa apunta que "la imatge que van deixar en la resta de pares, dels autòctons que sempre participen i són membres de l'AMPA, és: "i què fan aquests portant la filla? No són hores ni lloc per una nena". Aquests pares immigrants que fan un esforç per assistir-hi, reben el rebuig o el judici sense paraules dels altres, però possiblement ni tan sols no saben perquè els projecten aquest sentiment negatiu que sens dubte perceben. Els pares d'origen immigrant, molt cops, no poden o no es plantegen assistir a activitats fora de l'horari escolar sense els seus fills. Per tant, o hi assisteixen amb nens o no hi van, sinó és que hi ha un servei de guarderia mentre dura l'activitat. Molt probablement, amb moltes famílies d'autòctons, passa el mateix.

"Avui els alumnes surten amb una carta a la mà. És de l'escola de pares, amb les activitats del mes d'abril: tallers i xerrades, tres en total, a les 22 h, al centre cívic. (...) La reacció de les mares que parlen castellà, algunes d'altres comunitats autònomes i altres de sud-americanes. Es torna a sentir el comentari de "a veure si ens faran pagar alguna cosa" i quan veuen el què és comenten que no hi poden anar perquè no tenen carnet de

conduir, els seus homes no les voldrien portar i si les portessin amb qui deixarien els nens. Les que viuen a prop no tenen excusa, però diuen que és massa tard. (...) Tornem a trobar-nos davant de mentalitats ben diferents: per les mares d'un cert nivell sociocultural i econòmic les 10 de la nit és una bona hora (...). Pel que veig, el perfil de mares i pares d'un altre estil de vida (mestresses de casa, feines poc qualificades...) sembla impensable anar enlloc i fins i tot algunes verbalitzen el descontent que suposaria pels seus marits" (11 d'abril, Mosaic).

El fet que a l'escola pública es realitzin activitats amb cost econòmic en horari lectiu és un obstacle per a la integració i la participació en les activitats escolars de les famílies amb menys recursos econòmics, entre les quals es troben moltes d'origen immigrant. Per a l'etnògrafa, si s'examina a consciència, es comprèn fàcilment que aquesta pràctica atempta de forma directa i indubtable contra la igualtat d'oportunitats dels nens. Efectivament, les activitats que es realitzen dins de l'horari escolar són aquelles que es consideren necessàries per a la instrucció o pel desenvolupament socioeducatiu dels alumnes, i cap d'ells no n'ha de poder ser exclòs. Legalment per tal que una activitat es pugui dur a terme dins d'aquest horari, ha de comptar, com a mínim, amb l'assistència del 60% dels alumnes. Quan els alumnes amb pocs ingressos representen menys del 40% del total, les seves famílies han de fer un sobre esforç econòmic per tal que hi puguin assistir, o bé ser-ne exclosos. Quan les famílies amb pocs ingressos superen el 40%, la manca de recursos pot evitar que es realitzin aquest tipus d'activitats, encara que siguin imprescindibles des del punt de vista educatiu:

"Avui hi ha un curs que comença l'activitat de natació. (...) El termini per inscriure's s'ha esgotat, però hi ha un nombre significatiu de mares interessades en apuntar als seus fills a última hora, en el grup hi ha especialment mares d'altres comunitats autònomes i algunes autòctones, però cap d'estrangera. (...) El director m'explica que les famílies novingudes no solen tenir aquesta actitud poc responsable. Diu que normalment valoren molt positivament l'oportunitat que es brinda als seus fills de fer activitats escolars i que solen fer un esforç econòmic important per apuntar-los. Els que no ho poden pagar senzillament no els apunten i reconeix que són bastants. (...) Sempre he pensat que no estic d'acord en que en horari lectiu l'escola pública organitzi activitats amb cost econòmic per les famílies. Això crea grans diferències entre els alumnes que poden assistir i els que no (...)" (12 d'abril, Mosaic).

La comunicació escrita s'utilitza molt freqüentment, però no sempre queda clar si el missatge arriba, sigui pel canal que s'utilitza, per la claredat dels missatges, pel desconeixement de la llengua d'algunes famílies, etc. Tot apunta a la necessitat de millorar la comunicació, així com l'organitzar activitats més inclusives, gratuïtes, més atractives, amb una major implicació de les famílies.

“Al sopar de famílies (...) no hi veig cap família immigrant. La convocatòria es va fer en català, per carta, i el preu era de 18 euros” (14 juny, Mosaic).

Les activitats “interculturals” sembla que de vegades estan ben lluny de l'objectiu que diuen que es proposen. En primer lloc, perquè no es consulta en absolut als pares immigrants quin tipus d'activitats els sembla que es podrien fer per facilitar la relació –si és que això s'ha de fer. En segon lloc, perquè s'imposa un tipus d'activitat que no interessa gaire els pares autòctons, ni tampoc la majoria d'immigrants, que ho veuen com un esdeveniment folklòric i sense interès real. En tercer lloc perquè si l'objectiu fos conèixer els països d'origen la pitjor manera de fer-ho seria difonent-ne estereotips.

“El centre organitzarà per Sant Jordi uns Jocs Florals dedicats a la diversitat amb activitats referides als països d'origen de les famílies nouvingudes del centre. (...) Li pregunto a una mare argentina si participarà en alguna activitat, doncs es demana a mares i pares que facin un taller als nens sobre coses típiques dels seus països. Ella em respon que no creu que participi, perquè aquest tipus d'activitats són més de tipus folklòric i que ella d'aquestes coses no en sap ni li va massa. (...) Em quedo pensant si amb aquestes activitats realment s'aconsegueix el que es busca i conèixer els diferents països o fan que ens portem una visió estereotipada del país. (...)” (13 abril, Mosaic).

Les AMPA, quan n'hi ha, no sempre són representatives dels interessos i necessitats de tots els pares. Sovint són portades “pels de sempre” i responen als interessos “dels de sempre”, els mateixos, i estan tancades a altres pares i a les seves necessitats.

De vegades, aquestes actituds no són conscients i es pensa de bona fe que les activitats que a ells no els interessin no són interessants ni necessàries per a ningú. En d'altres casos, la bona fe costa més de trobar. Sembla clar que no es pot deixar, en mans de les AMPA aquelles activitats adreçades a la integració i participació dels pares als centres.

“Se m’apropa la presidenta de l’AMPA per informar-me que no es farà el curs d’informàtica per a mares i pares que s’havia proposat des de la FAPAC. (...) Només em dona un motiu: L’AMPA està una mica desinflada amb aquest projecte. Com sempre he dit la vessant social de les AMPA deixa molt que desitjar i s’ho passen molt millor preparant festes i bicicletades, on participen els de sempre. Però després es queixen de la falta de participació! (...) Llàstima, perquè era una bona ocasió d’apropar al centre i a l’AMPA famílies immigrants i de baix nivell cultural (...)” (Mosaic, 13 abril).

Les famílies immigrades no solen participar en activitats en què els fills no siguin presents (com ara l’escola de pares, les reunions de l’AMPA, etc.), però sí, que solen anar en canvi a les representacions teatrals dels seus fills.

Les famílies immigrades valoren molt positivament la gratuïtat dels serveis bàsics al nostre país; principalment educació i sanitat. Aquesta gratuïtat, però, els aboca a no mostrar mai una actitud crítica davant d’allò que no funciona bé, ja que sempre tenen en el pensament que, en el seu país, ho haurien de pagar i que, en alguns casos, encara seria de pitjor qualitat. Fins i tot quan es tracta de mares amb una situació personal problemàtica, descarten tornar al seu país, perquè es té la sensació que tornar seria com fer passos enrere i, sobretot, prendre’ls als seus fills l’oportunitat de créixer en un país on poden tenir un futur millor.

Alguns pares estan molt contents que els seus fills aprenguin català i el parlin perfectament, com si haguessin nascut aquí. És possible preguntar-se si aprendre el català és, per a l’immigrat, una forma d’integració cultural o un desig d’equiparació en tots els sentits.

Amb certa empatia, es pot intuir com es deuen sentir els progenitors que vénen d’altres continents i no coneixen el català ni tampoc el castellà, i quin és el grau de comunicació i de participació que es poden plantejar d’establir amb l’escola dels seus fills en aquestes circumstàncies. La manca evident de competència lingüística impossibilita, fins i tot, la comunicació més elemental amb l’escola i amb els mestres i estableix una distància tan gran entre aquests pares i la vida escolar dels seus fills, que els impedeix compartir les experiències i els aprenentatges que els nens realitzen.

La manca de competència lingüística també impossibilita la comunicació real amb els altres pares, i en el millor dels casos és rebuda amb condescendència per aquests.

Ignorar, com es fa, aquest fet i no posar mesures per resoldre la comunicació –ja sigui amb un servei de traducció, que, encara que a la llarga ajuda a perpetuar el problema, pot ajudar a resoldre les situacions puntuals més greus, o ja sigui procurant a aquests pares medis, motivació per l'aprenentatge del català– és una mostra d'indiferència que desautoritza qualsevol opinió o mesura sobre la participació dels pares immigrants a les escoles.

La citació següent no es refereix a l'acollida, o a la manca d'acollida, d'una família quan arriba al centre, sinó a un sopar de cloenda, la qual descriu com estava la comunicació entre les famílies i la participació durant el curs escolar i també la percepció que les altres mares en tenen:

“Avui ha estat el sopar de mares de P3 a un restaurant d'una mare de la classe. L'assistència és bona i hi ha una presència significativa de mares d'altres comunitats autònomes o estrangeres, que en tots el casos vénen amb algú que se les ha treballat per a que vinguin. Falta l'única mare subsahariana que hi ha al curs. És una mare que vesteix amb tota la indumentària típica del seu país i no parla res de català o castellà. Tot just ara saluda i es despedeix. Al seu home no se l'ha vist mai a l'escola, crec que treballa a la construcció. Una mare explica que li va dir, i que ella va dir que sí somrient, però que li va semblar que no havia entès res i que assentia per educació. Tothom va fer comentaris com “pobreta”, “és ben maca, eh?” O “no hagués entès res si hagués vingut”. Els comentaris no són negatius, però sí amb un cert paternalisme, com si es parlés d'un ésser inferior desprotegit” (7 juny, Mosaic).

En el cas del pares d'origen immigrant, se'ls haurien d'oferir activitats clau per la seva integració i la dels seus fills, com ara l'aprenentatge de la llengua vehicular o una formació específica que els resulti interessant (coneixement del sistema educatiu, informàtica, cuina..., que són una forma diferent de relacionar-se i aprendre la llengua), i haurien de ser gratuïtes i de qualitat.

▪ La relació professorat-famílies

L'assessora LIC considera que no hi ha una correspondència entre l'esforç que es fa des dels centres i l'esforç que fan les famílies. Parlant de la poca participació dels pares immigrants a activitats com l'escola de pares, considera que no vénen perquè no els interessa. Sosté una actitud bastant negativa, en el sentit de mantenir una postura força crítica amb aquest col·lectiu. En ocasions, els moments de contacte entre docents i famílies que permeten comunicació poden convertir-se, per una manca de capacitat dels primers, d'una actitud poc reflexiva o, potser, d'un cert racisme, en una situació en un augment de les distàncies entre ells.

La situació que tot seguit es relata, i que hem detectat en altres ocasions, és un punt d'inflexió en la bona comunicació, si és que hi era:

“Últimament hi ha un pare que ve a buscar el seu fill que crec que és d'ètnia gitana. No parla amb ningú, és molt discret. (...) Finalment la mestra percep la presència del pare i fa un gest de negació amb el dit. El pare es queda molt sorprès, i la distància no dóna com per preguntar. Al cap d'uns segons d'incertesa la mestra afegeix cridant ben fort “Avui molt malament!” Tothom ho sent. El pare es queda blanc. El nen surt, serio. Es nota que avui ha tingut mal dia... El pare l'agafa i li pregunta per què es porta malament, que quan arribin a casa ja veurà, etc. (...) És aquesta manera de comunicar a un pare que el seu fill no s'ha portat bé?” (16 d'abril, Mosaic).

Un mestre diu que hi ha diferents tipus d'alumnes i que, per a ell, els més difícils són els que no entenen res de la llengua, perquè van molts despistats al principi. Tanmateix, pensava que els nens tenen una gran capacitat d'adaptació i ràpidament aprenen la llengua i agafen el ritme de l'escola. Quan entra una mica en detall, crida una mica l'atenció el fet que faci referència a la qüestió de la genètica. Amb aquest criteri, sembla que engloba als sud-americans com a més tranquils, els magribins (especialment marroquins) com a més moguts i els de països de l'est com europeus, més com nosaltres. En això, com en altres exemples obtinguts en les fases anteriors de l'estudi, es pot veure la categorització que fa una part dels docents que apunten que no s'hi pot fer res, ja que aquestes persones tenen uns condicionants innats (biològics) o culturals que fan que unes persones siguin més difícils que unes altres.

De fet, el professorat desconeix, en molts casos, aspectes bàsics dels països de procedència dels seus alumnes d'origen immigrant i, sovint, els classifiquen segons els continents i amb criteris basats en prejudicis culturals.

Entre les famílies immigrades, s'observa una relació més respectuosa que en les autòctones en referència al tracte amb els mestres i el director. Els pares immigrants no tenen gaire relació amb el centre dels seus fills, però solen mostrar-se satisfets i confiats de l'educació que hi reben. El sentiment de respecte vers el professorat és notori. Encara que els pares immigrants en general estan contents amb l'escola, alguns creuen que els mestres no vigilen tant com haurien de fer-ho.

Les converses entre els mestres i els progenitors estableixen habitualment entre les mares i gairebé mai no intervenen els pares, els quals són una minoria. Aquest fet, és encara més evident en famílies d'origen immigrant. No es dona facilitat per establir un contacte proper i personal amb el professorat, fins i tot amb barreres de tipus arquitectònic (distribució d'espais, facilitat d'accés, indicacions, zona de recepció, existència d'espais d'espera, etc.). Aquesta realitat perjudica en major mesura les mares d'origen immigrant, ja que es mouen amb menys seguretat pel centre. Hi ha una gran quantitat de mares que no poden anar mai al centre per motius laborals o personals, moltes d'elles d'origen immigrant. Una mare de Guatemala diu que ella no hi va gairebé mai perquè té molta feina, però que confia plenament en els professors dels seus fills. Altres comenten que hi van quan cal parlar d'alguna cosa important amb els tutors i que no hi van més perquè pensen que no cal, perquè ja estan satisfetes en general i confien en el centre.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

Molts immigrants es mostren obertament satisfets amb la seva vida al municipi. El consideren un municipi amb bona qualitat de vida, però no estan contents amb la gent autòctona perquè la consideren massa tancada. Aquesta percepció coincideix amb la de l'etnògrafa, que descriu el patró sobre el qual es configuren les relacions socials dels autòctons, en el qual compten dos paràmetres combinats, d'una banda el coneixement des de la infantesa i, de l'altra, l'adscripció a una classe social:

“Des de petits en aquesta ciutat la gent forma grups d'amics, normalment d'una mateixa classe social i tipus d'interès que perduren gairebé tota la vida. Són grups especialment tancats on rarament s'accepta algú de nou (...). Realment les persones que ja tenen aquest suport social de la colla no senten tant la necessitat de relacionar-se i fer amics” (24 maig, Mosaic).

En aquest context, les famílies immigrades que intenten integrar-se en les relacions escolars existents han de fer un esforç considerable que molts cops potser no és ni tan sols percebut o tingut en compte per moltes famílies autòctones.

A més de la manca d'obertura dels autòctons, els principals obstacles són una situació socioeconòmica menys favorable de les famílies immigrades i un desconeixement de la llengua.

“(festa d'aniversari) on hi havia famílies autòctones, d'altres comunitats autònomes, una sud-americana i una xinesa. (...) A mesura que passava la tarda es van fer els següents grups: les mares que parlen castellà, les mares que parlen català, la mare de Colòmbia (...) es va limitar a estar sentada i controlar els petits, i la mare xinesa es va quedar sola, doncs un cop creuades unes frases, el seu poc coneixement del català i del castellà va impossibilitar qualsevol tipus de conversa” (Contingut extra, 27 març, Mosaic).

“Avui veig una mare xilena que no sol anar mai a deixar els fills a l'escola perquè treballa i els nens van en transport escolar. El motiu per venir avui és que és l'aniversari del seu fill petit i porta invitacions pels altres nens. És la primera festa d'aniversari que celebra una família d'origen immigrat. (...) Avui és la festa d'aniversari del nen de Xile (...) Arribem els primers (...) El pis és petit per tanta gent, però el tenen ben cuidat. Una bandera xilena penja d'una part del passadís que porta al menjador on es fa la festa.(...) Han decorat la casa de festa, hi ha molt berenar i també pinyates esperant ser estirades. Passa l'estona i finalment només arriben dos convidats més, una mare amb una nena també d'Argentina, i un nen sol, amic del germà gran. La resta de convidats fallen. (...) No goso preguntar quants convidats hi havien, doncs la desil·lusió és ben evident. També m'agradaria saber si hi havia nens autòctons convidats, però tampoc goso fer la pregunta. (...) Al final de la tarda arriba una mare que és d'una altra comunitat autònoma amb la seva filla a portar un regal pel nen. S'excusa de no quedar-se perquè la nena està malalta” (8 maig-11 de maig, Mosaic).

La precarietat en la qual viuen moltes famílies immigrades en tots els sentits (d'habitatge, laborals, econòmics...) crea diferències significatives amb les famílies autòctones que dificulten les relacions socials en sentir-se en inferioritat de condicions unes i en superioritat les altres.

Els recursos econòmics de les famílies imposen diferències constatables entre els alumnes: roba, calçat, complements (com la motxilla) i altres com la bicicleta, els patins...

Algunes famílies immigrades o amb pocs recursos intenten superar aquestes diferències amb un gran esforç de tipus econòmic i familiar que suposa renunciar a altres adquisicions.

Les famílies immigrades i les procedents d'altres indrets del país i de l'Estat troben molt a faltar l'ajuda familiar que tenen els autòctons (xarxa de recolzament i ajuda), especialment pel que fa a la presència dels avis, tot i que, com veurem, ho resolen d'una altra forma. Un nombre significatiu de famílies autòctones són del parer que les ajudes socials queden totes en mans dels immigrants i, en l'àmbit escolar, les beques de menjador i de llibres, especialment.

La llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, creant tres grups diferenciats: famílies de parla catalana, castellana i àrab.

Les converses es donen entre mares i gairebé mai intervenen els pares, els quals són una minoria. Aquest fet es fa més notori en famílies d'origen immigrant.

Les mares amb pocs recursos econòmics i, normalment, amb baix nivell cultural, van a l'escola caminant i això afavoreix la seva relació social. Els contactes que es produeixen entre mares autòctones i immigrades tenen a veure amb el desplaçament a peu: un comentari baixant la rampa amb un cotxet o una frase baixant per l'escala.

La visió dels immigrants per part de les famílies autòctones es veu molt condicionada per certs estereotips culturals (i també pels contactes) i pel fet que l'arribada d'aquestes famílies ha suposat canvis notoris en el panorama del centre a causa de l'augment significatiu d'alumnes procedents d'altres països.

▪ La relació entre famílies immigrades

Com hem indicat, la llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, creant els següents grups: famílies de parla catalana, castellana i àrab. En molts casos, aquests grups de mares estableixen entre elles relacions d'amistat i ajuda mútua que es perceben com a molt tancades en ser contemplades des de l'exterior. Aquest és el cas de les famílies marroquines o d'algunes famílies llatinoamericanes.

“Observo dues mares molt joves, de Bolívia, que porten els seus fills a l'escola. Són molt amigues. Una d'elles està separada, crec que comparteixen pis i s'ajuden mútuament. Són supertancades. Les veig receloses, com si tinguessin por d'alguna cosa. No mostren cap interès en parlar amb mares autòctones ni tan sols de saludar. Tampoc mostren gaire confiança amb els mestres. (...).” (19 maig, Mosaic).

S'observen diferències en les relacions en el si de les famílies, relacionades amb la procedència cultural, en variables evidents com ara la demostració de l'afecte pels fills. Hi ha diferències notables en la manera on les mares i els pares immigrants acullen els seus fills quan surten de l'escola. Molt probablement, aquestes diferències, són l'expressió de moltes altres:

“Una mare i un pare d'origen subsaharià (negres) reben als seus respectius fills amb molta fredor. Dóna la sensació que no els agrada demostrar els sentiments davant la gent o que no solen fer massa “carantonyes” als seus fills. Diferents pares i mares d'origen sud-americà reben als seus fills amb molta delicadesa, els hi parlen molt fluixet, caminen poc a poc i passen molt desapercebuts. Els pares i mares d'origen marroquí estan molt seriosos, es mantenen freds davant dels nens i de la resta de famílies. (...) Els subsaharians també estan seriosos, sembla que estan tímids, i els magrebins sembla més una conducta voluntària. Tots dos grups saluden quan marxen amb educació, però sense donar mai peu a conversa. Les mares gallegues i castellanes solen ser molt carinyoses, porten sempre dolços als seus fills (coca, pastes...) i comenten entre elles qualsevol cosa que vingui al cas. Les mares i pares autòctons són un terme mig: mostren el carinyo, l'alegria, les emocions, però d'una manera continguda, i sempre pendents dels altres, doncs en poblacions petites tothom es fixa en el que fan els altres i tothom controla que no es pugui parlar d'un. Els comentaris són sempre superficials, (el temps,...)” (27 març, Mosaic).

Un gran nombre de dones d'altres països, especialment de l'Àfrica i de Sud-amèrica, afirmen estar sotmeses a una forta pressió marital. Han de demanar permís al marit per a qualsevol cosa que surti de la quotidianitat. La seva vida social més enllà de la família és, en aquests casos, gairebé inexistent. Entre les famílies d'origen immigrat trobem reticències o reaccions racistes envers uns o altres països.

2.2. CEIP Pilota

▪ El context

El municipi és el més extens de la comarca. El municipi compta actualment amb 944 habitants. L'eix principal de comunicacions és una carretera nacional, la qual constitueix la gran via de comunicació del terme. Pistes asfaltades o de terra uneixen els petits nuclis del municipi a aquesta carretera principal.

Com quasi tots els municipis de la comarca ha patit, des de mitjans dels segle XX, un fort descens de la seva població. Tot i així, aquests últims anys s'ha començat a recuperar en els nuclis situats a la part més baixa del terme, mentre que en la resta s'ha detingut el procés regressiu.

En el cas del poble i els seus voltants s'ha viscut un notable creixement urbanístic. El municipi ha estat tradicionalment ramader i agrícola. Cereals, patates i pastures han estat els conreus tradicionals. Actualment, però, el conreu del terme es troba en gran part condicionat per la ramaderia i, per això, el terreny aprofitable per a conreus s'ha anat convertint en pastures. La importància de les pastures fa possible una bona densitat ramadera, ja que són aprofitades especialment per la ramaderia bovina i ovina, les activitats ramaderes tradicionals del terme. S'han implantat al municipi nombroses granges porcines i d'aviram. També té una certa importància la producció forestal i l'activitat industrial amb un polígon industrial de petites empreses, bàsicament tallers de mecànica i empreses de la construcció, i algunes altres empreses de més envergadura, entre les quals destaquen una important empresa del sector de la fusta.

El sector terciari ha anat incrementant-se al llarg dels anys al municipi, tot i que es tracta d'un sector molt més encaminat al turisme que no pas a les necessitats del municipi o de la comarca.

En les últimes dècades, el municipi ha viscut l'arribada d'habitants de temporada (habitatges de segona residència), turistes (hostatges rurals, especialment), la creació d'urbanitzacions de xalets habitades per famílies d'altres indrets.

Aquest fet ha donat lloc a un dinamisme econòmic de la zona sense precedents, però també ha modificat l'entorn social i el tarannà de la seva població.

Centrant-nos en el municipi, on està situada l'escola, trobem dos tipus d'habitants clarament identificables: els autòctons del poble que tenen les seves cases en el nucli urbà del poble i són la població més escassa, i els nous residents. Entre d'aquests darrers s'observa un petit matís que descriu l'etnògrafa. Hi ha una tipologia de nous habitants caracteritzada per un interès en el manteniment del vessant més rural del poble. Aquestes persones solen adquirir cases de poble, normalment per rehabilitar, i s'esforcen en integrar-se en la vida més tradicional del poble. D'una altra banda, trobem les famílies que s'han instal·lat a la zona nova del poble. En aquesta zona no existeixen gairebé relacions socials, són més aviat cases dormitori entre setmana.. Entre les tres diferents tipologies d'habitants trobarem unes actituds, uns valors, unes creences i una vida social ben diferenciades i condicionades al seu "modus vivendi". L'escola, com veurem més endavant, es converteix en un reflex d'aquesta pluralitat de població.

Hi ha una escola d'Infantil i Primària al municipi i els estudis de Secundària cal cursar-los a la capital de la comarca.

L'alumnat del centre prové bàsicament del mateix poble (nucli antic i urbanització) i de pobles propers d'altres termes municipals que han perdut les seves escoles. La proximitat de l'escola al Polígon Industrial també dona lloc a la presència d'alguns alumnes d'altres municipis, perquè els seus pares treballen en alguna fàbrica o gran magatzem.

▪ El centre

El CEIP està situat a una carretera secundària molt a prop de la carretera principal que uneix la capital de comarca amb les poblacions principals del país. Aquest centre ha viscut un gran creixement en els últims anys.

En la comunitat educativa, es comenta, que fruit d'una impecable gestió de l'escola per part d'una mestra ja jubilada, el centre va anar guanyant en prestigi social, i mentre a altres municipis les escoles rurals anaven tancant, l'escola del municipi anava creixent.

El creixement de la població en aquest municipi, en sentit contrari a l'estancament de la resta, és un factor a considerar a l'hora d'explicar l'increment del nombre d'alumnes d'aquest centre.

El centre està format per un edifici originari de dues plantes on estan ubicades, a la planta baixa, les aules d'Educació Infantil i de Primària i, a la segona planta, un espai polivalent que inclou el menjador. Aquest edifici llinda amb el pati, una casa particular i la carretera. Hi ha un mòdul, ubicat a la part del darrere de l'edifici d'obra, on està situada una aula. També hi ha un pati pla, de sorra, equipat amb porteries de futbol, cistelles de bàsquet i un tobogan.

L'edifici originari consta d'una única entrada que dóna accés a tres espais: l'aula d'Educació Infantil, l'aula del primer cicle de Primària i un espai polivalent (a la segona planta) on es desenvolupen activitats com l'acollida matinal, el menjador o matèries amb mestres itinerants. L'edificació ha estat subjecte de contínues millores, referents a l'enllumenat, la connexió a Internet, la calefacció... El mòdul està situat al darrere de l'edifici originari i s'hi accedeix per una rampa habilitada.. L'escola té servei d'acollida matinal (de 8.00 a 9.00 hores) i de menjador (de 13.00 a 15.00 hores). Molts alumnes acudeixen al servei d'acollida matinal, ja que molts pares treballen. Els infants es mouen pel centre com si fossin a casa seva, i en dominen tots els espais i van d'un lloc a l'altre segons els convé.

L'escola pertany a una ZER, juntament amb tres centres més. La relació entre les escoles de la ZER és a nivell de professorat, en alguna ocasió molt esporàdica entre l'alumnat, però entre les famílies la relació és pràcticament nul·la. Des de la Xarxa d'AMPA de la comarca, s'està intentant fomentar aquestes relacions sense, de moment, gaire èxit. El tancament recent de dues escoles d'aquesta ZER preocupa les famílies, que veuen com l'escola rural passa per moments crítics. Al CEIP Pilota hi ha tres mestres fixes, una per cada grup. Aquest petit equip cal afegir les mestres itinerants de la ZER. Excepte en el cas de la direcció, les altres mestres no tenen plaça fixa.

La situació física del centre vora la carretera i amb una vorera estreta dificulta les relacions entre els pares i entre pares i mestres, especialment per aquells que tenen una certa dificultat per traspasar la "barrera" de la porta principal del carrer (pares nous i nous en general).

El centre té projectada la creació d'un espai per una llar d'infants, la qual cosa creiem que assegurarà la continuïtat de l'escola i la possibilitat d'augmentar el nombre d'alumnes.

En aquesta escola, els horaris i les normes es flexibilitzen bastant. L'actual direcció del centre s'hi queda una bona estona després de les 17.00, la qual cosa permet als alumnes jugar una estona més al pati i als pares, que no tenen pressa, parlar entre ells o fins i tot amb ella. El fet de que els mestres solen ser de fora (segurament en règim d'interinatge) i de bastant lluny, fa que sovint arribin tard al centre i que no s'impliquin en la vida social del municipi. Tot i que entre les docents les relacions semblen tranquil·les la diferent dinàmica de treball fa que no sigui tan bona com es podria preveure. La implicació i les relacions amb els residents del poble són desiguals entre les docents.

La gran majoria de famílies arriben al centre en cotxe, també les d'origen immigrant, fan baixar els nens a la vorera i entren sols a l'escola. Només entren al centre els pares amb fills molt petits, d'Educació Infantil. La sensació de l'escola que es percep, en aquest sentit, des del punt de vista de l'observador, és de "servei de carretera": arribar (aparcar), rebre el servei (deixar el nen sense ni baixar del cotxe) i marxar. Això encara dificulta més la relació de les docents, o, més ben dit, amb una part d'aquestes.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació establerts amb els pares són el tauler d'anuncis, les tutories i l'agenda escolar, és a dir, els canals de comunicació formals. El tauler d'anuncis exterior té una aparença força descuidada i tots els anuncis i cartes que s'envien a les famílies són en català. Però, en aquesta escola tenen especial importància les relacions informals que s'estableixen a l'entrada i la sortida. L'acollida matinal per part de la directora i les mestres és un factor a tenir en compte. Les relacions en aquests moments d'entrada i sortida són bastant relaxades.

La majoria de pares no fan habitualment ús d'aquesta oportunitat de relació, perquè han de marxar de pressa a treballar o no els interessa. Però saben que en tenen oportunitat i ho valoren positivament. Molts nens es queden una estona jugant i és un bon moment per establir contacte i parlar.

La direcció explica que ja hi han anat famílies interessades en matricular els seus fills el proper curs. No fan jornada de portes obertes, se'ls atén a mesura que vénen i sempre de manera individualitzada. És l'escola rural de la ZER amb més alumnes. Creuen que, en això hi influeix la seva ubicació, l'equip de mestres i el fet que tenen menjador. Com hem dit abans estan pendents d'ampliar el centre amb una llar d'infants amb la qual cosa creuen que aconseguiran encara més alumnat.

Es comenta que al CEIP d'un municipi veí és possible que es tanqui una aula. Des del poble, s'estan buscant desesperadament famílies que vulguin anar-hi a viure, al poble o a prop i portin els seus fills a l'escola. Els sap molt de greu que, en aquests pobles no hi hagi més oportunitats laborals, perquè, d'aquesta manera, la gent que hi ha marxa i els nousvinguts no hi volen anar, o si hi van, no duren. En aquests casos, veuen la immigració com un avantatge, ajuda que no es tanquin escoles. Però, d'una altra banda, que la proporció sigui massa elevada els espanta. Es comenta, com una cosa alarmant, que, a un municipi veí, aquest curs, només hi ha un alumne autòcton.

En darrer lloc, és necessari comentar que el professorat desconeix amb exactitud les nacionalitats dels alumnes d'origen immigrant i els agrupen en funció de continents i d'estereotips culturals (segons creguin que aniran millor o pitjor, que són més bons alumnes o no tan bons, que són més moguts o més tranquils i atents...). A més, s'observa una major naturalitat en les mestres quan es relacionen amb els autòctons que quan ho fan amb les famílies immigrades.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

Tot i tractar-se d'una escola rural amb una quarantena d'alumnes, trobem una diversitat de població bastant significativa. D'una banda, tenim els alumnes procedents de famílies del mateix poble. De l'altra, els alumnes fills dels nous habitants.

Com abans indicàvem, al municipi, es podria distingir entre els autòctons del poble que tenen les seves cases al nucli urbà (són la població més escassa) i els “nous habitants” que solen adquirir cases al poble, i els que, en darrer lloc, s’instal·len a urbanitzacions.

Els nens que viuen al nucli antic del poble solen anar caminant a l’escola, sols o acompanyats, mentre que la majoria de nens de la urbanització arriben en cotxe i entren sols a l’escola. Les mares del primer grup d’alumnes sovint parlen entre elles, especialment a la sortida de l’escola, quan els infants juguen una estona més al pati. Els pares i mares del segon grup no solen baixar del cotxe.

Al centre també hi ha famílies procedents d’altres pobles propers, especialment d’aquells que fa relativament poc que s’han quedat sense escola. Solen ser famílies autòctones i es relacionen entre elles, fins i tot es donen un cop de mà l’hora d’anar a deixar i recollir els nens. Però també cal destacar la presència d’algunes famílies de model “neorural”, nascudes a grans ciutats i que han optat per una vida rural i una escola en consonància. També trobem alguna família resident a un municipi veí que han triat aquesta escola per oferir als seus fills una educació més personalitzada. Són una minoria, però es creu que és un fenomen que podria anar creixent si es manté el grau de massificació dels centres dels municipis veïns. Aquestes famílies mostren un interès per l’escola superior a les altres.

Finalment trobem les famílies d’origen immigrant. Totes elles han triat el centre per motius de proximitat, ja sigui a l’habitatge o al lloc de treball (hi ha un polígon industrial molt proper). Excepcionalment una família d’origen portuguès que viu molt a prop del centre i que hi van caminant, la resta mantenen una relació de certa distància amb el centre.

▪ La relació professors-famílies

La majoria de famílies han triat l’escola amb criteris basats en l’educació més personalitzada que rebran els seus fills, però no mostren un gran interès en contribuir a construir una escola rural, és a dir, s’esforcen poc per millorar la seva relació amb el centre i les altres famílies, un tret valorat en aquest tipus d’escoles. Es podria dir que la participació de les famílies no és gaire diferent a la d’altres centres més grans o que no es consideren escola rural.

Davant la manca de relació amb el centre de molts pares, no s'observa, per part de les mestres, cap iniciativa concreta per canviar aquesta dinàmica.

A l'escola existeix un espai ampli, apropiat i acollidor, i la direcció és conscient que és important una bona gestió de l'espai i del temps, per tot el que pot implicar a la relació informal entre alumnes, pares i mestres. Tot i això, la directora fa palès el fet que les famílies d'origen immigrant (com d'altres)⁴⁹⁴, en aquest cas de Sud-Amèrica, no participen a l'escola ni aprofiten per establir relacions. Queda el dubte de si se senten excloses o s'hi autoexclouen:

“La directora em comenta que en aquest moment del dia que tots estan al pati, alumnes, mestres i pares, i que és el moment on es poden establir relacions, els pares d'origen immigrant gairebé no entren ni per la porta del carrer. (...) (Em fa fixar en dos germans Sud-americans), la directora m'assenyala el cotxe (...) És un cotxe bo. Els nens s'estan una estona més al pati, no juguen ni gairebé parlen amb ningú. Al cap d'una estona, surten, es fiquen al cotxe i marxen” (28 de març, CEIP Pilota).

L'escola és un servei, per als pares, on deixen els fills esperant que rebin una instrucció i una educació que els ajudi a desenvolupar-se. Normalment, les famílies no esperen de l'escola que els integri en una nova xarxa de relacions. Les relacions que es construeixen giren al voltant dels nens i són per ajudar-los a tenir una xarxa social. L'acceptació d'aquest fet pot contribuir a millorar les relacions família-escola. Reconèixer la realitat i deixar de projectar ideals sempre és el primer pas per actuar en el món real.

Observant l'escola rural del municipi, com ja hem assenyalat abans, es podria arribar a la conclusió que sembla una “escola de carretera”, un lloc on s'ofereix un servei com una benzinera, un supermercat o un motel. La gent para, rep el servei i marxa. El caliu especial i el contacte més proper que, de manera indubtable, es dona entre alumnes i entre mestres i alumnes, no es troba pas entre els pares. Molts dels pares han triat aquest centre no amb la intenció d'integrar-se en el funcionament o en la comunitat escolar, sinó per comoditat (proximitat), perquè el seu fill tenia problemes a escoles grans (a l'altres municipis) o perquè pensen que els nens seran atesos millor.

⁴⁹⁴ Observem doncs com la direcció es fixa en la no implicació de la família immigrant i no dona tanta rellevància al mateix comportament de les altres, tot i fer el mateix.

En definitiva esperen un bon servei per a ells o per als seus fills i no una comunitat en la qual integrar-se. També cal dir que la contínua rotació de mestres en les escoles de la ZER provoca descontent entre les famílies, especialment pel que fa als mestres responsables d'aula.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

L'arribada de famílies i alumnat d'origen immigrat al centre té una resposta positiva, ja que significa són més alumnes per l'escola rural i assegura que aquestes escoles no tanquin. Però s'afegeix sovint que els pares d'aquests nens haurien de fer un esforç major per integrar-se. Els nens, diuen, no donen cap problema, són els pares. Efectivament, des del punt de vista de les mestres i de les altres famílies d'aquesta escola, són les famílies immigrades les que s'haurien d'esforçar per tal d'integrar-se. Això es diu, tot i que les relacions entre els pares de l'escola són molt puntuals o pràcticament inexistent, si no és que es tracta de relacions que ja existeixen fora, com és el cas de les famílies autòctones que viuen al nucli del poble, o les portugueses que viuen al mateix lloc.

El perfil de mare que porta els nens a l'escola rural per convicció, pertany a una família dels que anomenen "neorurals". Són una parella amb dos fills que viuen en una granja. Per la gent de la comarca, pels autòctons, són quasi igual d'estranyos o estrangers que els que anomenen "immigrants". D'aquests "neorurals", els agrada el fet que s'estimen la terra, però desagrada el seu aspecte tipus "hippy desalinyat" i els seus costums poc ortodoxos. La mare ens explica que l'escola rural s'adiu millor amb els seus valors, que a la granja els nens també estan bé i aprenen coses, però no estan en relació amb altres nens i valoren la funció socialitzadora de l'escola. Ella participa en tot el que pot. La presència d'alumnes immigrants al centre li sembla perfecte, sobretot pels nens de famílies autòctones, als quals considera que cal "obrir més la ment".

D'altra banda, una d'aquestes famílies que deixen els nens a peu de carretera i no entren mai al centre, procedeix d'una altra comunitat autònoma. El seu fill petit està escolaritzat al municipi i a altra municipi l'altre fill. Tenen un xalet a la urbanització del poble i el seu nivell econòmic és alt.

La mare comenta que els horaris de treball són incompatibles amb la vida familiar i que els seus fills des de molt petits, estan acostumats a anar sols cap a casa i esperar-se sols fins que els seus pares arribin a la nit.

Ara ha aconseguit un horari reduït que li permet fer de taxista dels seus fills, doncs van a moltes activitats extraescolars. La decisió de portar el seu fill a l'escola del poble va ser pels problemes d'adaptació que tenia a l'escola d'una altra municipi veí. És un nen diagnosticat d'hiperactiu. La relació amb el centre és molt limitada, hi va únicament quan la crida el mestre. Mai van a les activitats de l'AMPA. Creu que el centre fa tot el que pot pel seu fill i que la prova està en que el nen hi va molt content, la qual cosa no passava a l'altra escola i cada matí era un drama. Respecte a la presència d'alumnat d'origen immigrant, li sembla perfecte. Creu que la població de l'altra municipi on anava el seu fill a escola és molt tancada i que la varietat la pot fer més oberta.

No s'observa relació entre les famílies autòctones i les immigrades. Aquestes últimes sempre se situen en un segon terme, exceptuant les d'origen portuguès que viuen al poble, s'ajunten i passen molta estona al pati del centre. Moltes de les famílies d'origen immigrant han triat el centre per motius laborals, la qual cosa permet preveure possibles canvis d'escola, en funció de les necessitats. La gran mobilitat de les famílies immigrades dificulta la seva integració en la xarxa social d'allà on van. Les famílies autòctones perceben aquest fenomen de la mobilitat, i inconscientment (o no) opten per no esforçar-se per establir relacions amb ells. Alhora que els immigrants tampoc s'hi esforcen, ja que és possible que tard o d'hora hagin de marxar.

▪ La relació entre famílies immigrades

Les famílies immigrades tampoc tenen relació entre elles, excepció són les famílies portugueses i viuen al nucli del municipi i tenen relació habitual dins i fora de l'escola.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre⁴⁹⁵

La dona que fa de monitora d'acollida matinal té dues filles exalumnes del centre i era una de les mares més implicades a l'AMPA.

⁴⁹⁵ Tot i ser conscients que el conserge, el cuiner, el secretari... no són agents pròpiament educatius els rols que els anirem reconeixent ens fan creure que, en part, sí que ho són o que poden ser-ho.

Ara continua lligada amb aquesta feina de monitoratge i tenint cura d'algun nen. Té molta mà amb els nens, tots l'estimen molt. Preguntant-li pels nens de famílies immigrades diu que tots són nens, vinguin d'on vinguin. Referint-se a la participació dels pares, respon que participen tan poc els d'aquí com els de fora. Afirmar que entristeix veure que ja no existeix aquella pinya que feien abans, que ara tothom va a la seva. Diu que *“ara ja no hi ha temps per a res, o millor dit, per a les coses importants de veritat”*. Creu que hi ha poca amistat entre les famílies de l'escola i també que, actualment, es demana a les famílies immigrades una cosa que ja quasi no fa ningú aquí, una minoria. Pregunta *“Quin model de participació els oferim?”* Tot plegat, no deixa de ser un reflex més dels canvis socials que també s'han produït, malgrat els tòpics, en els contextos rurals.

En aquest centre, la monitora d'acollida i de menjador escolar juga un paper molt important, tan educatiu, com social, com d'ajuda a la integració de l'alumnat nouvingut i la resta d'alumnat nou.

2.3. CEIP L'Oca

▪ El context

El municipi està situat en el sector meridional de la comarca. El relleu del terme és força representatiu del paisatge de la comarca. Hi predominen les valls amples i generalment poc fondes, emmarcades per llargues carenes pràcticament horitzontals. El municipi es troba dins de les terres amb un domini de clima mediterrani de terra baixa amb tendència continental. Els hiverns són molt freds, amb glaçades freqüents i els estius, calorosos i secs. Actualment, el paisatge del municipi mostra uns terrenys molt aprofitats, conreats per tot arreu. Destaquen els marges i parets que esglaonen els antics pendents, si bé en algun indret elevat encara perdura la vegetació de garrics acompanyada d'algun bosquet de pins, alzines o roures. Les principals vies de comunicació són una autovia i una carretera autonòmica. Com a mitjà de transport públic hi ha els cotxes de línia. També són importants les carreteres locals pel que fa a la comunicació comarcal. Una segona manera d'arribar al municipi és mitjançant la línia de ferrocarril de la companyia RENFE.

La superfície de terres conreades ocupa, aproximadament, un 59% de la superfície municipal. Gairebé tota la superfície conreada són terres de secà, tot i que hi ha unes petites àrees d'horta a la vall de dos rius que voregen al municipi. El 90% de les terres de conreu és ocupat per cereals, principalment l'ordi. La ramaderia ha estat una activitat complementària de les activitats agrícoles, sobretot la cria de bestiar porcí, oví i la de gallines ponedores i pollastres. L'impuls industrialitzador es va fer al llarg dels anys seixanta, així com durant els vuitanta, va significar una nova empenta a la industrialització de la ciutat. La diversificació sectorial és la principal característica de la indústria del municipi. El municipi compta amb dos polígons industrials i, com a capital de la comarca, compta també amb un nombre important de petits comerços; és el centre del comerç i dels serveis de la comarca.

El municipi compta amb un nombre important d'associacions i entitats culturals. Està dotada també amb uns bons serveis. Hi ha 17 associacions de veïns i una federació de veïns. Hi ha 5 associacions de comerciants i professionals. Hi ha 9 entitats religioses, entre les quals no hi ha cap de religió musulmana. Hi ha 6 entitats socials. Hi ha 35 clubs i entitats esportives i 25 entitats i centres culturals, entre les quals hi ha 3 associacions d'immigrants. Hi ha també 5 entitats mediambientals. Entre els centres d'atenció a les persones, hi ha 2 residències per a gent gran. Entre els centres culturals hi ha l'Arxiu Comarcal, la Biblioteca Comarcal, el casal del municipi, el Centre Municipal de Cultura i el Museu Comarcal del municipi. Dins de les entitats i serveis educatius, hi ha un centre obert, el Gabinet Psicopedagògic d'Atenció Precoç, els Serveis Educatius del Departament d'Educació, integrats pel Centre de Recursos Pedagògics de la comarca i l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic), el Conservatori Municipal de Grau Mitja, el Grup de Mestres de la comarca.

Actualment, hi ha 2 escoles de 2 línies entre les quals es troba l'escola l'Oca i un d'una línia de recent creació i 2 centres de Secundària . També hi ha 2 llars d'infants, una pública i una privada on s'imparteix ensenyament des dels 0 anys fins als 6 anys, és a dir, també s'hi imparteix el cicle d'educació infantil). S'ha de destacar que cadascun d'aquests centres educatius compta amb la seva respectiva associació de mares i pares (AMPA), fins i tot el Conservatori.

Hem de dir que, a primera vista, tenint en compte aquestes dades, podria semblar una ciutat dinàmica i participativa, però aquesta imatge no es correspon amb la realitat, almenys segons les nostres observacions "parcials". Recordem les paraules d'una membre de la junta de l'AMPA del CEIP l'Oca: "Som sempre els mateixos a tot arreu".

Hem de destacar la implementació del "Pla Educatiu d'Entorn", portada a terme per l'Ajuntament i el Programa LIC del Departament d'Educació. Entre les activitats que han revertit directament en els centres de Primària, s'han de destacar l'Hora d'estudi assistit (reforç de matèries instrumentals fora de l'horari lectiu i portat a terme per monitores), els Patis oberts i les activitats per a nens i famílies, desenvolupades en col·laboració amb els centres i les AMPA.

L'estudi s'ha centrat en el CEIP l'Oca. L'altre escola està situada al centre "històric" de la població, i per tant, és el centre de "tota la vida" (el centre es va construir al primer terç del segle XX) i, fins no fa gaire, com es desprèn dels comentaris dels pares, era el que gaudia de bona fama. El CEIP l'Oca està situat fora del centre, en una zona on, en un primer moment es van instal·lar les famílies novvingudes d'altres zones d'Espanya i, per tant, de parla majoritàriament castellana, a causa de la creixent industrialització del municipi. A la perifèria també s'hi van instal·lar persones provinents de pobles de la província, de parla catalana. Els edificis que es van construir en aquells anys (des dels anys 60 als 80) corresponen a blocs de pisos de construcció barata habitats per obrers de baixa qualificació, i es poden observar, als voltants de l'escola. Lentament, aquesta situació canvia, la ciutat es va expandint per aquesta banda s'assenten noves indústries, s'urbanitza amb carrers amples i arbrats, es construeixen cases adossades i xalets i també nous equipaments. Des de fa uns anys, com en molts altres municipis de Catalunya, va arribant una nova població immigrada procedent de països de l'Est d'Europa i extracomunitaris, que habiten principalment el centre històric de la ciutat, de manera que la població autòctona "de tota la vida", es trasllada a aquesta nova zona. Una tècnica de l'Ajuntament comentava: *"La gent no s'ha traslladat a viure fugint dels immigrants, és perquè volen major qualitat de vida... És on tenen els serveis... No és lo mateix viure en un pis que en un xalet... Ho tenen tot a peu pla"*. Com a reflex d'aquesta expansió, cal destacar la construcció d'un nou centre de Primària d'una línia.

▪ El centre

El CEIP l'Oca està situada en una avinguda, però l'entrada actual se situa per un altre carrer. Va ser inaugurat l'any 1976. És un centre de dues línies d'uns 455 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil (P3, P4 i P5) i Educació Primària (cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior). Té un 23% d'alumnes d'origen immigrant. Aquest curs han arribat 7 alumnes de matrícula viva. Els alumnes de l'escola provenen majoritàriament d'aquesta zona on està situada. La ràtio de les classes és d'uns 25-26 alumnes. El curs 2006-07 va dotar-se aquest centre amb una USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) al qual, a més de la professora d'educació especial, compta amb una educadora. També té una aula d'acollida amb una dotació d'una professora a jornada completa i una altra a mitja jornada.

A més dels docents, el centre compta amb 3 auxiliars d'educació especial (vetlladors), una tècnica d'educació infantil (TEI), una tècnica d'educació especial (educadora), el servei d'una psicopedagoga de l'EAP de la comarca, que ve al centre dos dies per setmana, una auxiliar administrativa (personal dependent del Departament d'Educació) i un conserge dependent de l'Ajuntament.

L'horari lectiu del centre, entre els mesos de setembre a juny, que es fa jornada partida, és de 9.00 a 12.00 hores pels alumnes d'Infantil i de 9.00 a 13.00 hores pels de Primària, i a la tarda de 15.00 a 17.00 hores. Al juny, com que hi ha jornada intensiva, l'horari lectiu és de 9.00 a 13.00 hores per a tots els alumnes, i els alumnes que es queden al menjador surten a les 14.00 hores.

Hi ha servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 h. per tots els alumnes; al migdia, servei de menjador i servei de guarderia de 12.00 a 13.00 hores pels alumnes d'infantil que no tenen germans a primària i, a la tarda, servei de guarderia per tots els alumnes de 17.00 a 18.00 hores. Al migdia i a la tarda, també es realitzen diverses activitats extraescolars. Aquests serveis estan organitzats i gestionats per l'AMPA.

Durant el curs 2006-07, el centre presentava dos particularitats: les obres d'ampliació i remodelació i el fet que, dintre del seu espai, han ubicat provisionalment un altre centre. Les obres van començar l'any 2004 i es preveia que s'acabessin l'estiu del 2007.

Aquesta situació va ocasionar moltes molèsties al centre: sorolls, canvis d'aula a mesura que anaven avançant les obres, inutilització d'espais i d'instal·lacions (per exemple, les classes de reforç s'havien de fer al passadís), els pares no es podien esperar al pati com d'altres anys, la calefacció es va espatllar per culpa de les obres durant les vacances de Nadal i, en tornar, durant uns dies les classes es van traslladar a un institut fins que es va solucionar el problema.

La nova escola del municipi és d'una línia i, el curs 2006-2007, s'impartien P3 i primer d'Educació Primària; el curs 2007-08 es van impartir P3, P4, primer, segon, i cinquè de Primària. S'ha de dir que una desena d'alumnes de P5 i alguns de quart de l'escola l'Oca van marxar al nou col·legi (els pares van dir que ho feren per raons de proximitat al domicili i perquè germans més petits ja hi anaven, en cap cas perquè estiguessin descontents de l'Oca.

Pel que fa a les obres, molts pares ho vivien com un problema i tenien ganes que acabessin, tot i que ningú va fer cap comentari referit al nou centre. Aquest centre abans era d'una línia i quan es va reconvertir en un de dos, es van haver de posar al pati unes aules prefabricades. En ampliar les instal·lacions, ja no eren necessàries i es cediren provisionalment al centre de nova creació. Inicialment, es van produir algunes tensions entre el professorat dels dos centres però de seguida es van anar ressituant i quan va arribar l'etnògrafa al centre, les relacions eren cordials.

L'equip docent del nou col·legi provenia del CEIP l'Oca, eren mestres d'Educació Infantil amb molts anys d'experiència i, en un principi, l'equip directiu de l'Oca, no s'havia pres massa bé que marxessin, però han continuat tenint una bona entesa amb les antigues companyes, compartint materials i propostes didàctiques, i algunes activitats curriculars s'han fet conjuntament com diferents festes. A més, compartien el pati de Primària i el d'Infantil establint uns torns d'ús. El nou va cedir una de les aules prefabricades a l'altre col·legi, que en principi els havien adjudicat a ells i el servei de menjador es feia en un dels barracons, a causa de problemes d'espai en el menjador del CEIP l'Oca.

Algunes activitats extraescolars i els serveis d'acollida matinal i de tarda també es compartien, i es desenvolupaven a les instal·lacions del CEIP l'Oca.

La direcció del nou CEIP agraeix la predisposició i ajuda de l'AMPA del CEIP l'Oca i de la seva pròpia AMPA, treballant colze amb colze des d'un bon començament, establint segons el que s'ha pogut constatar, una veritable comunicació bidireccional amb les famílies i construint conjuntament la comunitat educativa, esmerçant molts esforços per tirar endavant el projecte. La inscripció a l'AMPA és del 100%; el secret, com diu la directora, és una atenció molt personalitzada tant als nens com a les seves famílies, un tracte molt directe i de tu a tu⁴⁹⁶. El curs 2007-2008 van anar a la seva ubicació definitiva.

L'equip docent de la nova escola està compost per tres mestres i una tècnica d'Educació Infantil (TEI), i la directora va escollir el seu equip; dos companyes més de l'Oca que portaven molts anys juntes. Els nens de la nova escola entraven per una porta del darrere del pati, a prop dels barracons, exclusiva només per a ells. L'ambient entre els pares és bo, es detecta una relació amigable, es coneixen tots i parlen entre ells, la qual cosa no exclou que es mantinguin relacions una mica distants amb alguns pares d'origen immigrant, sobretot els magrebins, reduïda a l'intercanvi formal de salutacions i poca cosa més. Les relacions amb l'escola semblen excel·lents. Tots els pares amb qui s'ha parlat estan molt satisfets, l'equip docent és dinàmic, obert a noves propostes i suggeriments i està implicat en un projecte d'innovació en l'àrea de descoberta del medi, mostra molt interès pels nens i està molt il·lusionat en aquest projecte d'escola. Això sí, tenen molta feina per davant.

Aquest centre té tres portes d'entrada, una situada al davant i dos més situades en un carrer lateral. Per la porta de davant entraven tots els nens abans de les obres, i comunicava a un pati bastant gran amb gespa i arbres, que durant el període de les obres, va quedar inutilitzat. Els pares es podien esperar a dins. Alguns pares volien poder tornar a entrar per aquesta porta, perquè així es podien relacionar més fàcilment tots els pares tant d'Infantil com de Primària.

⁴⁹⁶ Per exemple, els pares dels nens de primer també els poden acompanyar fins a l'aula, la qual cosa afavoreix la relació amb la mestra i amb els altres pares; es realitzen entrevistes en diferents moments del curs i al final; en activitats d'aula es demana col·laboració als pares; s'utilitza freqüentment el telèfon quan cal comunicar-se amb les famílies; la directora està molt temps a disposició per atendre les trucades telefòniques i les visites dels pares, etc. També cal dir que es considerava que això era possible perquè només funcionaven dos cursos.

Actualment, i sembla que seguirà així, els nens de primària entren per una de les portes laterals i els d'Infantil per una altra, situada una mica més avall en el mateix carrer. La porta per on entren els nens de Primària permet l'accés a un petit pati pavimentat, estret i allargat, separat per una reixa del pati amb gespa, a causa de les obres, i els nens es poden esperar a dins, mentre que els pares ho havien de fer al carrer. Els nens d'Infantil entren per l'altra porta, que comunicava amb un petit pati pavimentat, des d'on s'accedia directament a les classes d'Infantil, les dos aules de P3 i P5 i una de P4. L'altra aula de P4 estava ubicada, per manca d'espai, en un barracó situat al darrere i tenia una entrada independent.

El CEIP l'Oca està format per dos edificis units entre si. El primer, estil arquitectònic "Pactes de la Moncloa", i que abans de les obres estava constituït per dos edificis separats per un petit pati, ara té dues plantes i totes les aules disposen de llum natural: la baixa, on hi ha els alumnes de cicle inicial, l'aula d'acollida, el gimnàs, el menjador, el laboratori, la sala de professors, la direcció, la sala de material i la consergeria; i el segon pis, on hi ha el cicle mitjà i el cicle superior, i on hi ha la biblioteca, l'aula d'informàtica, l'aula de música i l'aula d'educació especial. Durant el curs 2007-2008, a causa de les obres, no es va poder disposar de la sala de professors, ni de l'aula d'informàtica, ni del laboratori. El segon edifici està destinat als nens i nenes de Parvulari i que a més, compten amb el seu propi pati.

El centre compta amb tres patis, un al davant amb gespa i arbres, que dóna al carrer principal on abans hi havia l'entrada, i dos al darrere: el pati pavimentat de Primària on també es fan algunes activitats d'educació física (hi ha les cistelles i les porteries de futbol), i el pati d'Infantil que disposa també de gronxadors i sorral. El de davant, com ja hem comentat abans, estava inutilitzat durant el curs 2006-2007 a causa de les obres (hi havia la maquinària) i els nens només disposaven dels altres dos.

A partir del mes de març, es va posar en marxa una nova activitat dins el Pla d'Entorn, que es diu "Obrim els patis", tot i que es coneix com a Patis Oberts. Aquest projecte impulsa l'obertura d'instal·lacions escolars fora de l'horari, amb la finalitat de donar resposta a la necessitat d'espais lúdics i equipaments dels ciutadans i afavorir la trobada i interrelació entre ells.

Els patis estan oberts a tothom i es poden utilitzar de manera gratuïta les instal·lacions. També hi ha uns monitors per vigilar un ús adequat de les instal·lacions i dinamitzar els jocs quan sigui necessari. El CEIP l'Oca està oberta dos dies a la setmana (dilluns i dijous) de 18.00 a 20.00 hores de la tarda. La resta de dies s'obren els altres centres educatius del municipi. S'ha de dir que la resta de dies també s'obre el pati de l'escola (fora de l'activitat dels patis oberts), però sense vigilància, la qual cosa ha ocasionat alguns desperfectes per un mal ús de les instal·lacions, i la presidenta de l'AMPA es queixava per aquest motiu.

El centre compta amb especialistes de música, educació física, anglès i educació especial i també amb una dotació i mitja de professorat d'aula d'acollida. El professorat és bastant jove i estable, n'hi ha que viuen al municipi i alguns són de fora. No hi ha massa problemes de baixes. Es funciona per comissions. Degut a aquest funcionament i a la sisena hora, hi ha hagut problemes de coordinació; els mestres no es veuen, no coincideixen, és més difícil de compartir vivències. Sobretot els d'Infantil i Primària s'han separat més. Una mestra, per exemple, comentava que "amb lo de la sisena hora, ara ni ens veiem".

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació establerts són la reunió d'inici de curs, les tutories (dins d'horari lectiu), el taulell d'anuncis, les agendes escolars⁴⁹⁷ i les cartes o circulars als pares. Quan es tracta de qüestions relacionades amb el Pla d'Entorn s'exposen a l'exterior del centre en un lloc visible, tot i que no és específic per aquesta publicitat i no és massa conegut per les famílies. Per Sant Jordi s'edita també una revista. No hi ha un protocol d'acollida específic per als nens nous i les seves famílies. L'acollida es fa informalment. Però això no els sembla un problema, ja que la proporció de nous no és gaire elevada i no hi ha gaires casos de matrícula viva. Darrere això podem veure una justificació de no tenir un pla d'acollida, fet que creiem que és del tot necessari per al conjunt de famílies i alumnat del centre, ja siguin o no d'origen immigrant.

⁴⁹⁷ Algunes mares procedents d'Amèrica del Sud i d'Amèrica Central valoren els comentaris positius que escrivien alguna mestra en aquestes agendes, ja que, habitualment, només hi apareixen comentaris negatius.

Els comunicats escrits a les famílies (cartes, circulars...), tant per part de l'escola com per l'AMPA, es realitzen en català i si alguna família immigrada no ho entén, el seu fill, una altra mare o els propis mestres ho tradueixen.

Tanmateix, tant a les tutories com a les reunions inicials on assisteixen pares que no comprenen el català solen utilitzar el servei de mediadors interculturals professionals. Eviten fer servir mediadors naturals, com ara els nens o els coneguts, per problemes de confidencialitat. Les reunions col·lectives es fan en català, amb servei d'interpret (facilitat dins el Pla d'Entorn) que en acabar la reunió els resol els dubtes⁴⁹⁸. Moltes tutories individuals es fan en castellà si els pares no entenen el català però es defensen, encara que sigui mínimament, en castellà.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

Els passadissos de la planta baixa estaven guarnits a partir del mes de març i fins a final de curs amb motius primaverals, flors, ocells... confeccionats pels nens i plastificats. Tot plegat, malgrat les obres, convidava a entrar-hi i observar.

Cada any es convida les famílies a participar i assistir a les festes tradicionals (castanyada, Nadal, Sant Jordi i la revista, final de curs...) organitzades pel centre però durant el curs 2006-2007 a causa de les obres, les festes es van organitzar a nivell intern, sense comptar amb la presència dels pares per falta d'espai. Les obres varen condicionar l'entrada a les famílies.. Per Sant Jordi també es dona la revista en què participen tots els cursos i on hi ha també una pàgina que aporta l'AMPA.

Durant el curs s'han realitzat diverses sortides i activitats culturals al municipi, com audicions musicals, visita a l'exposició del Patrimoni organitzada pel CRP i també excursions a d'altres indrets . Els alumnes de cicle superior van anar de colònies 3 dies.

A les activitats gratuïtes, la presència de l'alumnat d'origen marroquí era habitual, però a la darrera no hi assistiren, probablement per ser cara, tot i que també s'hi pot veure la importància de passar dos nits fora de casa.

⁴⁹⁸ Per arribar en aquest punt es van provar estratègies, com fer reunions per orígens o traducció paral·lela (que resultava molt feixuga), que no funcionaven. El resultat era que les famílies immigrades no participaven.

La junta de l'AMPA està formada per deu persones. A més de la presidenta, la secretària i la tesorera, hi ha set vocals que funcionen per comissions. El curs 2007-2008 s'havien de renovar cinc persones. No hi ha cap mare immigrada dins la junta i totes les que entren són autòctones. Comenten les mares de la junta que l'AMPA està oberta a tothom, que els immigrants no entren perquè no tenen cap interès en participar. L'etnògrafa opina que aquest nul interès és per les dues bandes, ja que tampoc no ha vist cap acció per part de l'AMPA per promoure la seva participació. Creu que es tracta del discurs del tipus "ja saben que poden venir, estem oberts a tothom", però una altra cosa és la realitat.

Es queixen de la poca participació i interès per part dels pares en general, tant autòctons com immigrants, i comenten: *"Volem que participin els de fora, però si mirem als d'aquí..."*, *"tot ho hem de fer entre nosaltres"*.

A l'assemblea general de l'AMPA acudeixen pocs pares (d'immigrants solament alguns sud-americans). Organitzen una xerrada i després vénen molt pocs pares, *"els de sempre... els que menys ho necessiten"*. Només van assistir massivament a la reunió que es va convocar conjuntament amb el centre a finals del curs 2005/2006 per parlar del problema de les obres. Com diu la presidenta de l'AMPA, *"només vénen quan hi ha problemes o quan es volen queixar d'un problema concret que afecta el seu fill exclusivament; a les festes també solen venir bastants pares, sobretot si actuen els seus fills o si hi ha menjar gratis, però només assisteixen a l'acte. A l'hora d'organitzar tothom s'escamoteja; és un mal endèmic"*.

Respecte a les famílies immigrades, s'assenyala que la participació és pràcticament nul·la, sobretot si ens referim a les famílies magrebines, les quals són percebudes com a molt tancades i que *"no volen saber res"*.

Aquesta AMPA té una junta estable. La presidenta porta molt de temps sent-ho, i coneix bé el centre. Les relacions amb la direcció són bones; l'AMPA quasi sempre es posa de part del centre, sempre està disposada a col·laborar, a dialogar constructivament. No és una AMPA reivindicativa.

Una mare de la Junta de l'AMPA recalca que sempre mantenen una bona relació amb l'equip directiu i que sempre estan disposats a col·laborar amb el centre en tot el que calgui, però al llarg de les converses deixa entreveure que aquesta bona relació és més aviat superficial, en un pla formal, ja que es queixa veladament que la direcció no els mostra confiança en molts aspectes, no consulta amb ells algunes qüestions, per exemple, han fet alguna reunió sobre les obres amb els pares sense convidar l'AMPA, a les reunions d'inici de curs no conviden l'AMPA, etc. Observem que aquesta AMPA té una relació de dependència amb l'administració i la direcció i la presidenta i, tot i l'excel·lent implicació i disponibilitat, té més un paper de control i gestió de situacions que sorgeixin, que no de dinamització i altaveu de l'opinió de les famílies.

Quan l'etnògrafa preguntava als pares per les accions de l'AMPA (què fa l'AMPA?), les seves respostes es relacionaven amb les activitats i serveis ofertats, i n'estaven satisfets. Des de l'AMPA, es gestiona el servei de menjador escolar. Aquest servei es fa a través d'una empresa de càtering, i com que hi ha cuina pròpia al centre una cuinera prepara i acaba el menjar. Les monitores són també de l'empresa de càtering. La coordinadora és una antiga mare del centre.

Des de l'AMPA es gestiona també el servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 hores del matí de dilluns a divendres, adreçat als alumnes d'Educació Infantil i Primària, i és flexible en l'horari i en els dies (hi ha uns 15 nens i dues monitores). Aquest servei és poc utilitzat per les famílies immigrades, aparentment perquè és de pagament, però també es recolzen mútuament o, sinó treballa la mare no el necessiten. Al migdia, pels alumnes d'Educació Infantil que no tenen germans a primària (pels nens que en tenen el servei és gratuït i ho subvenciona el Departament d'Educació), també s'ofereix un servei de guarderia de 12.00 a 13.00 hores (hi ha 2 monitores i uns 12 nens, dels quals marxen a casa 5 nens, els altres es queden a dinar). A la tarda, també s'ofereix un servei de guarderia de 17.00 a 18.00 hores (hi ha uns 15 nens i 1 monitor). Els horaris i dies també són flexibles tant a migdia com a la tarda. Aquests serveis de guarderia es realitzen en les instal·lacions del col·legi i també poden ser utilitzats pels alumnes del nou CEIP. Al matí, una mare de l'AMPA, s'encarrega de recollir els nens a les 9.00 de l'aula on es fa l'acollida matinal i portar-los a les aules de la nova escola i a la tarda es feia el mateix.

Des de l'AMPA, s'organitzen moltes activitats. El curs 2006-2007, dins del Pla d'Entorn, es va organitzar, la "Festa de les AMPA" de tots els centres del municipi. Durant la tarda es van organitzar activitats per als nens i després es va fer un sopar. Les mares van dir que va estar molt bé. Moltes van anar-hi i diuen que algunes famílies romaneses i sud-americanes també, però que en canvi, de marroquines, segons elles, no n'hi havia cap, i els nens marroquins van anar-hi sols.

El darrer dia de curs s'organitza una festa on es lliuren les orles als alumnes de sisè. Aquesta festa es va organitzar conjuntament amb la nova escola. A causa de les obres, els pares no podien assistir-hi, però alguns hi van entrar, i una mare comentava que el curs anteriorment (que també estaven d'obres) ho van veure a través de les reixes. Les orles són pagades per l'AMPA. El centre volia que es fessin les orles per a tots els alumnes, independentment si eren socis de l'AMPA o no; l'AMPA s'hi va negar i als alumnes no socis, se'ls va donar una orla en blanc i negre (una fotocòpia de l'original).

▪ La relació professors-famílies

L'equip directiu porta molts anys en la direcció del centre. Algunes mares deien: "El director és des de sempre". No es preveuen canvis. Són del municipi i els pares i els mestres estan contents. Els pares, tant autòctons com immigrants, diuen que no tenen problemes per parlar amb ells, són oberts i accessibles i n'estan contents. De totes maneres, aparentment, hi ha bona relació, però aquesta és més aviat vertical, és a dir, que sembla que volen controlar la situació, que "volen tenir la paella pel mànec". Per parlar de les famílies i els nens no hi ha cap problema, però ni l'equip directiu ni les mestres no volen parlar de les relacions dins el centre.

La comunicació amb l'AMPA és bastant fluïda, però amb llacunes. En certa manera, sembla que veuen l'AMPA com a proveïdora de serveis i material (per exemple, aquest any han dotat el centre amb 3.000 euros), que ha d'estar sempre al seu costat, al seu servei, no com un altre soci en igualtat de condicions, sinó que són els pares els qui han d'anar a l'escola quan els conviden els mestres.

Una tècnica de l'Ajuntament deia que aquest centre sempre s'ha caracteritzat per la poca participació dels pares.

També hem de tenir en compte que és un centre de dos línies i que hi ha mestres i famílies de tota mena. És difícil posar-se d'acord, ja que cadascú percep la realitat d'una manera. Els docents semblen molt oberts, es queixen que els pares no participen i demanen més implicació i participació per part seva, estan disposats a col·laborar però la relació mantinguda és desigual. Aquesta desigual relació es troba relacionada amb que el mestre resideixi o no a la població. Això fa que la relació vagi més enllà de l'escola: es troben al carrer i parlen, comenten, s'informen dels fills i de l'escola. Això genera tranquil·litat i confiança. Fins i tot, els mestres "controlen" el carrer i diuen als nens què han de fer. Aquest allargament del rol de mestre és ben vist per les famílies.

En aquest centre, podem dir que hi ha famílies de tot tipus, des de pares amb formació i molt interès cap als estudis dels fills, fins a algunes famílies bastant desestructurades on han d'intervenir serveis socials i que tenen d'altres interessos. La majoria de famílies són de classe mitjana. En la majoria de famílies, treballen els dos membres de la parella, excepte quan parlem de famílies magribines, on moltes mares es dediquen a la cura de la llar i dels fills. Hi ha famílies que treballen en el sector serveis i a les indústries de la localitat a torns. També, algunes famílies se'n van a indústries d'altres localitats properes. Com que aleshores hi havia feina en el sector industrial, guanyaven molts diners a base de fer moltes hores. Aquest factor incideix en la desmotivació per seguir estudiant en una part del jovent de la localitat. Els seus pares volen que continuïn estudiant, així ho manifestaven a l'etnògrafa, però es tracta merament d'un desig, que no s'acompanya de cap acció.

Els pares d'Infantil acompanyen, a l'entrada, els seus fills fins a la porta de l'aula i també els esperen, a la sortida, a la porta de l'aula. Aquesta situació promou un intercanvi de salutacions i comentaris amb les respectives mestres (alguna mestra es queixa que els pares no saluden), almenys aparentment. Els pares també parlen més entre ells, això sí, les mares marroquines formen un grup a part, com passa també en Primària. Hem de ressaltar que les mestres d'Infantil parlen de dos mons quan parlen d'infantil i primària tant en referència a la relació entre companyes, com a la relació amb els pares. Tenen la impressió (i l'etnògrafa també) que, a mesura que els nens van avançant en la seva escolarització, l'interès dels pares va decreixent.

En les observacions davant la porta d'Infantil, es percep una relació diferent entre els pares i també com una mena d'il·lusió per l'educació dels fills i l'escola, mentre que els comentaris en l'entrada de primària tenen a veure amb aspectes aliens, com les feines domèstiques.

Entre els docents s'observa l'existència de prejudicis que es tradueixen en fets (major aproximació, fins i tot física, a l'alumne i a la família, major interès per comunicar-s'hi o certa reticència a fer-ho...). Malgrat els discursos benintencionats, acaben apareixent, els tòpics, especialment respecte als marroquins, però també cap a altres immigrants d'altres orígens (agrupats de moltes formes: color de la pell, religió, continent, origen específic). Així com també apareixen opinions més positives (*"els d'Europa de l'est són més com nosaltres"*), n'hi ha de força negatives (*"els marroquins són bruts i no tenen interès [per l'escola, pels estudis]"*).

- ✓ Una mare marroquina deia que li semblava que el nivell escolar aquí era més baix que al seu país. Les mestres ens fan arribar la percepció que, per molts pares magrebins (s'hi refereixen generalment com a àrabs o musulmans), l'escola és una guarderia, i deleguen totalment a l'escola els aspectes instruccionals. Diuen també que noten diferències de gènere⁴⁹⁹, que no volen participar i que costa que vinguin a les tutories i sobretot que segueixin les seves indicacions. Trobem comentaris del tipus: *"Són diferents, no tenen cap interès"; "És una altra cultura, tenen uns altres paràmetres, parlen amb un altre llenguatge, no veiem cap acció al darrere". "Els nens no volen treballar, no fan els deures, els pares no estan al darrere, no miren l'agenda"*.
- ✓ Respecte als alumnes subsaharians, s'ha parlat amb dos pares senegalesos, que tenen estudis. Els dos mostren molt interès per l'educació dels fills. Els dos tenen filles i volen que estudiïn i s'integrin en la nostra societat. Pensen que l'escola aquí és massa permissiva, amb poca disciplina i que el nivell educatiu és més baix que al Senegal.

⁴⁹⁹ L'interès mostrat pels pares és diferent si es tracta de nena o nen, detectant, fins i tot, diferències entre germans en dur o no els materials escolars i en la preocupació per l'èxit escolar, que beneficiava sempre els nens. Això també ho observen entre els pakistanesos. I, tot plegat, ho relacionen amb l'Imam i el centre d'oració.

Tant aquestes famílies com els seus respectius fills estan ben considerats per les mestres. En canvi, diuen que tenen problemes amb d'altres nens. Assenyalen que l'educació dels pares és un factor important en l'èxit escolar.

- ✓ Les famílies d'origen d'Europa de l'Est, en general, tenen un nivell educatiu alt, mostren molt interès per l'educació dels fills, volen que els seus fills continuïn estudiant i volen col·laborar amb l'escola, ja que veuen l'escola com un mitjà d'ascensió social. Tant les famílies com els fills estan molt ben considerats per les mestres. Diuen que són bons estudiants, atents i educats, i que solen estar entre els millors de la classe.
- ✓ Dels alumnes sud-americans, les mestres també en diuen que són poc treballadors. Les mares diuen que estan contentes de l'escola. Volen que els fills seus estudiïn, però no estan al darrere dels fills, per exemple, no vigilen si fan els deures.

Molts nens i nenes, tant autòctons com d'origen immigrant, arriben i surten sols des de ben petits. Alguna nena sud-americana i marroquina falta amb certa assiduitat a l'escola; es queden a casa per tenir cura de la llar i de germans més petits. Durant l'elaboració d'aquest estudi, tenien problemes d'absentisme, i hi actuaven l'EAP i els serveis socials per solucionar el cas d'una nena sud-americana de sisè.

▪ La relació entre famílies immigrades i autòctones

Hi ha bastants alumnes d'origen immigrant, però això no sembla ser cap "lacra" pel centre. La majoria són magrebins, sud-americans i de l'Europa de l'Est (sobretot romanesos). Les famílies autòctones ho accepten bé, almenys aparentment. En aquest municipi (no deixa de ser un poble tal com manifesten les famílies, amb un alt grau de control social i on es coneixen la majoria de vista, almenys els veïns de tota la vida del nucli autòcton), fins el curs 2006-2007, hi havia només dos centres (el CEIP l'Oca i l'altre centre). L'Oca tenia fama de tenir més immigrants, però la majoria de famílies perceben que estan repartits per igual i que es tracta d'una fama injusta.

S'ha evitat la creació d'un centre gueto. També, com que no hi havia cap centre concertat en la localitat, moltes famílies pensen que vagin on vagin hi haurà immigrants, per la qual cosa no ho viuen com un problema. Almenys, a nivell de discurs oral, les mares deien que la immigració no era un hàndicap, que no hi havia conflictes, que els nens jugaven junts, etc., però a nivell de gestos i algun comentari es notaven certes actituds de rebuig. Pensen que les mares magrebines són un grup molt tancat⁵⁰⁰, que no volen saber res de la resta i que "són diferents". Per la seva part, les mares magrebines (pràcticament no hi havia cap pare) segurament perceben, d'alguna manera aquestes actituds, i es posaven apartades i no hi havia cap intercanvi de salutacions amb la resta, parlant només entre elles.

Les famílies magrebines diuen que estan contentes de l'escola. El seu nivell cultural és bastant baix, moltes són berebers. La majoria no parla ni català ni castellà. Una té un fill amb paràlisi cerebral. Està contenta de l'atenció rebuda a l'escola. En canvi, està descontenta dels serveis socials, perquè no li donen una cadira adequada pel seu nen. Aquesta mare també havia tingut problemes al menjador amb aquest nen, perquè li havien donat pernil dolç, "menjar prohibit" per l'Islam.

La resta de col·lectius semblen més acceptats. Les mares sud-americanes i de l'est es saluden i parlen una mica (superficialment) amb la resta; les de l'est també parlen entre elles en la seva llengua, les sud-americanes semblen ser les més integrades, segurament per l'idioma, ja que moltes de les autòctones parlen habitualment el castellà. Hi ha poques mares sud-americanes esperant a l'entrada i sortida, possiblement per qüestions de feina. Algunes deixen els nens i marxen, altres nens venen acompanyats per les àvies i no s'esperen.

▪ La relació entre famílies immigrades

S'observa una tendència que les famílies s'agrupin per orígens i no se senten especialment unides ni vinculades pel fet de ser immigrades. Però, a diferència de les famílies d'altres orígens, les marroquines es mantenen més tancades en elles mateixes i no estableixen altres relacions, mentre que les famílies immigrades d'altres grups participen una mica més en les relacions escolars, especialment les romaneses.

⁵⁰⁰ Fins i tot tenien un espai assignat on es situaven en un cercle tancat a conversar.

▪ El paper dels altres agents educatius al centre

A més dels docents, com ja hem comentat abans, el centre compta amb 3 auxiliars d'educació especial (vetlladors), una tècnica d'educació infantil (TEI), una educadora (tècnica d'educació especial) i una psicopedagoga de l'EAP de la comarca que ve al centre dos dies per setmana. Aquest personal depèn del Departament d'Educació. També compta amb un conserge depenent de l'Ajuntament i, a més, amb monitors de menjador, que depenen de l'empresa de càtering, i els monitors d'activitats extraescolars i dels serveis d'acollida i guarderia, que depenen de l'AMPA.

El conserge, que porta molt temps al centre i viu al municipi, també treballa com a monitor de menjador al migdia, està ben considerat per les mestres (les acompanya a les sortides amb els nens pel municipi), té molt bona relació amb l'equip directiu i és molt conegut pels pares. Alguns pares es dirigeixen a ell per problemes de menjador enlloc de fer-ho a la coordinadora, una mare marroquina deia, per exemple, que ell era el "jefe del comedor". Parlant amb la coordinadora de menjador, ens transmetia que ell era un dels poders del centre a l'ombra. Sembla una persona amable i educada, però bastant reservada. Quan l'etnògrafa intentava parlar amb ell, sempre la remetia a l'equip directiu amb bones paraules. Sempre se'l veia molt ocupat fent feines pel centre; s'ocupa de les tasques de manteniment encara que no li pertocuen estrictament, i les fotocòpies se les feien les mestres, elles mateixes, moltes vegades.

2.4. CEIP Parxís

▪ El context

El municipi on és l'escola és la capital de la comarca. Basa la seva economia en el sector agroalimentari i en serveis de tota mena. El barri, on se situa el CEIP Parxís és heterogeni amb pocs habitants i extensió limitada. La població autòctona va deixant pas a una nova població immigrada que va poblant el barri majoritàriament.

El sector laboral dominant és el de serveis i la construcció. També hi trobem molts jubilats. Al barri hi conviuen noves edificacions amb preus alts amb habitatges vells i precaris en carrers estrets adjacents.

Una altra cosa destacable és que una gran part de les noves famílies establertes en el barri són de religió musulmana. Segurament, influeix, en aquest assentament, el fet que una part del barri és casc antic del municipi, amb tot el que això representa; construccions antigues més assequibles a l'hora de llogar o comprar i més oferta immobiliària. A més, un altre motiu important pel qual assentar-se al barri són les bones comunicacions amb transport públic i els serveis públics, sanitat amb un CAP i educatius. Però, en opinió de l'etnògrafa, una cosa important per als musulmans és l'existència d'un oratori. La població immigrada és una població assentada al barri i ho demostren els múltiples negocis: carnisseries, restaurants, economats, perruqueries, basars, locutoris, etc.

La població immigrada, en ordre d'importància, és la d'origen romanès, que es reuneix al voltant de l'església del barri, en la qual compten amb sacerdots romanesos i durant la setmana, celebren misses en aquest idioma, la qual cosa demostra la importància de la religió per a aquestes noves comunitats.

L'oferta educativa del barri es compon del col·legi públic Parxís, que oferta Educació Infantil i Primària, i d'un col·legi concertat de religió catòlica, que oferta Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat. El col·legi públic escolaritza, en la seva majoria, els fills de les noves famílies del barri, d'origen immigrant, que als cursos inferiors, a P3 i P4, representen pràcticament el 90% de l'alumnat. El col·legi concertat escolaritzava pràcticament només famílies autòctones durant l'etnografia⁵⁰¹, i s'integra per molts alumnes de classe mitjana-baixa, que no arriben a utilitzar tots els serveis que oferta el centre: menjador, activitats extraescolars, sortides, etc. No hi ha cap institut de Secundària pública al barri. D'escoles bressol (de 0 a 3 anys), només n'hi ha una privada, i no hi ha cap de municipal.

Les entitats socials més significatives del barri són un Casal Infantil, gestionat per una empresa privada, on es fan activitats d'esplai i educatives de reforç escolar, i un Casal Municipal on fan activitats culturals i lúdiques per adults i gent gran, i on té la seu, també, l'Associació de Veïns del barri, amb poca tradició i poc arrelament social.

⁵⁰¹ Durant el curs 2008-09, aquesta tendència s'ha modificat i s'ha incrementat de forma notable la presència d'alumnat d'origen immigrant.

S'ha de dir, també, que les persones que viuen aquí no tenen consciència de barri com passa en altres barris històrics del municipi. Potser perquè aquest barri es troba al bell mig del municipi i l'Associació de Veïns es va crear fa uns 10 anys.

La majoria de famílies autòctones de classe mitjana que viuen en aquest barri "no fan vida aquí", treballen i compren en altres indrets de la ciutat, escolaritzen els seus fills en altres col·legis públics o en col·legis concertats com entre d'altres. Les activitats extraescolars tampoc no les fan als voltants. Per exemple, al costat de l'escola Parxís hi ha una acadèmia d'anglès, però molts nens del barri van a d'altres acadèmies amb "més prestigi". En un carrer cèntric del barri hi ha també el centre social d'una caixa d'estalvis que programa, entre altres coses, activitats per a nens i hi van nens de tota la ciutat. Els nens de classe mitjana construeixen les seves relacions socials fora del barri. Fins i tot, alguns d'aquests nens, coneixen a altres nens que viuen a prop de casa seva en espais aliens al barri.

Al Casal Infantil gestionat per l'empresa privada només hi van nens de classe baixa, autòctons i immigrants; la majoria són del barri, és clar, escolaritzats al CEIP Parxís i en el concertat, però també hi van alguns nens d'un altra escola situat en un barri veí. Com que el local és petit, les activitats esportives les fan en aquest centre. Al Casal també fan activitats de reforç escolar, els nens hi poden fer els deures, però potser, com que al Casal, hi van nens també d'altres col·legis, no hi ha cap mena de coordinació o seguiment entre el Casal i l'escola Parxís. La coordinadora del Casal assenyala també que els nens es relacionen entre ells sense problemes, però les famílies no volen tenir cap contacte, sobretot entre autòctones i magrebines, els ha costat dos anys que es saludin en deixar o agafar els nens. Durant l'observació, s'han pogut constatar comentaris bastant racistes entre les mares autòctones mentre esperaven la sortida dels nens. Es podria pensar que aquestes famílies competeixen pels mateixos recursos socials i elles, les mares autòctones (algunes són catalanes i d'altres procedeixen d'altres comunitats autònomes), es perceben en clara situació de desavantatge a l'hora de rebre les ajudes.

Aquest barri no compta amb espais públics de relació que puguin afavorir la interacció. No hi ha instal·lacions esportives ni places, ni parcs infantils, tal com han assenyalat diverses vegades algunes mares immigrades.

▪ El centre

El CEIP Parxís és un centre d'ensenyament públic d'Educació Infantil i Primària, construït el 1988. Situat molt a prop de l'estació del ferrocarril, és un centre d'una línia, d'uns 225 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil, dels 3 als 5 anys, i Educació Primària dels 6 als 12 anys.

El CEIP Parxís, fins a l'assentament de famílies d'origen immigrat en el barri i els barris veïns tenia una baixa preinscripció d'alumnat. En aquest moment, s'omple cada curs en la primera preinscripció, majoritàriament per famílies d'origen immigrat i socioeconòmicament febles.

A les classes, hi solen haver uns 25 alumnes de ràtio, exceptuant algun curs on hi ha entre 27 i 28 nens, i els dos últims cursos (cicle superior), on hi ha vacants.

Una característica destacable és la gran mobilitat d'alumnat. Hi ha matrícula viva cada curs. Col·legi fins els últims anys poc sol·licitat pels pares de la zona per portar als seus nens, aquesta situació s'ha modificat en aquests darrers cursos a causa de les famílies novingudes que han triat aquest centre. Això ha provocat un canvi de l'origen de l'alumnat, en el curs 2006-07, el 60% eren fills de famílies d'origen immigrat. La política de reagrupació familiar podria explicar aquest fet. L'origen socioeconòmic de les famílies, tant autòctones com immigrades, és baix.

Encara que hi ha una gran diversitat de països de procedència, la majoria són africans, especialment del Marroc (47), d'Algèria (9) i de Gàmbia (9). També és considerable el nombre de llatinoamericans, sobretot de Brasil (7), Equador (6), República Dominicana (5) i dels procedents de diferents països d'Europa de l'est, especialment de Romania (13). En darrer lloc, cal esmentar que també hi ha 6 alumnes xinesos.

Al centre hi ha 21 professors. Entre ells hi ha 4 coordinadors de cicle i 7 especialistes. També compta amb altres professionals externs, com el psicopedagog de l'EAP, una logopeda del CREDA i una treballadora social. Hi ha una aula d'acollida per a l'alumnat novingut.

El personal no docent, el formen una auxiliar administrativa a mitja jornada, una tècnica en integració social, una tècnica en Educació Infantil que fa suport a P3 (depenent del Departament d'Educació) i un conserge (que depèn de l'Ajuntament). Aquest centre disposa de menjador escolar de càtering d'una empresa privada, gestionat per l'AMPA, i hi ha 4 monitores de menjador contractades per l'empresa. Cal destacar que tres de les monitores actuals són la presidenta de l'AMPA, la vicepresidenta i la tesorera de l'AMPA, la qual cosa dóna lloc a alguns malentesos. Recordem que la normativa actual prohibeix que els membres de la junta d'una AMPA treballin en activitats gestionades per la mateixa AMPA.

També s'ha de dir, com han remarcat alguns mestres, que s'ha triat un moment del curs amb molta feina per als mestres, per fer l'etnografia: "a partir de Setmana Santa, la feina es multiplica per cent", i en el període del nostre estudi, s'han d'afegir els problemes ocasionats per la sisena hora, memòries, informes pels interins i opositors, oposicions...

El CEIP Parxís té un professorat envellit, és a dir, amb la plaça definitiva al centre. Són professors que han trigat molts anys en aconseguir tenir plaça al seu municipi. En el moment de l'estudi, es trobaven molts de baixa mèdica, i hi havia els seus substituïts. També hi havia interins a causa de la sisena hora i a comissions de serveis. Aquest professorat ve a treballar al centre, però no participa de la seva vida ni de la vida de l'entorn del col·legi. A les festes organitzades per l'AMPA hi van assistir pocs mestres de Primària. Cal destacar que van venir, en canvi, tots els d'Infantil⁵⁰².

Com diu la direcció, aquest centre té experiència de fa anys amb alumnes immigrants. "Els mestres que vénen aquí, ja saben el que es troben", comenta. Això no els ha vingut de nou, com a d'altres centres i aposten per una línia de treball d'atenció a la diversitat, donant una educació el més personalitzada possible. Els mestres han de treballar molt, hi ha moltes hores de reunions de coordinació i de preparació de materials. Utilitzen llibres de text però de dilluns a dijous. Als matins de 9.00 a 11.00 hores, utilitzen la metodologia del treball per projectes, i en algunes matèries, no utilitzen llibre de text.

⁵⁰² La distribució espacial de les taules mostrava la realitat: els docents s'agrupaven en una taula per afinitats personals, els immigrants en una altra i els autòctons en una tercera.

Els mestres sempre estan enfeïnats i l'equip directiu, reunit o treballant, amb mil i un problemes per resoldre, dedicant-hi moltes hores. Però, sens dubte, tot aquest treball "crema", provoca tensions, l'Administració no ajuda gaire, no dota amb els recursos adients ni "recompensa" els mestres que hi treballen i, com diuen ells mateixos, "a finals de mes, ens paguen igual, estiguis en aquest centre o en un altre". I llavors alguns es pregunten si val la pena aquest esforç i alguns demanen trasllat per viure més tranquils o... agafen baixes... El 2007-08 van incorporar-se 8 mestres nous.

L'equip directiu substitueix un altre equip que dirigia l'escola des de la fundació del centre. L'anterior direcció es va jubilar i, de fet això encara es pot veure en l'existència de dos grups dins el professorat: equip directiu i els fidels i la "vella guàrdia", professors que fa temps que estan al centre i que eren propers a l'anterior direcció. S'ha de destacar que la direcció i la resta de l'equip tenen molt interès que el centre funcioni. Han obert el centre a noves experiències educatives i a la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya, (FAPAC) per a la realització d'un programa pilot en dinamització d'AMPA⁵⁰³.

L'equip directiu està intentant motivar el professorat per a potenciar els resultats acadèmics (una psicopedagoga de l'EAP assenyala que en les proves que es fan a P5, s'han millorat els resultats dels alumnes, i se situen a la mitjana) i recolzant a l'AMPA per aconseguir una renovació i molta més participació de totes les famílies.

Durant l'observació, s'ha pogut veure que hi ha professors entusiastes d'aquesta línia de treball, sobretot professores joves, interines, però es percep que també hi ha un sector del professorat que no el recolza.

⁵⁰³ Durant uns mesos ha estat treballant en el centre una dinamitzadora de la FAPAC desenvolupant un projecte per a fomentar la participació de totes les famílies i el bon funcionament de l'AMPA. Aparentment, ha estat una experiència positiva perquè pensen que s'aconseguirà canviar dinàmiques de funcionament de l'AMPA. El director porta el pes de l'associació, porta els comptes del menjador i de l'AMPA, fa ell mateix les circulars i tot passa per les seves mans. Però la direcció ha acceptat de bon grat la col·laboració de la FAPAC per implementar el projecte pilot de dinamització d'AMPA, ha ajudat a la dinamitzadora a buscar noves mares disposades a entrar a la Junta per a la seva renovació i va accedir a que es fes la festa intercultural, això sí, "sense molestar als mestres" (en l'època que es va fer, mitjans de juny, és comprensible) i va suggerir de fer una setmana intercultural el proper curs. També va acceptar de seguida aquest estudi dient "tota l'ajuda que puguem rebre és poca". Aquesta festa va ser un èxit ja que es va demanar a les famílies significades dels diferents orígens que podien oferir i fer a la festa i la resposta i implicació van ser massives.

Els docents reconeixen que, donada la població escolar que tenien i tenen, l'arribada d'immigrats es veu com una lleu millora del nivell, això sí, són conscients que en anar a Secundària, poden no ser vistos com alumnat amb possibilitat d'èxit.

En la seva pràctica, els docents, com en etnografies anteriors, segueixen criteris de classificació lligats als seus estereotips: per continents, creença de comportament i resistència a l'aprenentatge, etc.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

A l'entrada del col·legi, dins el pati, hi ha un taulell d'anuncis, però no se'l miren gaire, les famílies. Els altres canals que es fan servir són l'agenda escolar i cartes puntuals i circulars a les famílies. Tots els comunicats escrits es fan en català i es fa èmfasi que aquesta és la llengua de comunicació de l'escola.

Els pares de Primària s'han d'esperar al carrer. Si han de fer alguna gestió o parlar un moment amb la mestra poden entrar i pujar a les classes; els d'Infantil els han de recollir a la porta de l'aula corresponent i hi ha un breu intercanvi d'impressions amb la mestra. A l'entrada, només els pares de P3 els podien acompanyar fins a la porta durant el primer trimestre, els de P4 i P5 no, però quan s'acaba el curs, gairebé tots els pares de P3 els continuaven acompanyant i molts de P4 també. S'ha de destacar que molts nens arriben i marxen sols.

No es permet l'entrada als pares de Primària dins el recinte escolar. Encara que moltes mares, sobretot les marroquines, en fan cas omís i això genera actituds de rebuig de la resta i comentaris sobre el fet que van a la seva, i que no hi ha res a fer amb ells. Això és fa per evitar possibles problemes i conflictes, però, la veritat. És que, sobretot a l'entrada, la situació és caòtica, la vorera és estreta i es tracta d'un carrer molt transitat i no hi ha prou espai per estar-hi tants nens i pares.

L'entrada i la sortida donen la sensació de molta desorganització. Una part important de famílies reclamen l'obertura de les portes més aviat i es queixen sistemàticament. En canvi, els mestres ho troben bé, perquè es pregunten de qui seria la responsabilitat si passés algun accident.

Alguns mestres arriben aviat i surten una mica més tard per evitar passar entremig dels pares i els nens que s'esperen i els que arriben en el moment que hi ha l'aglomeració "passen ràpid i de puntetes", s'obren ells mateixos la porta petita i la tornen a tancar. No hi ha intercanvi de salutacions entre els pares i els mestres, als nens sí que els mestres els solen dir alguna cosa en passar-hi pel seu costat. A l'hora de sortir, tampoc no hi ha massa interaccions entre pares i mestres.

Són simptomàtiques les paraules de la direcció: "Aquí fem de tot, fins i tot de policies". Al principi, a l'etnògrafa li sobtava el fet que, cada dia, quan tocava el timbre la direcció baixés al pati per fer sortir les famílies.

Un aspecte a destacar és que hi ha docents que recomanen a l'alumnat autòcton que té millor nivell que busqui un altre centre on es podrà aprofitar més el seu nivell. Això no deixa de ser el reflex que una part dels docents, precisament els que no es troben en l'equip directiu i, fins i tot, voldrien marxar, creuen que és un projecte, un centre, sense futur. La sobrecàrrega dels docents és un factor clau per entendre aquestes reaccions.

▪ La participació de famílies autòctones i immigrades

Dues tardes a la setmana, de 15.00 a 17.00 hores, s'ofereixen classes de català, gratuïtes, adreçades a totes les famílies. En l'actualitat, solament hi assisteixen mares magribines i una mare romanesa. Les mares que hi assisteixen les valoren molt positivament, ja que es van apuntar per aprendre català i així poder ajudar els seus fills amb els deures.

Els dilluns a la tarda, de 17.00 a 18.00 hores, s'ofereixen classes d'àrab pels alumnes magribins de primària a càrrec d'un professor d'àrab pagat pel govern de Marroc, un mestre funcionari de Marroc. Aquestes classes es fan com una activitat extraescolar. Per part dels mestres de l'equip docent, sembla que aquestes classes no estan ben valorades i les perceben com un obstacle a la integració dels nens i les famílies (es veuen com un manteniment de la llengua i cultura d'origen en sentit negatiu, un signe de poc interès per adaptar-se, integrar-se, dels que hi assisteixen). D'altra banda, el professor d'àrab creu que hi hauria d'haver una coordinació amb la resta del professorat i treballar buscant línies d'acció conjunta per a incidir en els nens i les famílies.

Els docents, de facto, no trobant temps per coordinar-s'hi, expresen resistències a acceptar el seu rol. A parer nostre, els docents el perceben com un forà que vol imposar un model i una religió, tot i que ell nomès ensenya àrab, i no s'aprofita el potencial d'aquesta figura ja que és precisament a aquest docent, a qui sovint s'adrecen les famílies per demanar consell. Segurament, una coordinació entre aquests professionals milloraria la relació de les famílies amb l'escola i ajudaria que famílies i docents de l'escola comprenguessin moltes situacions en què es troben.

L'Associació de mares i pares, AMPA, del centre té aproximadament un 40% de les famílies del centre. El curs 2006-2007 gairebé no es realitzaven activitats extraescolars, simplement les esportives, que organitzava l'Ajuntament i l'activitat d'informàtica. Algunes mares immigrades es queixen de que l'activitat d'informàtica correspon exclusivament als interessos de l'AMPA. Com a servei principal, l'AMPA gestiona el menjador, serveixen aproximadament entre 80 i 100 racions diàries, segons siguin més o menys els alumnes esporàdics. Com a detall de la importància del servei de menjador respecte a les activitats que organitza l'AMPA, en l'entrada del centre, al costat de la porta d'entrada a mà dreta, ben visible, es troba col·locada una bústia de suggeriments, on podem llegir la paraula menjador en majúscules i ressaltada, i en canvi, la paraula AMPA molt poc destacada.

La Junta Directiva de l'AMPA està formada per mitja dotzena de mares, encara que el nucli fort són tres mares: la presidenta, la secretària i la tesorera. A banda que sigui il·lícit o no treballar-hi, en el fet de ser treballadores i patrones radica part del funcionament anòmal d'aquesta AMPA. En dependre, el seu lloc de treball de l'Associació de pares, hi ha una manca de renovació evident del càrrecs, i molt poc interès per atraure nous membres que puguin recriminar la situació il·legal d'aquestes mares. AMPA i menjador estan barrejats, els diners també i, per exemple, amb diners de l'AMPA s'han comprat cortines pel menjador i amb diners del menjador, s'ha comprat material per l'escola. Totes aquestes mares de la junta el primer que comenten, és la baixa participació i col·laboració de les famílies, sobretot de les immigrades, sempre donant-los les culpes i, moltes vegades, expressant comentaris racistes o xenòfobs. Tota la culpa del mal funcionament és dels pares que no participen.

La Junta Directiva no realitza esforços per atreure nous pares i, quan alguna mare pregunta o està interessada en participar acaben fent-li el buit perquè es cansi i marxi, segons han manifestat algunes mares entrevistades i ha pogut observar l'etnògrafa. L'Assemblea General, de la qual se'n fa poca publicitat, acaba convertint-se en una reunió de la Junta Directiva, a causa de la poca participació de les famílies. Les dos mares de la Junta es queixen constantment que les famílies no assisteixen a les remuneracions i no ajuden en l'organització de les festes.

Un aspecte important d'aquesta AMPA, i que influeix en el seu funcionament, és el baix nivell educatiu i cultural de les membres de la Junta actual. Una mare algeriana, que ha entrat recentment en la Junta, es queixava de la poca formació de les membres d'aquesta. "Nosaltres tenim més estudis" i es preguntava com podien estar al front de l'associació. Durant el període d'observació, entraren tres mares noves: una autòctona que seria la nova vicepresidenta, i una algeriana i una romanesa que serien vocals. Les tres tenen estudis universitaris (la mare autòctona sembla que és la única mare autòctona del centre amb carrera universitària) i demostren moltes ganes d'implicar-se i fer coses noves. Per exemple, la mare autòctona deia que han de canviar les dinàmiques, que s'ha de separar l'AMPA del centre, elles han de decidir a què es destinen els diners i organitzar noves activitats. Creia que l'AMPA ha de ser més autònoma i no pot estar subordinada als interessos del centre. Durant el mes de juny, es va passar una circular per conèixer els interessos i buscar noves activitats. D'una altra banda, les mares d'origen immigrant no tenen clar encara què és i quines finalitats persegueix una AMPA. De fet, no entenen el motiu de fer determinades activitats en què els fills no es veuen implicats (no són activitats escolars). Per exemple, la festa final de curs, amb sopar i ball sembla més pensada pels pares que pels alumnes. Es fa igual que anys enrere⁵⁰⁴.

S'ha de tenir en compte que les AMPA funcionen de manera molt diferent en els seus respectius països.

⁵⁰⁴ Des que es va inaugurar el centre en totes les festes de final de curs s'ofereix el mateix: un sopar fred amb embotits, un sorteig de diversos premis, recollits entre els comerços del barri i un ball amb orquestra. El preu és considerable pel que donen. Tampoc s'organitzen activitats per a nens. Enguany es va observar la poca participació de famílies en general i nul·la de famílies d'origen magribí, subsaharià i xinès, en canvi sí que van assistir-hi algunes famílies romaneses i sud-americanes. Un dels motius ja s'ha comentat, l'altre pot ser el preu i la discriminació clara entre socis i no socis de l'AMPA, comptant que els socis són la minoria en el Centre. El preu del sopar pels no socis és el doble.

A Romania no existeixen, però, segons les mares, són freqüents els contactes de tipus informal com festes, festivals, exposicions de treballs... El mestre també té l'autoritat i els nens han de mostrar respecte cap a ell. Al Marroc, el paper del mestre i de l'escola és molt diferent d'aquí. El mestre té, també, l'autoritat i pot utilitzar el càstig físic, igual que els pares i les famílies deleguen a l'escola l'educació dels fills, però només els aspectes més instrumentals. A l'escola, mana el mestre i a casa els pares, Existeixen les AMPA, però tenen un paper més aviat simbòlic i el director del centre és també el director de l'AMPA.

▪ La relació professorat-famílies

Durant els mesos d'aquest estudi, en ocasions, ha costat de trobar un moment per parlar amb els mestres, que estan sempre força enfeinats. Mentre es preguntava pels alumnes o famílies no hi havia cap problema, però en preguntar per la dinàmica interna del centre, relacions amb la direcció o els companys, era una altra cosa.

Una de les primeres observacions és que les famílies immigrades mantenen un respecte pel professorat molt més gran que les famílies autòctones, les quals, sovint, les falten al respecte, fins i tot, davant els fills (amb comentaris, ingerències a classe sense demanar permís...).

Els pares poden tenir una relació directa amb els mestres i la direcció sempre que ho necessitin, però a Primària, això no sol ser gaire sovint. Normalment la comunicació sobre el seguiment dels fills es fa formalment: reunió a l'inici de curs, tutories⁵⁰⁵, l'agenda escolar i, puntualment, per circulars via motxilla. A més de la reunió d'inici de curs, algunes mestres també es comuniquen amb les famílies mitjançant els nens ("heu de recordar als vostres pares que han de venir el dia...", "per demà heu de portar un potet..."). Si no passa alguna cosa o no és urgent comunicar res, ni pares ni mestres fan un ús freqüent dels canals més informals d'interacció i relació. Generalment, no és gaire freqüent que els pares prenguin la iniciativa per parlar amb el tutor, si els pares no reben avís dels mestres, no solen parlar amb els professors.

⁵⁰⁵ S'ha de dir, d'acord amb l'opinió de mares i pares, que tampoc no els convoquen a tutories gaires vegades i és quasi sempre, quan hi ha problemes de disciplina o acadèmics. Si tot va bé, en Educació Primària es convoca els pares una vegada al curs.

Un altre exemple de comunicació informal és el fet que la direcció aprofitava l'entrada i sortida per parlar un moment amb alguna família, però sempre per "donar males notícies" o corregir coses mal fetes.

Alguns pares marroquins demanen més flexibilitat horària a l'hora de fer les tutories. Generalment, els mestres diuen que els pares responen a les convocatòries i assisteixen a les reunions de tutoria, encara que, en alguns casos, costa molt d'arribar-hi i cal insistir molt. La secretaria del centre explica que, en algun cas, s'aprofita la reunió amb el treballador social per tramitar alguna beca, per exemple, fer alhora la tutoria. A l'hora de convocar els pares, les mestres tenen diferents formes de veure-ho: algunes estan disposades a realitzar tutories fora d'horari lectiu, el cas és que vinguin (dubten sovint que això sigui la solució), i d'altres només els convoquen dins les seves hores de tutoria o de permanència.

Si els pares saben el castellà i no el català, les tutories es fan en castellà. Quan els pares tenen problemes de llengua, és a dir, desconeixen el castellà o el català, s'utilitza sovint els mediadors naturals (d'altres famílies) i, si cal, el mediador intercultural professional. En les trobades informals per informar d'alguna cosa, puntualment, solen utilitzar els mediadors naturals.

Que els pares tenen restringida l'entrada al centre, també es veu en els festivals organitzats per l'escola. Els pares només assisteixen al "Zoo d'en Pitus" (una activitat que es realitza el mes de febrer i que va ser guardonada amb un premi consistent en un viatge al zoo de Barcelona pels alumnes de cicle superior) i a la presentació dels projectes. Les altres festes, com Sant Jordi o la festa de fi de curs amb entrega d'orles, són internes. A més, la comunicació de les activitats realitzades és millorable. Moltes famílies no se n'assabenten. Tot apunta a una organització de les activitats, de l'espai i del temps, que manté allunyades a les famílies, malgrat les bones intencions d'obrir-se (acceptació proba pilot de la FAPAC, recolzament a l'AMPA...). Les famílies marroquines, en expressar la seva percepció de la direcció, la descriuen com un direcció "dura i distant" però que està canviant la seva manera de ser. Una mare marroquina comentava. *"Al principio normas, normas, normas, ahora és más flexible, al principio tenía miedo de nosotras, ahora ya cambia, ya habla con nosotras"*.

En aquest col·legi, s'està intentant canviar la dinàmica de poca participació i de fracàs escolar, mantinguda fins ara, encara que queda molt camí per recórrer i s'han de buscar noves estratègies per afavorir la implicació de les famílies i millorar la comunicació amb elles, ja que s'observen molts punts dèbils en aquest aspecte. L'equip directiu intenta que les famílies treballin amb el centre, no el centre amb les famílies. Hi ha algunes mares preparades i amb ganes d'implicar-s'hi i de fer coses noves. El centre hauria d'aprofitar les aportacions de la saba nova per buscar propostes per modificar la resistent dinàmica existent.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

L'origen socioeconòmic de les famílies és baix i, en alguns casos, es tracta de famílies desestructurades, tant per part de famílies autòctones com immigrades, i això es tradueix en una palesa distància cultural i de valors entre gran part de les famílies i l'escola. Aquesta desestructuració també es tradueix en el fet que no hi ha relació entre els diferents "grups culturals" que es perceben com a molt separats, sobretot respecte a les magribines.

La majoria de les famílies magrebines, segons han manifestat elles mateixes, són berebers, amb una alta taxa d'analfabetisme, molt centrades en el "seu grup" i amb desconeixement del castellà i del català. Tampoc no podem oblidar que, entre les famílies magrebines, hi ha mares amb estudis i que mostren interès vers l'educació dels fills, i que algunes d'elles assisteixen a classes de català dins el col·legi. Aquestes mares manifesten que escolten i esmenten fets concrets (sobretot de comunicació informal, com ara el fet d'evitar el contacte, el manteniment de la distància física, les males mirades, etc.; fets als quals són molt sensibles), i actituds racistes, per part d'algunes persones autòctones.

Les famílies autòctones no tenen estudis. Només s'ha detectat una mare autòctona que té estudis superiors i porta el seu fill a aquest centre, perquè no va trobar plaça als altres col·legis on havia demanat com a primera opció. Moltes famílies autòctones viuen la immigració molt negativament, ja que se senten elles les estrangeres i fan comentaris racistes en veu alta i, sobretot, les mares dels cursos baixos voldrien canviar d'escola.

Les famílies xineses no mantenen cap contacte amb l'escola. Els nens van sols a l'escola des de ben petits. Els mestres creuen que es tracta d'un col·lectiu molt tancat, "més que els àrabs". La majoria no parlen castellà ni català, i els costa molt de contactar amb els pares, de que vinguin a les tutories, "no veuràs mai un xino dins del col·legi", "no es volen integrar", "els pares xinesos no participen en les activitats del centre". D'una altra banda, els nens xinesos estan molt ben valorats com a alumnes, en el sentit que són estudiosos i treballadors. "No parlen, estan quasi dos anys sense parlar... fins que agafen el català i llavors ja no paren d'avançar, de seguida es posen dels primers sobretot en matemàtiques... Són com formiguetes... no aixequen el cap de la taula i van agafant, agafant", ens comenta la mestra d'aula d'acollida, però també són considerats molt individualistes i poc sociables. La imatge positiva respecte l'estudi d'aquests alumnes fa que la distància dels pares (i dels docents) no es faci tan problemàtica com quan es tracta d'alumnat no tan adaptable al treball del centre.

▪ La relació entre famílies immigrades

Hi ha poca relació entre els diversos grups immigrants. Es tendeix a formar grups segons l'origen. De fet, existeixen comentaris racistes d'uns respecte els altres (per exemple, les romaneses consideraven molt tancades les àrabs, i no volien mantenir-hi relació). Les famílies magribines formen "grupets" entre elles, en raó de diversos punts en comú, a més de la nacionalitat o la religió, com són el nivell d'estudis o el lloc de procedència. Aquests agrupaments s'observen en l'escola i generen la percepció, entre els altres agrupaments, que la resta "no es vol integrar" i es tanquen. Tots s'acusen mútuament que són els altres, els que formen grups tancats, fins i tot físicament quan esperen a la porta del centre.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre

L'acció de tots els agents educatius i no educatius rep la influència de la línia de l'escola. Així, el conserge ("porter", com li diuen moltes famílies) o altres agents no poden tenir relacions més properes amb els pares quan des de l'equip directiu es marca una gran distància, física i simbòlica, amb les famílies.

El conserge és una figura distant pel conjunt de les famílies, es percep que no es troba bé al centre ja que és com una figura invisible, se sent ignorat pels mestres i famílies i adopta, a partir d'això, el seu rol. Això es pot veure en el nom que li donen: "porter", ja que obra i tanca portes, i poc més.

Existeix una integradora social, molt desconeguda per les famílies, que se centra en fer de treballadora social. El Departament d'Educació no ha pautat massa les seves funcions i, com que hi ha famílies amb moltes mancances, centra el seu treball en ajudar a gestionar ajudes o detectar necessitats. Fent de treballadora social està ben valorada, però no fa cap tasca per potenciar la implicació de les famílies. Si queda temps lliure, se li demana ajuda en alguna aula. Donada la càrrega dels docents, va molt bé un reforç.

2.5. CEIP Siluetes

▪ El context

El municipi es troba al mig de la comarca, la qual cosa que afavoreix la seva comunicació amb la resta de municipis. Capital de comarca, és centre comercial i de negocis, i també a nivell educatiu destaca considerablement en nombre de centres i oferta formativa. Dóna lloc a l'acolliment de molts joves d'altres municipis en passar a Secundària.

És el municipi amb més població de la comarca. La resta de municipis són més petits en nombre d'habitants fins a trobar-ne algun de només 250 habitants. Podríem dir que és una comarca molt rural, un pensament compartit amb molts dels seus habitants, que continua mantenint l'essència de poble que l'ha caracteritzat des dels seus orígens i que no ha afectat al seu ràpid creixement durant els últims anys.

El CEIP Siluetes està situat enmig del nucli urbà, al Barri Antic, una de les zones més maques i conservadores, al parer de l'etnògrafa, tot i que no podem obviar, que alhora, és una de les més deteriorades. Arrel d'aquesta realitat, fa uns anys que es va iniciar, des de l'Ajuntament, un pla de renovació de l'habitatge a la zona. De mica en mica, ha anat agafant un altre aire. Les cases que havien anat quedant sense habitar han anat cobrant vida gràcies als immigrants, és un barri amb pocs recursos i condicions poc favorables i per això ha estat més fàcil accedir-hi, tant per viure-hi com per muntar-hi un negoci.

Així, si un passeja pels seus carrers, s'adonarà de la gran quantitat de nous comerços que han iniciat la seva activitat en els darrers anys, creant, així, una nova imatge i augmentant l'activitat al barri. És clar que, aquesta, és una percepció potser no compartida per tothom sobre els nous veïns.

És un barri de contrastos humans, i podem distingir entre les famílies que tenen un nivell econòmic alt i les que necessiten ajuts per sobreviure, majoritàriament immigrants i gitanos. A més, el barri és colindant amb el centre del municipi, on el preu de l'habitatge és molt més elevat. Les famílies que tenen un poder adquisitiu mitjà-alt no duen els seus fills a aquest centre, sinó que es desplacen a una altra zona.

Al barri també hi ha tot tipus d'entitats de caràcter social i cultural, com ONGs, l'hotel d'entitats, el Centre Cultural i el Pol de Cultura que, conjuntament amb l'associació de veïns, treballen per a la millora del barri i la seva obertura al municipi. Aquest fet que els resulta lent i complicat, ja que els pocs recursos i el tipus de famílies que hi viuen accentua la seva marginació. Les entitats també realitzen activitats, xerrades i cursos oberts a tothom per facilitar la integració de les famílies. Actualment, es treballa en un projecte per obrir l'escola al barri, on intervenen entitats i l'AMPA del centre, ja que el barri tampoc no gaudeix de zones d'esbarjo per als nens i nenes i es vol aconseguir obrir el centre a les tardes per tal de cobrir aquesta necessitat.

▪ El centre

Al municipi hi ha molts prejudicis sobre aquesta escola perquè hi ha un 70% d'immigració i diuen que el nivell de la instrucció és més baix que en altres escoles del municipi. Aquesta és una de les raons que fa que molts pares autòctons que viuen en aquesta zona portin els seus fills a altres escoles públiques o concertades.

El 70% de les famílies del centre són d'origen immigrant. Bona part d'aquestes famílies ja fa temps que són a Catalunya i molts dels seus fills han nascut aquí. La majoria dels nens són d'origen bolivià, equatorià i marroquí, però també hi ha romanesos i xinesos. Entre els que arriben nouvinguts, la diferència que es constata és que ara vénen tota la família i ja no hi ha tant reagrupament familiar.

Està ubicat al casc antic del municipi, que és una zona amb molta circulació i poc aparcament, la qual cosa en dificulta l'accés. No hi ha gaires llocs on poder deixar el cotxe i les hores que els pares van al centre, són de molta circulació. Normalment, els pares han de deixar el cotxe en doble fila i això provoca que no puguin acompanyar-los fins al centre i hagin de fer tot tipus de maniobres per deixar-los el més a prop possible.

No sol haver-hi presència policial, només un o dos dies a la setmana i sempre a primera hora del matí. Aquesta també és una queixa generalitzada de les escoles, que reclamen més vigilància.

El centre és una construcció de fa uns 13 anys, és d'una sola línia i acull uns 250 nens. Es tracta d'una construcció horitzontal, aparentment un centre obert, ja que totes les classes donen al pati. Això facilita un accés directe i permet la proximitat als pares, que així poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe amb els docents, i comentar qualsevol tema relacionat amb l'escola. Aquesta situació també afavoreix els mateixos mestres, ja que els permet tenir una major comunicació amb els pares.

En aquests moments, hi ha la preocupació per l'espai del centre. No és una escola pensada per a tants nens i el fet que, en els darrers anys, s'hagi anant incrementant el nombre d'alumnes ha portat a utilitzar espais no habituals a l'hora de desdoblar les classes. Hi ha una necessitat imminent d'ampliar el centre, però encara no s'ha resolt, ja que el Departament d'Educació està estudiant com treure més profit a aquest espai limitat. S'ha fet un estudi però encara no hi ha res decidit. Malgrat que ja porten un parell d'anys intentant que se solucioni, però es veu que és un procés lent. No es pot ampliar verticalment, així que, segurament, s'haurà d'afegir algun mòdul exterior i es reduirà, així, la zona de pati. Com diuen els docents, "las cosas de palacio van despacio", i fins que no se solucioni, s'haurà de continuar fent algunes classes al passadís o en altres aules com la d'informàtica o la biblioteca, i s'ho hauran d'anar manegant com es pugui, com han fet fins ara.

El centre s'obre 5 minuts abans de les classes i es tanca uns 10 minuts després. Només hi ha una porta principal d'accés, el nen que no arriba puntual ha de donar la volta al centre i entrar per una altra més petita que dona directament a la secretaria.

L'etnògrafa comenta que sempre hi ha algun nen que arriba tard a l'escola, però si això es produeix reiterades vegades, es comunica als pares i es parla amb ells. Al migdia, també es tanca tot seguit. Els més petits que no es queden a dinar, els han de venir a recollir i no surten de l'escola si no van acompanyats per un adult o bé pel germà o la germana gran. També passa el mateix durant la sortida de la tarda.

A la tarda, el centre està una "estoneta" més obert, però tampoc gaire. Aquesta poca accessibilitat ha provocat la demanda de les famílies d'obrir l'escola al barri, ja que es troben que els nens no tenen on anar a jugar.

Les famílies que viuen al barri i duen els seus fills al centre, el 50 % aproximadament, responen a un perfil de classe obrera. Normalment treballen tots dos, exceptuant les famílies magrebines, que, en aquest cas, la dona és qui es fa càrrec dels fills i de les tasques domèstiques. Encara que, algunes dones magrebines que ja porten alguns anys aquí i gaudeixen d'una independència econòmica, treballen i tenen cotxe propi.

Les famílies que no viuen al barri solen ser familiars de les que hi duen els seus fills, ja es coneixen i els nens demanen anar junts. Això també és un avantatge a l'hora de dur-los i recollir-los de l'escola, perquè així s'ho poden combinar.

Al centre es parla d'un 70 % d'immigració però és una dada poc real, ja que moltes de les famílies fa anys que són aquí, així que ja fa molt temps que viuen al municipi i estan totalment integrades. La majoria dels immigrants són procedents d'Amèrica del Sud (bolivians, equatorians i colombians), seguit dels marroquins (àrabs i berebers). També hi trobem un parell de famílies de l'Europa de l'est i un parell de xineses i, finalment, una mare subsahariana (del Senegal). La resta són famílies autòctones (catalanes, castellanoparlants i gitanes).

La gran part de les famílies són matrimonis joves i de mitjana edat. Les mares procedents d'Amèrica del Sud treballen totes, la qual cosa fa que sigui, en molts casos, l'àvia qui es faci càrrec de l'infant. En la mateixa situació es troben les mares autòctones, tot i que n'hi ha algunes que no treballen. Les dones marroquines no solen treballar i sempre van i vénen a l'escola, tenen més de tres nens i sempre algun de petit.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

El curs 2006-2007 es va iniciar un nou projecte sobre Famílies Acollidores, promociat per l'Ajuntament, en el qual hi participen quasi tots els centres públics de primària del municipi. En aquest cas, a part de dues famílies autòctones, també n'hi ha una altra, de marroquina, i una altra, de llatinoamericana, que s'han ofert per acollir les famílies nouvingudes.

La tasca de l'educadora és molt important i imprescindible per la situació de l'escola. Fa uns tres anys que es va decidir incorporar aquesta figura per millorar la relació entre els mestres i les famílies i aconseguir un canal de comunicació per arribar a les necessitats de tots aquells pares amb una problemàtica social. És un projecte nou i actualment, és l'única escola al municipi que gaudeix d'aquest servei, tot i que es creu seria necessari incorporar-ho a tots els centres. També s'encarrega de dur un control de l'assistència dels nens i nenes, les beques i tot el menjador escolar.

Aquest fet es veu reflectit en l'educadora, en la relació que manté amb les famílies, en el fet que cada dia al matí estigui a la porta, parli amb elles, es coneguin. L'educadora dona caliu, permet una relació més familiar que permet treballar millor amb els pares, alhora que facilita un major apropament i, per tant, més confiança.

Tota la informació referent al centre es troba penjada en un plafó davant la porta d'entrada però per la banda de dins de l'escola, també hi trobem informació sobre les excursions, sortides, menjador, reunions, festes, venda de xandalls i bates i horaris.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

La percepció de l'etnògrafa és que hi ha molt bona relació i comunicació entre les diferents famílies i que la convivència és bona tenint en compte la diversitat de cultures. Normalment no hi ha conflictes, només algun cas puntual per baralles entre els fills a l'escola, les quals, normalment, se soluciona al moment, tot i que algun cop s'ha hagut d'avisar als mossos perquè la situació era complicada.

L'AMPA hi juga un paper fonamental. Durant uns anys, havia estat en crisi, fins i tot es va plantejar de dissoldre-la per falta de pares.

Durant l'any 2007 es va reactivar i s'hi van incorporant dues mares marroquines i una de l'Europa de l'est. Això afavoreix positivament la relació entre les famílies i el centre, ja que fan de pont entre els altres pares immigrants que quedaven desconnectats per no parlar la llengua o, senzillament, perquè no se sentien tinguts en compte. Ara és més fàcil arribar a les famílies i tenir-hi més comunicació.

L'AMPA també participa en el projecte educatiu del centre, en el servei d'acollida matinal o despertador, en el projecte de reutilització de llibres de text, i facilita la seva compra a les famílies, aconseguint descomptes importants, ja que moltes en tenen necessitat. També té un espai dotat pel centre on es reuneixen setmanalment i poden utilitzar per a qualsevol cosa, la qual cosa demostra una bona relació i predisposició de treball en equip amb l'equip directiu. És clar que, això no treu que de tant en tant hi hagi diferència d'opinions i punts de vista sobre determinats temes.

Tot el tema de les activitats extraescolars, el menjador escolar i el casal d'estiu és gestionat per l'AMPA. A més del citat projecte sobre Famílies Acollidores, promocionat per l'Ajuntament, en què hi participen quasi tots els centres públics de Primària del municipi.

Alguns temes que preocupen els pares, en relació amb pràctiques i situacions concretes viscudes a l'escola, i que els progenitors expressen a la reunió de l'AMPA, són: la manca d'equitat en els càstigs, la desaparició de material o altres objectes dels fills, sobretot durant les hores de pati, i l'agressivitat d'algun nen durant les activitats extraescolars, el qual la monitora ha expulsat, perquè n'hi havia molts que tornaven amb ferides i blaus a casa i hi havia moltes queixes dels pares per aquest motiu.

▪ La relació professorat-famílies

Una part dels mestres són joves, tot i que una part són "veterans". Hi ha bona relació entre ells i fan reunions periòdiques. La direcció considera que, per arribar als nens i a les famílies, no es pot estar tot el dia tancat al despatx. És al centre des que es va obrir, ja fa uns 13 anys. Això fa que se'l senti seu, que l'estimi i es preocupi pel seu funcionament i per tot el que hi passa.

De vegades pot semblar que sigui un control un pèl excessiu, però l'etnògrafa valora que quan es porta tant de temps treballant en un lloc amb tota la responsabilitat que funcioni bé o no, un s'acaba implicant d'una manera molt personal en la feina. Com bé diu la direcció: "tot és la gestió, tot depèn de com i qui ho gestioni, és el més important".

L'estructura i la distribució del centre facilita l'accés directe i permet la proximitat als pares, que poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe amb els docents per poder comentar qualsevol tema. Això dóna més confiança i seguretat als pares. Aquesta situació també afavoreix els mateixos mestres, ja que els permet tenir major comunicació amb les famílies, un tema que preocupa molt el centre i que treballen, contínuament, amb aquells pares que duen els seus fills a l'escola. Aquest treball és complicat de fer amb gran part dels alumnes que arriben sols o, els petits, acompanyats dels germans. En general, tothom es saluda i es coneix i la convivència és bona. És un centre petit i això fa que doni la sensació de ser més acollidor. Malgrat que l'equip ha pres totes les mesures possibles per mantenir oberts tots els canals possibles de comunicació amb els pares i que hi ha una bona relació, des del punt de vista del director de l'escola, la informació costa d'arribar a les famílies. A més, quan arriba, no serveix perquè vinguin a les reunions o tutories, ja sigui perquè no la llegeixen o per altres motius. Aquesta manca de participació és comuna entre les famílies immigrades i les autòctones.

La relació quotidiana dels mestres amb els pares transmet confiança i bona sintonia. Quan treballen el tema de l'alimentació, algunes mestres donen punts als nens que porten un bon esmorzar (des del punt de vista de la nutrició que han treballat) i, al final, als que tenen més punts, els fan un detallet. Un dia hi havia un nen que no volia entrar a classe i estava ben enganxat a la seva mare. La mestra va sortir a rebre'l, li va donar la mà i, finalment, se'l va endur a coll plorant. La mare es va quedar tranquil·lament rient perquè es veu que altres vegades ja havia passat el mateix. Una mestra parla amb una mare sobre una roba que ha de dur el seu fill, recalcant que si és vella o gran no passa res, perquè li poden tallar les mànigues... Les relacions es perceben cordials i, encara que són professionals i cenyides a les relacions escolars, en sentit ampli, desprenen un aire de familiaritat. Les mares marroquines normalment són les últimes en deixar els nens a classe, no perquè arribin tard sinó perquè s'esperen fins que ha entrat tothom.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

Encara que no es fan diferències en el tracte, pel que fa a tots aquells assumptes referents a l'escola entre famílies de diferents orígens, en altres aspectes no hi ha una integració entre els pares de diferents procedències i hi ha una tendència a fer grupets. Les més sociables són les mares sud-americanes.

Tanmateix, la percepció és que hi ha molt bona relació i comunicació entre les diferents famílies i la convivència és bona tenint en compte la diversitat de cultures. Normalment, no hi ha conflictes, només algun cas puntual per baralles entre els fills a l'escola que normalment se soluciona al moment, tot i que algun cop s'ha hagut d'avisar als mossos.

Una mare comenta que, una vegada, un company marroquí va mossegar a la seva filla, però va parlar amb la mare del nen i es va resoldre ràpidament. Quan les mares no parlen català sempre hi ha algun nen que fa d'interpret i, també, comenta que no resulta més difícil entendre's amb algunes de les famílies d'aquí. També diu que no es fa cap diferència ni entre els pares ni els professors, entre els pares immigrants o no, que el tracte és igual per a tothom.

A l'escola, també hi ha nens gitanos i alguns s'integren i altres van més a la seva. En la majoria dels casos, la relació amb la resta dels seus pares és poca o nul·la. Alguns dies vénen més pares que mares a recollir i dur els nens, fet que comenta la conserge que és perquè treballen tots dos i van a torns, i que es combinen segons l'horari de feina. Normalment, però, sempre són les mares les que s'encarreguen dels fills i filles. També aprofiten per xerrar una estona abans i després, sobretot les marroquines i les mares de l'AMPA, que sempre aprofiten aquesta estona per a concretar coses. Encara que hi ha certa tendència a relacionar-se per orígens, les mares sud-americanes, generalment, mantenen també una relació força oberta amb els altres.

❖ La relació entre famílies immigrades

Moltes mares immigrades viuen a prop i algunes vénen a dur el nen amb sabatilles i sense jaqueta. Les mares marroquines parlen amb mares d'aquí i entre elles, però no es relacionen gaire amb les sud-americanes ni amb les xineses.

En canvi, les sud-americanes es relacionen amb les catalanes però no amb les xineses. Hi ha molts nens que vénen a l'escola tots sols o amb els seus germans petits agafats de la mà, perquè la seva mare i el seu pare treballen.

Entre les mares marroquines, el nucli més tancat serien les mares que no parlen català ni castellà, que generalment duen mocador i tenen molts fills. D'altra banda, mares marroquines, que entenen i parlen català i/o castellà, que van venir de joves o ja són filles d'immigrants, treballen i pensen diferent. Aquest darrer grup es relaciona més amb tothom, participen més en les activitats de l'escola i algunes són membres de l'AMPA. Aquestes tenen un nivell econòmic i cultural més elevat que les altres i que molts pares d'altres orígens. També són les que fan de pont amb les altres quan hi ha algun problema puntual o en cas que es necessiti una traducció o explicació.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre

Algun nen ve amb la treballadora familiar, amb la qual manté un contacte directe l'educadora del centre. La tasca de l'educadora és molt important i imprescindible per la situació de l'escola. Fa uns tres anys que es va decidir incorporar aquesta figura per millorar la relació entre els mestres i les famílies i aconseguir un canal de comunicació per arribar a les necessitats de tots aquells pares amb una problemàtica social. És un projecte nou i, actualment, es l'única escola al municipi que gaudeix d'aquest servei, tot i que seria necessari incorporar-ho a tots els centres.

L'educadora social, contractada per l'AMPA, també s'encarrega de dur un control de l'assistència dels nens i nenes, les beques i tot el menjador escolar. Hi ha molts nens que es queden al menjador.

L'educadora, cada matí, recull els tiquets de menjador que es deixen a la bústia o que li lliuren directament. Es fa un recompte i es duu a la cuina, per tenir present quants nens es queden al menjador. Això també es fa per saber el tipus de dinar que han de fer, ja que, com que hi ha diversitat de cultures, també hi ha diversitat de menús, segons els aliments que poden o no menjar alguns nens, o si tenen al·lèrgies, o si no es troben bé. Als nens que els falten tiquets ho comuniquen als pares.

Al mes d'abril es va fer un cartell per informar que tots els pares que tinguessin tiquets de menjador pendents de pagar, havien de solucionar-ho abans de finalitzar el mes de maig, ja que si no, no es podrien quedar al menjador.

La presència de la conserge és molt reconeguda, ja que té contacte directe amb els pares a l'entrada i sortida de l'escola, coneix el nom de tots els nens i tothom la saluda i comparteix amb ella tot tipus d'informació relacionada amb les necessitats del centre, com una mare marroquina, que comentava que volia que es fessin més classes de català a la setmana. Ella volia aprendre'n i deia que, amb un dia, no n'hi havia prou. La reconeixen com a algú familiar, que coneix els nens i juga amb ells. La conserge creu que és aquest el seu paper i que les relacions no són igual amb tothom. Creu que, a més de l'origen, el caràcter de la persona és un factor a tenir en compte i que, en general, hi ha sempre persones més obertes o més reservades.

2.6. CEIP El Drac

▪ El context

El CEIP El Drac es troba entre dos barris adjacents i perifèrics del municipi. Aquest centre està situat al nord-est del municipi.

El Barri on es troba l'escola té el seu origen en l'augment demogràfic que, durant els anys seixanta, es produí al municipi i es troba a la seva perifèria. Està compost per habitatges de promoció pública.

Quan es va formar el barri, moltes de les famílies eren obreres i provenien del sud d'Espanya, i es va considerar que no s'integraven. Avui, aquesta percepció no és tan present, sobretot per la gran tasca que ha anat desenvolupant l'Associació de Veïns del barri, ja que ha aconseguit que el barri s'obrís a tot el municipi. Així, com gran part dels habitants del barri de la Font són de parla castellana, la seva Associació de Veïns sempre ha treballat per promoure la cultura i llengua catalanes.

El barri disposa del major nombre d'entitats i serveis de tot el municipi, essent pioner en un pla de dinamització per millorar la qualitat de vida dels seus veïns.

Gràcies a aquest projecte i a la col·laboració amb totes les entitats de la zona s'ha pogut crear al barri, una aula d'alfabetització, un casal infantil i juvenil, una ludoteca, una aula de reforç i una biblioteca, entre molts altres programes per a les dones, gent de tercera edat i programes socials per evitar la marginació.

L'AMPA i l'escola intervenen activament en molts dels projectes del pla de dinamització, la qual cosa afavoreix la participació de molts alumnes en algunes de les activitats que s'ofereixen.

El barri va experimentar un fort creixement entre els anys 60 i 70, amb la construcció d'un gran nombre d'habitatges promoguts per l'Ajuntament. Entre els equipaments i serveis amb què compta, també hi trobem, a més del CEIP el Drac, una escola concertada, una llar d'infants, un grup d'esplai parroquial i una agrupació d'escoltes. A causa d'aquest continu creixement de la població a la zona, el mes de setembre de 2007, es va inaugurar s'inaugurarà una nova escola al barri, caracteritzat per ser una nova comunitat d'aprenentatge, a la ciutat recolzada i promoguda per l'Ajuntament del municipi.

El CEIP el Drac es troba al bell mig de dos barris obrers de gran densitat de població, que compten amb un alt percentatge de treballadors de poca qualificació tècnica, dedicats a la indústria tèxtil i de la metal·lúrgia i amb un nivell de renda baix.

▪ El centre

La creació d'aquesta escola és molt recent. De fet, hem de dir que el centre actual va néixer l'any 2000, com a conseqüència de la fusió de dues escoles d'educació primària, Un dels CEIPs integrats comptava amb una trajectòria de més de 15 anys d'existència.

Aquesta fusió va comportar un procés de transició de dos cursos i la unió en una sola escola, d'una diversitat molt gran d'alumnes i mestres. Aquesta diversitat encara ara es manifesta i, tot i no ser tan pronunciada com fa uns anys, continua havent-hi una separació entre les famílies que provenien dels antics CEIPs.

El CEIP el Drac és un centre de dues línies d'uns 458 alumnes, on s'imparteix Educació Infantil, dels 3 als 5 anys, i Educació Primària, dels 6 als 12 anys.

En els darrers anys, i degut a la immigració, el nombre d'alumnes per classe s'ha vist incrementat fins als 27 o 28, igual que altres centres del municipi.

Els alumnes són majoritàriament veïns dels dos barris de la zona, entre els quals s'ubica l'escola tot i que també hi assisteix un petit nombre de nens d'altres barris de la ciutat o de pobles propers. La població escolar és el reflex dels dos barris que l'envolten, ja que hi ha un grup molt nombrós d'infants que parlen el castellà com a primera llengua, un altre grup molt important que catalanoparlant i un nombre reduït d'alumnes que parlen àrab. També cal destacar la presència d'un grup poc nombrós de famílies d'ètnia gitana i de famílies molt desfavorides, tant econòmicament com socialment.

En aquests moments, es pot parlar d'un augment destacable d'infants nouvinguts, aproximadament d'un 12%, tot i que el percentatge podria ser més elevat ja que a cada classe hi ha una mitjana de 5 nens d'origen estranger. La major part d'aquests nens provenen del Magrib i d'Amèrica Llatina, concretament del Perú, de Colòmbia, d'Equador, i de Nicaragua, tot i que també hi ha de Romania, de Rússia, de Xina i del Senegal. Aquesta proporció d'alumnat d'origen immigrat és baixa si es compara amb la d'altres escoles de la ciutat, sobretot perquè el fet que els habitatges siguin de compra en dificulta l'accés per a les famílies nouvingudes.

Al centre hi ha 22 professors, entre els quals hi ha 6 coordinadors de cicle i 8 especialistes. També es compta amb el personal del servei de logopèdia, el psicòleg de l'EAP i un servei d'atenció per als nouvinguts. Tot això és gestionat per l'equip directiu i el Consell Escolar.

El personal no docent és format per una administrativa, un responsable de manteniment, una coordinadora d'activitats extraescolars i menjador, 11 monitores de menjador, 3 cuineres i 7 monitors d'activitats extraescolars.

Es fa fila al pati per entrar a les aules, sempre per grups i classe. El curs 2007-2008 es va produir un canvi a la direcció, ja que el que hi havia anteriorment va passar a un altra centre. L'etnògrafa va considerar que potser canviaria el funcionament de l'escola i que seria un bon moment per fer-hi una renovació íntegra i per revisar-ne les normes i actituds, ja que semblava que tot es fes per costum.

L'estructura del centre no ha canviat gaire en els darrers anys. Com que totes les aules són exteriors, la il·luminació és natural.

L'edifici on se situa el CEIP el Drac impacta i marca una certa distància. A més a més, per arribar-hi s'ha de creuar un pati molt gran i un parell de pistes esportives, la qual cosa encara en dificulta més l'accés.

Hi ha dues portes d'entrada; una permet l'accés a Primària i l'altra, a la part esquerra de l'edifici, permet l'accés al Parvulari, un edifici més petit però eixerit, que desprèn un gran dinamisme i color i hi ha sempre una gran activitat i participació dels pares. A diferència de Primària, els pares deixen els seus fills davant la porta de la classe i tenen contacte directe amb les mestres.

L'escola compta amb àmplies instal·lacions, com són el gimnàs, les dutxes i els vestidors, l'aula d'informàtica, l'aula de multimèdia, l'aula de música, l'aula de psicomotricitat, el taller de plàstica, les sales de tutoria, el servei de reprografia, el menjador amb cuina pròpia i la biblioteca. També hi ha diversos patis pels nens petits i els grans.

Tal com indica l'etnògrafa, s'ha substituït el timbre o la sirena tradicionals, pels diferents tipus de música que s'escolten avui dia i que van des de la música folk, passant per les cançons populars, fins a diferents emissores de ràdio.

El centre no facilita especialment la relació entre els pares. En principi, sempre s'obre cinc minuts abans de les 9.00 hores i de les 15.00hores, i al migdia es tanca de seguida. A la tarda, sempre queda més estona obert i, quan hi ha activitats extraescolars, alguns pares es queden amb els seus fills mentre juguen a futbol o bàsquet. També es fan activitats obertes al barri, per adults, i classes de català per a immigrants.

A l'estiu es fa més difícil quedar-se a l'escola, ja que hi ha poca ombra i quan cau el sol fa molta calor.

Hi ha un porxo, a l'entrada de l'edifici, però els pares i els nens no poden estar-hi, perquè l'espai és limitat. Potser s'hauria de pensar en reestructurar el pati o bé cobrir alguna de les pistes, però segurament aquest tema no és prioritari i, com que depèn de l'Administració, creuen que serà complicat.

Al parer d'una docent que fa més de 20 anys que hi treballa, el centre continua com fa anys enrere, però amb recursos diferents. Considera molt important el treball en equip i que els nens aprenguin a tenir autonomia. Aquesta opinió no és compartida per tots els docents, ja que molts donen prioritat al fet de poder mantenir la classe controlada i prefereixen el treball individual. Es percep una diferència important entre els mestres més antics i els que s'hi ha incorporat més recentment.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

La direcció prefereix que el centre gestioni l'acollida enlloc de participar en el projecte d'acollida de famílies immigrades de l'Ajuntament, en col·laboració amb la Federació d'Associacions de Mares i Pares del Municipi. La direcció de l'escola el Drac no s'hi vol afegir perquè considera que el treball que realitzen és força exitós i prefereix gestionar els seus propis recursos que no pas dependre de l'administració, de la burocràcia i els tràmits que suposaria haver de fer-ho a través de l'Ajuntament. Quan arriba una família immigrada, busquen un traductor entre els que tenen a disposició i el remuneren. Es fa un seguiment de cada família per tal de facilitar-ne la integració al centre i al barri i l'ajuden a conèixer l'escola i tot el que s'hi fa. La psicopedagoga, contractada fixa per l'AMPA, s'ocupa de tot el tema social i de la immigració i, per tant, de l'esmentat seguiment.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

L'Associació de Mares i Pares del centre juga un paper fonamental en la relació amb els pares, ja que és l'entitat de participació de les famílies en la vida de l'escola i contribueix activament en el bon funcionament del centre. Molts pares són socis de l'AMPA i en paguen la quota, però desconeixen molta informació que haurien de saber sobre l'escola, sobre l'AMPA i sobre la seva participació en el centre.

S'han detectat famílies descontentes perquè les activitats escolars, com ara les colònies o les excursions, són molt cares i hi ha nens que no hi poden anar. També es queixen que quan es va d'excursió, els nens que no hi van no es poden quedar a l'escola. Diuen que des de l'escola es cobren moltes coses i que els pares no tenen gaires opcions.

Per exemple, el material escolar és opcional comprar-lo al centre, però els que no ho fan han de pagar, igualment, una quantitat que es considera simbòlica. D'altra banda, a l'escola, no es fa reutilització de llibres de text, tot i que molts pares, tant autòctons com immigrants, no poden pagar els llibres.

La implicació dels pares que provenen de les dues antigues escoles és ben diferenciada a l'hora de treballar. Els qui vénen de l'antic CEIP menys antic s'involucren molt més en la vida del centre i es defineixen més com un servei de gestió per a la resta de pares. Els que provenen del CEIP més antic en canvi, no estaven gaire acostumats a treballar d'aquesta manera, ja que en aquesta escola no es gestionaven les activitats extraescolars ni el menjador. Una de les qüestions que es va repetint és que la dinàmica de participació és condicionada per les fusions de centres o per quan un curs passa a l'institut. Algunes famílies segueixen "la tradició"⁵⁰⁶.

La relació entre les famílies és molt escassa. Hi ha diversos grups de pares, però sempre es relacionen els mateixos. Tot i que la gent se saluda, hi ha uns grups molt definits. L'etnògrafa creu que és un centre "de costums", on s'han creat uns rols que no se superen, on no hi ha una interrelació entre els pares i els membres i on la participació és limitada. De fet, la psicopedagoga de l'AMPA, considera que la implicació dels pares és pràcticament nul·la, que costa molt que els pares s'hi involucrin i que només ho fan quan és per activitats gratuïtes o per temes de menjar.

Aquesta és una realitat compartida per la majoria de centres. És difícil trobar pares disposats a invertir part del seu temps lliure en participar voluntàriament en alguna entitat no lucrativa. Actualment, tothom es queixa que no hi ha temps per gaire més que treballar. L'etnògrafa considera que les prioritats han canviat, que es tendeix a una societat més individualista i consumista, en la qual tanta necessitat "material" deixa poc espai per a la implicació personal i social en la comunitat. A aquesta situació s'hi afegeix la degradació de l'educació dins de l'escala de valors i la pèrdua del sentit humanitari en molts aspectes de la societat. Però tota situació té sempre dues cares; una és aquesta realitat que ens envolta i de la qual formem part, ens agradi o no, i l'altra és la possibilitat de canviar-la, amb la condició que la predisposició vagi seguida d'una acció.

⁵⁰⁶ Vegeu: Garreta (2009).

▪ La relació professorat-famílies

Aparentment, els pares poden tenir una relació directa amb els mestres i el director sempre que ho necessitin, tot i que això no sol ser gaire sovint. A les reunions de curs, hi van molt pocs pares, tant autòctons com immigrants. Creuen que no cal assistir-hi perquè sempre es repeteix el mateix i, com que mai hi ha res de nou i ja ho saben, pensen que no cal que hi vagin. La comunicació sobre el seguiment dels seus fills es fa a través d'una agenda escolar i, puntualment, amb tutories, però, si els pares no reben l'avís dels mestres no solen parlar amb els professors⁵⁰⁷. La comunicació informal també és important, ja que la relació amb els pares es dona també fora del centre, per exemple, quan es van a comprar, ja que la majoria viuen al barri i es fa molt fàcil el contacte en diari.

Al Parvulari, la participació dels pares és molt més elevada. A diferència de Primària, els pares deixen els seus fills davant la porta de la classe i tenen contacte directe amb les mestres. Sempre es queden una estona a xerrar i hi ha molta comunicació entre ells. També són més joves i tenen més implicació en el centre, estan més interessats pel que s'hi fa i per com va el seu fill a l'escola.

Un cop els nens passen a Primària aquest contacte va disminuint cada curs, fins al punt de no tenir pràcticament cap relació amb el centre cap a 6è curs. Molts pares de Primària creuen que està prohibit entrar a l'edifici de l'escola i no s'hi acosten mai. Molts no han vist mai la classe del seu fill o filla i no tenen gairebé mai contacte amb el mestre, ni formal, perquè no es fan tutories, ni informal, perquè no hi ha contacte ni comunicació. El plafó informatiu del centre es troba dins de l'edifici, en el qual els pares no entren mai.

Els mestres, estressats i molt enfeinats, eviten sortir al pati i entrar en contacte amb els pares, si no és en el moment de les files.

Alguns pares consideren que no hi ha problemes, perquè confien en els professors i pensen que si hi ha algun problema o qualsevol cosa a comentar, els avisaran.

⁵⁰⁷ Es fan poques tutories, hi ha famílies que, el mes de maig, encara no han tingut cap conversa amb el tutor dels seus fills.

Creuen que, actualment l'escola pública té tan bona qualitat com la privada. Un fet que els preocupa és el pas a la Secundària. Troben a faltar l'antic vuitè curs i creuen que, abans, el pas a Secundària es feia quan els nens eren més madurs i tenien uns coneixements més consolidats. Un altre fet que consideren un problema és l'increment de la ràtio d'alumnes per classe i, especialment, que els nous alumnes siguin immigrants nousvinguts que, quan arriben, necessiten una atenció intensa i personalitzada. També es queixen de la matrícula viva i posen com a exemple que va arribar un nen xinès gairebé a final de curs.

Opinen que els nens d'origen immigrant s'integren bé a l'escola, però que amb els adults no passa el mateix. Alguns afegeixen que són ells qui no es volen integrar. Altres pensen que és a causa de la religió (de fet, com en casos anteriors, a causa de l'Islam i els imams) i defensen la laïcitat de l'escola, on creuen que no hi hauria d'entrar cap religió, ni tan sols la catòlica.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

Alguns pares autòctons comenten que, sovint, hi ha problemes entre els nens a les classes i que hi ha molt poca relació entre els pares. Consideren que el fet que es deixi poc temps per estar al pati quan s'acaben les classes no permet que els progenitors i els seus fills es puguin quedar jugant, relacionant-se i parlant entre ells. La raó d'aquest tancament tan puntual és que es considera que, quan es fan activitats extraescolars, el pati ha d'estar tancat i no hi pot haver ningú.

La relació entre les famílies autòctones és distant i encara més ho és amb les immigrades. De fet, pràcticament és inexistent. A part d'un petit grup que es relaciona amb tothom, la gran majoria tenen el seu propi grup, depenent del país d'origen. També hi ha pares que no es relacionen amb ningú i es limiten a dur i recollir els seus fills. El fet que, a l'AMPA, no hi hagi cap progenitor d'origen immigrant no permet establir un pont entre cultures com el que s'ha aconseguit en d'altres centres de la ciutat. L'etnògrafa creu que, aquest, també és un punt molt important a treballar, ja que, a partir de la integració a l'AMPA de noves famílies, s'obre una via directa de comunicació entre els mateixos pares, però també amb el centre.

Els pares de Parvulari es relacionen molt entre ells, tot i que creen microgrups segons l'origen: autòctons, marroquins, dels països de l'est d'Europa i xinesos. En certa manera, tothom va a la seva.

▪ La relació entre famílies immigrades

La majoria de les famílies s'agrupen per orígens i, així, es poden distingir grups diferents. Una mare marroquina comenta que les marroquines són molt participatives, encara que potser n'hi ha alguna que no és tant perquè fa poc que ha arribat i no se sent gaire còmoda. Diu que el rumor que existeix que no es volen integrar és fals. També parla d'un grup de mares autòctones que és molt agradable i que accepten molt bé els que vénen de fora. També comenta que, els divendres, les mares marroquines queden per parlar dels nens i del marits, entre d'altres coses. Entre els immigrants del nord d'Àfrica hi ha una diferència entre berebers i àrabs. Tot i que hi ha mares que no ho han percebut, d'altres han notat una certa discriminació, però són de les que no parlen català ni castellà i duen el vel.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre

El conserge, la monitora de menjador i la psicopedagoga de l'AMPA desenvolupen diverses tasques que faciliten les relacions entre els diferents col·lectius i el funcionament del centre.

El conserge és l'encarregat d'obrir i tancar l'escola. Tothom el coneix, però no sol parlar gairebé amb ningú. També s'encarrega del manteniment del centre i té una relació directa amb l'AMPA, tot i que no manté una relació especialment cordial amb els pares. L'AMPA té una psicopedagoga contractada de manera fixa per l'AMPA per atendre els assumptes relatius als temes socials i la immigració. Treballa en coordinació amb l'equip directiu del centre. Com que l'AMPA és canviant, la van contractar perquè sempre hi hagués algú que estigués al corrent de tot. També pot ser una altra manera de tenir-ho tot controlat des de la direcció. La monitora del menjador, també contractada per l'AMPA, controla l'assistència i totes les qüestions relacionades amb el menjador, com ara el pagament dels tiquets de menjador, o fins i tot de les activitats.

Algunes d'aquestes funcions, en el passat, corresponien a l'equip directiu del centre, que de vegades havia de destinar bona part del seu temps a gestionar ajuts socials, sol·licituds de beques de menjadors o altres qüestions no gaire relacionades amb la tasca pedagògica.

2.7. CEIP El Pollet

▪ El context

El centre està situat en un barri del municipi, en el qual, tot i n'ha començat la rehabilitació, encara queden zones urbanes força degradades. En aquestes àrees s'hi troben pisos i pensions on s'allotgen famílies d'origen immigrat. La possibilitat de llogar aquests habitatges en mal estat a famílies o grups d'immigrats a preus elevats sense fer-hi cap inversió ni millora, ha estat un bon negoci per a alguns propietaris, però, alhora, un fre per a la rehabilitació i les reformes interiors dels edificis o la regeneració del barri. Hi ha una elevada proporció d'immigrats que, majoritàriament procedeixen del Marroc, tot i que també n'hi ha d'altres països, com ara de Llatinoamèrica, de la Xina o de l'Europa de l'est, encara que siguin menys.

Al barri hi ha diverses associacions. L'Associació de veïns està molt polititzada en contra dels immigrants, especialment contra els marroquins. S'han produït diversos conflictes en relació amb els problemes de convivència generats per l'elevada presència d'immigrats i les condicions precàries. Quan la comunitat marroquina va pretendre construir una mesquita en uns terrenys que eren de la seva propietat a la qual cosa, legalment, tenien dret, hi va haver una oposició molt forta al barri, liderada per l'Associació de Veïns, entre d'altres entitats. Es van fer manifestacions contra la construcció de la mesquita i actes violents contra l'associació marroquina.

En les negociacions amb l'Ajuntament, la comunitat va cedir i va accedir a construir una associació enlloc d'un centre de culte. La comunitat marroquina va assegurar que no farien activitats que poguessin molestar els veïns i que les dones també participarien en les activitats. Aquesta associació ha convidat altres entitats del barri en algunes ocasions i, tot i que algunes hi han assistit, l'Associació de Veïns continua mantenint posicions hostils.

A més d'immigrants estrangers, al barri hi ha també famílies procedents d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol que han immigrat recentment. Per aquestes famílies, viure al municipi significa un canvi considerable en la seva vida i, per als nens en edat escolar, el català és també una dificultat important que han de superar per tal d'integrar-se al sistema educatiu de Catalunya amb normalitat.

El nivell socioeconòmic, en general, és baix. En pocs casos treballen els dos membres de la parella. Les situacions ocupacionals són precàries en comparació amb altres barris del costat.

▪ El centre

És una escola d'una línia i mitja. Abans en tenia dues, però la matriculació va anar decreixent fins arribar a la meitat de la població escolar que tenia anteriorment. Ara el nombre d'alumnes està tornant a créixer. Hi ha matrícula viva i s'hi concentren molts nens d'origen immigrant. Darrerament, s'han pres mesures per redistribuir els nens immigrants i per atreure la matriculació d'autòctons, tot fent publicitat de les activitats que es fan al centre i una molt bona presentació als pares el dia de portes obertes.

El percentatge de nens d'origen immigrant a l'escola se situa entre el 70 i el 80%. La majoria provenen del Marroc. La gran proporció de nens d'origen immigrant en la població escolar és representativa del volum d'immigració que hi ha al barri.

De fet, si la presència d'alumnes marroquins no és més gran és perquè la Comissió de Matriculació redistribueix els nens marroquins del barri per totes les escoles públiques i concertades del municipi, amb l'objectiu d'evitar que es concentrin tots al centre el Pollet.

Paral·lelament, alguns pares autòctons del barri intenten evitar portar els seus fills al CEIP Pollet, perquè té fama que "hi ha molts moros" i els matriculen a d'altres escoles, tot i que els quedin més allunyades si poden obtenir-hi plaça. D'altra banda, com que als nens d'altres indrets de la població, no els volen portar a aquest centre perquè té mala fama, tots els alumnes de l'escola són del mateix barri. Probablement, això facilita, en certa manera, el coneixement entre els pares i els nens de la comunitat escolar.

El centre, construït entre els anys 1977 i 1984, és propietat municipal.

La porta d'entrada permet l'accés a un gran espai obert, dins del qual hi ha els tres edificis que componen el centre. En el primer, gran i rectangular, s'hi ubiquen les classes del cicle mitjà i superior, el gimnàs, la ludoteca, el menjador i la cuina, així com també el despatx de l'equip directiu i l'espai de l'AMPA. Al segon edifici hi ha les aules de cicle inicial i de música. Al tercer hi ha les aules d'Educació Infantil, de psicomotricitat i d'educació especial. El centre disposa de prou espai ampli per realitzar cadascuna de les activitats. Al pati, hi ha bancs on asseure's i una zona de jocs infantils.

A l'escola hi ha un servei d'acollida matinal de 8.00 a 9.00 hores. El centre s'obre a les 8.45, quan comencen a arribar els més puntuals. Hi ha grups de nens que venen sols a l'escola, sobretot els marroquins o llatinoamericans i es posen a jugar al pati fins que es fan les files per entrar a classe. Probablement, la proximitat al domicili familiar fa que molts pares considerin que els nens poden anar sols a l'escola sense perill. També arriben molts nens acompanyats dels seus pares i, especialment, de les mares, sobretot els dels cursos més petits. Als nens de parvulari, els pares els duen fins a l'aula. Als d'altres cursos, els deixen al pati. La porta roman oberta fins a les 9.15 perquè hi ha molts nens que arriben tard.

A més d'acompanyar els seus fills, els pares tenen llibertat per entrar al centre quan ho considerin convenient. La persona encarregada d'obrir i tancar la porta és el conserge, una persona afable i manté una bona relació amb els pares.

Quan plou, l'ambient és diferent, perquè davant de l'escola es produeix un caos amb el trànsit, i també pel fet que tot el voltant de l'escola està en obres i es transforma en un fangar. Els pares corren amb els paraigües a recollir els seus fills a la porta dels edificis d'on surten, fins i tot els de cicle superior, que normalment s'esperen fora.

Al centre hi ha una aula d'acollida i personal de suport per atendre la diversitat. Funcionen diferents projectes d'integració. També es fa una adaptació de currículums per a tots aquells alumnes que ho necessiten.

▪ Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació habituals són les reunions, les tutories, l'agenda escolar, el tauló d'anuncis i les cartes als pares. Aquests canals no connecten amb tothom, ja que hi ha pares que no tenen establert l'hàbit de mirar el tauló d'anuncis o de consultar l'agenda dels fills amb una certa constància. Per aquesta raó, sovint, alguns pocs queden desinformatos i no assisteixen a tallers, xerrades o altres esdeveniments de la vida escolar perquè ni tan sols se n'assabenten. D'altres no hi van per manca d'interès. Al centre existeix un protocol d'acollida de les famílies novingudes i dels nens.

A més de les jornades de portes obertes, que es fan durant el període de la matriculació per intentar captar pares autòctons que vulguin portar-hi els nens, un cop inscrits, també es fan sessions informatives a l'inici del curs.

Durant el curs, es realitzen les reunions dels pares amb els tutors de dels seus fills. L'horari de tutories és sempre de 10.00 a 14.00 hores. Els pares que treballen en torn de matí, en ser convocats, han de demanar festa o bé no poden assistir-hi. Efectivament, alguns mestres expressen que, alguns pares que no acudeixen a les reunions quan els truquen.

Es convoca primer els pares dels nens que presenten alguna problemàtica. Els altres, normalment, també se'ls convoca almenys una vegada abans d'acabar el curs. Els temes de què es parla en aquest àmbit formal i ocasional de relació són sempre referits a l'escolarització dels fills.

En general, els pares no demanen una reunió amb el tutor, tot i que, puntualment, alguns sí que ho fan. Els motius pels quals solen demanar reunions són o bé per problemes o bé perquè segueixen l'escolaritat dels seus fills i volen informar-se sobre les estratègies dels mestres, per saber com poden col·laborar a casa amb el que s'està fent a l'escola. Alguns altres pares també demanen reunions per queixar-se⁵⁰⁸.

⁵⁰⁸ Parlant amb alguns pares que han demanat reunions amb el mestre del seu fill o filla, una mare comenta que està preocupada perquè el nen no porta deures. Té bones notes, però, a la mare li sembla que no n'hi ha prou amb dedicar a les assignatures el temps de col·legi. Una altra comenta que ja ha tingut diverses reunions amb la professora, tot i que el seu fill va bé, però ella tenia dubtes sobre com ho havia de fer perquè el nen llegís una mica i la mestra sempre l'ha atès molt bé. Un altre motiu que sovint

Respecte a les famílies immigrades, la direcció pensa que hi ha casos en què és difícil la integració. Compta amb l'ajut de la traductora i de la mediadora de Serveis Socials de l'Ajuntament per comunicar-se amb les famílies marroquines quan és necessari. Però creu que "ells, de vegades, tampoc no es deixen ajudar". Al principi, hi va haver problemes perquè, les beques de menjador, la majoria les rebutgen pel menjar, però posteriorment aquest tema s'ha arreglat perquè s'elaboren menús assessorats per un marroquí de l'associació assentada al barri i tenen molta acceptació.

En preguntar a alguns professors per les tutories amb pares immigrants, expliquen que les mares marroquines, quan tenen una tutoria, no parlen gaire i, de vegades, els ha d'ajudar un nen per poder comunicar-se. Algunes assenteixen al que els diu el mestre gairebé sense parlar, però respecten els que se'ls diu. Altres els escolten, però no fan cas de res.

Parlant amb mares llatinoamericanes, algunes diuen que els agrada saber què està fent el seu fill a l'escola, ajudar-lo i implicar-s'hi tant com poden. Altres hi participen menys, perquè treballen i no tenen gaire temps per dedicar a l'escola. Algunes altres novingudes, diuen que venen sovint a parlar amb la directora quan tenen algun dubte. Unes altres mares vénen només si les convoca la directora o la tutora, o bé quan hi ha alguna celebració escolar.

La informació del tauló d'anuncis està ben organitzada. El tauló està molt clarament dividit en tres parts, que corresponen a informació del centre, informació de l'AMPA i informació de l'Ajuntament. El centre informa dels horaris d'atenció als pares i dels períodes de matriculació o informació general que envia el Departament d'Educació. L'AMPA informa sobre les assemblees de l'AMPA, les activitats extraescolars, els horaris en què es realitzen i també es promou l'associació, explicant les raons perquè apuntar-s'hi. En l'espai destinat a l'Ajuntament, s'informa de les zones d'influència en el període de matriculació, anuncia les xerrades de l'Escola de Pares i inclou, també, informació sobre esdeveniments, actes i activitats a nivell municipal. El tauló està actualitzat i conté moltes informacions que poden ser de l'interès dels pares de l'escola.

empeny els pares a demanar reunions amb els mestres, de vegades col·lectives si ho creuen necessari, és l'agressivitat d'alguns nens a classe, la qual cosa preocupa els pares dels nens que són afectats per les conductes d'alguns altres nens dins de les aules o al pati.

Però, normalment, els pares no se'l miren i només el consulten en casos puntuals, quan els interessa una informació en concret que saben que la poden trobar allà.

En el cas de les famílies marroquines, es contempla la possibilitat de traducció per part de nens, altres mares o mediadors dels Serveis Socials de l'Ajuntament, en casos com les tutories o altres reunions. Tanmateix, no es preveuen canals d'informació i comunicació alternatius a les agendes i notes, tot i que hi ha força mares amb un coneixement nul o molt limitat del català o del castellà i que, per aquesta raó, no s'assabenten de què passa ni què se'ls proposa, i per tant, no poden decidir d'assistir-hi o no, ni tampoc poden participar en les activitats d'una manera operativa i productiva. Gràcies a una mare marroquina, existeix un programa d'acollida de mares marroquines nouvingudes per part d'altres mares marroquines que ja fa més temps que són a l'escola. Aquesta mare ja no hi és, però les altres continuen ajudant les que arriben noves.

Un altre canal de comunicació menys formal, però que arriba pràcticament a tots els pares, és la revista escolar. Els agrada molt mirar-la i, alguns pares, fins i tot hi fan aportacions.

A la tarda, els pares de Parvulari s'agrupen davant la porta fins que s'obre, a les 16.50, perquè puguin anar a buscar els seus fills. S'agrupen formant cercles amb els cotxets i parlen de diversos temes, com ara problemes quotidians de l'escola o del barri, o fins i tot de la televisió. També hi ha mares marroquines i algunes converses amb les autòctones. Els de cicle superior són els darrers en sortir i els pares, normalment, els esperen fora. Entre aquests nens, n'hi ha molts que marxen sols.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

L'equip directiu ha fet un gran esforç per involucrar els pares en totes les activitats del centre, però s'ha trobat amb una certa oposició entre alguns membres de l'equip pedagògic, ja que les posicions a l'interior del claustre no són unànimes.

Els pares tenen les portes obertes sempre que vulguin anar a l'escola per alguna raó. Se'ls convoca i es compta amb la seva participació per realitzar algunes activitats en horari lectiu com, per exemple, explicar contes.

Molts cops s'han organitzat àpats amb pares i mestres. La comunicació expressiva és notablement fluïda. Aquesta comunicació facilita el contacte entre l'equip docent i els pares i pot servir de base per a totes les altres realitzacions que l'equip es proposa aconseguir.

La majoria dels pares pensen que els mestres de l'escola estan bastant implicats i compromesos en la millora que el centre ha experimentat, però que no són tots els que mantenen aquesta posició. Molts pares també pensen que els mestres no valoren prou les aportacions que fan els pares o la possibilitat de fer projectes conjunts, potser per manca de confiança.

El curs 2006/2007 hi havia una AMPA nova molt motivada i amb moltes ganes de fer coses, que ha treballat per aconseguir la participació dels pares en diversos àmbits de la vida escolar. Molts pares han valorat positivament la tasca que han desenvolupat en les activitats on han participat.

La interacció de l'equip directiu amb l'AMPA és fluïda i molt bona. Es plantegen una relació que només supera la mera instrumentalització de l'associació per totes aquelles qüestions en què pugui resultar d'utilitat a l'equip directiu, sinó que s'intenta comptar-hi, fins a cert punt, per treballar en col·laboració. També cal tenir en compte que l'AMPA es va renovar i treballa amb una intensitat notable en l'organització de diverses activitats.

L'AMPA participa en el projecte educatiu del centre, es reuneix mensualment amb l'equip directiu, forma part del Consell Escolar i participa en les comissions que s'hi formen, i també col·labora en l'organització de moltes activitats. Conjuntament amb l'Ajuntament i el Consell Escolar, participa en el Centre de Barri, un projecte educatiu obert als nens del centre i a tots els del barri i de la ciutat amb edats compreses entre els 4 i els 12 anys.

Al Centre del Barri s'organitzen i es realitzen activitats esportives i lúdiques en horari extraescolar. L'AMPA participa també en la convocatòria de sessions de l'Escola de pares que organitza l'Ajuntament, intentant motivar els pares perquè hi participin.

Dins de la comunitat educativa, l'AMPA gestiona el servei d'acollida matinal, el programa de reutilització de llibres de text i participa en l'organització de celebracions, com ara les festes de la Castanyada, el Nadal, el Carnestoltes, Sant Jordi i la festa de final de curs. També participa en l'organització de diversos tallers i xerrades per a pares en relació amb els Plans d'Entorn.

Malgrat aquest esforç notable de l'AMPA d'aquest centre, els pares no hi recorren quan tenen algun problema fins que no han esgotat totes les altres vies que se'ls acudeix utilitzar. Hi ha pares que no coneixen o no reconeixen la feina realitzada o les atribucions de l'AMPA. Per exemple, ha passat diversos cops que els pares s'agrupen espontàniament per resoldre un problema que els afecta, com ara la presència d'un nen especialment agressiu, i que hagin començat a recollir signatures o hagin demanat una reunió amb la mestra del curs en grup, sense contemplar la possibilitat d'acudir a l'AMPA en primer lloc.

L'Associació de Veïns ofereix activitats extraescolars per a nens i nenes i entra en competència d'activitats i de preus amb l'AMPA de l'escola, recolzada pel Centre de Barri de l'Ajuntament. Molts pares porten els seus fills a fer activitats extraescolars a l'Associació de Veïns perquè és més barat. Els vocals de l'AMPA de l'escola diuen que no volen fer tractes amb l'Associació de Veïns per por que els manipulin.

Hi ha famílies que col·laboren amb el centre i amb l'AMPA en actes puntuals i s'interessen per l'educació dels seus fills i s'involucren a les activitats del centre per compartir experiències i projectes dins i fora de l'escola. Altres famílies no saben què fan els seus fills al centre i creuen que l'escola els ha d'educar. Es tracta de famílies que treballen el dos membres de la parella, que no tenen conciliació d'horaris i que la feina els ocupa tot el temps i l'atenció. Segons l'opinió de l'etnògrafa, són el tipus de pares, que quan tenen vacances, procuren dur els seus fills a fer alguna activitat perquè a casa no "els poden aguantar".

A molts pares els preocupen qüestions sobre aspectes concrets de l'educació dels nens. L'assistència a les xerrades de l'Escola de Pares no és massa nombrosa, però en realitzar-les a les 15.00 hores i que, en acabar, coincideixen pràcticament amb l'hora de recollida dels nens, fa que hi vagin alguns pares que en un altre horari no hi podrien anar.

S'ha de dir que tot i que s'anuncien molt a través de l'agenda escolar, del tauló d'anuncis i dels cartells murals a l'entrada de l'escola, de vegades hi ha pares a les reunions, que no assisteixen perquè no en tenen notícia. Alguns dels temes que plantegen els pares, perquè els preocupen i demanen consell sobre com poden actuar, són les baralles entre germans, el desordre, l'agressivitat dels nens amb els pares, els desacords entre els pares i el fet que la parella desautoritzi les seves decisions i o el compliment dels horaris.

Els nens no tenen problemes d'integració i, normalment, es veu jugant junts nens autòctons, marroquins, xinesos, romanesos i llatinoamericans. Però la convivència que es produeix dins de l'escola no té gaire continuïtat fora de l'horari escolar. En aquest sentit és important la tasca del casal del barri.

La participació de les famílies immigrades, en general, és encara més reduïda que la de les autòctones. Entre aquestes, les famílies llatinoamericanes són les que, relativament, participen més i les marroquines són les que ho fan menys. Algunes mares llatinoamericanes, encara que no estiguin a l'AMPA, hi col·laboren puntualment. Algunes hi van quan hi ha celebracions, perquè saben que, als seus fills, els agrada que hi vagin, i elles ho fan quan poden. Altres diuen que no tenen temps per assistir-hi perquè treballen. Algunes participen en diversos tallers que s'organitzen, especialment el de català. El que més les motiva a aprendre la nostra llengua és poder ajudar els seus fills i facilitar-los l'aprenentatge i la integració escolar.

La dificultat més evident quant a la participació de la població marroquina és la llengua, ja que moltes de les mares no parlen ni català ni castellà.

Els docents pensen que els seus costums o el seu caràcter no afavoreixen les relacions. Segons una mestra "són molt seus i la comunicació és difícil". Potser aquestes famílies tampoc no entenen què se'ls demana, ni quina és la finalitat de tots els ajuts que els ofereixen. A alguns, en certa manera, els inspira desconfiança: "el meu marit em diu que no entén perquè ens volen ajudar tant".

D'altra banda, quan arriben del Marroc, els familiars o amics que fa més temps que són aquí els comenten com ho han de fer per tenir tots els serveis gratuïts.

I ells no comprenen per què, si l'ensenyament és gratuït, han de pagar⁵⁰⁹. Tot i que hi ha famílies marroquines amb un nivell econòmic mitjà-alt, que fa temps que són aquí i tenen negocis, la percepció que hi ha entre molts dels pares autòctons és que els marroquins participen en tot allò que no s'ha de pagar, però que si s'ha de pagar no hi participen. La direcció del centre comparteix fins a cert punt la mateixa percepció, ja que comenta que li va costar molt aconseguir que els nens marroquins anessin a les sortides de colònies si eren de més d'un dia. Tot i això, actualment, gairebé tots els nens i nenes marroquins assisteixen a les colònies escolars del curs que els correspon i participen amb normalitat en totes les activitats que s'hi realitzen. La direcció creu que, en general, els costa participar i també entendre que cal pagar ("es pensen que tot és gratis" i costa fer-los entendre que no és així). Gairebé sempre ve un nen o una nena per traduir perquè no saben ni català ni castellà. Però, malgrat aquesta tònica general, també comenta que hi ha alguna mare marroquina coneix aquestes llengües i que està molt integrada, encara que porti mocador. El mocador s'acostuma a veure com a signe de distància respecte la societat receptora. També, des de la presidència de l'AMPA es comparteix la percepció dels pares d'origen immigrat, especialment els marroquins, són garrepes i "es pensen que tot ho regalen". Puntualitzen que també n'hi ha que paguen les activitats sense problemes. Cap d'ells no ha vist que el fet de dormir fora podria ser una limitació per realitzar l'activitat.

Encara que s'ha aconseguit un bon contacte entre els pares de diferents cultures a les hores d'entrada i, especialment, de sortida dels nens de l'escola, queda encara molt camí per recórrer en aquest àmbit.

▪ La relació professorat-famílies

Quan es toca el tema del professorat i de l'escola, la majoria de les famílies mostren molta prudència a l'hora d'opinar. Però sota aquesta primera imatge de "tot va bé i no hi ha problemes", apareixen afirmacions com ara "als pares no ens tenen gaire en compte" o bé "molts cops els mestres ens volen imposar els seus criteris, sense tenir en compte els nostres, sobretot pel que fa als horaris".

⁵⁰⁹ "Quan arribes del Marroc, els parents et diuen: "omple aquests papers i ho tens tots gratis". I llavors, quan et donen un paper al col·legi, que s'ha de pagar, no ho entens, fins que et crida la directora o la professora i t'explica que sí, que has de pagar."

Aquestes afirmacions deixen entreveure que hi ha uns interessos diferents en joc i que es fan prevaldre els criteris i els interessos que els docents, que es troben en unes posicions més fortes.

Però malgrat aquesta realitat que els exclou de la presa de decisions en temes com, per exemple, els horaris de les escoles, els calendaris, el nombre d'alumnes per aula i mestre o els continguts i mètodes de l'ensenyament que reben els seus fills, una cosa que els preocupa de debò és que s'atribueix exclusivament als pares la responsabilitat de tot el que no funciona, especialment el fracàs escolar. Alguns es demanen: "Quan un nen va malament la culpa és dels pares, però per què no és la culpa del professor?"

Alguns dels pares que es preocupen per l'escolaritat dels seu fills, sobretot en els casos de nens que van bé i treuen bones notes, confessen que els preocupa el nivell de la instrucció que s'imparteix al centre i alguns diuen que, comparant-los amb els nens d'altres escoles, creuen que van més avançats que els seus fills.

Referent a això, un tema que també els preocupa és la repercussió que té, en els nens, el gran nombre de substitucions que hi ha entre els docents i se senten impotents perquè no poden fer marxar del centre professors que, segons la seva opinió, no saben explicar bé no fan correctament la seva funció.

Tot i això, en general, els pares reconeixen, agraeixen i valoren molt positivament l'esforç dels mestres, tan individualment com en grup. Així, per exemple, els pares de P4 han publicat, a la revista de l'escola, el seu agraïment cap als mestres per la seva feina tan ben feta, ja que "han aconseguit que els nens tinguin molts amics, coneguin totes les lletres i part dels números, aprenguin cançons i a fer la tombarella, que es disfressin de margarides i, sobretot, que vagin molt contents a classe". Alguns pares també valoren la participació dels mestres en activitats més informals com per exemple, la preparació de la festa de fi de curs i l'assistència al sopar. La participació dels mestres en aquestes trobades informals és com si "baixessin una mica del pedestal" i afavoreix la comunicació amb els pares. Les mares de l'AMPA ho interpreten com que en aquests moments, la relació dels professors amb els pares canviés i deixés de ser merament acadèmica.

En general, els pares participen menys a l'escola a mesura que els fills es van fent més grans, a causa de la influència de molts factors. El contacte diari amb els professors que es manté a parvulari va disminuint a mesura que van avançant els cursos, en part perquè la presència física i el control directe i diari dels pares sembla que es van fent menys necessaris en qüestions referides a les rutines diàries. Molts nens del cicle superior van habitualment sols a l'escola. Però, en canvi, alguns pares de sisè estan preocupats perquè els seus fills l'any que ve aniran a l'institut. Tot i que són els més grans de l'escola, opinen que potser encara són massa petits per barrejar-se amb els nois i noies de l'institut. Alguns d'aquests pares consideren que aquest canvi era millor amb l'anterior sistema educatiu, ja que quan els nens passaven a l'institut, eren dos anys més grans i tenien una mica més de maduresa per poder afrontar el traspàs.

L'etnògrafa va parlar amb les membres de l'antiga AMPA, algunes de les quals ja tenen fills a l'institut, i li van dir que, allà és encara més difícil portar un seguiment del que fan els fills, perquè no hi ha gaire connexió. Tampoc no saben com fer-ho perquè els nois puguin continuar amb algunes de les activitats que feien a l'escola, com per exemple, la dansa. Veuen difícil participar a l'AMPA de l'institut per intentar incidir en el que fan els seus fills i, a més, estan una mica cansades de tota la feina que ja han fet a l'AMPA de primària i volen fer altres coses.

Així com alguns pares autòctons mostren insatisfacció i preocupació en alguns aspectes referits a la relació amb els mestres i es mostren crítics amb les actuacions d'una minoria de docents, les mares immigrades, generalment, tant les llatinoamericanes com les marroquines, parlen bé del professorat i valoren positivament el treball que fan amb els seus fills al centre.

▪ La relació famílies immigrades i autòctones

Molts pares autòctons reconeixen que, inicialment, van tenir molta reticència per portar els seus fills a aquest centre, perquè té mala fama i, en concret, té fama que hi van molts immigrants, especialment molts "moros"⁵¹⁰.

⁵¹⁰ Una mare comenta que ha portat el seu fill al Pollet perquè li correspon per zona i li queda a un pas de casa. Al principi no volia, perquè li havien dit que en aquest centre hi havia molts magribins, però que ara

L'actitud de les mares immigrades és bastant oberta. Es relacionen amb la resta de pares, especialment als cursos de Parvulari, on els contactes entre els progenitors resulten més propers. És fàcil veure una mare marroquina parlant amb una d'autòctona.

Fora del centre, les relacions entre les famílies són més distants. Es detecta una major aproximació entre progenitors de diferents cultures quan hi ha relacions de veïnat i d'ajuda mútua. Aquest és el cas, per exemple, de les mares de diferents comunitats que fan part del trajecte de tornada a casa amb d'altres que viuen a la mateixa zona o els que recullen altres nens amb el seu.

Parlant amb una mare colombiana, ens comenta que té molt clar que ha de conviure amb els altres i que està aprenent català i participa a l'escola en tot allò que pot. Està contenta, perquè veu que el seu fill és un més i pensa que es dediquen molts recursos a aquesta incorporació dels immigrants.

Algunes mares autòctones comenten que no creuen que el que es fa per incorporar les famílies immigrades a la comunitat educativa sigui suficient i que només s'aconsegueixen integrar els que realment tenen voluntat de fer-ho i fan un esforç. Opinen que és molt important el paper del centre i també la conscienciació del conjunt de les famílies. Algunes mares autòctones o immigrades procedents d'altres comunitats de l'estat espanyol consideren que, als immigrants, se'ls està donant molt més que als d'aquí i que, en canvi, ells fan una vida molt seva i no s'esforcen prou. També manifesten que cal ajudar-los però no a base de beques⁵¹¹. Entre les famílies autòctones, la immigració equival a magrebins, subvencions, beques i ajuts. La majoria pensa que ells també haurien de posar alguna cosa de la seva banda, perquè els troben "molt seus". Si bé al principi es resisteixen a dir el que opinen realment, al final acaben dient que "són uns aprofitats".

està contenta perquè encara que és cert que hi ha molts nens magribins, no té cap problema. El seu fill es relaciona amb tots i el seu millor amic és un nouvingut de Nicaragua. Un altre pare explica que ell i la seva dona tampoc no hi volien portar el seu fill, perquè veien que "hi venien molts moros" i, com que no van aconseguir plaça en cap altre centre públic, es van arribar a plantejar dur-lo a una concertada. Finalment, el van portar al Pollet i ara n'estan molt contents, perquè pensen que, si bé és cert que hi ha magribins, això no afecta l'educació del seu fill i també creuen que el professorat i l'atenció que tenen amb els pares i els alumnes és molt bona.

⁵¹¹ "No sé el que s'hauria de fer perquè aquesta gent s'integrés totalment. Hem de ser nosaltres els que facilitem les coses. Ells són els que han vingut".

Les mares marroquines són més resistents a adaptar-se, malgrat les facilitats que se'ls dóna. Pensen també que hi ha mares magribines que s'hi esforcen, però que d'altres estan tanquen amb les que senten a més properes. Consideren que els marroquins ho tenen més difícil que els altres col·lectius, perquè el seu nivell cultural, en general, és baix i la seva indumentària ressalta molt i no facilita les relacions i els seus costums són molt tancats i diferents als de la resta⁵¹².

Hi ha mares marroquines que perceben el distanciament dels autòctons, pares i docents, i també que les relacionen amb beques i ajuts. Per això, intenten respondre, deixant clar, en primer lloc, que desconeixen el criteri pel qual s'atorguen els ajuts, però que opten per la possibilitat d'obtenir el menjar, els llibres o altres coses de manera gratuïta. En segon lloc, també aclareixen que, si el criteri és la pobresa, hi ha marroquins ben situats que tenen negoci i no entren en aquest perfil⁵¹³.

N'hi ha que afirmen sentir-se observades i mirades amb desconfiança per part dels altres pares. Senten que les miren amb recel i això les bloqueja, però també perceben quan algú les tracta amb simpatia, com per exemple el professor de l'aula d'acollida, el qual els inspira força confiança.

▪ La relació entre famílies immigrades

Les relacions entre famílies immigrades solen ser amb els de la mateixa nacionalitat. Les persones del mateix origen que fa més temps que són a Catalunya poden oferir recolzament i ajut als que han arribat més recentment. Aquesta relació es produeix entre els nousvinguts de totes les nacionalitats⁵¹⁴.

Les mares marroquines es donen informació i s'ajuden entre elles.

⁵¹² "Encara que els donem més recursos, si ells no intenten adaptar-se una mica no canviaran la seva poca integració. Callo perquè estic parlant més del compte, però és que aquest tema pot més que jo".

⁵¹³ "Quan et reuneixes amb familiars o amics et diuen que els hi paguen això o allò, que si omplis uns papers et donen el menjar gratis, llibres i més coses, i llavors esperes que t'ho diguin, perquè tampoc saps exactament quan t'ho donen o per què. Hi ha famílies que ho necessiten però altres que no. Jo tinc uns familiars que fa anys que són a Catalunya i tenen negoci, jo tinc cura del fill dels meus cosins tres dies a la setmana i em paguen".

⁵¹⁴ "Fa pocs mesos que sóc aquí, però he trobat gent acollidora. Al principi potser estàs més distanciat, però després et facilita molt les coses conèixer altres immigrants de la teva mateixa nacionalitat, perquè ells estan integrats i t'ajuden molt, t'acompanyen i et senten acollit".

Aquesta relació, que en un principi ofereix orientació i suport i facilita l'accés a diferents serveis necessaris, en el cas d'algunes, acaba també generant un cert tancament entre elles.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre

El conserge facilita molt les relacions. Sovint, se'l veu parlant amb els pares mentre s'esperen que surtin els fills. També rep els nens que arriben tard. A més de la seva actitud personal acollidora i oberta, obre les portes una mica més d'hora i, abans de tancar deixa un temps perquè els pares i els nens puguin estar xerrant o jugant tranquil·lament. Això permet l'aprofitament d'un espai i un temps de relació informal entre pares i infants.

2.8. CEIP La Formiga

▪ El context

El barri, que envolta l'escola, és nou. Hi ha pisos i cases unifamiliars. El nivell adquisitiu dels habitants del barri és alt. Al centre, això es pot veure també en els petits detalls, com ara els cotxets dels nens o la manera de vestir dels pares. En la majoria de les famílies treballen els dos membres de la parella i, en força casos, són els avis els qui es fan càrrec de portar els nens a l'escola i de recollir-los. Hi ha un percentatge alt de població estrangera (sud-americans, asiàtics i alguns d'Europa de l'est) i també procedent d'altres comunitats autònomes. Aquestes famílies també tenen un nivell mitjà-alt. Entre les famílies immigrades, les dones fan les feines de la casa i tenen cura dels fills i, en algun cas, accepten feines esporàdiques. El nivell d'estudis és mitjà-alt. El grau de coneixement del català és molt més elevat en aquest barri que en d'altres del municipi. Algunes mares llatinoamericanes van a classes de català que s'ofereixen al centre dos dies a la setmana.

Molts dels nens marroquins que van al centre no viuen al barri, però vénen a l'escola perquè els hi envia la Comissió de Matriculació. Sovint són de barris del costat del Centre. El nivell d'aquestes famílies immigrades és difícil de conèixer, totes les mares tenen una aparença similar i no és possible saber què durant la seva vida quotidiana.

▪ El centre

El centre és una escola de dues línies i compta amb 450 alumnes, entre els quals, prop de la quarta part, són immigrants.

La data de construcció de l'edifici, de propietat municipal, és, de 1975. Consta de dos edificis, un de gran, de forma rectangular, on s'ubiquen les classes de P5, les aules de Primària, d'audiovisuals, de música, dues aules d'educació especial i de suport, el gimnàs, la sala de psicomotricitat, el menjador i la cuina. A l'edifici petit hi ha les aules de P3 i P4 i el despatx de l'AMPA. Disposen de tres pistes poliesportives, i un pati per als alumnes d'Educació Infantil.

La porta del carrer s'obre a una vorera molt estreta. Per això, s'hi ha col·locat una barana de protecció. Els pares i mares, quan arriben a l'escola, se situen dins del pati, al costat de les files, o bé es queden fora, amb els cotxets dels nens més petits.

Aquest centre no té tan bona relació amb l'Ajuntament com altres del municipi, però l'AMPA ha recollit signatures dels pares i, juntament amb la direcció del centre, els han presentat queixes perquè els facin una porta i una font a l'altra banda, que dona a un parc. Això, evitaria el perill que suposa l'entrada i sortida per la porta que es fa servir habitualment, també per millorar les condicions d'acollida de l'espai i facilitaria que els nens puguin jugar i berenar a la sortida de l'escola.

Al CEIP la Formiga hi ha una aula d'acollida, projectes integradors i professorat de suport, però no es percep convivència i relació amb les famílies immigrades.

La porta principal del centre es troba en un carrer amb molt trànsit i, per evitar que els nens surtin corrent cap al carrer, han hagut de posar-s'hi una tanca que fa de barrera, on es recolzen alguns dels pares i mares mentre esperen l'entrada o sortida dels seus fills. A l'entrada del pati hi ha un espai obert, gran i rectangular, que permet l'accés a l'edifici principal i al de les pistes esportives. Des de fa uns anys, l'escola té molta més demanda de matriculació que abans. La Comissió de Matriculació redistribueix els nens entre altres centres propers, seguint el criteri de proximitat al domicili. Aquesta mesura no agrada als pares perquè, en aquests centres, hi ha molts nens marroquins.

La mateixa Comissió també redistribueix nens marroquins, alguns dels quals van a parar a l'escola La Formiga, encara que visquin lluny.

Aquesta escola s'omple durant la matriculació a principi de curs. La gran majoria de nens comencen i acaben la primària al centre i els que es matriculen tard són pocs. Per aquesta raó, molts nens d'origen immigrat comencen el Parvulari i segueixen la seva escolaritat al centre amb normalitat.

Els primers en arribar al centre són els nens que vénen sols i que s'aglomeren a la porta fins que arriba el conserge i els obre. La majoria vénen caminant i porten motxilles de rodes. Després, van arribant els que vénen en cotxe i, com que no hi ha lloc per aparcar, els pares s'aturen al mig del carrer fins que els fills baixen i entren al pati. També hi ha moltes àvies que acompanyen els seus néts. Les mares immigrades, quan arriben, s'agrupen al fons del pati i es posen a parlar entre elles en el seu idioma. Moltes porten cotxets amb nadons. L'etnògrafa assenyala que no les ha vistes intercanviar ni un diàleg amb mares o pares autòctons.

Els professors van arribant barrejats amb els pares i els que han de fer les files es col·loquen perquè els nens s'ordenin. Als d'infantil, els pares o mares els porten fins a la porta d'entrada a l'edifici de Parvulari.

Segons diu la presidenta de l'AMPA, abans no hi havia cap problema amb què els pares entressin a l'edifici, però es va abusar massa i ara es deixa passar només els pares que han de pagar el menjador, que entren després que les files dels nens ja hagin anat cap a classe.

▪ Els processos d'acollida a les famílies i els canals de comunicació

Els canals de comunicació són les reunions, les tutories, el tauló d'anuncis de l'entrada, l'agenda escolar i les notes als pares i la revista escolar.

Ningú s'atura a mirar el tauló d'anuncis, tot i que està al costat de la porta d'entrada. En canvi, tots els pares estan interessats en la revista escolar i en veure si els seus fills surten a les fotos.

Aquesta publicació és un bon canal per arribar als pares. Hi ha una jornada de portes obertes durant l'època de matriculació i es fa una reunió amb els pares a l'inici del curs, en la qual s'explica el funcionament del centre.

La sensació és que no tenen prou informació sobre com van els estudis als seus fills, sobretot si no són problemàtics i no van malament. Seria desitjable que els professors no esperessin a gairebé el final de curs per parlar amb els pares dels nens que es desenvolupen amb normalitat.

▪ La participació de les famílies autòctones i immigrades en el centre escolar

La presidència de l'AMPA, referint-se a la direcció del centre, comenta: "és molt seva i ho vol tenir tot controlat, tan professorat com pares". Aquest tarannà defineix bé les relacions en tot l'àmbit escolar. Les relacions són bones i eficients, hi ha bon contacte amb l'AMPA i s'aconsegueixen moltes coses en benefici dels nens i del centre, però no es pot dir que les relacions siguin naturals, espontànies ni fluïdes, sinó que tenen un caràcter marcadament instrumental.

La direcció del centre, amb la col·laboració de l'AMPA, ha potenciar la realització de tallers de català per a pares. Aquests tallers, a diferència dels d'altres escoles, els imparteixen des del Consorci de Normalització Lingüística i donen certificats oficials. També han fet una enquesta perquè les famílies opinin i facin la seva aportació.

L'AMPA del centre compta amb 380 socis inscrits, però no tots participen en les activitats. Es reuneix amb l'equip directiu mensualment i més sovint si hi ha alguna necessitat que ho requereix. Participen en projectes conjunts i comissions del Consell Escolar. Mantenen molt bona comunicació.

L'AMPA gestiona i organitza el servei d'acollida matinal i la reutilització de llibres de text. Organitza les activitats extraescolars i el casal d'estiu. Participa en l'organització de festes i esdeveniments com la Castanyada, el Nadal, el Carnestoltes, o la festa de final de curs. Organitza tallers per a pares i xerrades sobre els Plans d'Entorn. També participa en l'edició de la revista.

L'AMPA gestiona les activitats extraescolars a través d'una empresa de temps lliure.

Algunes de les activitats que s'organitzen són: psicomotricitat, aeròbic, bàsquet, futbol i natació. Cap a finals de curs es fa una exhibició de les activitats i una festa. Algunes mares col·laboren fent de monitores i acompanyen els nens fins a la piscina, que és molt a prop de l'escola. Això abaixa el cost de l'activitat, però també crea alguns problemes, ja que, com que són voluntàries, de vegades no són prou o en fallen algunes. Sembla que cada cop costa més d'entendre el voluntariat.

Totes les activitats que organitza l'AMPA s'han de pagar, així com també s'han de pagar les sortides, les colònies i el material escolar.

L'AMPA desenvolupa una tasca important dins i fora del centre i motiva els pares a participar-hi. El centre valora la feina i el temps de dedicació de l'AMPA, però no tots els pares reconeixen aquest paper tan fonamental que desenvolupa dins de la comunitat educativa. Alguns pares valoren el seu paper, tot i que ells no el farien, i altres pares no l'aprecien tant. Però quan l'AMPA ha deixat d'organitzar algun esdeveniment, com ha passat algun cop amb el carnaval, ho han trobat a faltar.

En general, els pares viuen una mica al marge de la vida del centre, excepte els que participen d'alguna manera a l'AMPA o al Consell Escolar. Molts dels progenitors no tenen gaire clar per què serveix el Consell Escolar i els que ho saben, diuen que no se'ls té en compte.

Una part de famílies participen amb el centre i col·laboren amb l'AMPA, encara que sigui en actes puntuals. Generalment, aquestes famílies són les que creuen que l'educació és compartida entre el centre i la família i solen acudir al professor si tenen algun problema. Altres, una major part, no s'interessen tant pel que els seus fills fan a l'escola, no tenen temps per dedicar-se a participar-hi i creuen que cadascú ha de fer el seu paper.

Els pares, generalment els més implicats, consideren que l'escola no els té gaire en compte i voldrien que els professors comptin més amb ells a l'hora de prendre decisions que afecten tota la comunitat educativa, com ara els horaris i calendaris escolars, i que tinguin en compte que ells també volen la conciliació dels horaris laboral i familiar.

Si ens centrem en les famílies d'origen estranger, les procedents d'Amèrica del Sud s'impliquen i participen amb certa normalitat, d'una manera similar a la resta de famílies, la participació de les quals no és gens homogènia. Les famílies marroquines no estan involucrades en la vida quotidiana del centre. Les mares marroquines participen puntualment en algunes festes, però sempre s'agrupen entre elles i es mantenen apartades de la resta de progenitors, els quals tampoc no s'esforcen per establir comunicació amb elles. En aquesta escola, es fa molt present la idea que els immigrants necessiten ajuda. Al mateix temps, se'ls recrimina tots els ajuts que reben. Els nens marroquins participen poc a les activitats de l'AMPA i els seus representants d'aquesta creuen que és perquè han de pagar. També cal tenir en compte que el que s'organitza (patinatge, dansa...) pot no ser del seu interès. D'altra banda, participen a les sortides i colònies escolars. Moltes nenes, però, quan arriben als cursos de cicle superior, deixen d'assistir a les colònies escolars, perquè les seves famílies no les hi deixen anar.

A nivell escolar, els alumnes marroquins participen en totes les activitats que formen part del currículum i conviuen amb els altres nens de l'escola. No s'observa cap relació fora de l'escola entre els nens de famílies marroquines i els altres nens. Tampoc els solen inscriure a les activitats extraescolars. Algunes mares autòctones opinen que, entre els nens d'origen immigrant, "n'hi ha que són molt dolents", però dins de l'escola i al pati, els seus fills juguen amb ells amb normalitat i, a fora, no es veuen, perquè els nens marroquins solen viure en un altre barri.

▪ La relació professorat-famílies

La relació de les famílies amb els docents és més habitual al cicle Infantil i es va reduint a mesura que es superen cursos. Quan els nens tenen algun problema (sovint es fa per parlar sobre algun problema i no per donar "bones notícies"), els mestres convoquen els pares. Si tot es desenvolupa normalment, els tutors no convoquen els pares fins a final de curs. D'aquí l'esmentada sensació de solitud o poc seguiment d'aquestes famílies.

Les tutories amb pares que tenen problemes d'idioma, com per exemple els marroquins, es fan amb un mediador de l'Ajuntament o utilitzant un nen o una altra mare com a intèrpret.

No totes les mares marroquines necessiten aquest servei, perquè n'hi ha que tenen un bon nivell de coneixement del castellà o el català.

De vegades es fan reunions a petició dels pares, però això no és gaire habitual. Els motius pels quals els pares solen sol·licitar una reunió són els relacionats amb problemes o agressions que afecten els seus fills i són causats per altres nens o nenes de la classe.

Algunes mares diuen que, quan han demanat reunió, les mestres les han cridades ben aviat. Altres mares, en canvi, es queixen que van haver d'insistir molts cops per poder parlar amb la tutora d'un problema que elles consideraven que era urgent. Una d'elles ja no sabia què fer perquè hi havia un nen de la classe que pegava cada dia el seu fill. Finalment, quan la mestra se'n va adonar i el problema es va resoldre, es va excusar per no haver-la atès abans.

Durant l'horari d'entrada els mestres entren amb els nens i, mentre fan les files, són accessibles a petites qüestions o converses informals amb els pares, que els poden parlar si ho consideren necessari.

El director també sol estar pel pati a l'hora d'entrada dels nens. La comunicació informal amb els docents és fàcil si es tracta d'assumptes simples, de respostes curtes i els atenen sense cap problema.

Molts progenitors, per la gran dedicació laboral, deleguen als avis gran part de les seves funcions de pares, com dur els nens a l'escola i recollir-los i, de vegades, fins i tot, assistir a les reunions amb el tutor o a les assemblees de l'AMPA.

Sovint, aquests nens passen molta estona amb els avis, durant la setmana i també el cap de setmana. Això porta a entendre que els nens passen molt poca estona amb els seus pares i el paper d'aquests, en la seva educació, és molt relatiu.

Els pares, en general, creuen en el professorat i hi confien, igual que valoren l'escola on porten els seus fills. Però molts progenitors semblen tenir molt clar que el professorat no té en compte les seves aportacions. També tenen la sensació que quan alguna cosa surt malament en l'educació dels seus fills, sempre es culpa als pares. Molts pares tenen dubtes sobre qui ha d'impartir els valors i l'educació als seus fills.

En aquest centre, hi ha hagut diverses vegades problemes d'agressions.

Quan es presenten aquests problemes, els pares afectats tendeixen a unir-se de manera espontània, convocar al professor per tenir una reunió tots junts i intentar resoldre el problema de la manera més ràpida i directa possible. És en moment de crisi, davant una situació que preocupa, que la mobilització de les famílies és més evident.

Les mares expressen que existeixen dificultats perquè se les escolti i creuen que la protecció entre els docents i el fet d'intentar que el problema es resolgui per si sol allarga situacions que poden, finalment, esdevenir conflictes.

Per exemple, temps enrere, hi va haver el cas d'un professor que es va sobrepasar en les seves atribucions amb els nens. Els pares es van mobilitzar amb totes les seves forces perquè el traguessin del centre i al final ho van aconseguir. Però els va costar molt, encara que en tenien evidències i algunes proves.

En aquesta cas, les mares també comenten que hi va haver alguns progenitors que també protestaven i estaven d'acord en intervenir, però que, a l'hora de la veritat s'havien fet enrere per por que agafessin mania als seus fills. Segons alguns membres de l'AMPA, els pares no acudeixen a l'associació perquè els representi quan hi ha problemes.

- La relació famílies immigrades i autòctones

Crida l'atenció que, en aquesta escola les famílies es relacionen poc entre elles. Sembla que van sempre amb presses.

Hi ha més pares que vénen en cotxe a deixar els nens, en comparació altres centres del municipi.

Normalment, tampoc no es veuen grupets de mares prenent cafè després de deixar els nens a col·legi. Quan coincideixen, esperant que surtin els fills, un tema de conversa freqüent són les malalties infantils. La sensació és que totes les famílies van a la seva i són més individualistes.

Costa molt parlar amb ells perquè sempre tenen pressa i tampoc no es relacionen.

En algun cas, això passa pel fet que viuen allunyades de l'escola, ja que han escollit el CEIP la Formiga perquè "allà hi ha molts moros i a més que aquest és millor col·legi".

Els pares autòctons es relacionen sense problemes amb les famílies llatinoamericanes, xineses i romaneses. Però cap manifesta tenir una bona relació amb les famílies marroquines, en general, o amb alguna en particular.

Com en d'altres centres, es retrata aquestes mares com a distants, tant fora a la tanca com a dins situades sempre al mateix lloc, al fons del pati, on es tanquen entre elles mateixes per parlar. Les membres de l'AMPA diuen que han intentat establir contacte amb aquestes dones, però que no han obtingut resposta.

A la majoria de famílies autòctones, si se'ls pregunta per la religió, diuen que no en practiquen cap, sobretot els pares més joves. Altres es defineixen com a catòliques no practicants, és a dir, que van a l'església només per bodes, bateigs i funerals. En canvi, moltes de les famílies immigrades són religioses i practicants.

Molts llatinoamericans es defineixen a catòlics practicants, i la majoria de famílies marroquines que hi ha aquí són musulmans moderats practicants.

Tot i no que no apareix amb tanta claredat com en anteriors escoles, es perceben les reticències envers els musulmans d'aquells que no ho són, sobretot autòctons, una qüestió que també sembla condicionar la fluïdesa de les relacions.

▪ La relació entre famílies immigrades

Les úniques famílies immigrades que destaquen com a grup són les marroquines, ja que les altres es relacionen amb normalitat amb la resta de pares i es confonen en els grups.

Les mares marroquines destaquen per la seva indumentària i, a més, perquè passen sempre amb els cotxets dels petits i no s'aturen fins que arriben "al seu espai, s'acomoden i es posen a parlar entre elles en la seva llengua". No se les veu creuar una sola paraula amb les altres mares, ni per saludar. Quan veuen que els nens entren a l'edifici i s'adrecen cap a les classes, elles també se'n van, algunes soles i d'altres juntes i parlant entre elles.

▪ El paper dels altres agents educatius del centre

El menjar s'elabora al mateix centre. La cuina i el menjador els gestiona una empresa de serveis, contractada i supervisada pel centre, que passa l'informe directament al Consell Escolar.

La coordinadora és la responsable del funcionament quotidià del menjador, del cobrament de les quotes mensuals o els tiquets que compren els pares quan s'han de quedar a dinar els nens que habitualment no utilitzen el servei de menjador.

Després de dinar, es fan activitats com ara teatre, veure pel·lícules o jugar a jocs de taula, organitzades pels monitors de menjador. L'any passat, aquests monitors van preparar i dirigir una obra de teatre amb els nens, que al final es va representar a l'auditori.

Els pares estan contents de com funciona el servei de menjador perquè el cuiner és molt amable amb els nens. També estan contents amb els monitors de menjador. Hi ha una ràtio de 12 nens per monitor entre els petits i de 15 o 16 nens en els cursos més alts. No hi ha cap normativa que estableixi la ratio de nens per als monitors de menjador, però comparant-la amb altres centres, els nens estan molt ben atesos.

La relació del conserge d'aquest centre amb els pares és poc cordial; parla una mica amb alguns pares que coneix, però molt poc amb la resta. Quan ha obert la porta, se'n va i no torna fins a l'hora de tancar-la.

Té menys relació i no és tan accessible en el cas que algú li vulgui demanar alguna cosa o hi hagi algun problema, a la porta. Obre i tanca la porta puntualment sense deixar cap marge ni als nens que arriben just o una mica tard, ni als pares que recullen els seus fills tranquil·lament i potser s'aturarien a parlar i deixarien que els seus fills juguessin una estona al pati.

3. REFLEXIONS SOBRE EL TREBALL ETNOGRÀFIC

3.1. El context dels diferents centres

- CEIP El Pollet: És una escola d'una línia i mitja. Se situa en un barri degradat. Ha sofert una gran crisi de matriculació de la qual actualment es recupera, en part gràcies a l'acció de la Comissió de Matriculació, que deriva nens immigrants del barri cap a d'altres escoles i no permet als autòctons del barri matricular-se tant fàcilment en d'altres centres. En el moment de fer l'etnografia, la immigració representava el 70% de l'alumnat. L'equip pedagògic està dividit. L'AMPA està formada només per pares autòctons, i per tant i no hi participen immigrants. L'AMPA és molt recolzada en les activitats extraescolars des del Centre de Barri de l'Ajuntament. L'AMPA del centre està enfrontada i competeix amb l'Associació de Veïns del barri, que fa activitats extraescolars més barates que l'escola i l'Ajuntament. Per aquesta raó, molts pares duen els seus fills allà. Hi ha bona relació entre els pares immigrants i els autòctons a nivell superficial. Però els immigrants no assisteixen a l'escola de pares ni d'altres activitats. L'escola convida les famílies a participar en festes i activitats durant l'horari lectiu. Sovint, tenen la sensació que aquesta escola és pitjor que d'altres amb menys immigrants, estan molt preocupats pel nivell de coneixements el comparen, pel seu compte, amb altres escoles (si van més avançats, etc.).
- CEIP La Formiga: És una escola de dues línies. Se situa en un barri benestant, de nivell mitjà-alt, incloent-hi la majoria d'immigrants, excepte els marroquins, que venen des de la Comissió de Matriculació, que els trasllada d'altres barris més desfavorits. La immigració representa el 25% de l'alumnat. Té reputació de "bona escola". La direcció apareix com un aparell que controla els mestres i els pares. La comunicació i la relació amb els pares és més instrumental en comparació amb l'anterior escola. L'AMPA està molt instrumentalitzada per l'equip directiu. Ni l'equip directiu ni els altres pares no donen peu que l'AMPA intervingui en gestió de conflictes, com ara l'agressivitat a les aules. Volen que es dediquin a les activitats extraescolars, als menjadors i a la reutilització de llibres de text. La junta de l'AMPA és formada per una presidència i els seus "acòlits", que volen

col·laborar però que no tenen consciència de la força que poden tenir. Fan bona feina en qüestions concretes, com en els llibres. No hi ha relació de cap tipus entre les mares marroquines i la resta.

- CEIP L'Oca: L'escola se situa en un barri treballador que va absorbir la immigració espanyola dels anys 70. És una escola de 2 línies, que comprèn un espai tancat. A causa de les obres, aquest any no s'ha fet jornada de portes obertes. L'equip directiu ho controla tot. No s'hi ha pogut aprofundir, però sembla que hi ha desacords dins de l'equip per part d'algunes mestres noves. L'equip s'ha dividit recentment perquè una part se'n va a una escola de nova creació. Els pares, en general, estan contents amb l'equip docent. La presència d'alumnat d'origen immigrant representa el 23%. Hi ha bona relació, superficialment, entre les famílies d'origen immigrant i les autòctones, excepte amb les marroquines, les quals són percebudes com un grup tancat, tant per les autòctones com per les d'altres orígens com les romaneses, per exemple. L'AMPA és instrumental, manté bones relacions amb la direcció. Va haver-hi un petit enfrontament amb els pares perquè va posar-se de part de la direcció en un conflicte. Els pares no participen a l'AMPA. Els alumnes immigrants només solen assistir a les activitats extraescolars subvencionades pel Pla d'Entorn, la qual cosa pot indicar, que segurament, no participen a les altres activitats per motius econòmics.
- CEIP Parxís: L'escola se situa en un barri treballador amb un percentatge elevat d'immigrants. Centre d'una línia. La immigració representa el 70 % de l'alumnat de l'escola, de la qual la majoria és d'origen marroquí. És una escola tancada als pares, que no poden entrar dins de l'edifici. No hi ha jornada de portes obertes abans de la inscripció. L'equip directiu pretén redreçar la història de fracàs escolar de l'escola. Intenten imposar més flexibilitat en els horaris de tutories, treballar de manera innovadora i aconseguir més participació dels pares. L'equip pedagògic es troba dividit, amb un elevat percentatge de baixes per malaltia. Sembla que part de l'equip pedagògic no està d'acord amb els canvis i prefereixen continuar com fins ara. La relació amb els pares és molt marcada des de la direcció. La comunicació amb ells és estrictament formal.

L'AMPA, amb molt poca capacitat de gestió, està molt instrumentalitzada per la direcció, que porta els comptes. Recentment, com a resultat d'un projecte de dinamització de l'AMPA, s'han incorporat mares immigrades a l'AMPA i, al Consell Escolar, també hi ha una altre mare algeriana. Tant la direcció com l'AMPA es queixen que els pares no hi participen, però quan altres persones intenten afegir-s'hi, hi ha alguna sinèrgia que fa que els canvis no puguin quallar.

- CEIP El Drac: L'edifici és un espai tancat. Hi ha poca participació de les famílies. Es nota que els pares i l'equip de mestres provenen de la fusió de dues escoles amb una tradició molt diferent. Uns tenen més tradició de participació que els altres i això és encara un fet observable. En l'altre centre mai no havien gestionat res. Això fa pensar que els factors que incideixen en la situació de les AMPA és la formació dels pares, si tenen capacitat de gestió, capacitat per a fer-se respectar per la direcció, que pot tenir interessos instrumentals, temps per dedicar a l'escola i també hi influeix, com hem vist en aquest cas, la tradició del centre.
- CEIP Siluetes: És un centre d'una línia. Se situa en un barri al centre de la ciutat amb molta immigració, que arriba a l'escola, al voltant del 70%. És una escola oberta. Tenen un projecte complet d'acollida amb protocol i famílies acollidores i nens guia. Entre les famílies acollidores, hi ha famílies immigrades llatinoamericanes i marroquines. A més dels canals habituals de comunicació, també hi ha una educadora que rep i acull els nens cada matí, juntament amb la conserge, i està disponible per qualsevol consulta o demanda que li puguin fer les famílies. Els pares tenen accés al centre. Hi ha pares immigrants a l'AMPA, llatins, romanesos i marroquins, la qual cosa fa que també hi hagi molts immigrants entre els seus membres. L'AMPA té bona relació amb els pares.
- Escola Mosaic: És un centre de 2 línies i mitja amb poc percentatge d'immigrants. Hi ha una bona relació de l'AMPA amb l'equip directiu. No hi ha protocol d'acollida, però s'ha implementat el projecte de famílies acollidores. Hi ha poca participació dels immigrants. L'AMPA està adreçada "als de sempre" i organitza les activitats i els horaris de les mateixes segons el seu públic habitual.

L'assessora LIC té la sensació que, en la comarca, la immigració els ha agafat desprevinguts i que fan molts esforços per acollir els immigrants, tot i que ells no responen de la manera adequada. S'observa que l'ús de la llengua defineix els grups de relació que existeixen: famílies immigrades, famílies castellaneres i famílies autòctones.

- CEIP Pilota: És una petita escola rural amb 40 alumnes. Hi ha pocs immigrants i poc alumnat. La relació molt més personalitzada i afectiva, en general. No hi ha cap dispositiu especial d'acollida, perquè sempre s'acull molt bé i de manera individualitzada tothom que arriba, especialment els nens.

Hi ha poca participació dels pares, per diversos motius, tot i que la relació entre els que són del poble és molt més fluïda que no pas amb els que viuen en altres indrets.

Passa el mateix amb els docents: els que resideixen a la població tenen una major dedicació cap al centre i més relació amb les famílies, que no pas aquells mestres que només van a treballar i marxen tot seguit.

3.2. Els centres escolars

L'espai físic dels centres condiona, en bona mesura, les activitats que s'hi realitzen. La influència de la immigració ha canviat radicalment el panorama escolar, a causa de l'increment de la població infantil i de les necessitats educatives que s'han multiplicat i diversificat i fan necessària l'adequació de molts dels centres existents i la creació de noves escoles.

Aquest increment del nombre d'alumnes i aquesta diversificació de necessitats són la causa que, en algunes escoles, s'hagin d'utilitzar espais marginals per fer-hi classes o que, en algunes altres activitats, els nens hagin d'estar incòmodes, com és el cas del centre Siluetes o l'Oca, on les classes de reforç escolar es realitzen al passadís.

Gairebé tots els centres on s'ha realitzat l'etnografia tenen alguna reforma, reestructuració o ampliació pendent, com passa amb el CEIP el Pollet o el Siluetes.

Algunes escoles es trobaven en obres en el moment de l'observació, com per exemple el CEIP l'Oca, que a més d'estar en obres des de feia dos anys, també acollia els alumnes d'un CEIP de nova creació, la construcció del qual encara no havia finalitzat.

Les obres comporten millores futures en alguns casos, però també la inutilització d'espais (provisionalment o definitivament), canvis d'aula, i impediments per fer determinades activitats (com per exemple, no poder fer classe d'informàtica durant part del curs).

En diversos centres, s'estan fent millores o aules noves en detriment dels espais lliures o de joc i es disminueix així, la superfície disponible per als infants. Alguns dels centres que actualment tenen reformes pendents també es plantegen dur-les a terme a partir de patis o altres espais lliures. La utilització dels espais verds, patis i llocs d'esbarjo i joc dels nens per construir-hi aules, significa l'empitjorament de les condicions d'esbarjo. Les famílies no veuen els beneficis de fer més petits els espais de pati, sinó que creuen que el que cal és reduir el nombre d'alumnes al centre. Per als pares aquest entorn físic (amb arbres i gronxadors) és tingut en compte a l'hora d'escollir el centre. Alguns mestres, en canvi, pensen que és millor guanyar espai per fer més aules.

Hi ha centres on, per diverses raons, l'espai no afavoreix l'accés dels pares. En algunes escoles, els espais d'espera de les famílies i els infants no són adients (voreres estretes, carrers transitats, patis petits...) o no hi ha lloc per aparcar i es creen embussos i els pares han de deixar els fills ràpidament o plantejar-se canviar d'hàbits. Això és difícil perquè molts deixen els nens amb el cotxe i els queda el temps just per anar-se'n a treballar. La poca accessibilitat en cotxe o la falta de lloc per aparcar no són les úniques raons per les quals els pares no acompanyen els seus fills a l'aula. En la majoria de centres, els infants de Primària fan files dins el pati, a l'entrada, i alguns deixen entrar les famílies, mentre que d'altres no ho fan. En pocs centres, els nens pugen directament a les classes de Primària.

De fet a les escoles en què els pares tenen accés lliure no hi ha normes que els impedeixin entrar a l'edifici, molts també deixen els fills sense baixar dels cotxes i se'n van de pressa a treballar. Entre els que arriben a peu, també n'hi ha ben pocs que acompanyin els seus fills fins a l'aula de manera habitual.

Si els acompanyessin, podria haver-hi més implicació i una possibilitat de relació amb els docents, però també hem de tenir en compte que aquest fet està condicionat per l'escola, que sovint vol evitar problemes per arribar fins a l'aula. A més, en gairebé totes les escoles observades, hi ha un nombre important d'alumnes, tant d'origen immigrant com autòctons, que van a l'escola sense que els pares els acompanyin. Arriben i se'n van sols, en grups amb amics o veïns, o amb els seus germans més grans, si també van a l'escola. A alguns nens, els acompanyen els avis.

Alguns centres deixen que els pares que acompanyen els nens abans d'entrar a classe, puguin arribar fins al lloc on els mestres els fan fer les files per anar cap a les aules⁵¹⁵. Altres escoles no ho permeten, però alguns pares ho observen, igualment, des del carrer. Aquestes alineacions suggereixen altres temps, quan no formar bé i a temps era guanyar-se crits i càstigs.

Els nens de Parvulari, com que encara no estan prou instruïts i no podrien fer les files correctament, són acompanyats pels pares fins a la porta de l'edifici. Aquest moment de l'entrada o de la sortida és una de les escasses ocasions en què coincideixen pares i mestres, i els pares poden adreçar-se als professors si hi ha alguna qüestió puntual i ràpida a tractar. Els mestres no solen voler que els pares utilitzin aquest espai sistemàticament, és a dir, no volen que siguin "*pares pesats*", ni tampoc no volen que hi tractin temes llargs, ja que per això ja existeixen les tutories.

Com acabem de dir, hi ha molts pocs centres on els pares de tots els cursos puguin accedir directament a les aules. Un dels que ho permet és el Siluetes, on totes les classes s'obren al pati, des del qual es pot accedir de manera directa a les aules. En aquest centre, els pares poden arribar amb els seus fills fins a la porta de la classe i tenir un contacte directe i quotidià amb el mestre, la qual cosa permet el comentari espontani de qualsevol tema quan sorgeix, però sobretot permet als pares de conèixer físicament el lloc i l'ambient on els seus fills es passen tantes hores. També els serveix per veure els petits canvis i els treballs col·lectius que van exposant i poder saber a què es refereixen els nens quan parlen de la classe i del que fan a l'escola.

⁵¹⁵ Per a les famílies, les files són un indicador de com es controla la classe. En diferents casos, expliquen que si les files no estan ben fetes, i el docent no és capaç de fer que els seus alumnes les facin i entrin ordenadament, entenem que l'aula també deu anar una mica "com Déu vol".

Aquesta possibilitat de contacte i comunicació quotidiana també pot ser molt favorable des del punt de vista d'aquells equips pedagògics que, com els de l'escola Siluetes, es plantegen establir una comunicació real amb els pares i consideren que el contacte informal en dur i recollir els nens és una oportunitat per establir i mantenir la comunicació oberta i també per observar les famílies i les relacions entre pares i fills.

Tanmateix, en aquest centre, que afavoreix en tots els sentits la presència dels pares, no tots poden, desitgen o veuen la necessitat d'acompanyar els seus fills a l'escola o fins a l'aula.

En els centres que tenen un pati acollidor, que no tanquen de seguida o no hi ha un parc infantil proper, molts nens i pares es queden una estona jugant a la sortida. Això facilita un espai d'interacció i propicia les relacions entre els nens i entre les mares, especialment durant les èpoques que el clima ho permet. L'obertura del pati de l'escola al barri, tal com es realitza, per exemple, als CEIP l'Oca i Siluetes, és una experiència que permet una major integració de l'escola a l'entorn urbà on s'ubica i ajuda a compensar el dèficit de zones verdes i de joc que pateixen algunes àrees urbanes.

L'obertura del pati de l'escola al barri, que està regulada per un decret del Departament d'Educació, del pati de l'escola al barri normalment s'acompanya de monitors que poden dinamitzar els jocs i assegurar el bon ús de les instal·lacions.

En alguns centres, també es realitzen activitats obertes al barri, com ara classes de formació d'adults o adreçades exclusivament als pares, com les classes de català que realitzen alguns centres.

En altres centres, tot i que hi ha l'espai sigui suficient, el pati no és acollidor per diferents raons o circumstàncies.

Per exemple, al CEIP el Drac no hi ha arbres i a l'estiu, amb el sol, és impossible estar-s'hi. El CEIP el Pollet, quan plou el pati es converteix en un fangar i en el CEIP l'Oca les obres han deixat inhabilitat un pati amb arbres i gespa, on abans se solien fer les festes escolars obertes als pares i on s'esperaven infants i famílies a l'entrada i sortida de l'escola.

En molts centres, encara que es disposi d'espai, hi ha diverses limitacions pel que fa a l'accés dels pares al recinte interior de l'escola. En alguns casos com el CEIP Parxís, els progenitors tenen pràcticament prohibida l'entrada. En altres centres, l'exclusió física dels pares no és tan explícita, però existeixen limitacions aparentment justificades com les obres, per exemple. La raó d'aquestes limitacions es troba gairebé sempre en fets molt anteriors i estan relacionades amb problemes d'ordre, d'aglomeracions o d'abusos en l'ús. En alguns casos, mai no ha passat res però es fa per prevenció. De vegades es pot justificar aquesta raó per al futur i s'addueix la necessitat de tancar les portes per motius de seguretat o perquè si es deixés entrar els pares seria un desordre. Probablement, hi ha excepcions, però, en general, la limitació de l'accés físic dels pares a l'escola és un indicador de l'actitud dels equips directius envers els progenitors i la seva participació en l'àmbit escolar i també és un element molt clar del funcionament, a la pràctica, d'aquestes relacions. I, evidentment, les famílies perceben les distàncies.

Els espais tancats i els timbres que recorden sirenes de fàbriques o de camps de concentració formen part de l'imaginari escolar de molts adults juntament amb una olor molt especial, que és una barreja de llapis i de nens tancats. Aquests elements encara estan presents en la realitat actual d'alguns centres. Els records d'experiències viscudes també ajuden a definir el comportament de les famílies. En alguns centres, tot i que els edificis conserven la mateixa estructura, el so s'ha modificat i el clàssic timbre ha donat pas a diverses sintonies musicals que marquen la successió de les activitats, des de l'entrada a classe de les files del matí fins a l'hora de la sortida, com és el cas del CEIP el Drac.

En resum, podem dir que l'espai físic condiona de manera determinant les possibilitats d'interacció entre els pares, els nens i els docents als centres. Però existeixen també altres condicionants, com ara els horaris laborals dels pares, el fet que molts nens vagin sols a l'escola, o que molts equips directius restringeixen severament l'accés dels pares a l'interior dels centres la qual cosa fa que se sentin forasters en un lloc on no sempre està prevista i és benvinguda ni ben rebuda la seva presència.

Que les famílies utilitzin l'escola com espai de relació depèn de diferents factors. En primer lloc, destacaríem la disponibilitat de temps i l'actitud de les famílies per fer-ho.

Aquesta actitud es construeix a partir de les representacions, les creences, les teories implícites, les expectatives de la família respecte l'educació/l'escolarització i les relacions prèvies que mantenen aquestes famílies (per exemple, si són veïns, si tenen relació fora de l'escola, si viuen en el barri on se situa l'escola...). En segon lloc, els espais han de convidar a entrar-hi i romandre-hi, és a dir, han de ser adequats per aquestes activitats de relació. En tercer lloc, és necessari que la organització (la cultura organitzativa del centre) ho permeti i ho afavoreixi (sense crear barreres físiques i simbòliques a través de la distribució i l'accés als espais, la limitació del temps d'estada i fins i tot la temperatura dels patis).

En quart lloc, és important també l'actitud de cada docent davant aquesta demanda de les famílies que depèn de la manera de ser, la sobrecàrrega de feina i, fins i tot, del sexe, de l'edat i de l'aspecte físic del mestre. No hem d'oblidar, també, en darrer lloc, la importància de l'entorn del centre, ja que l'existència d'espais paral·lels de trobada i l'aparcament disponible per aquelles famílies que vénen en cotxe també condiciona a la creació d'aquestes dinàmiques de relació entre les famílies mateixes i amb els professionals del centre. Aquesta barreja de factors fa que centres amb espais adequats per a la relació, no en tinguin tanta com altres centres on les instal·lacions i l'entorn farien pensar el contrari.

En general, més enllà de qüestions climatològiques (que no deixen de condicionar) i de l'arquitectura dels espais (que en moltes ocasions es pot modificar poc, però sí que poden fer-s'hi adaptacions), una política organitzativa de centre de portes més obertes tranquil·litzaria, pel sol fet de la seva existència, molts pares. Només saber que poden anar a l'escola sempre que vulguin, tot i que potser alguns no hi anirien mai, els faria sentir més confiats. Alhora, els pares que volen acostar-se a l'escola, ja sigui de manera habitual o esporàdica, podrien tenir lliure accés i oportunitat per a fer-ho. L'obertura o el tancament de l'espai és un gest simbòlic de l'escola envers els pares i els nens i constitueix un pilar fonamental de les relacions que s'hi construeixen. Generalment, els centres que han introduït aquesta política són els que tenien anteriorment, més problemes amb els alumnes o les famílies, però també, els que tenien també poca matrícula o els que hi havia un alt percentatge d'immigració o de nens d'ètnia gitana. Per aquests, ha estat una opció per a millorar la situació.

D'altra banda, es fa necessari treballar les actituds i expectatives de les famílies respecte l'escolarització i l'educació dels seus fills. Formar les famílies sobre com és el sistema educatiu i l'escola, el seu funcionament, el rol que poden fer els pares i els beneficis d'aquesta implicació, sembla beneficiós per al conjunt de famílies, no només les immigrades. Per donar més seguretat a les famílies ja que poden no saber què han de fer i com ho han de fer.

Els pares han de conèixer la importància de preguntar com van els nens a l'escola, de la comunicació, de fer activitats amb els fills, de com es treballa a les aules i què és i com s'utilitza una agenda escolar.

Respecte als docents, sembla evident la necessitat de sensibilitzar-los pel que fa a la importància de la implicació de les famílies i les diferents formes de fer-ho, així com també la necessitat de potenciar les actituds positives de les famílies, l'autoestima, les bones expectatives i no donar, només, males notícies. Valorar i incentivar el seguiment que facin, els pares des de casa, dels estudis dels fills, és una forma de fomentar la participació molt important i és clau ja, que l'objectiu principal és l'èxit escolar del fills i, en aquest èxit hi contribueix el reforç i la transmissió de les expectatives dipositades en el projecte escolar/educatiu dels menors.

En darrer lloc, i referint-nos de nou a la cultura organitzativa del centre, cal treballar des d'una perspectiva comunitària, per exemple potenciant els Plans d'Entorn, i obrir les escoles al barri i a la població i que les entitats i institucions socials entrin a l'escola. Hem pogut comprovar com una dinàmica positiva externa i l'existència de xarxes, fora de l'escola, consolidades, es tradueixen en relacions dins l'escola. És cert també, que les males relacions exteriors es perllonguen dins l'escola.

3.3. Els processos d'acollida de les famílies i els canals de comunicació

Durant el període de matriculació, les escoles solen fer jornades de portes obertes per tal que les famílies i els infants puguin conèixer l'escola. Algunes escoles no en fan. Per exemple, l'escola Parxís té les portes tancades als pares excepte en casos excepcionals.

En l'extrem oposat, l'escola Pilota tampoc no fa cap jornada de portes obertes, perquè les hi tenen sempre i prefereixen atendre els possibles nous alumnes a mesura que vénen i de manera personalitzada.

La majoria de les escoles tenen protocols d'acollida per rebre les famílies i els nens d'origen immigrant. Alguns d'aquests protocols contemplen tot el procés d'informació i acompanyament de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida el primer dia que s'incorporen al centre. Aquest protocol resulta especialment útil quan es tracta d'incorporacions durant el curs, un cop passat el període d'adaptació previst.

També hi ha experiències d'acompanyament d'altres famílies (i altres alumnes) que es presenten com exitoses.

Si bé és important el recolzament de famílies del mateix origen, en els moments inicials, el que cal fer és intentar crear relacions entre el conjunt de les famílies, superant aquesta relació per procedència, ja que comportaria un enriquiment per ambdues parts i no condemna a relacions interfamílies immigrades. D'aquesta forma, es poden anar construint relacions més enllà dels grups de relació habituals i que hem descrit, sovint, com molt tancats en ells mateixos.

Els centres amb més proporció de nens d'origen immigrant són, també, els que tenen més elaborat el procés d'acollida de nouvinguts. Una de les escoles que compten amb aquest mecanisme complet d'acollida és, per exemple, l'escola Siluetes, que és també l'escola amb més nens d'origen immigrant del seu municipi. En aquests centres, amb un alt percentatge de nens immigrants, per als nens, és molt fàcil trobar-ne d'altres en la seva mateixa situació o que ja l'hagin viscuda. També és fàcil que alguns nens parlin la seva llengua, de manera que la incorporació els resulta, inicialment, molt menys traumàtica.

En altres centres, no existeix cap protocol d'acollida per rebre els nens nouvinguts, ni es percep que es prengui cap mesura especial quan s'incorpora un nen estranger a mig curs. En escoles amb menor proporció de nens d'origen immigrant i amb, relativament, poca matrícula viva, la incorporació d'algun nen nouvingut no posa en perill la rutina habitual del centre o el funcionament de la classe, sobretot si existeix una aula d'acollida.

Tots els centres haurien de tenir un protocol d'acollida per al professorat, l'alumnat, les famílies i el personal no docent que arriben nous.

Els canals de comunicació habituals entre l'escola i els progenitors solen ser:

- ❖ Les reunions d'inici de curs: Aquestes reunions existeixen a tots els centres, ja que així ho estableix el Departament d'Educació. En ocasions, però, sembla que es fa per obligació i no amb un interès específic de presentació i implicació de les famílies. En general, caldria incrementar l'assistència de pares dels cursos més elevats de la Primària, ja que la participació es va reduint a mesura que augmenta el curs acadèmic dels fills.

Això es pot fer millorant els horaris o donant serveis de guarderia, però, també, fent més atractives les convocatòries i les reunions.

Per això, és necessari que el llenguatge que s'utilitza sigui menys acadèmic i que no sembli una repetició del que s'ha dit l'any anterior (sovint la presentació de Power-point sembla copiada de l'any anterior o de la d'altres centres i l'únic interès és veure si en les fotografies hi surten els fills).

També és important que es parli dels interessos i de les preocupacions reals de les famílies i que no s'allarguin innecessàriament. A més, les reunions haurien de servir per trencar tòpics i rumors que existeixen en els centres (per exemple, explicant els criteris de distribució de les beques o d'assignació de les aules).

- ❖ Les tutories: Tal com està establert, cal realitzar un mínim de tres tutories a l'any. Això no sempre és així, ja sigui per sobrecàrrega de feina o manca d'interès.

Aquestes tutories s'han de realitzar en moments en què ni docents ni pares tinguin pressa per anar-se'n. Cal donar temps perquè sorgeixin els temes clau. A més, cal que es realitzin en espais adequats (no sembla que el millor sigui un espai fred, com ara al despatx, pensat per aquestes entrevistes, però tampoc no va bé que els pares hagin de seure a les petites cadires en la mateixa aula.

El millor, potser seria disposar de cadires per adults en l'aula on habitualment fa la classe l'infant⁵¹⁶). D'altra banda, l'actitud del docent també és important i ha d'anar generant confiança: cal que es mostri receptiu, que escolti activament i, alhora, que sàpiga comunicar. El mestre ha de ser capaç que la informació que cal donar sigui compresa pels pares, però sense que sigui una crítica al seu rol ni percebin com se'ls diu que no fan bé la seva feina. Això és clau, però no sempre aquesta capacitat de comunicació i de saber escoltar s'ha tingut en compte en la formació dels mestres.

- ❖ L'agenda escolar: Es presenta com eina interessant per a fer el seguiment, però també és cert que cal explicar millor què és, per què serveix i com s'ha utilitzar.

A més de seguiment dels deures, ha de ser una eina de comunicació per ambdues parts i cal tenir en compte que algunes famílies tenen dificultats per escriure-hi i prefereixen dir-ho en persona o per telèfon.

- ❖ Les circulars i notes als pares: Aquest són uns altres canals de comunicació utilitzats en les escoles, i són ben valorats. Tot i això, les famílies creuen que no sempre són prou clares i concretes (el llenguatge no sempre és comprensible i l'excés d'informació pot desincentivar-ne la lectura i seguiment). En el cas de les famílies immigrades, hi ha experiències de traducció a la llengua habitual de la família. Tot i considerar que és una situació adequada només per a les primeres fases de l'arribada, i que la traducció no s'ha de perllongar indefinidament, sí que afavoreix la comprensió quan encara no es té suficient coneixement de la llengua catalana. I evita que siguin els fills els traductors de totes les notes, fins i tot de les que no els beneficien i, per tant, s'assegura que el missatge arriba correctament als pares. També cal pensar d'utilitzar altres estratègies comunicatives, com per exemple, il·lustracions i dibuixos.

⁵¹⁶ Les cadires de l'aula acostumen a ser petites i incòmodes i, tot i que fa certa gràcia al principi, aquesta incomoditat fa que tots els pares tinguin pressa. Aprofitar l'aula, l'espai que freqüenta el fill, és un atractiu pels pares, però seria necessari que, en aquest espai, l'encontre fos més confortable i que convidés a dialogar sense preses.

- ❖ El plafó d'anuncis: Aquest canal, d'innegable utilitat teòrica, no acaba servint a la pràctica. Sovint caldria pensar més en la seva ubicació i disseny (ha de ser de fàcil accés, fins i tot obligat, i atractiu sense estar sobrecarregat).

A més, el llenguatge ha de ser adequat i, sobretot, ha d'actualitzar-se i que es noti que no hi ha el mateix de sempre.

- ❖ La revista del centre: Existeix en alguns centres i els pares, teòricament, també poden expressar-s'hi. La revista és un bon canal d'informació i s'hauria potenciar més la participació de les famílies i, sobretot, les d'origen immigrant.

- ❖ La comunicació informal: En darrer lloc, hem de destacar la importància dels contactes puntuals, les consultes esporàdiques, aprofitant moments a l'entrada o la sortida, al carrer... Aquests contactes, com indicàvem, són molt més freqüents en els cursos inferiors i van reduint-se, tot i que no desapareixen del tot, perquè ja que sobretot les famílies, però també els docents, els utilitzen.

Pel que fa als docents, hem d'indicar que cal que no sempre es realitzin aquests contactes, per donar "males notícies", per dir que alguna cosa no funciona prou bé, ja que un contacte d'aquesta mena (ja sigui en públic o en privat) desincentiva els pares, més que no pas encoratjar-los. Per a les famílies aquests comentaris o, simplement, mirades, són tranquil·litzadores però també caldria que compreguessin que en tot moment el docent no pot estar disponible. Si demanem capacitat per escoltar i per comunicar-se al docent, també ho hauríem de demanar als pares. Això sí, hi ha situacions que requereixen una resposta ràpida, com ara conflictes o problemes que sorgeixen i que les famílies no creuen poder deixar per l'endemà. Davant aquestes situacions, l'escola i els docents haurien de tenir mecanismes. S'hauria de normalitzar, quan calgui, l'ús del telèfon i el correu electrònic per contactar i informar les famílies (tenint molt en compte no excloure aquells que no els usen), com també potenciar el coneixement i l'ús de la pàgina web del centre.

A més dels canals habituals de comunicació a tots els centres, alguns han incorporat altres figures per millorar la relació entre les famílies i l'escola, sovint contractades per l'AMPA. S'han incorporat a alguns centres, per exemple, educadors o psicopedagogs, responsables de dinamitzar la relació de les famílies amb els mestres i intentar arribar a les famílies amb necessitats socials, de controlar l'assistència dels nens, el menjador i les beques. Així com també, altres figures com el tècnic d'integració social del qual caldria delimitar millor les funcions. A l'escola Siluetes, la consergeria i l'educador social són un canal efectiu de comunicació amb els pares, ja que reben els nens i s'esforcen per mantenir contacte amb les famílies de manera quotidiana.

En el cas de famílies nouvingudes, que no coneixen el català ni el castellà, per establir comunicació inicialment, o per les tutories o altres reunions importants hi ha escoles que utilitzen mediadors naturals, ja siguin els mateixos nens o coneguts de la mateixa nacionalitat, o bé mediadors o traductors professionals de diferents serveis municipals. Aquests pares, tanmateix, queden incomunicats quant a les informacions i contactes quotidians. La manca de competència lingüística impossibilita fins i tot la comunicació més elemental amb l'escola i amb els mestres, i es fixa una distància entre aquests pares i la vida escolar dels seus fills, que els impedeix compartir les experiències i els aprenentatges que realitzen. No prendre mesures des del principi pot fer que s'estableixi i es normalitzi la incomunicació, de vegades definitiva, entre la família i l'escola, i entre la família immigrada i les famílies autòctones o d'altres orígens.

La manca de competència lingüística és un obstacle per l'establiment de canals de comunicació amb els pares nouvinguts, però no és l'únic. En molts casos, existeixen molts altres obstacles, com l'analfabetisme o distàncies culturals enormes, entre les quals es troba la mateixa concepció de l'escola. Però l'accés a la informació, traduïda oralment o per escrit, i la possibilitat de diàleg, són necessaris i és la condició determinant de qualsevol adaptació i participació a la realitat escolar dels pares d'origen immigrant. Per tot això, sembla important la presència d'un mediador intercultural en les primeres fases d'incorporació a l'escola de les famílies nouvingudes, però també és cert que no s'hauria de cronificar una relació com aquesta i que s'han de buscar estratègies perquè aquestes famílies aprenguin el català i puguin comunicar-se directament amb els docents.

A més, més enllà dels cursos més formals de català, es podria pensar en l'organització de trobades informals o de tallers per parlar de l'educació dels fills, per tal de millorar l'ús de la llengua, la qual cosa permetria el coneixement i la millora de les relacions entre les famílies, alhora que un aprenentatge menys acadèmic del català⁵¹⁷.

També s'haurien de fomentar les parelles lingüístiques interculturals dins els centres, organitzar activitats per fer els deures amb els pares presents i amb un docent⁵¹⁸, que no només reforçaria el que fan els alumnes a l'aula, sinó que també seria un aprenentatge per als pares, lingüístic i sobre l'escola i el que aprenen els seus fills.

3.4. La participació de les famílies autòctones i immigrades en els centres escolars

En gairebé tots els centres, es fa palès un grau de control considerable de la participació dels pares al centre i, també, una determinació important, per part de l'equip directiu, de les condicions en les quals transcorre aquesta participació.

En general, la direcció és un càrrec que es renova poc i es fa sempre per motius com la jubilació o el trasllat. Als centres etnografiats, molts dels directors feia molts anys que ho eren o havien succeït d'altres diferents que hi havien estat durant molt de temps. En les circumstàncies actuals, és un càrrec que requereix una vocació de servei i una actitud especial, ja que, aparentment, la diferència de sou no justifica la responsabilitat ni la quantitat de treball que els toca desenvolupar. També podria ser que estigui en relació amb les ambicions de promoció dins del marc institucional. De fet, hi ha centres que tenen problemes per tenir director, així que caldria millorar el reconeixement d'aquesta figura i pensar si hauria de lliurar-se-li la càrrega docent.

En alguns centres s'observa una unitat d'actuació notable entre l'equip directiu i l'equip pedagògic, mentre que en d'altres, aquesta unitat no és tan palesa i fins i tot es posa en evidència la disparitat de criteris i la manca d'unitat i la divisió dels equips.

⁵¹⁷ Segurament existeix més resistència o por per assistir a una aula, amb un professor, amb unes activitats a fer, que no pas a una trobada entre mares per prendre un cafè i parlar de coses interessants.

⁵¹⁸ Creiem que cal que sigui una persona qualificada perquè les famílies reconeguin l'activitat i també perquè, en el cas que no es tracti del mateix docent de l'aula, aquest el reconegui com un igual i s'hi coordini.

La unitat és especialment important en aquells centres amb una elevada proporció de nens i famílies immigrades, ja que, en aquestes escoles, no és possible continuar de manera rutinària amb els currículums establerts, ni tampoc continuar fent veure que funcionen. De fet entre els centres visitats, hem detectat exemples d'equips que treballen amb un grau notable d'acord entre direcció i la resta, i altres on sembla haver-hi una discordança notòria.

La unitat de l'equip pot ajudar a trobar solucions metodològiques i organitzatives als problemes plantejats i sobretot tirar-les endavant amb èxit. La unitat de criteris d'actuació dota de direcció i sentit el treball de l'equip. La reducció de baixes laborals dels docents pot ser un bon indicador, si es combina amb altres, d'aquesta condició.

Els motius de fractura dels equips poden ser diversos.

En algunes etnografies, se cita la diferència de criteris entre partidaris d'antics i nous directors, entre mestres d'edat i amb plaça fixa i joves suplents o interins, de directors partidaris de relacions "verticals" o "controladors" i altres que intenten involucrar-se més.

Amb el material existent, no és possible intentar fer-ne una tipologia, però sembla clar l'efecte de la fissura en els equips, independentment de les raons per les quals es materialitza. Pot ser que un equip directiu es plantegi realment canviar la tendència al fracàs escolar o millorar les relacions amb els pares i la participació d'aquests, però si ho fa sense crear acord i consens entre la resta de l'equip, d'una banda, i els pares, de l'altra, el projecte té molt poques probabilitats d'èxit.

Totes aquestes circumstàncies que s'han anat citant més amunt, tenen una repercussió rellevant en les relacions que s'estableixen entre els pares i l'escola, ja que configuren el marc on aquestes es desenvolupen. Cal destacar que les idees sobre com és o com hauria de ser la participació dels pares a les escoles és diversa, però en parlar de participació, tothom sembla referir-se a un concepte subjectiu que no cal definir. Efectivament, tothom pensa que la participació és allò que hauria de ser. De la mateixa manera, quan es parla de manca de participació, s'afirma que els pares no fan el que "haurien de fer".

Aquestes concepcions palesen una manca de diàleg i de consens i també unes relacions bastant desiguals on uns, des de l'escola, donen per suposat que són ells, els qui han de dir com han de ser les relacions i com fer els pares les coses.

De fet, el model que es proposa potser no és, realment el que es pretén en el fons. Per exemple, és molt comú entre els docents la queixa que els pares no participen, que costa que vagin a les tutories o que no s'interessen prou per l'educació dels seus fills.

Paradoxalment, si contemplem els horaris de les tutories a la majoria de centres, semblen precisament pensats per obtenir això que denuncien.

La majoria de famílies, entre les quals es troben també les immigrades, confien en l'escola, i en general, estan contentes del servei que els ofereix, però una bona part no consideren necessari anar a parlar amb el mestre gaire sovint si no hi ha problemes concrets per tractar⁵¹⁹.

Les famílies tenen diferents expectatives sobre l'escola o l'escolarització del seus fills. I també diferents expectatives de relació i de participació a l'escola. Algunes famílies es queixen que no es té prou en compte la seva opinió o que no poden parlar amb els mestres quan ho consideren necessari.

La participació dels pares a les escoles és, en general molt reduïda, tant entre els autòctons com entre els immigrants. D'una banda, el model de vida no deixa gaire temps lliure i, d'altra, potser es percep la contradicció que existeix entre exigir la participació i l'existència d'un model en realitat tan poc participatiu. La participació dels pares a les AMPA és baixa en totes les escoles observades. També es detecta una certa tendència a la poca renovació de les juntes directives, formades per "els de sempre".

Un tret comú a totes les associacions és el poc poder i pes que tenen entre els pares i en les decisions dels Consells Escolars dels centres. Moltes es queixen que els equips directius les tenen en compte més com a proveïdores de serveis i mà d'obra que com a sòcies en la presa de decisions.

⁵¹⁹ En canvi, a la majoria dels pares, els motiva assistir a festes i esdeveniments de l'escola on participen els seus fills.

Potser, per això, en centres amb elevat percentatge d'immigrants i on l'AMPA està en perill de desaparèixer, la direcció es preocupa molt per activar-les.

Malgrat aquests trets generals que tenen en comú, hi ha diferències notables entre les AMPA i el seu funcionament. El paper de les AMPA és relativament més actiu en les escoles que compten amb un teixit social consolidat (relacions establertes dins i també en força casos, fora de l'escola), en les quals una part dels pares disposa del temps i de la voluntat de participar en l'organització d'activitats, així com també té capacitat per a fer-ho. A més, un motiu afegit és la necessitat que els serveis que l'AMPA oferta funcionin. Sempre hi ha renovació de càrrecs quan cal, tot i que no sigui de bon grat.

Es tracta d'escoles amb relativament baixa proporció d'alumnes d'origen immigrant⁵²⁰, que constitueixen al voltant de la quarta part de la població escolar. En aquestes escoles les famílies immigrades normalment participen poc, tant a l'AMPA com a la majoria d'altres activitats. Les AMPA no sempre són representatives dels interessos i necessitats de tots els pares. Sovint estan portades i serveixen els interessos "dels de sempre" i es presenten tancades a altres pares i a les seves necessitats. De vegades, aquestes actituds no són conscients i es pensa, de bona fe, que les activitats que a ells no els interessin no són interessants o necessàries per ningú.

La poca participació a les AMPA, o la seva quasi inexistència en alguns centres on hi ha una alta concentració d'immigrants, sembla relacionada amb la manca de temps per dedicar a d'altres activitats més enllà del dia a dia, però també amb la poca integració dels pares de diferents orígens i comunitats nacionals o culturals en el marc de la comunitat educativa. Aquesta poca participació també es pot relacionar amb el desconeixement de l'associació.

En les escoles amb elevada proporció de famílies immigrades, participa a l'AMPA una part reduïda dels progenitors. Això es fa més evident en les que tenen un gran nombre de famílies de nivell cultural baix. La seva activitat reverteix escassament en la dinamització de la resta de pares o en activitats que puguin ser positives per als alumnes i el que fan és, bàsicament, proveir serveis indispensables.

⁵²⁰ Dins el nostre perfil d'escoles amb presència d'aquest alumnat.

En alguns casos, l'associació està tancada en ella mateixa, aïllada i té una influència negativa sobre els pares, ja que potencia la divisió i, fins i tot, el rebuig als immigrants. Un exemple es pot trobar en l'AMPA de l'escola el Pollet, que està molt recolzada per l'equip directiu i pel Centre de Barri de l'Ajuntament, però que compta amb poca participació dels pares en general i nul·la per part dels pares immigrants.

A l'escola Siluetes, l'AMPA va passar una crisi molt forta i va estar a punt de desaparèixer, però es va superar amb la incorporació de mares marroquines i romaneses. La participació de mares immigrades a les activitats, en aquest cas, va permetre la continuació de l'activitat i és un factor més per afavorir la integració de tots els pares al funcionament de la comunitat escolar.

Les diferències que es poden apreciar entre aquests tres casos d'AMPA d'escoles amb una proporció de famílies immigrades que se situa al voltant del 70%, és que a l'escola Siluetes hi ha tot un projecte en funcionament per afavorir la integració de les famílies a la comunitat escolar i les bones relacions entre les famílies i els professors⁵²¹, mentre que a les altres dues no n'hi ha, la comunicació d'aquest centre amb els pares inclou el fet d'escoltar-los i no s'espera que executin el que els hi manin, sinó que els consideren una de les parts del diàleg.

D'altra banda, en els altres dos casos no hi ha una acció tan global de tot l'equip en funció dels objectius compartits; en un, els pares estan exclosos de la vida del centre i de la participació real i, en l'altre, tampoc no hi ha una unitat d'objectius i d'acció de tot l'equip, tot i que el plantejament de l'equip directiu és obrir més el centre als pares i involucrar-los en algunes activitats, incloent-ne algunes que es realitzen durant l'horari lectiu.

Intentant ser sintètics i, per tant, reduccionistes, en tots el centres, la participació a l'AMPA es podria definir com a baixa.

⁵²¹ Aquest projecte, compartit per tot l'equip, contempla des de l'obertura de l'espai i les aules als pares, fins a escoltar i estar atents a les necessitats econòmiques que tenen algunes famílies i ajudar-les a sol·licitar beques o en altres qüestions. Tot i això, la participació dels pares no és gaire elevada, però és possible i es veu clarament que existeix una relació bastant directa entre els enfocaments globals clars i que comporten l'acció conjunta per part de tot l'equip del centre, incloent-hi el personal no docent. També és directa la resposta dels pares quan se senten escoltats realment, acceptats i atesos en les seves necessitats.

Si tenim en compte la immigració, veiem que, en aquells centres amb una menor presència, es detecta un percentatge d'associats més alt, unes juntes amb més membres (tot i no treballar-hi tots), la realització de força activitats i la fàcil renovació de les juntes. Per contra, en centres amb major presència de famílies immigrades el nombre d'associats és menor, les juntes estan formades per menys membres, és més difícil la renovació i el nombre d'activitats organitzades és menor. De fet, hem trobat centres d'aquests darrers, on l'equip directiu s'esforça per mantenir l'AMPA i, com suggeríem, ho fa possiblement, per garantir la continuïtat de la prestació de serveis.

3.5. La relació professorat-famílies

La majoria dels centres fan una jornada de portes obertes durant el temps de la matriculació per presentar els centres als pares que hi volen dur els nens.

Normalment, un cop ja s'han matriculat, es fan sessions informatives a l'inici del curs diferenciant els de nova incorporació al centre d'aquells que ja el coneixen.

Durant el curs es realitzen les reunions de pares amb els tutors dels fills. L'horari de tutories sol estar sempre dins de l'horari escolar. En molts casos, els pares, quan els convoquen, han de demanar festa o no poden assistir-hi. Alguns mestres manifesten que hi ha pares que no hi acudeixen, quan els truquen, i una part dels pares demana que hi hagi altres horaris de tutoria. S'acostuma a convocar primer els pares dels nens que presenten alguna problemàtica determinada. Els altres pares, normalment, també se'ls convoca almenys un cop abans d'acabar el curs. Però, en alguns centres, no es fa la reunió si no és necessària, és a dir, si el mestre considera que no hi ha problemes. Els temes de què es parla en aquest àmbit formal i poc freqüent de relació són sempre referits a assumptes que tenen rellevància per l'escolarització dels fills, molt especialment sobre qüestions de conducta i comportament. Alguns tutors segueixen un protocol d'entrevista (en la primer tutoria) i intenten recollir informació sobre la família i l'infant (activitats extraescolars, conducta a casa...). També expliquen qüestions que creuen que poden ajudar al seguiment del rendiment del nen o de la nena per part de les famílies (agenda, deures, etc.). Això sí, com hem dit, massa sovint, en privat o en públic, el missatge que dona el docent quan convoca els pares és negatiu (hi ha un

problema, quelcom a resoldre...). Poc sovint es fa per comunicar alguna cosa bona, la qual cosa seria més ben rebuda per les famílies i aniria teixint llaços.

En general, els pares no demanen una reunió amb el tutor, tot i que, puntualment, alguns sí que ho fan. Els motius pels quals solen demanar reunions són, o bé per problemes, o bé quan es tracta de pares que segueixen l'escolaritat dels seus fills, per informar-se sobre estratègies dels mestres, per veure com poden col·laborar a casa amb el que s'està fent a l'escola, o per queixar-se. Un motiu que sovint empeny els pares a demanar reunions amb els mestres, de vegades col·lectives, si ho creuen necessari, és que hi hagi situacions de conflicte, com per exemple, l'agressivitat d'alguns nens a classe, que preocupa els pares dels nens que són afectats per les conductes d'altres, dins de les aules o al pati. També poden demanar reunions amb el director si hi ha queixes sobre el mestre o algun problema greu de conducta.

Només en un centre, els pares poden anar habitualment fins a les aules i la relació quotidiana dels mestres amb els pares transmet confiança i bona sintonia. Les relacions en aquesta escola es perceben cordials i, encara que són professionals i cenyides a les relacions escolars, en sentit ampli, desprenen un aire de familiaritat.

Aquesta relació quotidiana entre pares i mestres que permet el contacte i la comunicació i inspira confiança i tranquil·litat als pares, no es percep a la resta d'escoles visitades.

A l'escola rural, les relacions més properes que, de manera indubtable, es mantenen entre mestres i alumnes, no es comparteixen entre els pares. Quan es toca el tema del professorat i de l'escola, la majoria de les famílies mostren prudència i deixen entreveure que hi ha unes relacions desiguals i uns interessos diferents en joc, i, també, que es fan prevaler els criteris i els interessos dels que es troben en les posicions més fortes, és a dir, els docents.

Però de tots aquells aspectes la responsabilitat dels quals, ni el sistema educatiu ni els mestres, no en volen assumir la responsabilitat i, ni tan sols, compartir-la. En general, els pares reconeixen, agraeixen i valoren molt positivament l'esforç dels mestres per als seus fills.

En general, hi ha una certa tendència dels pares a participar més quan els fills són petits⁵²², quan són al Parvulari o en els cursos més baixos de l'Educació Primària, i es van distanciant, gradualment, en els cursos més alts i, encara més al passar a l'Ensenyament Secundari. El contacte diari amb els professors que es manté durant el parvulari va disminuint a mesura que van avançant els cursos, ja que la presència física i el control directe i diari dels pares semblen menys necessaris.

Aparentment, a mesura que augmenta el curs, l'escola i els docents van tancant-se, les famílies van perdent aquella necessitat de saber cada dia què passa i els alumnes, especialment quan són a l'institut, van evitant el control patern dels estudis. Seria interessant d'analitzar en profunditat aquest progressiu distanciament i la responsabilitat que té cadascú perquè això es produeixi, sobretot en anar apropant-se als instituts. Encara és més interessant que el distanciament es faci en una etapa de màxima preocupació de les famílies a causa de l'edat dels seus fills, que són en plena adolescència però, també, dels perills que veuen en els centres de secundària.

De fet, molts pares opinen que encara són massa petits per barrejar-se amb els nois i noies de l'institut i consideren que aquest canvi era millor abans, perquè tenien dos anys més i eren més madurs per afrontar-lo.

La relació amb els pares immigrants, que no entenen el català ni es poden expressar en aquesta llengua no en castellà, és difícil i requereix mediadors que transmeten la informació. Malgrat això, qualsevol altre tipus de comunicació és notablement difícil. En molts casos, la relació es limita a transmetre alguns preceptes.

Entre alguns directors i docents, existeixen alguns preconceptes que sens dubte influeixen en la seva percepció de les famílies immigrades, en les relacions que hi estableixen i en el pronòstic que fan de l'evolució escolar dels seus fills o de la integració d'aquestes famílies i la seva participació dins de l'àmbit escolar.

Hi ha docents que tenen la percepció, malgrat que hi ha exemples que demostren el contrari, que, per molts pares magrebins, l'escola és una guarderia, i que deleguen, totalment, a l'escola els aspectes referents a la instrucció dels seus fills.

⁵²² També alguns dels docents creuen que aquesta participació és més important a infantil.

També noten diferències de gènere, ja que l'interès que manifesten els pares és diferent segons que es tracti d'un nen o una nena. Opinen que no volen participar i que costa que vinguin a les tutories i sobretot que segueixin les seves indicacions. Els mestres formulen comentaris del tipus: "són diferents", "no tenen cap interès", "és una altra cultura", "tenen uns altres paràmetres"...

Efectivament, es podria pensar que molts dels problemes escolars que s'interpreten com a problemes ètnics, corresponen a diferències de nivell socioeconòmic i d'instrucció. Així es creu que les famílies de l'Europa de l'Est tenen, en general, un nivell educatiu alt, mostren molt interès per l'educació dels fills, volen que els seus fills continuïn estudiant i volen col·laborar amb l'escola. Això passa perquè veuen l'escola com un mitjà d'ascensió social.

D'altra banda, els alumnes sud-americans serien poc treballadors i no segueixen tant la trajectòria escolar per diferents motius. Això sí, generalment, les mares immigrades, tant les d'Amèrica del Sud com les marroquines, parlen bé del professorat i valoren positivament el treball que fan amb els seus fills al centre.

Com hem anat indicant, a les escoles, es classifica de l'alumnat a partir d'aquestes creences prèvies, prenent forma, en la pràctica diària, en agrupaments pel criteri que uns són més moguts que els altres, estan més o menys predisposats a l'estudi, són més o menys capaços d'aprendre... A més, aquests prejudicis també tenen la seva concreció en la relació amb les famílies i mantenen les distàncies amb determinades famílies (sobretot, musulmanes). Així, tenen menys predisposició per comunicar-s'hi, creuen que no tenen interès per implicar-se en el centre i justifiquen això amb pràctiques que també realitzen altres famílies, però que no es veuen de la mateixa forma.

3.6. La relació entre famílies immigrades i autòctones

Si bé és cert que la llengua determina en gran mesura les relacions socials entre les famílies, en les relacions més superficials i informals intervenen molts altres factors, com l'ambient que hi ha al centre, o si es sol anar a l'escola a peu o en cotxe. Així, a les escoles on hi ha un bon ambient, els pares de tots els orígens se solen saludar i fer algun comentari quan van a deixar els seus fills o mentre esperen que surtin de classe.

Les mares que van a l'escola caminant estableixen més relació amb altres, que no pas les que deixen els seus fills en cotxe i marxen corrents a treballar. Moltes de les converses que es produeixen entre mares autòctones i immigrades tenen lloc en els desplaçaments a peu, durant els quals estableixen contacte i conversa. També influeix el fet que, a l'escola, existeixi un espai obert que faciliti la relació entre els pares mentre esperen els nens a l'entrar o sortir o que hi hagi espai per aparcar el cotxe en el cas que sigui la forma de desplaçar-se a l'escola.

La visió dels immigrants per part de les famílies autòctones és molt condicionada per certs estereotips culturals i pel fet de que han suposat canvis notoris en el panorama dels centres.

El col·lectiu que rep pitjor consideració tan per part de les famílies autòctones, (així com també dels mestres i de les altres famílies immigrades) és el marroquí, que apareix com el més tancat. D'altra banda, no es manifesten dificultats de relació amb les famílies d'Amèrica del Sud o d'altres orígens dins de l'àmbit escolar, tot i que és difícil que les relacions el transcendeixin. Les xineses es mantenen invisibles.

L'arribada i concentració d'immigrants a algunes escoles és un element que preocupa i desagrada a molts pares que, si poden, prefereixen dur els seus fills a escoles amb menys concentració. En canvi, a l'escola rural, l'arribada d'immigrants al centre sembla perfecta, ja que així són més alumnes a l'escola i asseguren que no tanqui. També consideren que els pares d'aquest alumnat hauria de fer un esforç major, ja que des del punt de vista dels altres pares (i de les mestres), són les famílies immigrades les que s'haurien d'esforçar per tal d'integrar-se. Les relacions entre les famílies de l'escola són puntuals o pràcticament inexistents com és el cas de les famílies autòctones que viuen al nucli del poble o les portugueses que viuen al mateix lloc.

Com hem indicat, molts dels pares que trien un centre rural, no ho fan amb la intenció d'integrar-se més en el funcionament o en la comunitat escolar o per tenir ells una xarxa de relacions nova, sinó que ho fan per la comoditat que comporta la proximitat, perquè el seu fill tenia problemes en altres escoles més grans, perquè pensen que els nens estaran millor atesos o perquè construeixin xarxa els seus fills (i per això sí que es mobilitzen).

3.7. La relació entre famílies immigrades

Hi ha una certa tendència dels pares immigrants a relacionar-se segons els països de procedència. I, també, segons la llengua que parlen. Les persones de la mateixa nacionalitat que fa més temps que són a Catalunya poden oferir recolzament i ajut als que han arribat més recentment. Aquesta relació es produeix entre els nous i els compatriotes més assentats de totes les nacionalitats. S'observa fins i tot en la distribució de l'espai a la porta del centre i en la formació de grups.

Les mares d'Amèrica del Sud són, comparativament, les que es relacionen de manera més oberta i àmplia, i a l'extrem oposat, les marroquines són les més tancades. Per la seva banda, les mares marroquines es donen informació i s'ajuden molt mútuament⁵²³. Aquesta relació, que al principi ofereix orientació i suport i facilita l'accés als diferents serveis necessaris, després pot acabar també generant un cert tancament de les famílies. Novament el coneixement lingüístic limita les relacions i quan existeixen les circumscriuen a comentaris superficials. Com hem dit, quan hi ha relació per convivència en un mateix barri, venir a peu al centre i participar en activitats conjuntes fa que els llaços s'estrenyin més. Se sol mantenir una relació centrada en "els més propers". El subgrups de relació s'han d'analitzar a la llum del perfil de les famílies, de manera que, si hi ha un nombre important de famílies d'un determinat origen aquestes tendeixen a relacionar-se entre elles al mateix temps que creen agrupaments interns per altres criteris (origen geogràfic més concret, religió comuna...).

3.8. El paper dels altres agents educatius del centre

A més de l'educació formal dins de les aules, l'escola ofereix també altres relacions educatives que se situen dins de l'àmbit no formal o informal, com les que s'estableixen amb educadors, monitors, dinamitzadors o conserges. Hem pogut veure com aquests professionals també col·laboren a crear una altra dinàmica de relació, tot i que sovint es veuen condicionats per la cultura organitzativa del centre, el qual impregna d'una dinàmica concreta i els assigna unes funcions determinades.

⁵²³ Les algerianes, en general, es volen distingir de les marroquines. De fet, es molesten molt amb les persones que pensen que tots són iguals i que les "confonen" amb marroquines.

En una de les escoles hi havia una educadora que es considerava molt important i imprescindible perquè representava una altra forma d'establir un canal de comunicació per arribar a les necessitats de totes les famílies alhora que també gestionava les ajudes. Un projecte nou, i que es valora positivament, de manera que el recomanen a altres centres. La relació que manté amb les famílies, el fet que cada dia, al matí, estigui a la porta, parli amb els pares i es coneguin, permet un caliu més familiar que possibilita treballar-hi i apropar-s'hi amb més confiança.

La figura del conserge varia molt en funció del centre. Així, mentre en uns és molt reconeguda, ja que té contacte directe amb els pares a tota hora d'entrada i sortida de l'escola, coneix el nom de tots els nens, juga amb ells i comparteix amb les famílies tot tipus d'informació relacionada amb les necessitats o expectatives respecte al centre, en d'altres, els seu paper es limita a obrir i tancar portes i fer petites reparacions. En aquests centres "és el porter", i el porter se sent invisible.

En altres centres, hi ha monitors d'acollida matinal que novament són valorats de forma diferent segons el seu tarannà i la manera com enfoquen la feina. N'hi ha que són molt ben valorats, ja que tenen molta mà amb els nens i juguen un paper molt important, tan educatiu, com social, com d'ajuda a la integració dels alumnes nous i alumnes nous. Altres monitors passen per allà sense que es noti la seva presència. Alguns monitors diuen que se senten reconeguts per part dels docents i que es valora el seu paper educatiu, mentre d'altres no.

La història anterior, les experiències viscudes, influeixen també en les relacions més o menys fluïdes, establertes entre el personal no docent i els monitors i amb els docents i l'equip directiu. De fet, l'existència de tensions és marcada, normalment, per la naturalesa de les relacions que mantenen.

En un dels centres hi havia un professor d'àrab poc considerat per la resta de docents. Tanmateix, era, a ell, a qui s'adreçaven algunes famílies immigrades per demanar consell i informar-se. Aquest és un exemple, com molts altres, de professionals mal aprofitats en els centres visitats i que, amb el reconeixement i la coordinació necessàries, podrien trencar dinàmiques negatives i afavorir relacions amb les famílies.

El personal de cuina (cuiners i monitors), en darrer lloc, també són importants. El menjador escolar i les activitats extraescolars posteriors també són un espai d'educació no formal. Al menjador, es posen de manifest algunes peculiaritats que han significat diversos problemes, com les prescripcions alimentàries dels musulmans, que s'han solucionat de manera satisfactòria en tots els centres on s'ha realitzat l'observació.

Normalment la solució s'ha trobat oferint diversos menús que tenen en compte tant aquestes exigències, com la possibilitat d'altres menús de règim, adequats a diferents malalties o afeccions. Entre aquests professionals, sense haver pogut aprofundir-hi molt, destaca el fet que també estableixen relacions amb les famílies i poden generar confiança, ja que són molt receptius a l'hora de dialogar i informar les famílies sobre el que mengen els fills i com ho fan.

Més enllà del condicionant del centre, el qual indica les funcions que ha de fer cada professional i que pot deixar més o menys marge de maniobra, podem veure que existeixen unes qualitats professionals entre els no docents que es valoren molt positivament per les famílies i que acostumen a facilitar la relació entre l'escola i la família⁵²⁴. Entre aquestes qualitats, destacaríem: la capacitat de treball i de desenvolupar les seves funcions, la voluntat de servei i atenció personalitzada, l'amabilitat; l'empatia, la capacitat d'escoltar les necessitats de les famílies (perquè se senten reconegudes), la capacitat de mantenir una relació propera amb les famílies i generar confiança, la capacitat de gestionar les situacions quotidianes i els conflictes que puguin sorgir i, per últim, ser un bon informador.

És evident que, això, és possible de desplegar-ho quan el professional se sent valorat i recolzat per l'equip directiu i els docents⁵²⁵, quan s'identifica amb el centre i amb els objectius que persegueix. Sentir-se part d'un projecte i sentir-se ben valorat és clau perquè qualsevol professional realitzi correctament les seves tasques.

⁵²⁴ També hem vist que en alguns casos aquestes qualitats són vistes com a negatives des de la direcció del centre: n'hi ha que són etiquetats de ganduls i que es passen el dia xerrant amb les famílies i, per tant, perdent el temps.

⁵²⁵ També en part per l'AMPA (la majoria de monitors i algun educador són contractats per l'AMPA i, per tant, en depenen).

CAPÍTOL VIII. LA PERCEPCIÓ DELS EQUIPS DIRECTIUS SOBRE LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA EN LES ETAPES EDUCATIVES DE PRIMÀRIA I ESO

1. INTRODUCCIÓ

Per a realitzar el treball empíric d'aquesta segona fase, es va utilitzar el procediment d'una entrevista telefònica, partint d'un qüestionari, d'una durada de vint-trenta minuts dirigida als equips directius de centres educatius públics de Catalunya. Sobre un total de 2276 centres⁵²⁶, 1716 escoles i 560 instituts, es va enquestar, durant els mesos de abril, maig i juny de l'any 2010, a una mostra representativa de 653 centres, 353 escoles i 300 instituts, equilibrada d'acord amb criteris com són la ubicació (comarca), l'hàbitat (rural, semiurbà i urbà) i l'etapa educativa impartida en el centre, etapa de primària (escola) i etapa de secundària obligatòria (institut), per tal de tenir un grau d'error òptim per a poder, després, realitzar els creuaments de variables i les anàlisis pertinents.

Per escollir la mostra⁵²⁷, es va utilitzar el criteri d'aleatorietat, tenint en compte, en el nostre cas, l'existència del cens de centres educatius públics de Catalunya. És a dir, els llistats de centres educatius de primària i secundària per Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament ens va facilitar la selecció a l'atzar d'aquests.

L'elecció aleatòria de centres, que va permetre que hagi centres de poblacions grans i petites distribuïts per totes les comarques de la geografia catalana, ens permet considerar que la mostra respon al criteri d'aleatorietat. Tanmateix, es va tenir en compte també la seva importància en el conjunt de la població escolar catalana i la seva adscripció als diferents Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁵²⁶ El treball empíric s'ha realitzat a partir del nombre de centres d'infantil i primària i d'instituts de Catalunya i de la llista de centres del Departament d'Educació. A partir d'aquest llistat de centres es realitzà una selecció a partir d'una taula de nombres aleatoris de la mostra a enquestar, de forma que es tracta d'una mostra proporcional a la població. En el cas més desfavorable $p = q = 50\%$ amb un nivell de confiança del 95,5%. L'error estadístic se situa en $\pm 3,4$. L'anàlisi estadística fou realitzada el mes d'octubre de 2010.

⁵²⁷ Vegeu: Rodríguez (1991).

El treball empíric realitzat en aquesta fase parteix, principalment, de dos estudis anteriors realitzats pel Dr. Jordi Garreta: el primer, realitzat l'any 2002⁵²⁸, analitza la percepció dels docents de centres educatius públics de Catalunya respecte a la participació dels pares i en particular dels pares d'origen estranger i la integració de l'alumnat d'aquest origen en els centres educatius; el segon, realitzat l'any 2006⁵²⁹, analitza la percepció dels representants d'AMPA de tot l'Estat i de les seves Federacions i Confederacions, respecte a la participació dels progenitors i del paper de les AMPA en els centres educatius públics. En aquests estudis es va utilitzar el procediment d'enquesta i partint dels seus resultats i dels obtinguts en la fase etnogràfica, en aquesta segona fase pretenem analitzar la percepció dels equips directius dels centres públics de Catalunya respecte la relació família i escola en les etapes educatives de primària i secundària obligatòria (ESO), en general, i més específicament quant a la seva visió sobre la participació de les famílies en el centre i els tipus de participació, la importància que ells hi atorguen, els factors que hi influeixen i com hauria de ser aquesta participació.

Així, partint dels objectius generals, abans explicitats, en aquesta segona fase, ens vàrem plantejar els següents objectius específics:

1. Analitzar la percepció dels equips directius dels centres públics de Catalunya respecte la relació família i escola en les etapes educatives de primària i secundària obligatòria (ESO).
2. Conèixer les diverses definicions del concepte "participació de les famílies" realitzades pels equips directius d'escoles i d'instituts, és a dir, quines accions per part de les famílies engloben aquest concepte i què és el que haurien de fer.
3. Analitzar els factors en la relació família-escola, i el seu grau d'influència, que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i d'instituts, influeixen en l'èxit escolar dels infants⁵³⁰.

⁵²⁸ Garreta (2003). *El espejismo cultural: La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*.

⁵²⁹ Garreta (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.

⁵³⁰ Recordem també, com ha quedat palès en el marc teòric, que una de les raons que fonamenten la participació dels progenitors és precisament la correlació establerta entre la participació dels pares en el procés educatiu dels fills i l'èxit escolar d'aquests.

4. Analitzar els factors i el seu grau d'influència que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i instituts, influeixen en la major o menor participació dels progenitors.
5. Analitzar el paper assignat a les AMPA en les escoles i instituts pel que fa a la participació de les famílies i al funcionament dels centres.
6. Conèixer els principals obstacles i resistències per part del centre i de les famílies, i el seu grau d'influència, que, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles i d'instituts, interfereixen en la comunicació entre el centre escolar i les famílies.
7. Conèixer les principals accions dutes a terme pel centre per a millorar la relació amb les famílies.

També, tenint en compte els anteriors estudis i les aportacions de persones expertes en el tema (dues sociòlogues i una psicopedagoga), es va confeccionar un primer qüestionari amb preguntes obertes i tancades. Seria el nostre instrument de recollida de dades, i que va ser validat per comprovar l'adequació als entrevistats i el grau de consecució dels objectius prevists, realitzant una entrevista preliminar (pre-test) a 20 docents, membres d'equips directius (10 d'escoles i 10 d'instituts), escollits a l'atzar.

Com a resultat, no es va canviar el qüestionari substancialment, solament es va tenir que redefinir l'enunciat d'algunes de les preguntes ja que l'entrevistador les havia de clarificar perquè els entrevistats no entenien bé què se'ls demanava. També, per qüestions metodològiques i econòmiques, es va decidir realitzar el treball de camp per telèfon. Es va pensar que, en el nostre cas, el fet de no fer l'entrevista presencial no afectaria les respostes i permetria guanyar temps.

Es varen seleccionar dues persones entrevistadores, pensant que el fet de ser només dues persones qui realitzessin les entrevistes disminuiria el marge d'error, en principi una faria les entrevistes de les escoles i l'altra dels instituts, treballant, no obstant, en total complementarietat. També es va tenir en compte que aquestes persones eren bones coneixedores del camp d'estudi i de la metodologia a emprar, per la seva formació universitària (mestra i treball social, respectivament) i pel fet d'haver col·laborat ambdues anteriorment en el nostre grup de recerca.

De totes maneres, se'ls va explicar el treball de camp a realitzar i es van comentar conjuntament les preguntes del qüestionari, resolent els possibles dubtes que podien tenir.

Així, un cop dissenyats l'instrument de recollida de dades i el treball de camp, es va procedir a realitzar el treball d'enquesta pròpiament dit.

Les entrevistes es van realitzar per telèfon des de la Universitat de Lleida i els entrevistadors anaven complimentant les respostes del qüestionari, utilitzant un formulari per persona enquestada. També es va fer un seguiment pormenoritzat del treball realitzat, comprovant que s'adequava als objectius de recerca i als criteris predefinits (com el de la selecció de la mostra) i resolent possibles dubtes que anaven sorgint. Com hem dit, es demanava en cada centre per un membre de l'equip directiu, concretament pel director o pel cap d'estudis; en la majoria de casos, sobretot en els instituts, es va necessitar un contacte preliminar amb el centre per concertar el moment de l'entrevista. També, les dades demanades eren circumscrites a l'etapa de primària, en el cas de les escoles, i a l'etapa de l'ESO, en el cas dels instituts.

Un cop omplerts els 653 qüestionaris a través d'una entrevista telefònica, es va procedir a la tabulació i codificació de les dades. En primer lloc, es realitzà una lectura de tots els resultats. Com hem comentat, el qüestionari constava de preguntes tancades i obertes, i calia una lectura atenta de les respostes obertes per anar-les agrupant en categories. Si el nombre de vegades que es repetia una determinada resposta es considerava no prou significatiu o irrellevant, llavors s'agrupaven en la categoria "altres respostes". El pas següent va consistir en assignar nous codis a aquestes ja que les altres respostes ja tenien un codi preestablert i així es va elaborar un llistat de nous codis, assignant a continuació aquests nous codis a les respostes no precodificades. Quan totes les respostes ja tenien assignat un codi (encara que fos el corresponent a "altres respostes") es va procedir a gravar les dades per duplicat, és a dir, cada codi es va entrar dues vegades verificant que constava el mateix per tal d'evitar errors que podrien sesgar els resultats. Aquest procés d'introducció de les dades permet l'anàlisi estadística ulterior.

Un cop introduïdes les dades, es va procedir a realitzar les anàlisis bivariades. També es van sol·licitar les proves de significació estadística (la prova del chi quadrat i la de t de Student).

Com veurem en els apartats següents, es van realitzar diferents anàlisis generals (en funció del càrrec directiu, el sexe, l'edat, els anys d'experiència docent i els de docència en el centre actual de les persones entrevistades; i també del nivell educatiu impartit pel centre, la comarca on estava situat, el nombre de línies i el nombre d'alumnes del centre), així com també anàlisis més específiques.

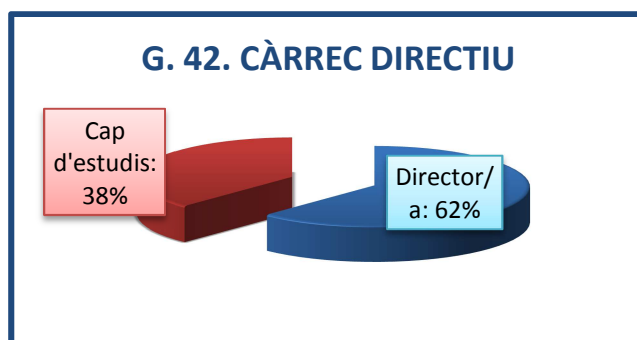
Sintetitzant, en la següent taula recollim les fases on es consignen els diferents passos seguits en la realització del treball empíric d'aquesta segona fase.

FASES I SUBFASES	TASQUES REALITZADES
PRELIMINAR	
Disseny del qüestionari	Redacció i organització de les preguntes i possibles respostes (tancades, múltiples, obertes) a partir dels objectius.
Validació del qüestionari	Revisió del qüestionari a partir dels comentaris de persones expertes en el tema i de la realització d'un pretest. Concretament, aquest qüestionari es va discutir i validar amb 3 experts (2 sociòlegs i 1 psicopedagog). Després es va testar, realitzant unes 20 enquestes, per a detectar errors de redacció, etc.
Elecció de la mostra	Elecció i selecció de la mostra de centres (escoles i instituts), nivells educatius (etapes de Primària i ESO) i de les persones enquestades.
Selecció de les persones entrevistadores	Selecció de les dues persones entrevistadores. Explicació del treball de camp a realitzar i aprofundiment en les preguntes del qüestionari per evitar possibles errors, malentesos...
REALITZACIÓ DEL TREBALL DE CAMP	
Realització de les entrevistes telefòniques	Establiment dels contactes telefònics amb els docents (directors i caps d'estudi) de la mostra. Realització de les entrevistes. Supervisió del treball.
Tabulació de les respostes	Lectura de les respostes del qüestionari. Agrupament de les respostes obertes en categories. Establiment de nous codis.
Codificació de les respostes obertes	Assignació de nous codis a les respostes no precodificades. Revisió dels qüestionaris, per tal que totes les respostes tinguin un codi assignat.
Gravació de les dades	Gravació dels codis dels qüestionaris.

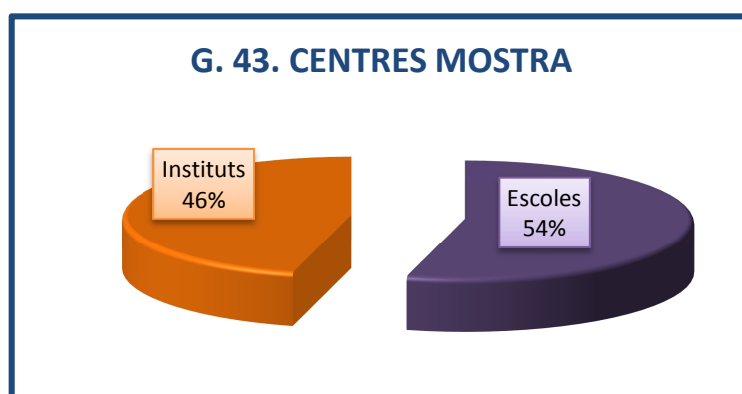
	Verificació de la gravació mitjançant dues entrades simultànies.
ANÀLISI DE LES DADES	
Anàlisi estadística de les dades	Realització d'anàlisis bivariades. Lectura i anàlisi de les dades estadístiques resultants.
Elaboració de gràfics i graelles on visualitzin els resultats obtinguts	Utilitzant el programa excel, elaboració de gràfics i graelles on es visualitzin els resultats pertinents.
REDACCIÓ DELS RESULTATS	
Redacció de l'apartat d'anàlisi de les dades	Presentació dels resultats de l'estudi a partir de l'anàlisi i discussió dels resultats obtinguts.

2. LA MOSTRA

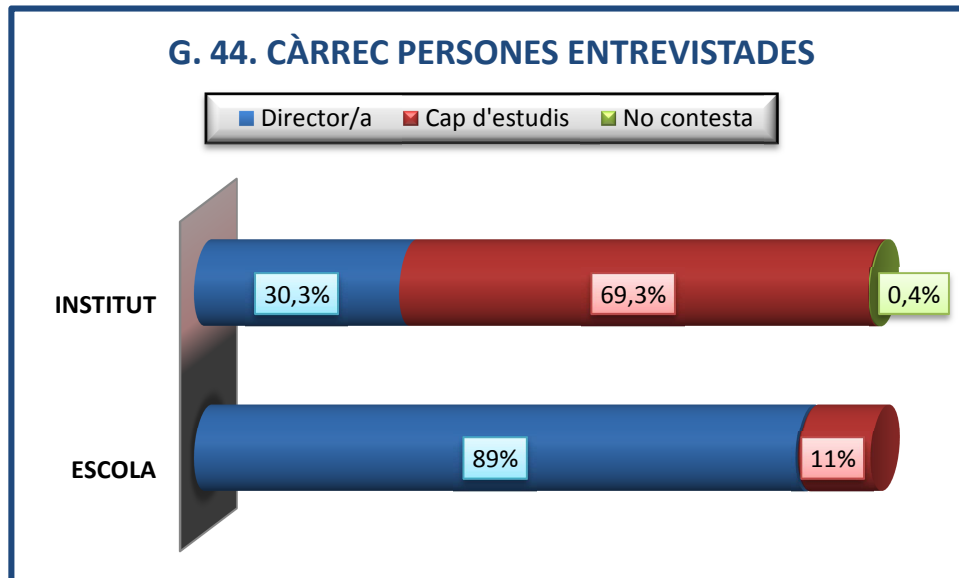
La mostra està constituïda per docents d'escoles i d'instituts de Catalunya, que formen part de l'equip directiu de 653 centres d'ensenyament públic de Catalunya. El 62% de la mostra ocupa el càrrec de director i el 38% restant ocupa el càrrec de cap d'estudis.



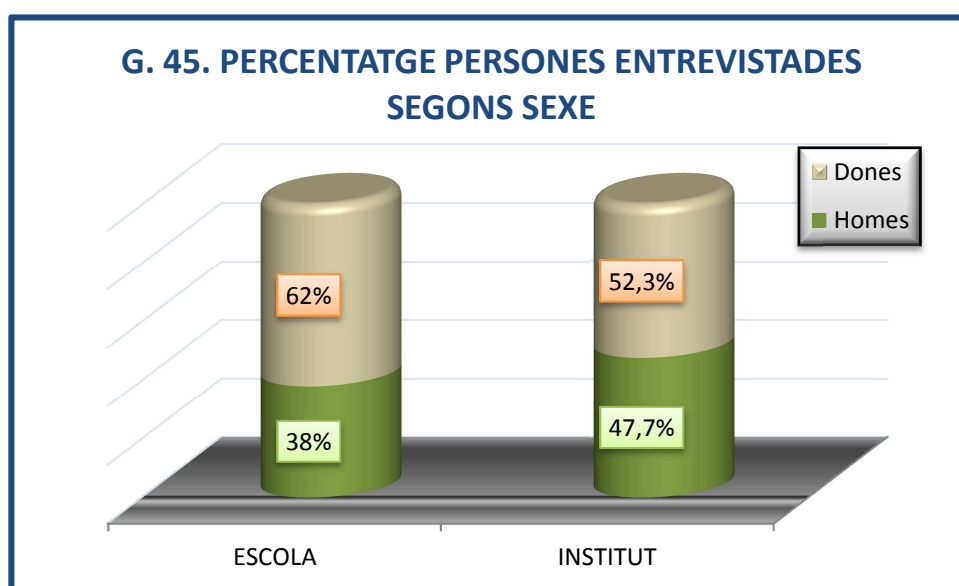
Quant a la tipologia de centres, el 54,1% de la mostra procedeix d'escoles i el 45,9% restant d'instituts.



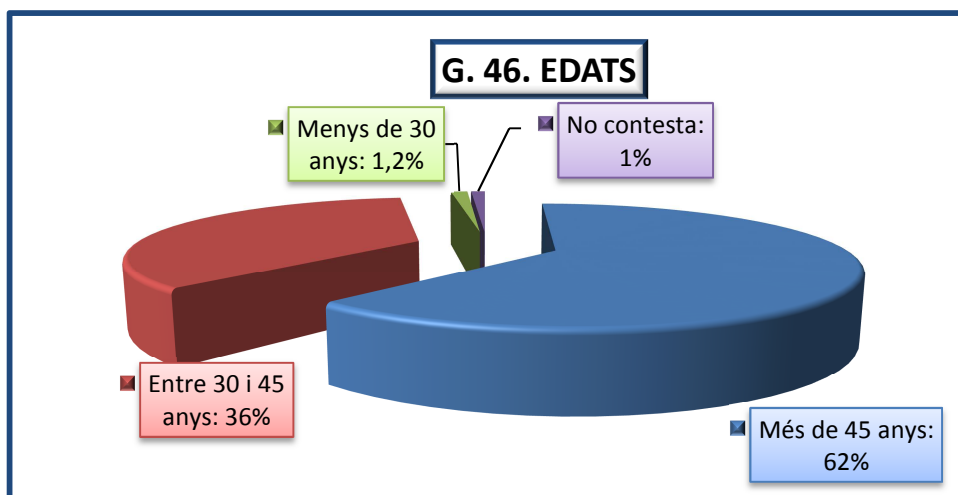
En les escoles, el percentatge major de persones entrevistades ocupa el càrrec de director (89%), representant els caps d'estudis l'11%. En els instituts, la proporció és inversa, representant els caps d'estudis el 69,3% i els directors solament el 30,3%.



Pel que fa al sexe de les persones enquestades, el 57,6% són dones i el 42,4% homes. La feminització dels equips directius docents que componen la mostra és més elevada en les escoles amb un 62% i disminueix considerablement en els instituts (52,3%). D'aquestes dades es desprèn que la presència d'homes és substantivament menor en les escoles.



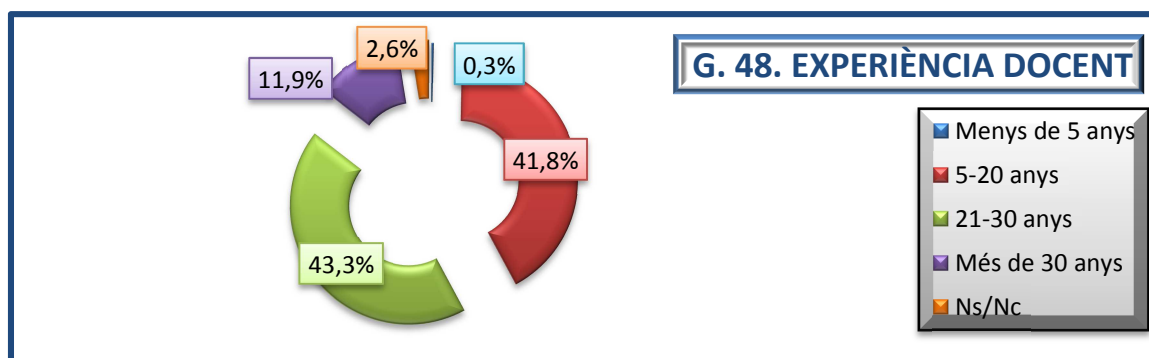
Pel que fa a l'edat de les persones enquestades, més del 60% de la mostra té una edat compresa entre els 46 i els 69 anys; el 36% té entre 30 i 45 anys i només l'1,2% és menor de trenta anys. La mitjana d'edat del conjunt de la mostra se situa en 47,42 anys.



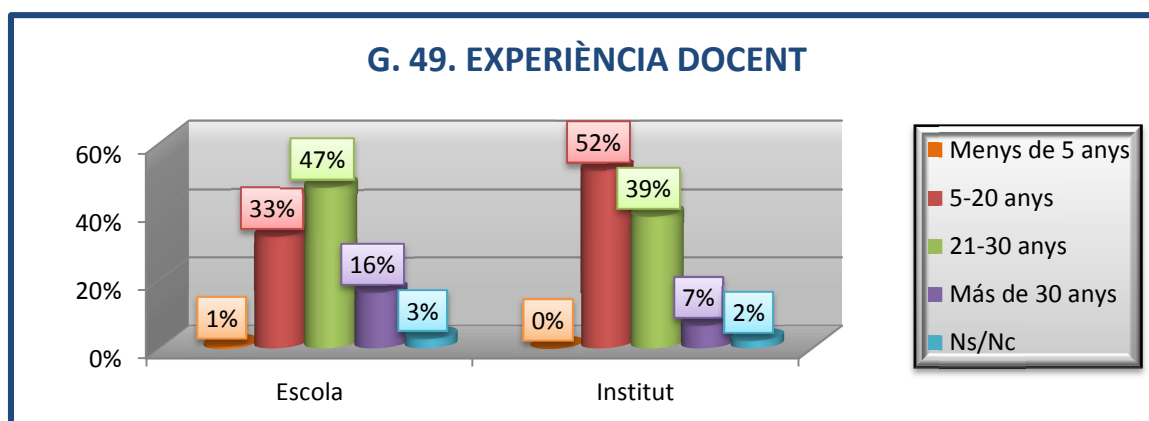
Apareixen diferències en funció del nivell educatiu impartit en el centre. En les escoles, els docents (directors i caps d'estudi) amb edats compreses entre els 30 i els 45 anys representen el 25,2% de la mostra. En canvi, el percentatge de majors de 45 anys arriba al 72,5%. La mitjana d'edat en les escoles és lleugerament superior a la del total de la mostra. Quant als instituts, els menors de 45 anys representen el 49% de la mostra, gairebé igualant el percentatge de majors de 45 anys. La mitjana d'edat en els instituts se situa per sota de la mitjana del total de la mostra. D'aquestes dades es dedueix que, tenint en compte que en les escoles de la mostra els directors en representen el 89%, l'edat dels directors d'escola se situa majoritàriament en la franja de majors de 45 anys.

T. 47. EDAT ENTREVISTAT	TIPUS CENTRE		
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
Menys de 30	1,2%	2%	0,3%
30-45	36%	25,2%	48,7%
46-69	62,3%	72,5%	50,3%
Ns/Nc	0,5%	0,3%	0,7%
Mitjana	47,42	48,74	45,86
Desv. Típica	7,65	8,35	6,39

Pel que fa a l'experiència docent, el 43,3% de la mostra porta entre 21 i 30 anys treballant com a docent, el 41,8% duu entre 5 i 20 anys i el 11,9% més de 30. El percentatge de les persones entrevistades amb menys de 5 anys d'experiència docent és ínfim. Així doncs, els directors i caps d'estudis dels centres d'ensenyament que componen la mostra compten amb una àmplia experiència, dada que es correlaciona amb l'edat dels enquestats. La mitjana d'anys d'experiència docent del total de la mostra és de 22,3 anys i recordem que la mitjana d'edat se situa al voltant dels 47 anys.

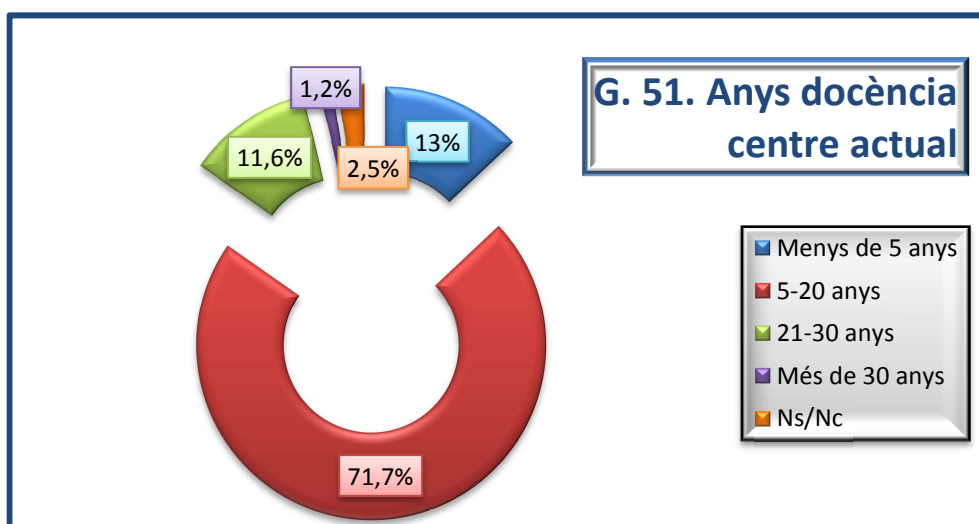


Ara, si desglossem aquestes dades tenint en compte el nivell educatiu impartit en el centre, podem observar que, en les escoles, el 47,3% de la mostra porta entre 21 i 30 anys treballant com a docent, el 16,4% més de 30 anys i el 32,9% duu menys de 20 anys exercint la docència. La mitjana d'experiència docent de les persones enquestades en les escoles és de 23,65 anys. En canvi, en els instituts, el 52,3% de la mostra porta entre 5 i 20 anys treballant com a docent, el 38,7% entre 21 i 30 anys i només el 6,7% duu més de 30 anys. La mitjana d'experiència docent de les persones enquestades en els instituts és de 20,74 anys. Podem observar que la mitjana d'anys d'experiència docent és més reduïda entre els directors i caps d'estudis dels instituts, que entre els de les escoles.



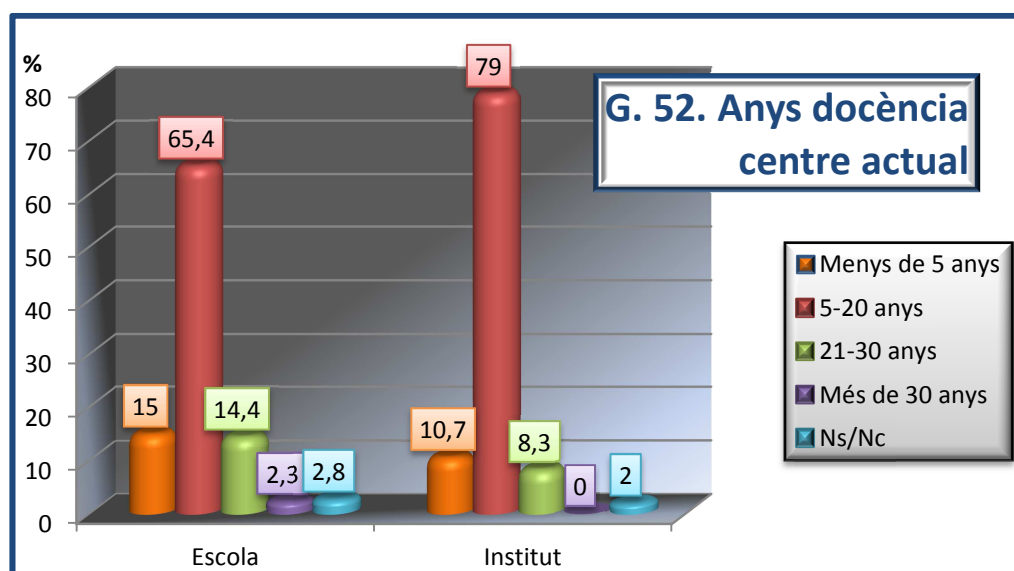
T. 50. EXPERIÈNCIA DOCENT			
	TOTAL	Escola	Institut
Menys de 5 anys	0,3%	0,6%	-
5-20 anys	41,8%	32,9%	52,3%
21-30 anys	43,3%	47,3%	38,7%
Més de 30 anys	11,9%	16,4%	6,7%
Ns/Nc	2,6%	2,8%	2,3%
Mitjana	22,31	23,65	20,74
Desv. Típica	7,91	8,5	6,85

Si examinem els anys de permanència com a docents en el centre on actualment desenvolupen les seves funcions els directors i caps d'estudi que configuren la mostra, el 71,7% del total porta entre 5 i 20 anys treballant en el centre on desenvolupa les seves funcions actualment; de la resta, el percentatge dels que porten menys de 5 anys és gairebé igual al dels que porten més de 20 (13% i 11,6% respectivament). La mitjana d'anys de permanència en el centre actual és de 12,16 anys.



En les escoles, el 65,4% de la mostra duu entre 5 i 20 anys de permanència en el centre on desenvolupen les seves funcions actualment, el 16,7% porta més de 20 anys treballant-hi i el 15% menys de 5. La mitjana d'anys de docència en el centre on treballen actualment és de 12,45.

En els instituts, el 79% porta entre 5 i 20 anys treballant en el centre on desenvolupen les seves funcions actualment. De la resta, quasi un 11% duu menys de 5 anys i un 8% més de 20. La mitjana d'anys de docència en el centre on treballen actualment és d'11,82 anys, lleugerament per sota de la de les escoles i de la del total de la mostra, com podem observar.



T. 53. ANYS DE DOCÈNCIA EN EL CENTRE ACTUAL			
	TOTAL	Escola	Institut
Menys de 5 anys	13%	15%	10,7%
5-20 anys	71,7%	65,4%	79%
21-30 anys	11,6%	14,4%	8,3%
Més de 30 anys	1,2%	2,3%	-
Ns/Nc	2,5%	2,8%	2%
Mitjana	12,16	12,45	11,82
Desviació Típica	7,18	8,14	5,86

Pel que fa al nombre de línies dels centres, freqüentment són de dos línies. Quant als d'una sola línia, la gran majoria són escoles, el mateix que passa en el cas dels centres més petits, que no compten amb una línia completa. En canvi, quant als centres de tres o quatre línies, la gran majoria són instituts.

		T. 54. LÍNIES CENTRE				
	TOTAL abs.	Una	Dos	Tres	Quatre	Sense línies completes
TOTAL abs.	653	147	222	166	61	57
ESCOLA	353	39,7%	45%	5,9%		9,3%
INSTITUT	300	2,3%	21%	48,3%	20,3%	8%

Pel que fa al nombre d'alumnes dels centres que componen la mostra, només el 13% compta amb menys de 150. El 34% té entre 150 i 300 alumnes, el 36,4% disposa d'un nombre comprès entre 301 i 450, i, finalment, el 16,2% són centres amb més de 450 alumnes.

La mitjana d'alumnes per centre -considerant la mostra total- és de 323. La mitjana d'alumnes per centre és sensiblement superior en els instituts, on arriba als 383, que en les escoles, que tenen una mitjana de 271 alumnes per centre.

		T. 55. TIPUS CENTRE	
TOTAL		ESCOLA	INSTITUT
NOMBRE ALUMNES ESCOLA/INSTITUT			
Menys de 150	13,5%	21,5%	4%
150-300	34%	38,2%	29%
301-450	36,3%	29,5%	44,3%
Més de 450	16,2%	10,8%	22,7%
Mitjana	323	271	383
Desv. Típica	163	151	156

Com hem dit, les persones entrevistades formen part de l'equip directiu de centres educatius distribuïts per totes les comarques de la geografia catalana, tenint en compte la seva importància en el conjunt de la població escolar catalana i la seva adscripció als diferents Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En la taula següent es pot observar la distribució de la mostra total per comarques i també la distribució de la mostra corresponent a escoles i a instituts.

T. 56. COMARCA ON ESTAN UBICATS ELS CENTRES			
	%TOTAL	%ESCOLES	%INSTITUTS
Alt Camp	1,2	1,7	0,7
Alt Empordà	3,7	4,8	2,3
Alt Penedès	2,1	2,5	1,7
Alt Urgell	0,9	1,4	0,3
Alta Ribagorça	0,3	0,3	0,3
Anoia	1,8	2	1,7
Bages	3,1	3,7	2,3
Baix Camp	2,5	3,4	1,3
Baix Ebre	1,5	2,3	0,7
Baix Empordà	3,1	4,5	1,3
Baix Llobregat	7,5	8,8	6
Baix Penedès	1,1	1,7	0,3
Barcelonès	21,3	21,8	20,7
Berguedà	1,2	1,1	1,3
Cerdanya	1,2	2	0,3
Conca de Barberà	1,1	1,1	1
Garraf	3,1	3,1	3
Garrigues	0,9	1,4	0,3
Garrotxa	1,1	1,4	0,7
Gironès	2,9	1,7	4,3
Maresme	5,5	6,2	4,7
Montsià	2,9	4,5	1
Noguera	1,1	1,1	1
Osona	3,2	4	2,3
Pallars Jussà	0,6	0,6	0,7
Pallars Sobirà	0,6	0,6	0,7
Pla d'Urgell	0,3	-	0,7
Pla de l'Estany	0,8	0,3	1,3
Priorat	0,5	0,3	0,7
Ribera d'Ebre	0,5	0,3	0,7
Ripollès	0,8	0,3	1,3
Segarra	0,5	-	1
Segrià	2,1	0,8	3,7
Selva	2,5	1,1	4
Solsonès	0,5	0,6	0,3
Tarragonès	3,2	2,5	4
Terra Alta	0,3	0,3	0,3
Urgell	0,8	0,6	1
Val d'Aran	0,5	0,6	0,3
Vallès Occidental	6,1	2,5	10,3

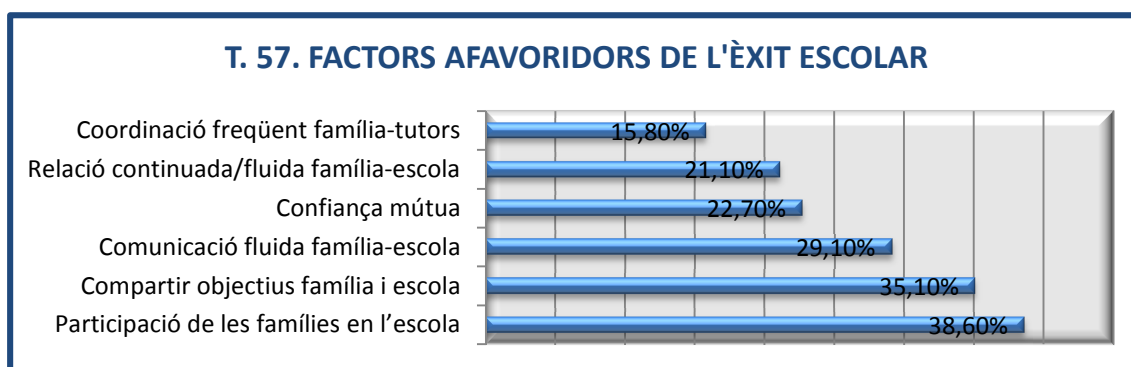
3. LA FAMÍLIA I L'ÈXIT ESCOLAR

Com ha quedat palès en el marc teòric, el director sembla jugar un paper cabdal en la configuració de les dinàmiques de relació del centre amb les famílies i viceversa. També, com ja hem assenyalat abans, un dels principals objectius que guien el present treball, és conèixer la percepció dels equips directius respecte a la relació família i escola en general, i més específicament quant a la seva visió sobre la participació de les famílies en el centre, la seva definició i els tipus de participació, la importància que ells atorguen, els factors que influeixen i com hauria de ser aquesta participació. També, concretament, sobre els factors en la relació família i escola que influeixen en l'èxit escolar dels infants. Recordem també, com ha quedat palès en el marc teòric, que una de les raons que fonamenten la participació dels progenitors és precisament la relació establerta entre la participació dels pares en el procés educatiu dels fills i l'èxit escolar d'aquests.

Hem de destacar que els principals factors reconeguts per les persones entrevistades com a claus de l'èxit escolar, en major o menor èmfasi, són: la participació de les famílies en el centre, la confiança, la comunicació fluïda i la coordinació entre la família i el centre educatiu amb uns objectius compartits.

3.1. Factors en la relació família-escola afavoridors de l'èxit

Als nostres entrevistats els demanàvem que ens indiquessin, en resposta oberta, els dos factors principals de la relació família i escola més afavoridors de l'èxit dels alumnes. I d'acord amb la seva opinió, els factors més influents són: la participació de la família en l'escola (38,6%), els objectius compartits (35,1%), la comunicació fluïda entre l'escola i la família (29,1%) i la confiança mútua (22,7%).



Si ara considerem les respostes tenint en compte el nivell escolar impartit en el centre, podem observar que, en les escoles, els principals factors que es ressalten segueixen el mateix ordre d'importància que en el total de la mostra però adquirint més rellevància. Així doncs, quasi un 47% pensa que la participació de les famílies en l'escola és un dels factors més influents. Els altres són: la compartició d'objectius comuns (34,8%), la comunicació fluïda entre família i escola (31,4%), la confiança mútua (24,6%) i la relació continuada/fluïda entre família i escola (17,6%).

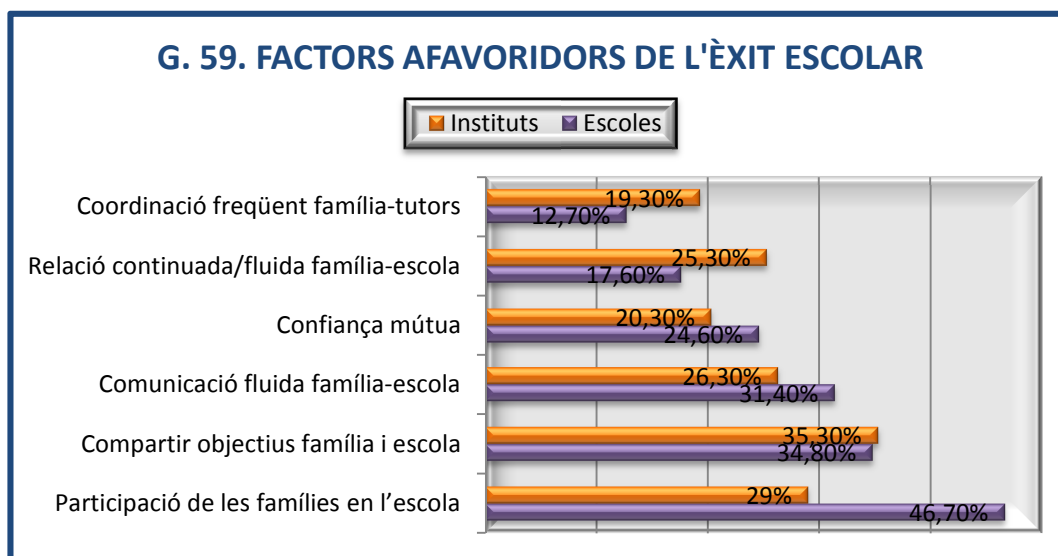
En els instituts, com podem observar en el següent gràfic, es ressalten els mateixos factors però canvia l'ordre d'importància. Així, el principal element que es ressalta és la compartició d'objectius entre família i centre (35,3%), seguit de la participació de la família en el centre (29%), la comunicació fluïda (26,3%), la relació continuada entre la família i l'escola (25,3%) i la confiança mútua (20,3%). Crida l'atenció, tenint en compte que les famílies ja no són tan presents com en etapes anteriors, que la participació de les famílies en el centre ocupi el segon lloc, després de compartir objectius i també que la relació fluïda entre les dues parts estigui més valorada en els instituts que en les escoles, igual que la coordinació freqüent família-tutor, aspecte relacionat amb l'anterior. Hem de tenir en compte que les famílies solen participar de manera diferent a primària i a secundària, manifestant els progenitors una actitud més activa i col·laboradora en primària. A secundària sol ser més passiva. Això explica que la participació es valori de diferent forma en cada etapa. Potser els aspectes organitzatius diferents dels centres en aquestes dos etapes, són factors a tenir en compte i que afavoreixen un tipus de participació o altra, rebent alhora la participació dels progenitors diferent valoració.

Respecte a la qüestió de la confiança, si bé ambdues institucions (escola i institut) valoren l'establiment de la confiança mútua entre els dos *partenaires* (centre i famílies) com un dels principals factors, les dues consideren també que la responsabilitat potser recau més en els pares que en els docents, un 6,8% a les escoles i un 7,3% als instituts assenyalen la confiança de les famílies en els docents com a factor clau, i en canvi, un 1,7% i un 2,7%, respectivament, assenyalen la confiança dels docents en les famílies.

	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL CENTRES	653	353	300
T. 58. FACTORS INFLUENTS EN LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA PER AFAVORIR L'ÈXIT ESCOLAR			
	TOTAL	Escola	Institut
Participació de les famílies en l'escola	38,6%	46,7%	29%
Compartir objectius família i escola	35,1%	34,8%	35,3%
Comunicació fluïda família-escola	29,1%	31,4%	26,3%
Confiança mútua	22,7%	24,6%	20,3%
Relació continuada/fluïda família-escola	21,1%	17,6%	25,3%
Coordinació freqüent família-tutors	15,8%	12,7%	19,3%
Confiança de les famílies en l'escola	7%	6,8%	7,3%
Escola s'obri a les famílies	6,7%	10,2%	2,7%
Confiança dels docents en les famílies	2,1%	1,7%	2,7%
Bona relació del centre amb l'AMPA	0,5%	0,8%	-
Altres	7,2%	7,1%	7,3%
No sap/no respon	0,3	0,3	0,3

També, l'obertura del centre a les famílies, aspecte que se sol indicar com un dels factors clau per afavorir la participació dels pares, es indicat pel 10,2% en les escoles i el 2,7% en els instituts. Senyalem al respecte la diferència en percentatge entre escoles i instituts.

En considerar la possible influència d'altres variables com el nombre d'alumnes del centre, veiem, per exemple, que "la participació de les famílies en el centre" es valora més quan més petit és el centre. El mateix succeeix amb la comunicació fluïda entre la família i el centre.



3.2. Valoració dels factors més importants per a una bona relació família-escola que faciliti l'èxit escolar

Puntuant sobre deu punts els factors considerats més importants⁵³¹ per a una bona relació família-escola que faciliti l'èxit escolar, els elements que obtenen una puntuació més alta per part dels equips directius dels centres escolars públics, en conjunt, són: l'actitud positiva dels docents respecte a la comunicació amb les famílies (8,65), l'actitud positiva de les famílies respecte a la comunicació amb els docents (8,58), l'existència de moments de trobada entre professorat i famílies (8,54) i un espai adequat per a aquestes trobades (8,45).

A continuació se situen la informació a les famílies sobre el funcionament del centre (acollida) (8,22), la informació freqüent sobre el que es fa en el centre (7,95), el coneixement per part del professorat de les expectatives de les famílies (7,74), facilitar l'accés de les famílies a tots els espais del centre (7,66) i consultar amb les famílies les decisions importants que es prenguin (7,47). Tot i que a l'obtenir una puntuació per damunt de 5, són identificats com factors d'influència positiva, els factors que obtenen

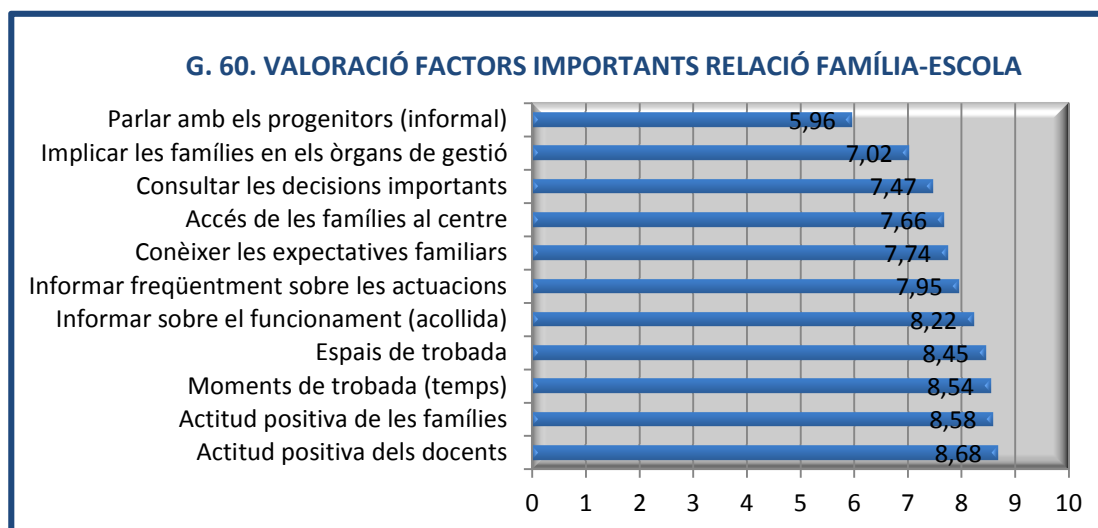
⁵³¹ S'indicaven en el qüestionari 11 factors i també es podia afegir-ne més. Els factors eren: facilitar l'accés de les famílies a tots els espais del centre, Existència d'espais de trobada professorat-famílies (espai), existència de moments de trobada professorat-famílies (temps), informar sobre el funcionament del centre a les famílies (acollida), informar freqüentment a les famílies sobre el que es fa al centre, dedicar temps (els docents) a l'entrada i sortida a parlar amb pares i mares, consultar amb les famílies les decisions importants que es prenen, conèixer (el professorat) les expectatives de les famílies, actitud positiva dels docents respecte a la comunicació amb les famílies, implicar més a les famílies en els òrgans de gestió de centres/instituts.

una puntuació més baixa com a elements afavoridors de l'èxit escolar són: implicar més a les famílies en els òrgans de gestió dels centres (7,02) i que els docents dediquin més temps a l'entrada i sortida del centre a parlar amb les famílies (5,96).

Com veiem, i relacionat amb els aspectes mencionats lliurement, es valoren els factors relacionats amb la confiança mútua i la comunicació assertiva (actitud positiva per part de docents i famílies, informació, establiment d'espais i temps adequats per a que aquesta comunicació sigui eficaç i coneixement de les expectatives de les famílies). També dir que, en general, es pensa que influeix més en l'èxit escolar la participació individual dels pares que la col·lectiva.

D'altra banda, destaquem el paper "director" que s'atorga als docents, implícitament són ells qui dirigeixen la "relació", aspecte que es veu reflectit en la poca importància atorgada a la consulta amb les famílies de les decisions importants, la participació dels pares en els òrgans de gestió (és a dir, en els Consells Escolars) i la comunicació en els moments informals⁵³² (entrada i sortida dels centres). Recordant que només un 6,7% del total d'entrevistats assenyalava com a factor influent per a l'èxit escolar l'obertura del centre a les famílies, destaquem que, en canvi, en la present pregunta s'atorga una puntuació de 7,66 punts a facilitar l'accés de les famílies a tots els espais del centre. Finalment, dir que cap ítem obté una puntuació per sobre del nou, situant-se les més altes al voltant del vuit i mig i tampoc cap per sota del cinc, cosa que vol dir que es pensa que tots els factors mencionats influeixen en major o menor grau.

⁵³² La comunicació en els moments informals (entrada i sortida dels centres) obté la puntuació més baixa degut a que en els instituts obté una puntuació mitjana per sota del cinc.

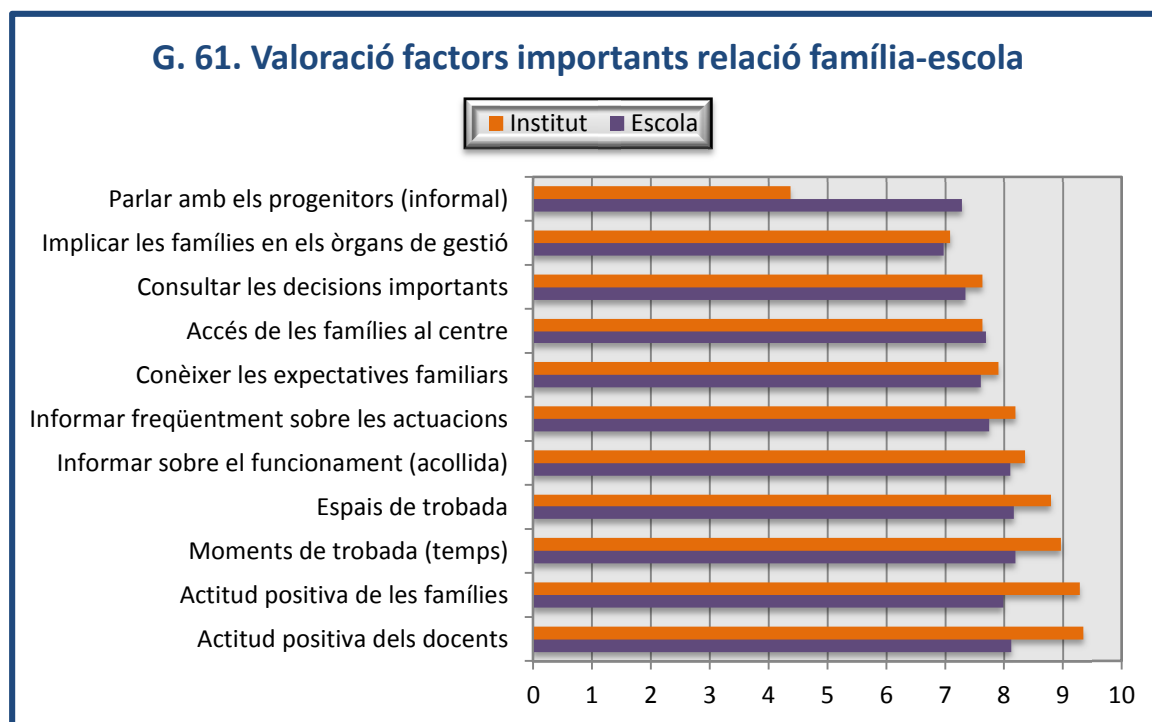


En les escoles, els factors que reben una puntuació per sobre dels vuit punts són: els moments i els espais de trobada entre progenitors i docents, en primer lloc, i seguidament, l'actitud positiva dels professors i la informació d'acollida sobre el funcionament del centre. A continuació, amb una puntuació entre set i vuit, se situen l'actitud positiva de les famílies, la informació sobre el que es fa, l'accés dels progenitors als espais del centre, el coneixement de les expectatives familiars, la consulta als pares en les decisions importants i que els docents dediquin temps a parlar amb els familiars a l'entrada i sortida dels centres. Finalment, el factor que es valora menys (6,97) és la implicació de les famílies en els òrgans de gestió dels centres.

En canvi, en els instituts, s'altera l'ordre de puntuació d'aquests factors respecte a l'obtingut en les escoles i també qualitativament (mentre a les escoles les valoracions més altes se situen al voltant del vuit, en els instituts ho fan al voltant del nou). Així, els factors més valorats, amb una puntuació per sobre del nou, són les actituds positives de docents i progenitors. A continuació, amb una puntuació entre 8 i 9, tenim els moments i espais de trobada entre professors i famílies i la informació d'acollida o habitual. Altres elements com el coneixement de les expectatives familiars, l'accés de les famílies al centre i la consulta de les decisions importants, són valorats entre 7 i 8.

Destaquem que la comunicació informal entre pares i docents a l'entrada i sortida del centre, és l'únic factor que rep una puntuació per sota del 5, la qual cosa significa que els equips directius d'institut no contemplen aquest element com un factor que pugui influir positivament en unes relacions afavoridores de l'èxit escolar, però s'ha de tenir en

compte que en aquesta etapa educativa (ESO) els pares no solen acompanyar els fills al centre, almenys amb la freqüència de l'etapa anterior. Un aspecte relacionat amb aquest darrer element, és l'autonomia dels alumnes. Es constata que conforme els infants guanyen autonomia curs a curs, minva la participació dels progenitors.



T. 62. VALORACIÓ SOBRE DEU PUNTS DELS FACTORS IMPORTANTS PER A UNA BONA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA QUE FACILITI L'ÈXIT ESCOLAR

	TOTAL	Escola	Institut
Actitud positiva dels docents	8,68	8,12	9,34
Actitud positiva de les famílies	8,58	7,98	9,28
Moments de trobada (temps)	8,54	8,19	8,96
Espais de trobada	8,45	8,16	8,79
Informar sobre el funcionament (acollida)	8,22	8,1	8,35
Informar freqüentment sobre les actuacions	7,95	7,74	8,19
Conèixer les expectatives familiars	7,74	7,6	7,9
Accés de les famílies al centre	7,66	7,69	7,63
Consultar les decisions importants	7,47	7,34	7,63
Implicar les famílies en els òrgans de gestió	7,02	6,97	7,08
Parlar amb els progenitors (informal)	5,96	7,28	4,37

4. EI CONCEPTE DE PARTICIPACIÓ: QUÈ HAN DE FER ELS PARES

4.1. Definició de participació de les famílies

Com hem vist en l'anterior apartat, un dels principals factors que influeixen en l'èxit escolar, d'acord amb la visió dels equips directius dels centres escolars, és la participació de les famílies.

És important conèixer les idees que tenen els equips directius sobre la participació de les famílies en els centres d'ensenyament, saber com entenen la participació i què consideren que han de fer els pares per ser participatius. Per aquesta raó es va preguntar de manera oberta sobre aquest punt.

Com es mostra en la taula següent, els elements més valorats pels equips directius són: la participació dels pares en les reunions que es convoquen en el centre (65,5%) i en les activitats que organitza (59,7%), l'assistència de les famílies a les tutories (58,2%) i el seguiment de l'evolució dels seus descendents (48,4%), participar en les reunions que es convoquen des de l'AMPA (33,4%), ajudar als seus fills a realitzar els seus treballs i deures (33,2%), participar en les activitats organitzades per l'AMPA (33,1%) o inscriure's en l'associació (17%).

Altres elements que també apareixen, tot i que menys citats, són la participació en l'escola de pares, en el Consell Escolar, en activitats formatives, o que coneguin l'escola.

Sintetitzant, en general, es valora més la participació individual dels pares que la col·lectiva. La participació en termes d'assistència a reunions i a activitats organitzades en el centre i on el professorat té un paper més dominant o "director" i el dels progenitors més aviat d'espectadors, en el sentit que el professorat organitza i les famílies el recolzen assistint-hi, sense haver-hi gaire marge a la iniciativa, per això potser es valora menys l'assistència a les reunions de l'AMPA o a les activitats organitzades per ella (tot i ocupant bona posició), amb una diferència de 32,1 i 26,6 punts percentuals, respectivament, respecte a les activitats organitzades pel centre. I la participació en l'AMPA (cosa que sol comportar ser membre de la Junta) només és mencionada pel 0,2% de la mostra, mentre que el pagament de la quota és mencionat per un 17%.

També, tenint en compte que la llei reconeix i recolza la participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres educatius principalment a través dels Consells Escolars, tot i que apareix, és remarcable l'escassíssima valoració per part dels equips directius que obté la participació de les famílies en aquest òrgan (2,8%) i en les eleccions a Consells Escolars (1,1%). La participació dels progenitors en els òrgans de govern del centre (Consell Escolar) està molt poc valorada, redundant els resultats d'estudis anteriors⁵³³ sobre participació dels pares en els centres educatius. I dos factors que hi poden influir són la poca importància que es dóna al CEC tant per part dels docents com per part de les pròpies famílies i la baixa participació del sector pares en les eleccions.

Aquest aspecte ens pot ajudar a entendre en part les sinèrgies del sector pares en aquest òrgan de participació, en sintonia amb els resultats obtinguts en les eleccions. Podríem estar davant d'una espiral on es retroalimenta l'escassa participació col·lectiva dels pares tant per part dels propis pares com per part dels docents (recordem que el director del centre és també el president del Consell) i on la importància de participar només queda reflectida en la documentació legal, no veient-se reflectida en la realitat diària dels nostres centres.

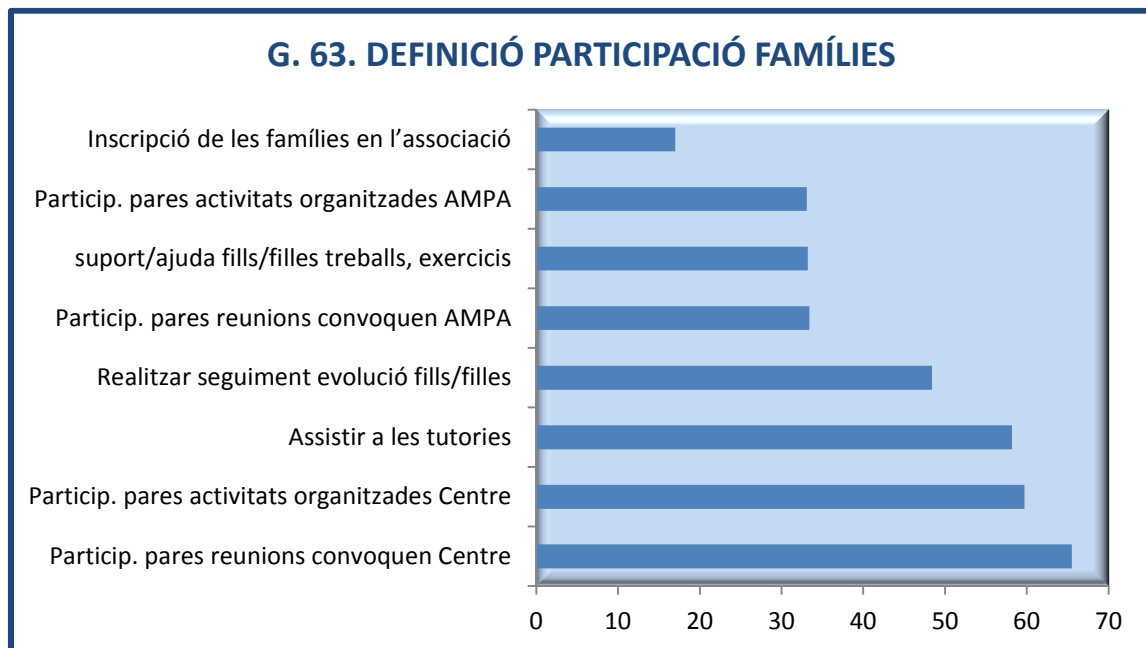
Tampoc es mencionen altres formes de participació com els pares delegats d'aula, comissions mixtes de pares i professors o el suport a activitats concretes de centre o d'aula (sortides escolars, tallers...).

Quant al suport als fills en la realització dels deures, aquest element ocupa la sisena posició sent mencionat pel 33,2% de la mostra, malgrat que en altres qüestions com la influència sobre l'èxit escolar ocupa una posició més rellevant.

Resumint, des de la perspectiva dels equips directius dels centres escolars, es defineix la participació dels pares, sobretot, com a participació individual en el procés educatiu dels fills, els indicadors de la qual serien l'assistència a les reunions, tutories i activitats, el seguiment de l'evolució dels fills i el suport en els deures i treballs escolars. És a dir, es reclama la participació dels progenitors però s'entén aquesta participació com a suport extern de la tasca professional dels docents.

⁵³³ Per exemple: Garreta (2003 i 2008), Fernández Enguita (1993), Feito (2007 i 2011), Giró i Cabello (2011).

El centre escolar i la seva gestió i funcionament sembla ser domini exclusiu o quasi del professorat i els pares són lluny de ser considerats com a veritables “partenaires”, tal i com preconitzen nombroses propostes. La participació col·lectiva queda reduïda notablement a la inscripció a la seva associació (AMPA).



Si tenim en compte el nivell educatiu impartit en el centre apareixen algunes diferències. Els equips directius de les escoles valoren, sobretot, el seguiment de l'evolució dels fills (61,5%), el qual, recordem, se sol realitzar revisant els butlletins de notes (que, d'acord amb la normativa, s'han de retornar signats) i les agendes escolars⁵³⁴ (que constitueixen en primària una important eina de comunicació entre l'escola i la família) i parlant amb els professors.

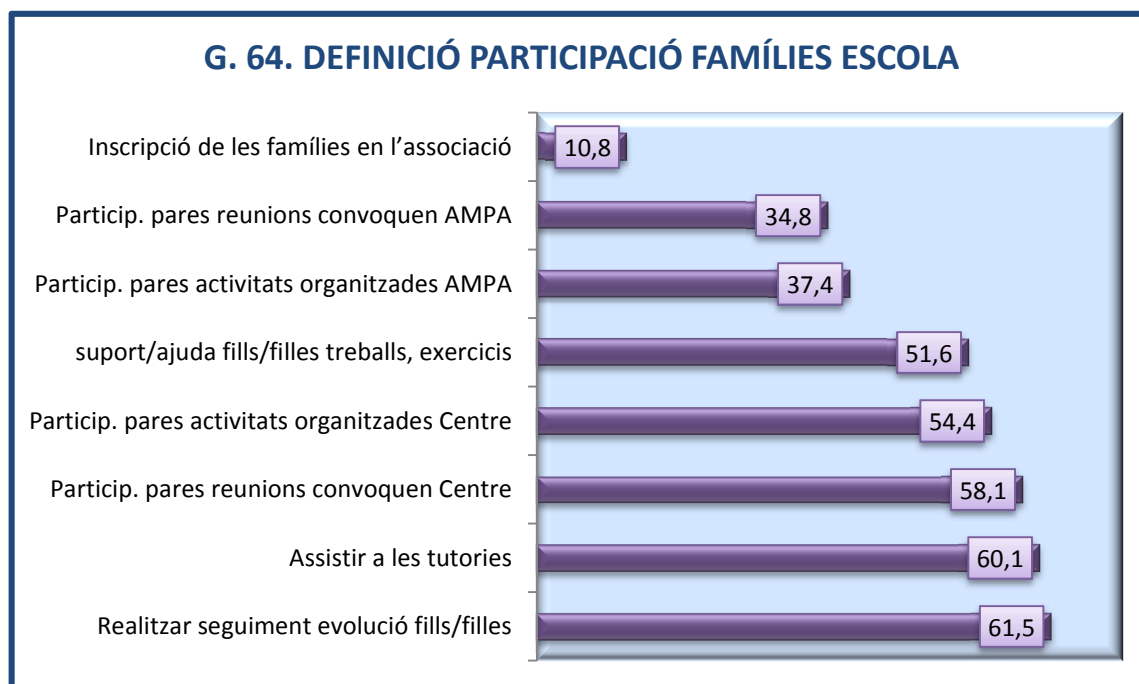
Segueix a poca distància, l'assistència a les tutories (60,1%) i la participació en les reunions (58,1%). Després, les activitats que convoca el centre (54,4%) i l'ajuda als fills en la realització dels treballs i exercicis escolars (51,6%).

A partir del sisè lloc apareix la participació dels pares en les activitats i reunions convocades o organitzades per les AMPA i la inscripció de les famílies en l'associació, no

⁵³⁴ En les agendes escolars, els infants apunten els deures, tutor i pares demanen entrevista, el professorat pot escriure una nota que els pares han de retornar signada, etc.

sent citada la participació de les famílies en l'AMPA (pares de la Junta o de les comissions).

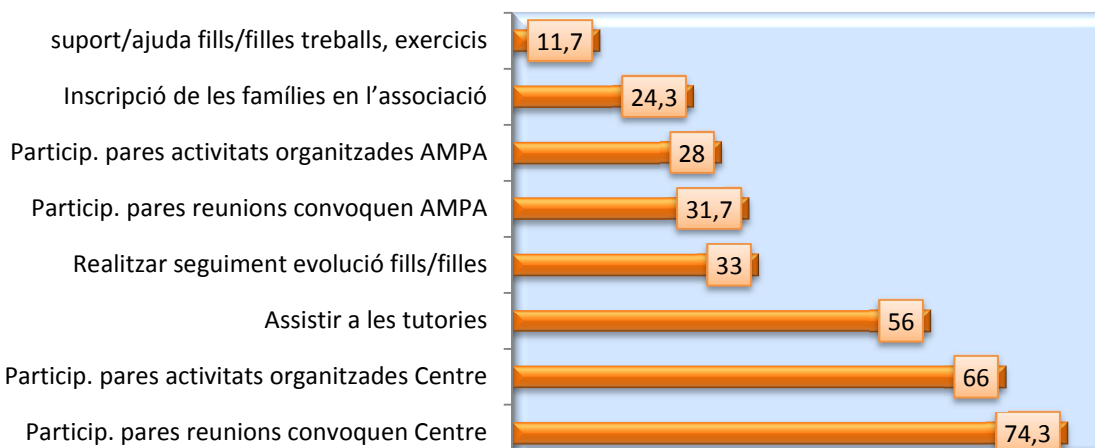
Com veiem, en les escoles es valora més la participació individual dels pares que la col·lectiva.



Els equips directius dels instituts creuen que el que els pares han de fer, principalment, és participar en les reunions que convoca el centre (74,3%) i en les activitats que aquest organitza (66%) i assistir a les tutories (56%). En quart lloc apareix el seguiment de l'evolució dels seus fills (33%). A partir del cinquè lloc apareix la participació en les reunions i activitats convocades o organitzades per les AMPA (31,7%) o la inscripció a l'associació (24,3%).

Destaquem, que pels equips directius dels instituts de la mostra, la participació dels pares consisteix principalment en l'assistència a les activitats (reunions, tutories i altres activitats) organitzades o convocades des del centre.

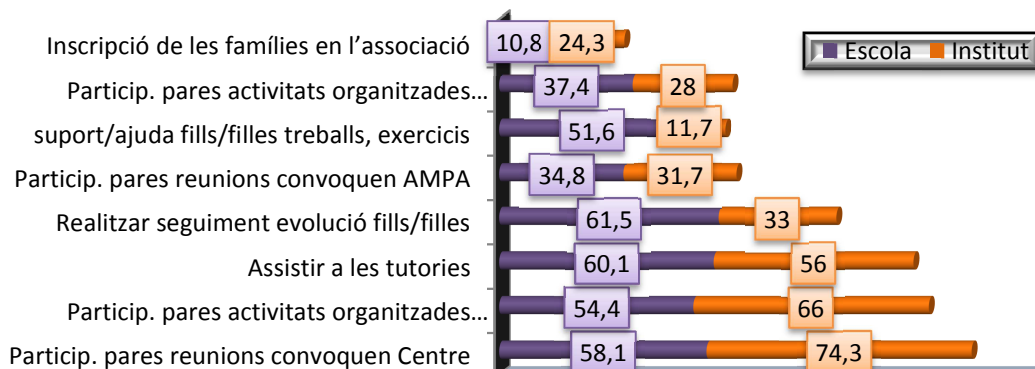
G. 65. DEFINICIÓ PARTICIPACIÓ FAMÍLIES INSTITUT



Si comparem els resultats obtinguts en les escoles i en els instituts, observem que el suport o recolzament a les tasques escolars no ocupa en els instituts un lloc tan preponderant com a les escoles, potser perquè es pensa que molts pares no disposen de les capacitats o coneixements necessaris per ajudar escolarment als fills.

Així, el seguiment de l'evolució dels fills, que en les escoles apareix en primer lloc, en els instituts ocupa la quarta posició i el suport en els deures, que en les escoles ocupa la cinquena posició (51,6%), en els instituts passa a la vuitena, sent citat per solament un 11,7%. En canvi, malgrat que, aparentment, la inscripció i participació de les famílies en les AMPA dels instituts és substantivament menor que en les escoles, la inscripció a l'AMPA ocupa la setena posició (24,3%), 13,5 punts percentuals més que en les escoles.

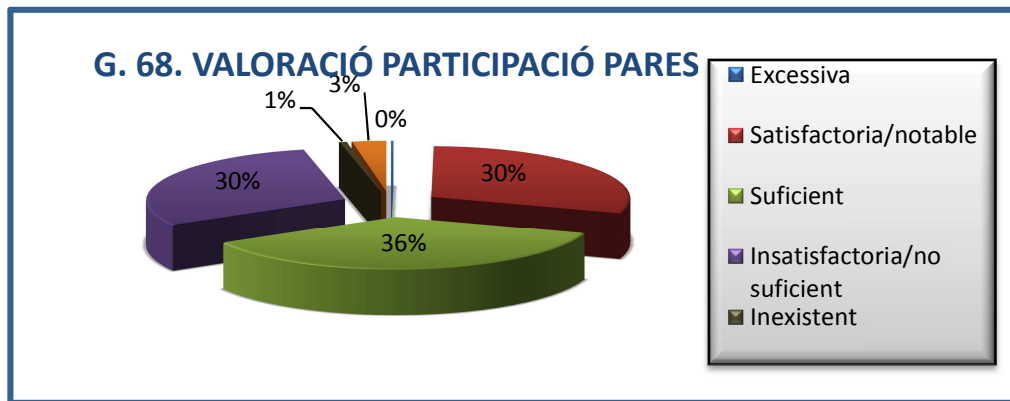
G. 66. DEFINICIÓ PARTICIPACIÓ FAMÍLIES



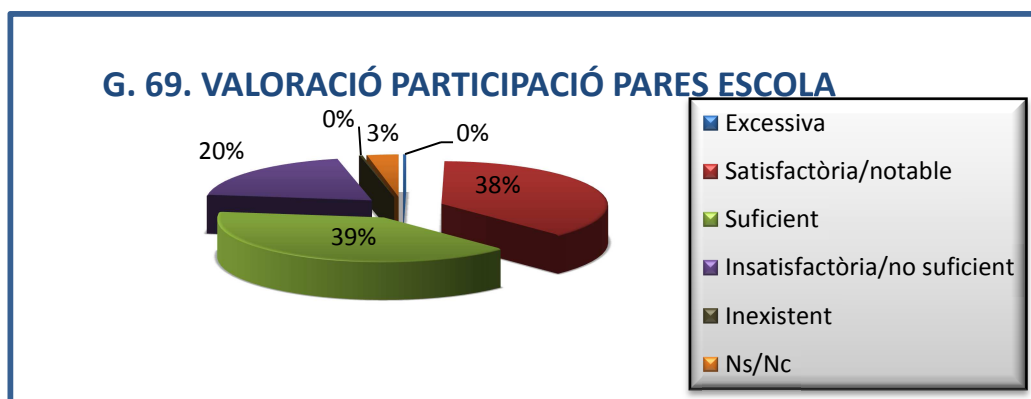
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL CENTRES	653	353	300
T. 67. DEFINICIÓ PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES			
	TOTAL	Escola	Institut
Particip. pares reunions convoquen Centre	65,5	58,1	74,3
Particip. pares activitats organitzades Centre	59,7	54,4	66
Assistir a les tutories	58,2	60,1	56
Realitzar seguiment evolució fills/filles	48,4	61,5	33
Particip. pares reunions convoquen AMPA	33,4	34,8	31,7
suport/ajuda fills/filles treballs, exercicis	33,2	51,6	11,7
Particip. pares activitats organitzades AMPA	33,1	37,4	28
Inscripció de les famílies en l'associació	17	10,8	24,3
Particip. famílies en escoles de pares	5,5	5,4	5,7
Famílies impliquen/participen en l'escola	3,4	3,7	3
Particip. famílies Consell Escolar	2,8	0,8	5
Famílies coneixen l'escola	1,2	2,3	
Particip. famílies eleccions Consell Escolar	1,1	0,8	1,3
Particip. famílies en activitats formatives	0,6	0,6	0,7
Particip. famílies a l'AMPA	0,2		0,3
Famílies no interfereixin dinàmica del centre	0,2		0,3
Altres	4,3	5,4	3
No sap/no respon	0,6	0,8	0,3

4.2. Valoració general de la participació dels progenitors

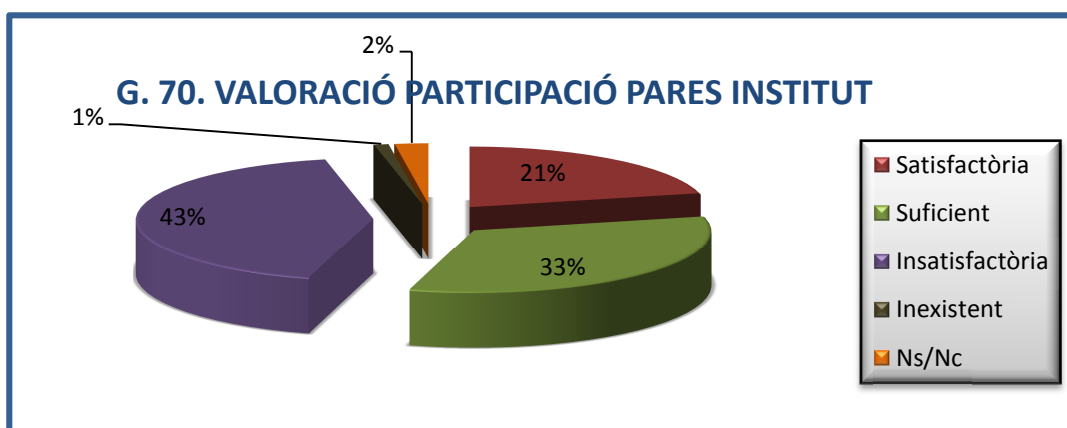
Puntuant la participació dels progenitors en els centres educatius de manera global, en una escala de l'1 al 5 on l'1 significa excessiva i el 5 inexistent, la mostra d'equips directius atorga una mitjana de 2,99 sobre 5 punts. El 36% qualifica la participació com a "suficient", el 30% com a "satisfactòria" i un altre 30% com a "insatisfactòria".



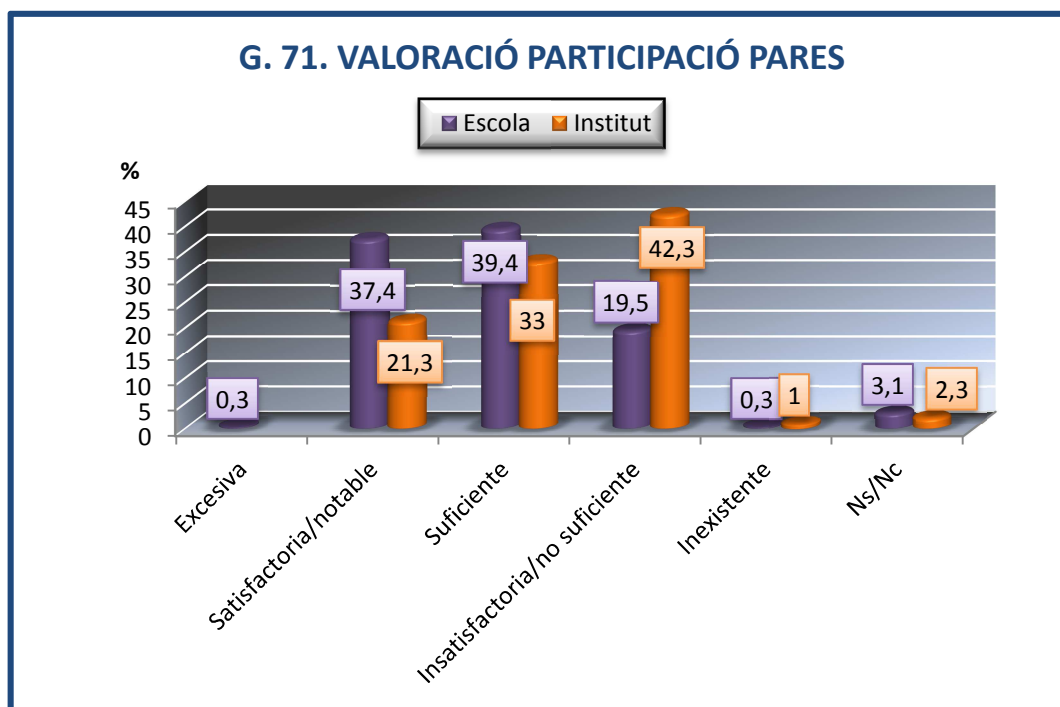
En les escoles, la participació dels pares obté una puntuació mitjana de 3,18 sobre 5 punts, lleugerament més alta que la mostra total. En aquest cas, el 37% qualifica la participació de “notable”, el 40% de “suficient” i només el 20% la considera insuficient. Solament un 0,3% considera la participació excessiva o inexistent.



En els instituts, la participació de les famílies obté una puntuació mitjana de 2,76 punts sobre 5. El 21% qualifica la participació com a “satisfactoria”, el 33% com a suficient i el percentatge que la considera “insatisfactoria” arriba quasi al 43%.



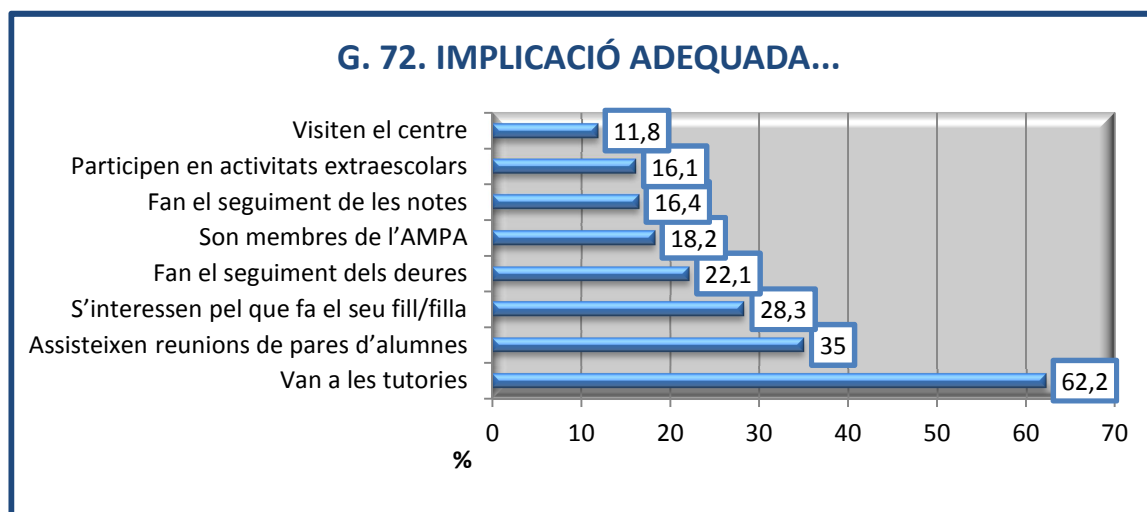
En el gràfic següent, on es comparen les opinions dels equips directius d'escoles i d'instituts, podem observar que mentre la majoria dels equips directius de les escoles de la mostra està bastant satisfeta de la participació dels progenitors en els seus centres, un alt percentatge dels equips directius dels instituts se'n mostra insatisfet.



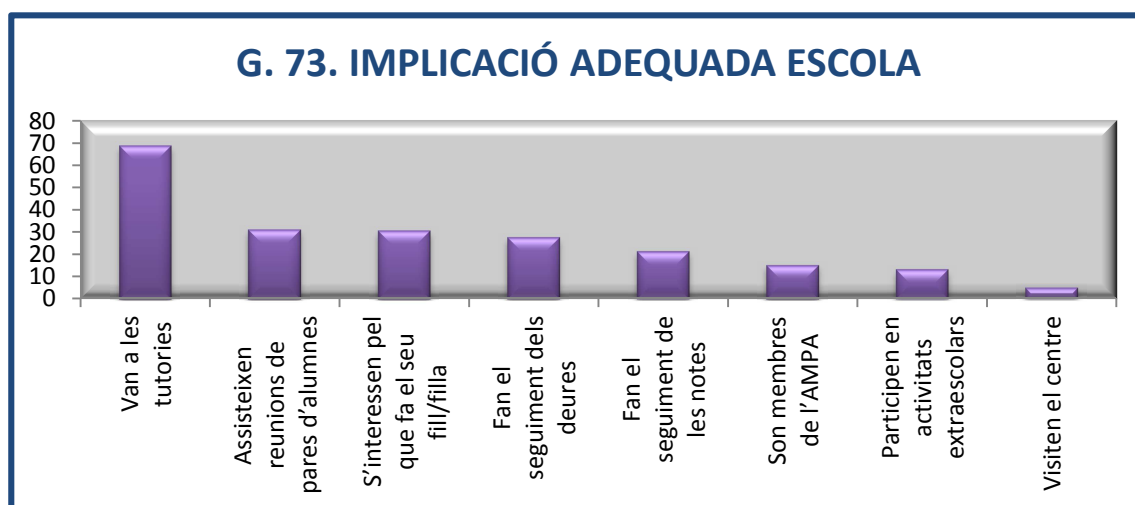
4.2.1. Aspectes on es pot observar la implicació satisfactòria/insatisfactòria dels progenitors en els centres

4.2.1.1. Participació adequada

Les principals raons que fonamenten la qualificació de la participació dels progenitors com a satisfactòria o suficient són que assisteixen a les tutories i a les reunions de pares, s'interessen pel que fan els seu fills, fan un seguiment dels deures, són membres de l'AMPA (és a dir, paguen la quota), fan el seguiment de les notes i participen en les activitats extraescolars.



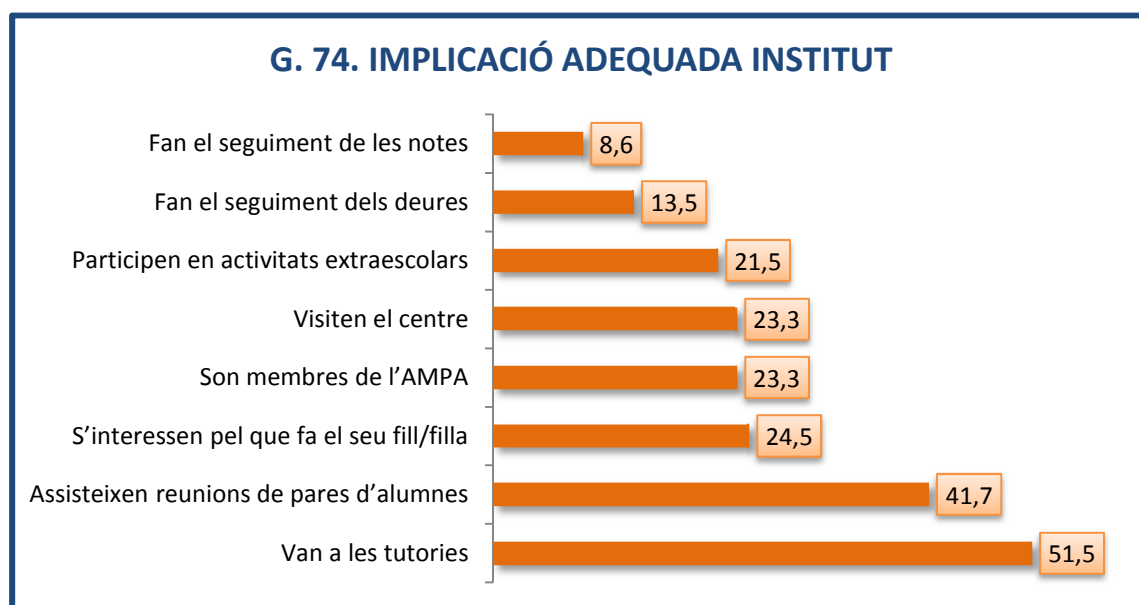
En les escoles, la principal raó adduïda pels equips directius de la mostra per a qualificar la participació dels progenitors com a satisfactòria, és l'assistència a les tutories (68,6%), amb una diferència de 37,6 punts percentuals respecte a la segona, l'assistència a les reunions de pares (31%).



Segueixen en aquest ordre, l'interès pel que fa el fill (30,6%), el seguiment dels deures (27,3%) i de les notes (21%), i la inscripció a l'AMPA (15,1%). La participació en l'AMPA i en el Consell Escolar, en canvi, està imperceptiblement valorada, no arribant a l'1%.

En els instituts, els equips directius de la mostra valoren també en primer lloc l'assistència a les tutories (51,5%) i a les reunions de pares (41,7%). En tercer lloc apareix també l'interès pel que fa el fill, però a continuació segueixen la inscripció a l'AMPA i les visites al centre (23,3%), la participació en les activitats extraescolars (21,5%) i el

seguiment dels deures (13,5%) i les notes (8,6%). La participació en l'AMPA i en el Consell Escolar és valorada solament pel 3,7%.

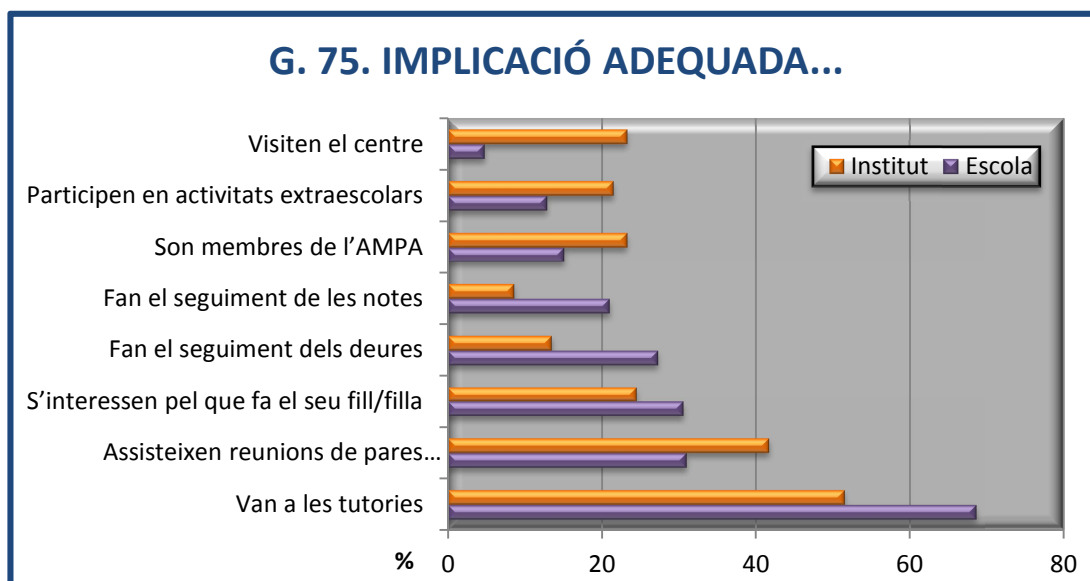


Les raons que fonamenten la valoració de la participació de les famílies com a satisfactòria o suficient són fonamentalment les mateixes en escoles i instituts.

Però, com es mostra en el gràfic següent, els equips directius de les escoles valoren més el seguiment dels deures i les notes per sobre de la inscripció a l'AMPA o la participació en activitats extraescolars. I en canvi, com ja s'apuntava abans, els equips directius dels instituts valoren més el fet que els progenitors visitin el centre, pertanyin a l'AMPA o participin en les activitats extraescolars per sobre del seguiment dels deures i les notes.

Pel que fa a la participació en l'AMPA i en el Consell Escolar, remarquem que si bé es poc valorada tant en les escoles com en els instituts de la mostra, en els instituts rep comparativament major valoració.

Així, com ja hem comentat abans, el percentatge que menciona aquest factor no arriba a l'1% en les escoles i en els instituts és quasi el 4%.

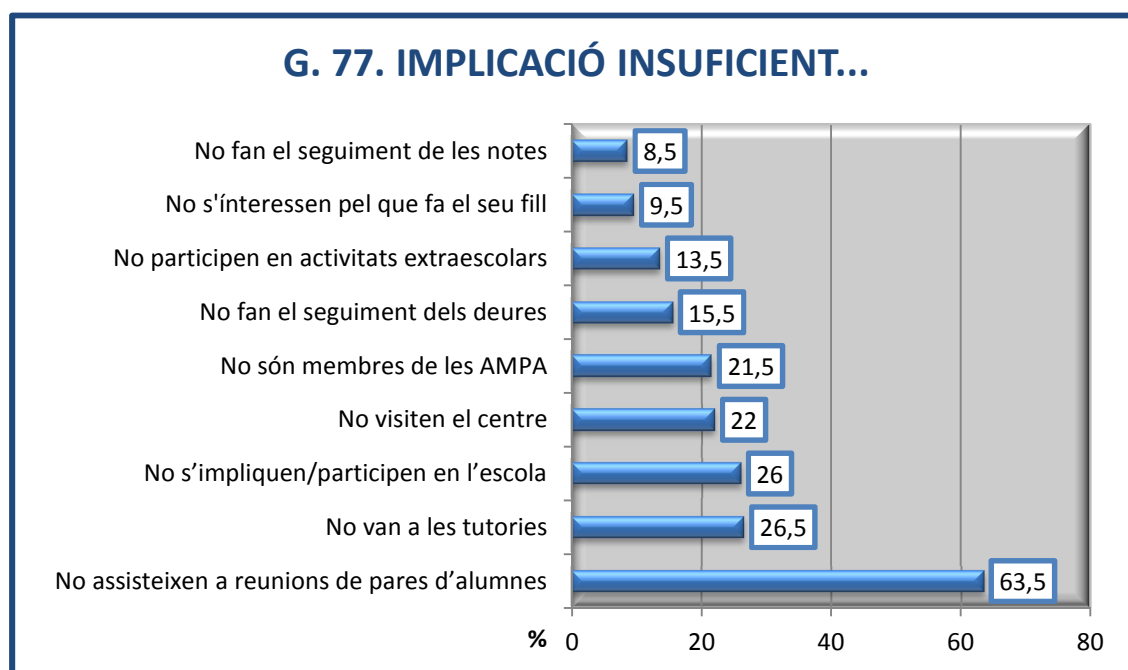


	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 76. ASPECTES QUE S'OBSERVEN EN LA IMPLICACIÓ ADEQUADA			
	TOTAL	Escola	Institut
B: RELACIÓ BONA PARTICIPACIÓ	434	271	163
Van a les tutories	62,2	68,6	51,5
Assisteixen reunions de pares d'alumnes	35	31	41,7
S'interessen pel que fa el seu fill/filla	28,3	30,6	24,5
Fan el seguiment dels deures	22,1	27,3	13,5
Son membres de l'AMPA	18,2	15,1	23,3
Fan el seguiment de les notes	16,4	21	8,6
Participen en activitats extraescolars	16,1	12,9	21,5
Visiten el centre	11,8	4,8	23,3
Famílies impliquen/participen en l'escola	8,1	10	4,9
Participen en activitats formatives	2,8	3,3	1,8
Participen en l'AMPA	1,8	0,7	3,7
Participen en el Consell Escolar	1,6	0,4	3,7
Altres	2,2	2,2	2,4
No sap/no respon	6,9	5,2	9,8

4.2.1.2. Participació inadequada

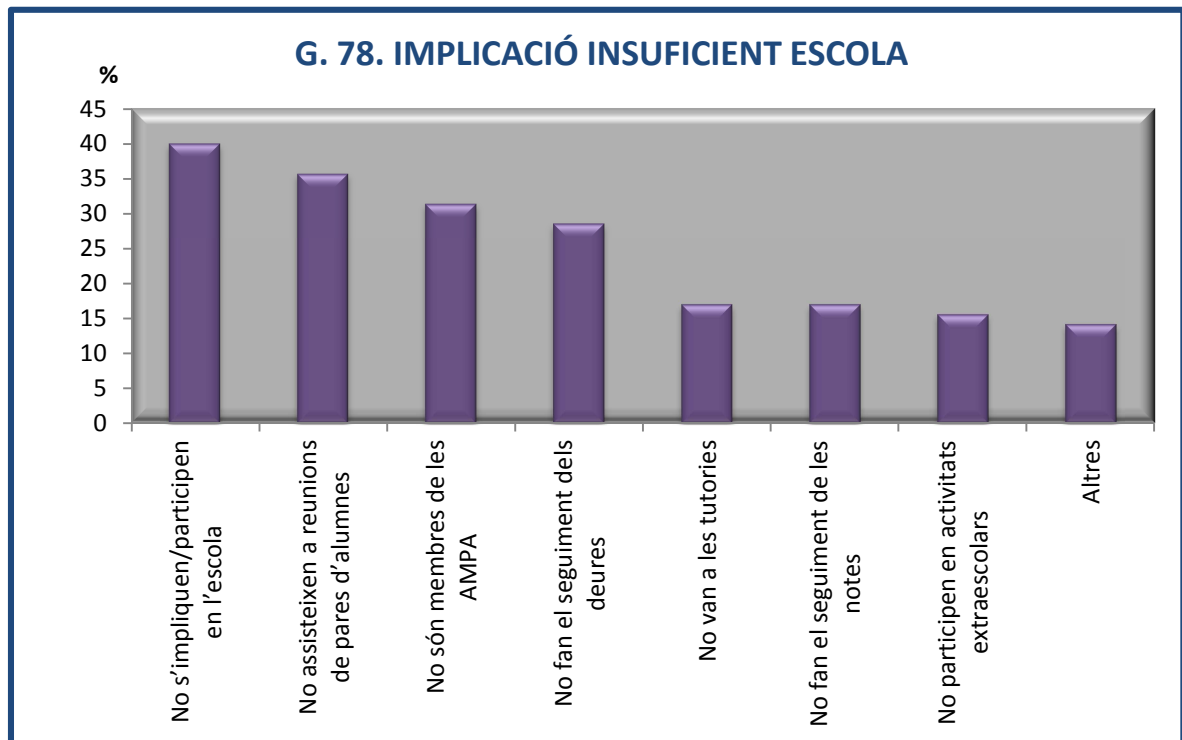
Quant a les raons que fonamenten la qualificació de la participació de les famílies com a insatisfactòria, són el correlat negatiu de les anteriors, és a dir, es tracta de famílies que no assisteixen a les reunions i tutories, no s'impliquen, no visiten el centre, no són

membres de les AMPA, no fan el seguiment dels deures, no participen en les activitats extraescolars, no s'interessen pel que fan els seus fills ni fan un seguiment de les notes.



En les escoles, els elements, principalment, adduïts pels equips directius són: no s'impliquen o participen en l'escola (40%), no assisteixen a les reunions de pares d'alumnes (35,7%), no són membres de les AMPA (31,4%), no fan el seguiment dels deures (28,6%), no van a les tutories (17,1%), no fan el seguiment de les notes (17,1%), i no participen en les activitats extraescolars (15,7%).

Com veiem, són factors relacionats amb la participació individual dels pares. Els següents elements, més relacionats amb la participació dels pares com a col·lectiu, se situen a una distància considerable dels altres. Per exemple, la no participació en les eleccions del CEC només és citada per l'1,4% i la no participació en l'AMPA i en el CEC ja no surt reflectida.



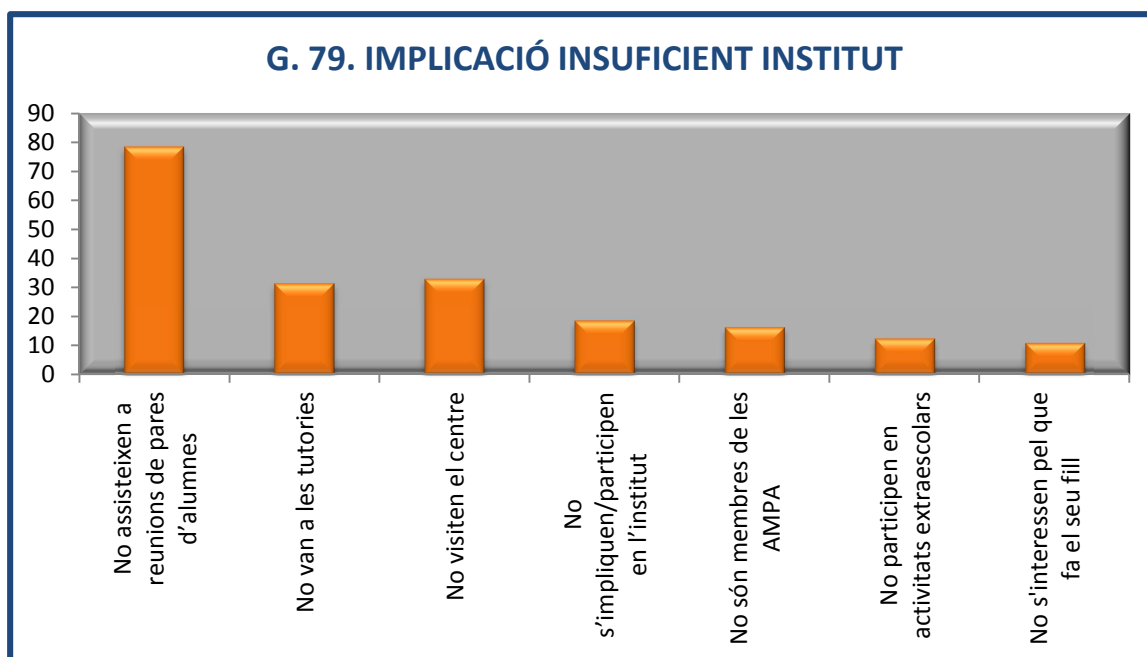
En els instituts, l'element principalment adduït pels equips directius i a una distància considerable de la resta, és que no assisteixen a les reunions de pares d'alumnes (78,5%).

Altres arguments citats pel 30% dels entrevistats són que no van a les tutories i que no visiten el centre.

Després, a certa distància, segueixen: no s'impliquen/participen en l'institut (18,5%), no són membres de les AMPA (16,2%), no participen en activitats extraescolars (12,3%) i no s'interessen pel que fa el seu fill (10,8%).

De la mateixa manera que en les escoles, els següents elements, més relacionats amb la participació col·lectiva dels pares, són quasi imperceptibles.

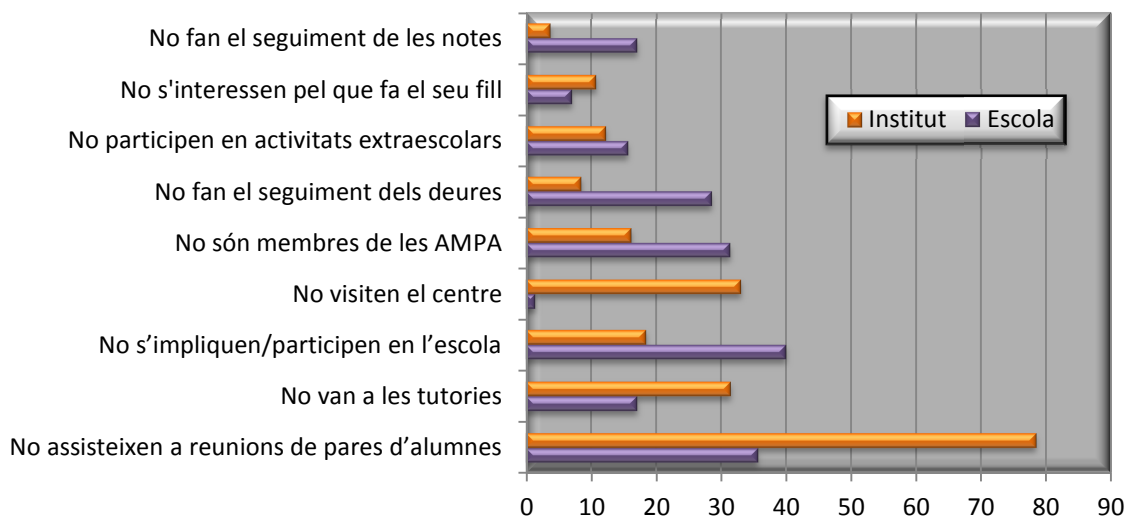
Així, la no participació en les eleccions és anomenada només pel 0,8% i la no participació en les eleccions de l'AMPA per l'1,5%.



Anem veient que les raons principals que fonamenten la valoració de la participació de les famílies com a insatisfactòria són fonamentalment les mateixes en escoles i instituts. Però, com es mostra en el gràfic següent, hi ha alguns elements on podem observar certes divergències, és a dir, tot i que són reconeguts com a importants són més significatives per a uns que per als altres. Així, els equips directius de les escoles addueixen més sovint elements com la no implicació en l'escola (40%), amb una diferència de 31,5 punts percentuals respecte als instituts, la no inscripció en l'AMPA (31,4%), amb una diferència de 15,2 punts percentuals i el no seguiment dels deures ni de les notes.

En canvi, pels equips directius d'instituts, l'element principal i a una distància de 47 punts percentuals del segon (assistència a les tutories), és la no assistència a les reunions (78,5%), amb una diferència de 52,8 punts percentuals respecte a les escoles. El següent element és que no vagin a les tutories (31,5%), que també se situa a 14,4 punts percentuals respecte a les escoles. Un altre element que també és valorat de manera molt diferent és que els progenitors no visitin el centre, així mentre aquesta raó és adduïda pel 33,1% dels equips directius dels instituts, solament l'1,4% dels equips directius de primària la tenen en compte. En canvi, el no seguiment de les notes només és citat pel 3,8% en els instituts i el no seguiment dels deures pel 8,5%, mentre que en les escoles ho fan el 17,1% i el 28,6%, respectivament.

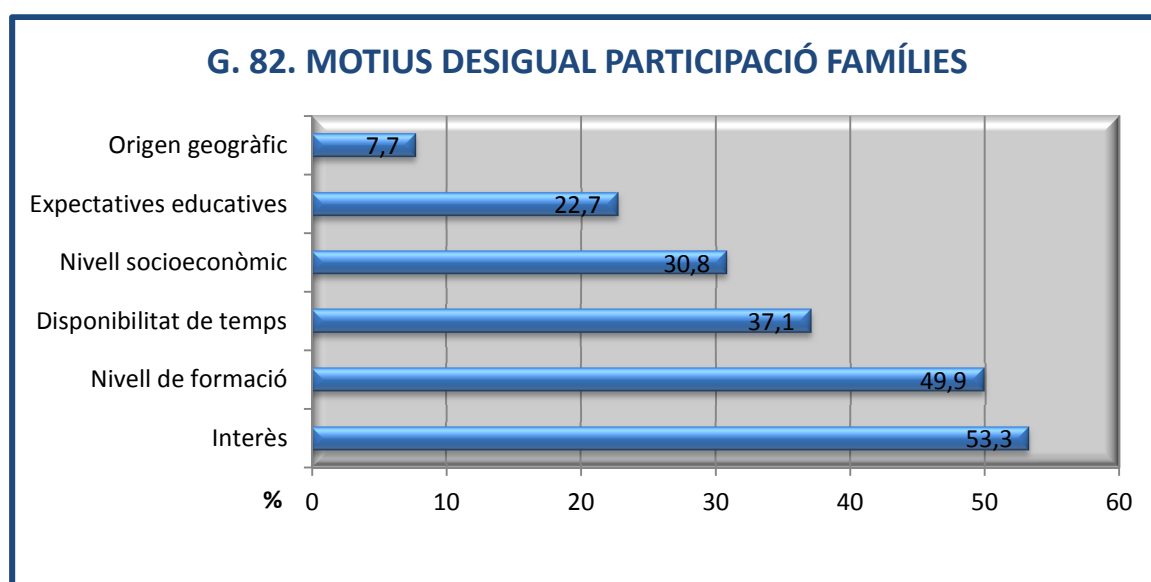
G. 80. IMPLICACIÓ INSUFICIENT...



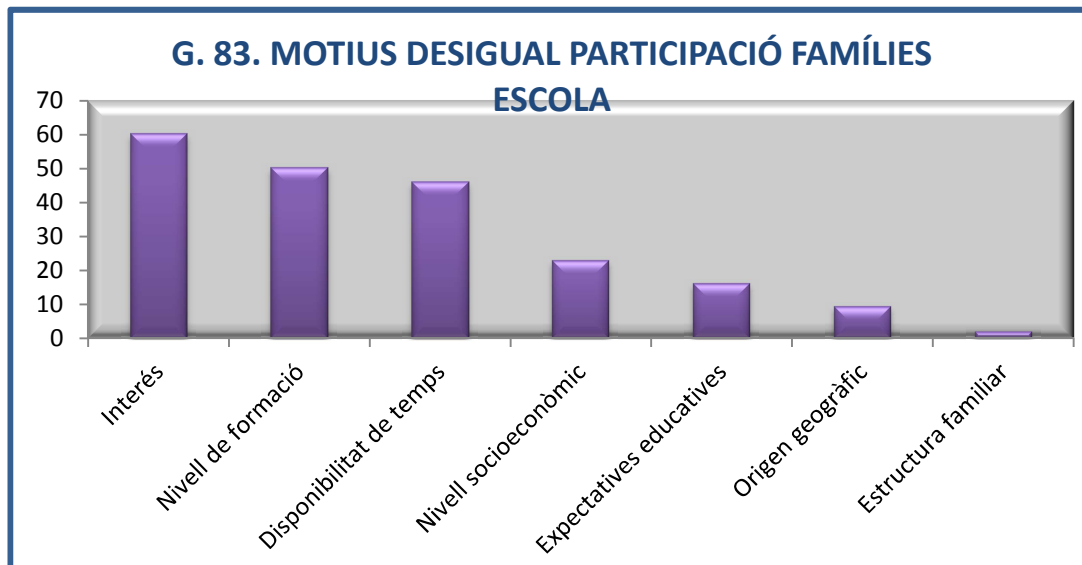
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
B: RELACIÓ INSUFICIENT	200	70	130
T. 81. ASPECTES EN QUE S'OBSERVA LA IMPLICACIÓ INSUFICIENT DE LES FAMÍLIES			
	TOTAL	Escola	Institut
No assisteixen a reunions de pares d'alumnes	63,5	35,7	78,5
No van a les tutories	26,5	17,1	31,5
No s'impliquen/participen en l'escola	26	40	18,5
No visiten el centro	22	1,4	33,1
No són membres de les AMPA	21,5	31,4	16,2
No fan el seguiment dels deures	15,5	28,6	8,5
No participen en activitats extraescolars	13,5	15,7	12,3
No s'interessen pel que fa el seu fill/filla	9,5	7,1	10,8
No fan el seguiment de les notes	8,5	17,1	3,8
No participen a l'AMPA	1,5	-	2,3
No participen eleccions Consell Escolar	1	1,4	0,8
No participen eleccions de l'AMPA	1	-	1,5
No coneixen l'escola	0,5	1,4	-
No participen Consell Escolar	0,5	-	0,8
No participen activ. form./esc. pares	0,5	1,4	-
Altres	5	14,3	-
No sap/no respon	2	4,3	0,8

4.3. Motius pels quals unes famílies participen més que d'altres

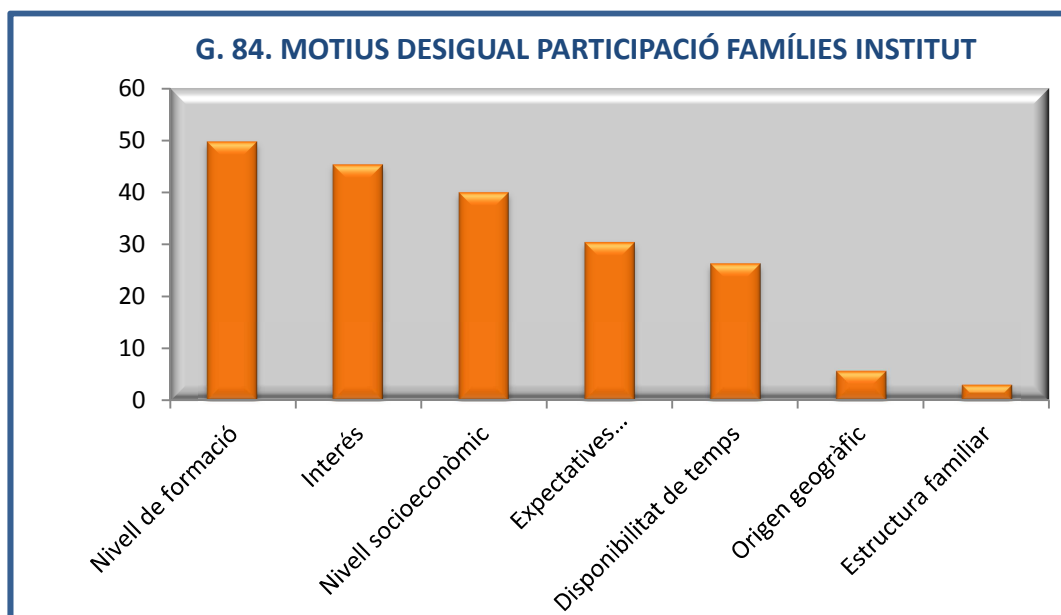
Hem vist fins ara com conceben els equips directius la participació de les famílies, els elements més significatius i les modalitats en què es concreta, també que pensen que hi ha famílies que participen més que d'altres, tot i que, més en les escoles que en els instituts, es mostren bastants satisfets de la implicació dels pares en els seus centres. Pel que fa a les raons que fan que unes famílies participin més que unes altres, tots els equips directius opinen que intervé l'interès de les famílies en l'educació dels seus fills (53,3%) i el nivell de formació dels progenitors (49,9%), principalment, seguits de la disponibilitat de temps, el nivell socioeconòmic i les expectatives educatives, en aquest ordre. L'origen geogràfic només és considerat per un 7,7%.



Quant a les escoles, els principals factors i l'ordre que ocupen, figuren en el gràfic següent i són, en primer lloc, l'interès dels pares en l'educació dels seus fills (60,1%); en segon lloc, el nivell de formació dels progenitors (50,1%); i en tercer lloc, la disponibilitat de temps (46,2%). Tots els altres factors són adduïts per menys del 25% dels equips directius. Així, el nivell socioeconòmic de la família (22,9%), les expectatives educatives que tingui per al seu fill (16,1%) i l'origen geogràfic (9,3%), són considerats factors menys rellevants que els anteriors. I finalment, altres factors com l'estructura familiar (2%) tenen una influència insignificant en la participació dels progenitors a l'etapa de primària, d'acord amb l'opinió dels equips directius de les escoles de la mostra.

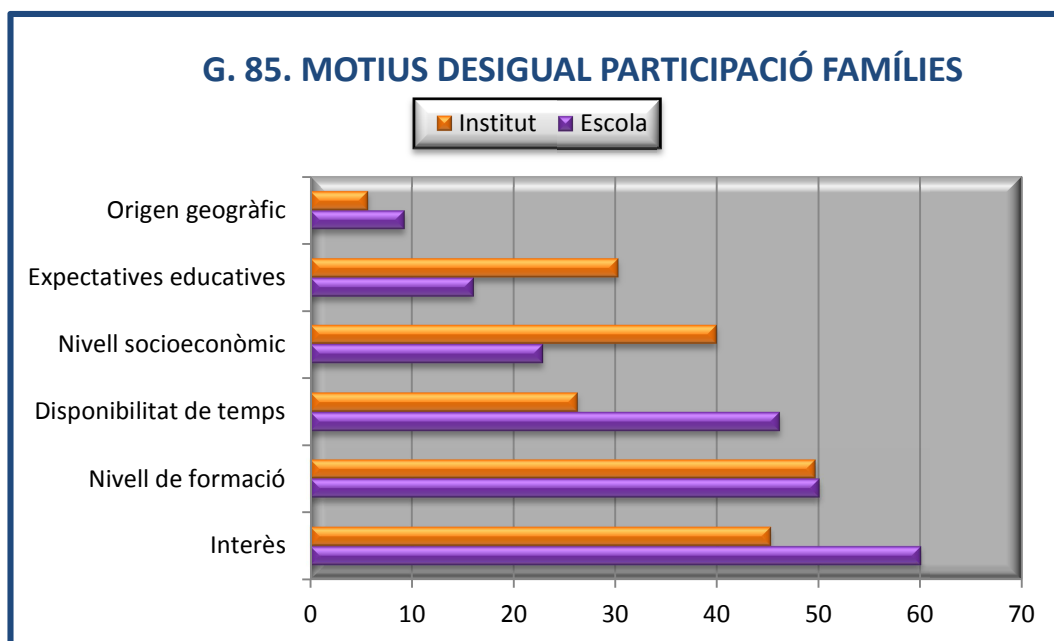


En els instituts, la percepció sobre les raons que incideixen en la participació dels pares és diferent. El motiu considerat en primer lloc és el nivell de formació de la família (49,7%). En segon lloc, l'interès (45,3%). En tercer i quart llocs, el nivell socioeconòmic (40%) i les expectatives educatives (30,3%). La resta de factors, com l'origen geogràfic (5,7%) o l'estructura familiar (3%) tenen també poca incidència en la participació en aquesta etapa, d'acord amb els equips directius dels instituts de la mostra.



Però, si comparem els resultats, apareixen algunes diferències en l'ordre dels factors i en el pes de cada factor (és a dir, el percentatge amb què són citats), segons l'etapa educativa impartida en el centre.

Així, mentre l'interès ocupa la primera posició en les escoles, en els instituts ho fa el nivell formatiu de les famílies. En les escoles, en tercer lloc apareix la disponibilitat de temps, que passa a cinquena posició en els instituts, amb una diferència de 19,9 punts percentuals respecte a les escoles. En canvi, el nivell socioeconòmic i les expectatives educatives són citades en major percentatge en els instituts, amb una diferència respecte a les escoles de 17,1 i 14,2 punts percentuals, respectivament.



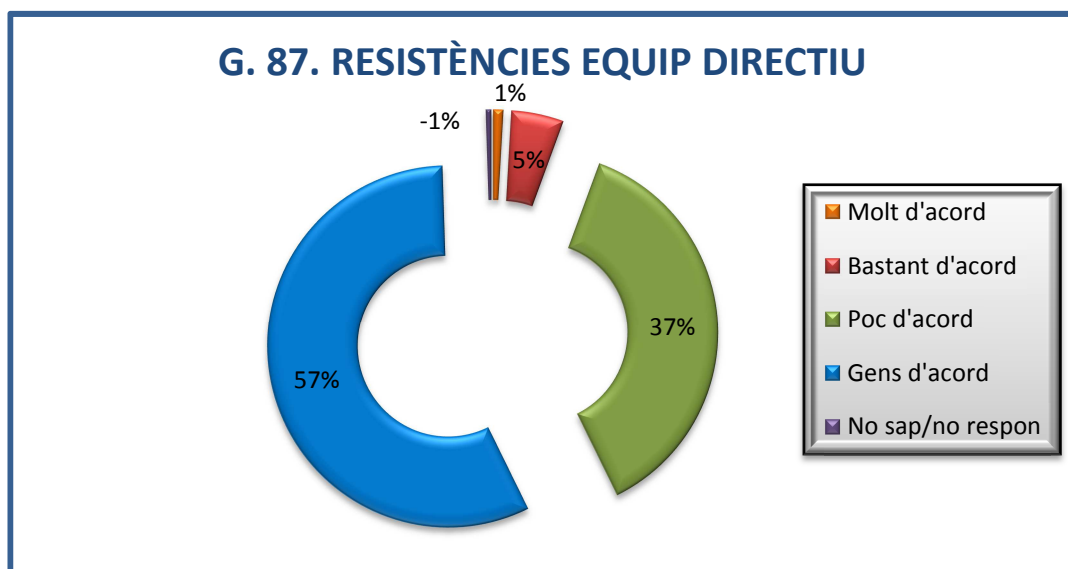
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 86. MOTIUS DESIGUAL PARTICIPACIÓ FAMÍLIES			
	TOTAL	Escola	Institut
Interès	53,3	60,1	45,3
Nivell de formació	49,9	50,1	49,7
Disponibilitat de temps	37,1	46,2	26,3
Nivell socioeconòmic	30,8	22,9	40
Expectatives educatives	22,7	16,1	30,3
Origen geogràfic	7,7	9,3	5,7
Estructura familiar	2,5	2	3
Edat/curs dels fills	0,5	-	1
Número de fills/filles	0,3	0,3	0,3
Relació que tenen amb els fills	0,2	-	0,3
Altres	4,1	4,2	4
No sap/no respon	0,6	0,3	1

4.4. Les resistències a la participació de les famílies per part dels equips directius, professorat i alumnes

En plantejar la possibilitat que existeixin algunes resistències a la participació dels pares en els centres docents per part dels equips educatius, del professorat o de l'alumnat, en general la resposta s'orienta clarament cap al desacord. Així, en preguntar, en una escala de l'1 al 4, sent l'1 el molt d'acord i el 4 cap acord, si existeixen resistències a la participació dels pares per part dels equips directius s'obtingué una mitjana d'1,5 punts.

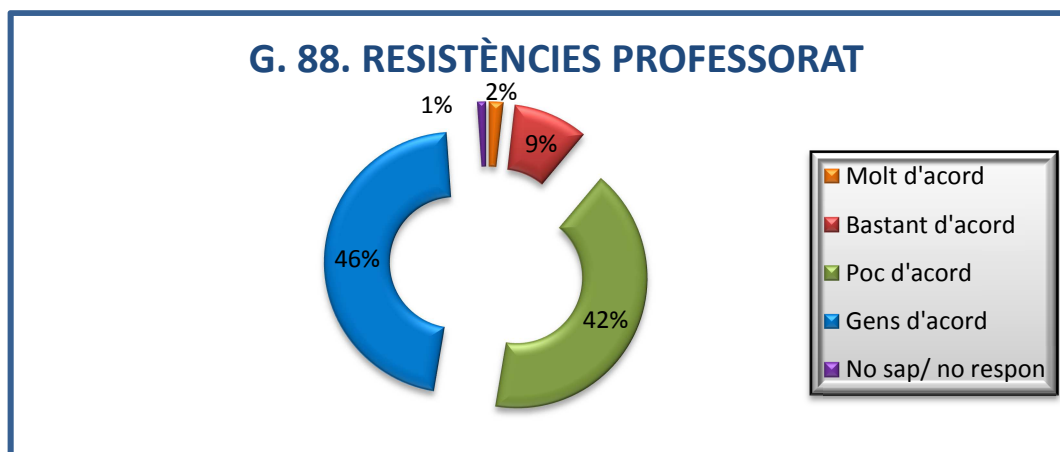
En plantejar la possibilitat que existeixin resistències a la participació dels pares en els centres per part del professorat, es va obtenir una mitjana d'1,66 sobre 4 punts. Plantejant la possibilitat que sigui l'alumnat qui no tingui interès en què els seus pares mantinguin una relació fluida amb el centre, s'obtingué mitjana d'1,76 punts sobre 4.

Analitzant amb detall la resposta a l'afirmació "existeixen reticències entre els equips directius a una major participació de les famílies" veiem que el 56,8% de la mostra no està gens d'acord, el 37% està poc d'acord i solament el 6% està bastant o molt d'acord.



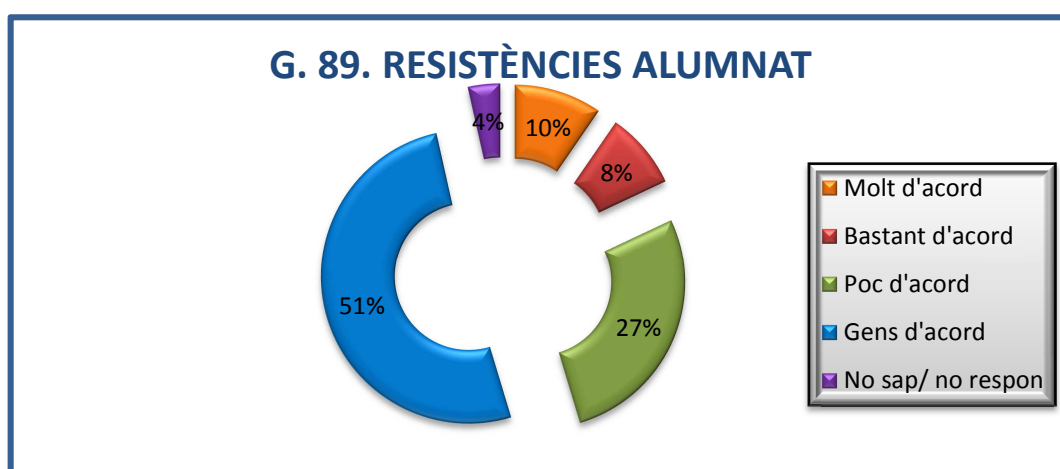
En les escoles, el grau de poc o gens d'acord amb l'afirmació és major i aconsegueix el 96% (el 62% està poc d'acord i el 34% gens d'acord amb l'afirmació) i només un 2,8% hi està bastant d'acord. En els instituts, el grau de poc o gens d'acord és del 91,4% (però només un 7,7% està poc d'acord i, en canvi, el 83,7% gens d'acord amb l'afirmació), i el grau de molt o bastant d'acord arriba al 8%.

En analitzar detalladament la resposta “existeixen reticències entre el professorat a una major participació de les famílies” veiem que el 88% està gens o poc d'acord i solament l'11% està bastant o molt d'acord.



En les escoles, el grau de desacord supera el 90% (el 63,2% estan poc d'acord amb l'afirmació i el 27,5% gens d'acord) i el d'acord el 7,3%. En els instituts, el grau de desacord és lleugerament inferior, sent d'un 84% (el 16% hi està poc d'acord i el 68,3% gens d'acord) però el grau d'acord arriba al 15% (el 12,7% està bastant d'acord i el 3% molt d'acord amb l'afirmació).

Finalment, en analitzar la resposta a la proposició “l'alumnat no té interès en què els seus pares tinguin una relació fluida amb el centre”, veiem que tot i que el 78% diu estar-hi gens o poc d'acord, el 18% dels membres dels equips directius que componen la mostra diu estar-hi bastant o molt d'acord.

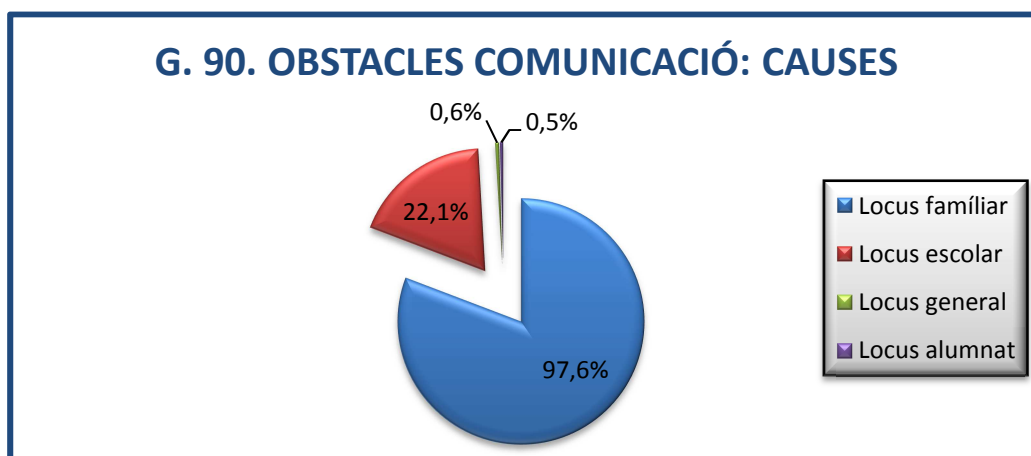


El grau d'acord és més elevat en els instituts que en les escoles, on el 20,3% dels equips directius diu estar molt d'acord i el 17,7% bastant d'acord amb l'afirmació. És a dir, que en el cas dels alumnes d'ESO, gairebé el 38% de la mostra considera que és cert que tenen poc interès en què els seus progenitors tinguin una relació fluïda amb l'institut. En canvi, en les escoles, el percentatge dels equips directius que estan d'acord amb l'afirmació no arriba a l'1%.

4.5. Els obstacles en la comunicació

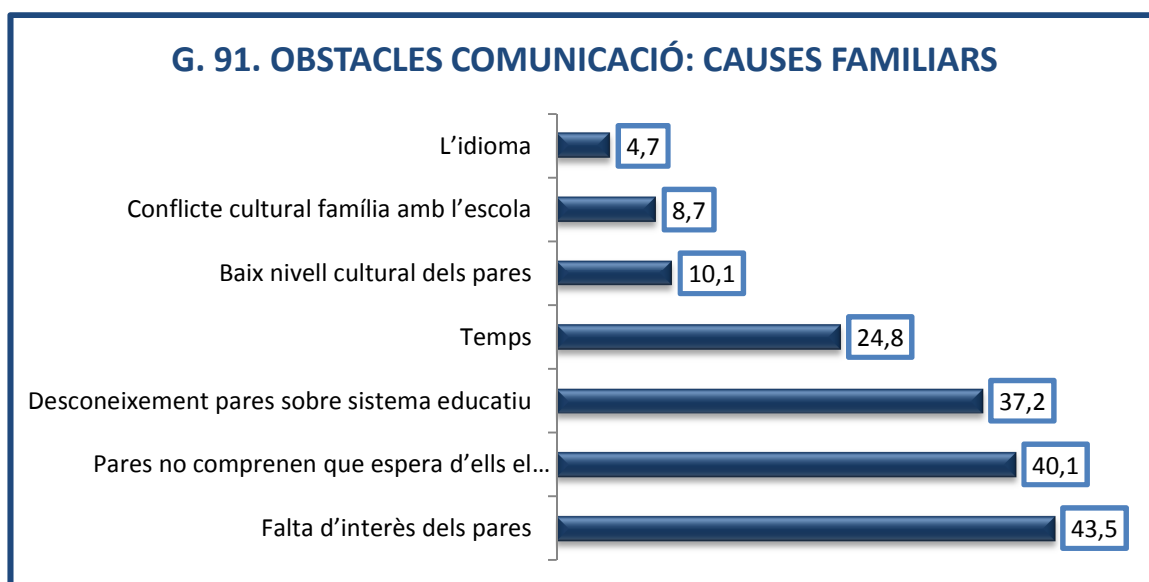
Acabem de veure que, excepte pel que fa a l'alumnat en el cas dels instituts, els equips directius pensen que no hi ha resistències internes en els centres educatius (sobretot per part dels equips directius i professorat) envers la participació dels progenitors. En aquest apartat, analitzarem les possibles barreres que, d'acord amb l'opinió dels equips directius de les escoles i instituts entrevistats, interfereixen en la comunicació entre l'escola i les famílies.

Així, per tal de conèixer quines eren les principals barreres en la comunicació entre l'escola i les famílies, demanàvem als equips directius de la mostra que ens citessin els dos principals obstacles. Així, el 97,5% del total de la mostra addueix causes imputables a les famílies, el 22,1% expressa raons que es deuen a l'escola, un insignificant 0,6% s'hi refereix a causes generals (concretament a la falta de confiança mútua) i un altre 0,5% les atribueix a l'alumnat (en el sentit que els alumnes dificulten la comunicació). D'altra banda, un 1,4% assenyala que no hi ha obstacles, és a dir, que en els seus centres hi ha bona relació, i només un 0,3% no respon a la pregunta.



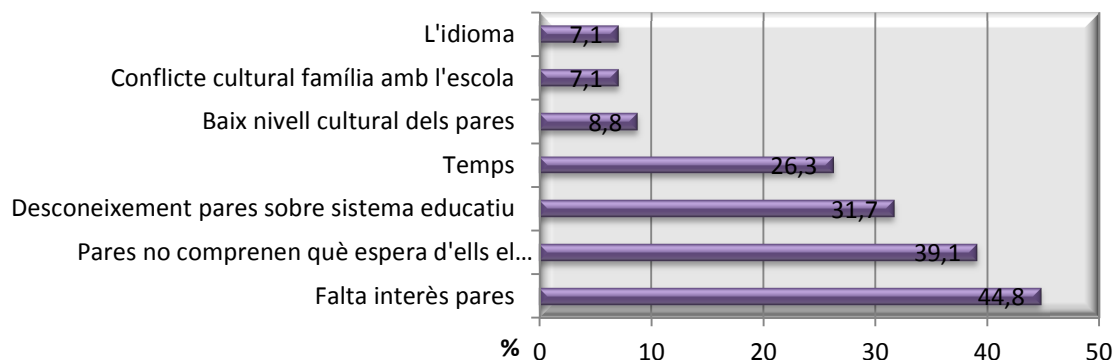
4.5.1 Causes familiars

A continuació, anem a analitzar les causes de la comunicació que els equips directius atribueixen a les famílies. Gairebé la totalitat dels entrevistats (97,5%), quant als obstacles que dificulten la comunicació, citen causes atribuïbles a les famílies. El 43,5% cita la falta d'interès dels pares, el 40,1% considera que els pares no comprenen el que el professor espera d'ells, el 37,2% que els pares desconeixen el sistema educatiu i el 24,8% cita la falta de temps com a obstacle a la comunicació. A certa distància de les anteriors, es cita també el baix nivell cultural dels pares (10,1%). Els conflictes culturals entre família i escola i l'idioma, elements que se solen relacionar amb les famílies immigrades, només són citats per menys del 10%.



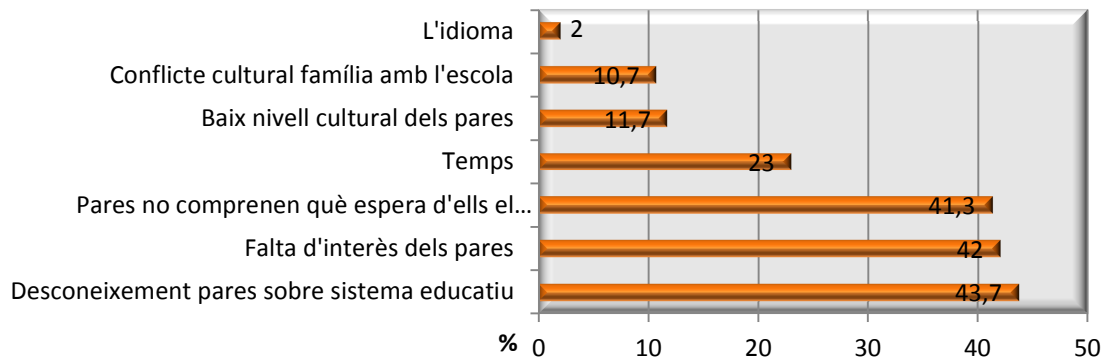
Si analitzem els resultats, segons el nivell educatiu impartit en el centre, observem que en les escoles, les principals barreres assenyalades, principalment, són: la falta d'interès dels pares (44,8%), la incomprensió per part dels pares del que espera d'ells el professorat (39,1%), el desconeixement dels pares sobre el sistema educatiu (31,7%), el temps (26,3%). Seguits a certa distància pel baix nivell cultural dels pares (8,8%) i el conflicte cultural de la família amb l'escola i l'idioma. Aquests dos últims obstacles, que solen estar relacionats sobretot amb les famílies d'origen immigrat, només són citats pel 7,1%. Com podem observar, l'ordre assenyalat en els obstacles coincideix amb el del gràfic anterior, on tenim en compte els centres escolars, en el seu conjunt.

G. 92. OBSTACLES COMUNICACIÓ ESCOLA: CAUSES FAMILIARS



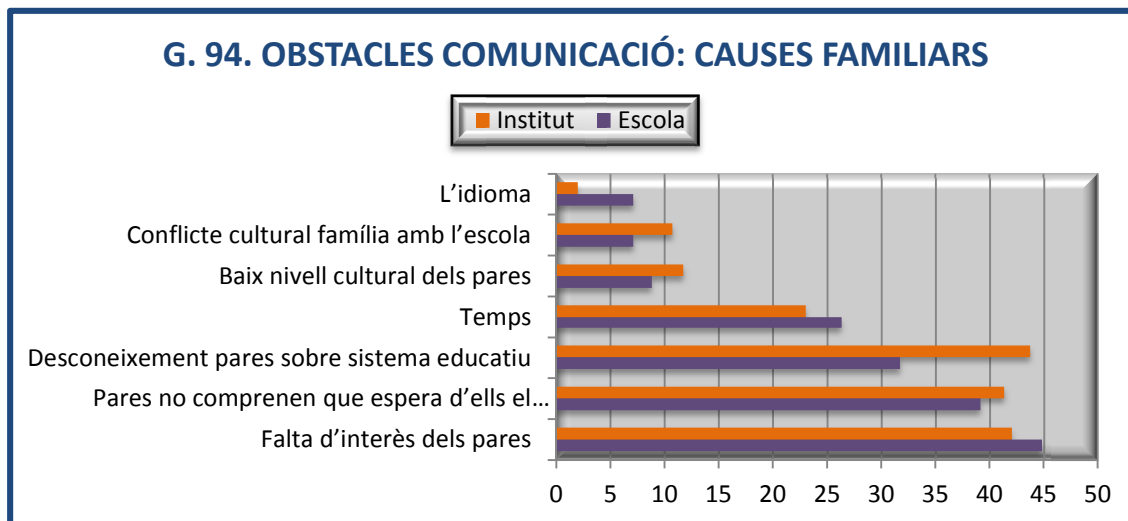
En canvi, en els instituts, canvia lleugerament l'ordre, sent els principals obstacles assenyalats per més del 40%: el desconeixement del sistema educatiu per part dels pares (43,7%), la falta d'interès dels pares (42%), la incomprensió per part dels pares del que espera d'ells el professorat (41,3%). Un 23% assenyalava la manca de temps. A continuació, apareixen com en les escoles, el baix nivell cultural dels pares (11,7%) i el conflicte cultural de la família amb l'escola (10,7%). L'idioma (desconeixement del català), que en les escoles és citat pel 7,1%, en els instituts ho fa un escàs 2%.

G. 93. OBSTACLES COMUNICACIÓ INSTITUT: CAUSES FAMILIARS



Tal i com es pot observar en el gràfic següent, no hi ha diferències quant al pes en percentatge en escoles i en instituts (assenyalen aquest tipus d'obstacles un 98% dels equips directius de les escoles de la mostra i un 97% en els instituts). I tot i que els valors presenten lleugeres variacions, l'ordre d'importància d'aquests obstacles és el mateix per a les escoles que per als instituts, excepte en el cas del desconeixement dels pares del sistema educatiu, que en els instituts és el més important (43,7%) i en les escoles

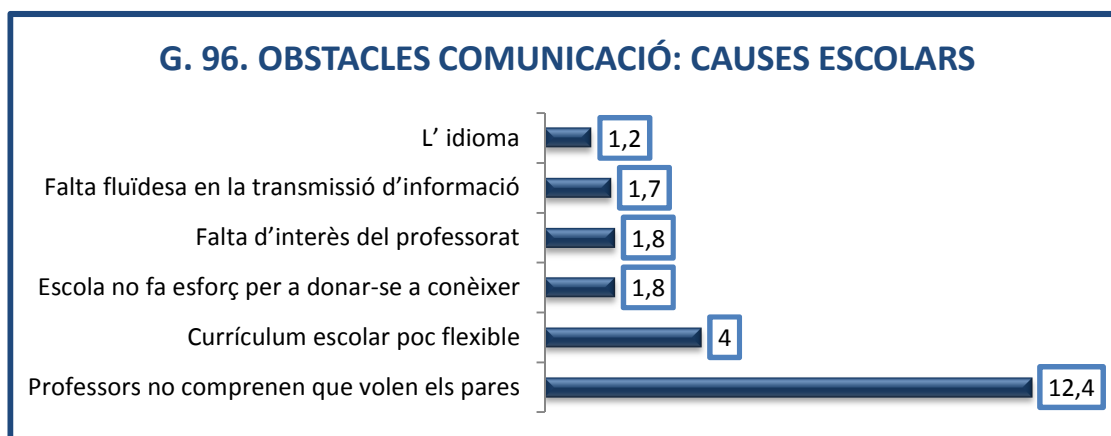
ocupa la tercera posició (31,7%). Altres obstacles citats en menor proporció, com el baix nivell cultural dels pares o els conflictes culturals entre la família i el centre educatiu, semblen afectar lleugerament en major grau als instituts. L'idioma, en canvi, adquireix major importància a les escoles.



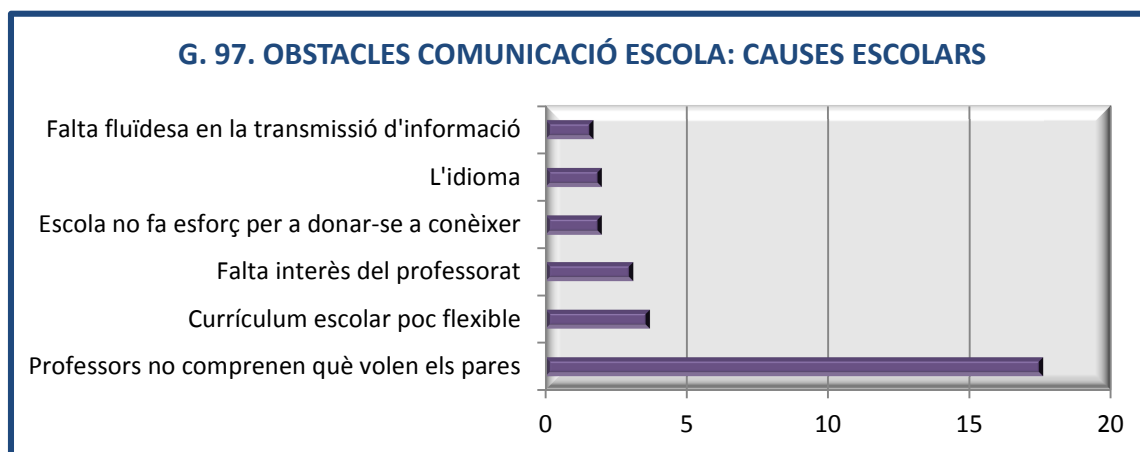
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 95. DOS PRINCIPALS OBSTACLES COMUNICACIÓ ESCOLA-FAMÍLIA			
	TOTAL	Escola	Institut
CAUSES FAMILIARS	97,5	98	97
Falta d'interès dels pares	43,5	44,8	42
Pares no comprenen què espera d'ells el professor	40,1	39,1	41,3
Desconeixement dels pares sobre el sistema educatiu	37,2	31,7	43,7
Temps	24,8	26,3	23
Baix nivell cultural dels pares	10,1	8,8	11,7
Conflicte cultural família amb l'escola	8,7	7,1	10,7
L'idioma	4,7	7,1	2
Desconfien del treball dels docents	1,8	2,3	1,3
No es valora el treball dels docents	1,4	1,7	1
Individualisme	0,9	1,1	0,7
Altres família	8,3	8,8	7,7

4.5.2. Causes del centre educatiu

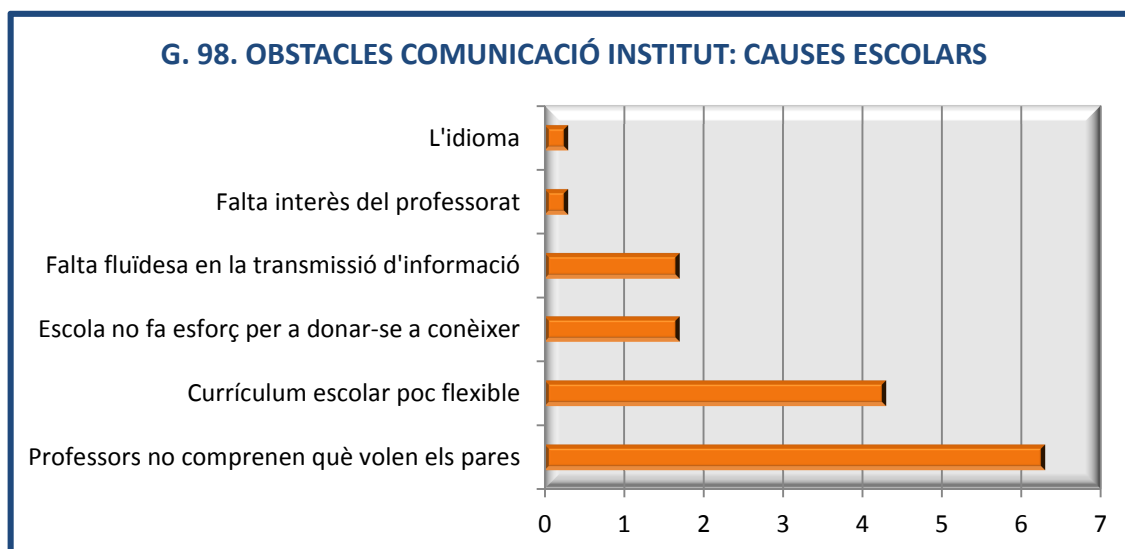
D'altra banda, el 22,1% del total de la mostra addueix obstacles en la comunicació entre família i escola, atribuïbles al centre educatiu. Així, el 12,4% opina que els professors no comprenen el que volen o demanen els pares i el 4% considera un obstacle l'escassa flexibilitat del currículum escolar. Altres obstacles que es citen, en menor percentatge, són el poc esforç de l'escola per donar-se a conèixer i la poca fluïdesa en la transmissió de la informació. Finalment, altres elements com la falta d'interès del professorat, l'idioma, la falta de suport de l'Administració educativa o la falta de formació del professorat, tenen una incidència mínima en la relació.



Si tenim en compte el nivell educatiu impartit en el centre, observem que en les escoles, el principal obstacle assenyalat és la incomprensió per part del professorat del que volen o demanen els pares (17,6%). Seguit a gran distància, entre altres, pel currículum escolar poc flexible (3,7%) i la falta d'interès del professorat (3,1%), que es troben a més de 13,9 punts percentuals respecte al primer.



En els instituts, s'assenyalen els mateixos obstacles: la incomprensió per part del professorat de les demandes dels pares (6,3%), el currículum escolar poc flexible (4,3%), la manca d'esforços per part de l'escola per a donar-se a conèixer (1,7%) i la falta de fluïdesa en la transmissió de la informació (1,7%).

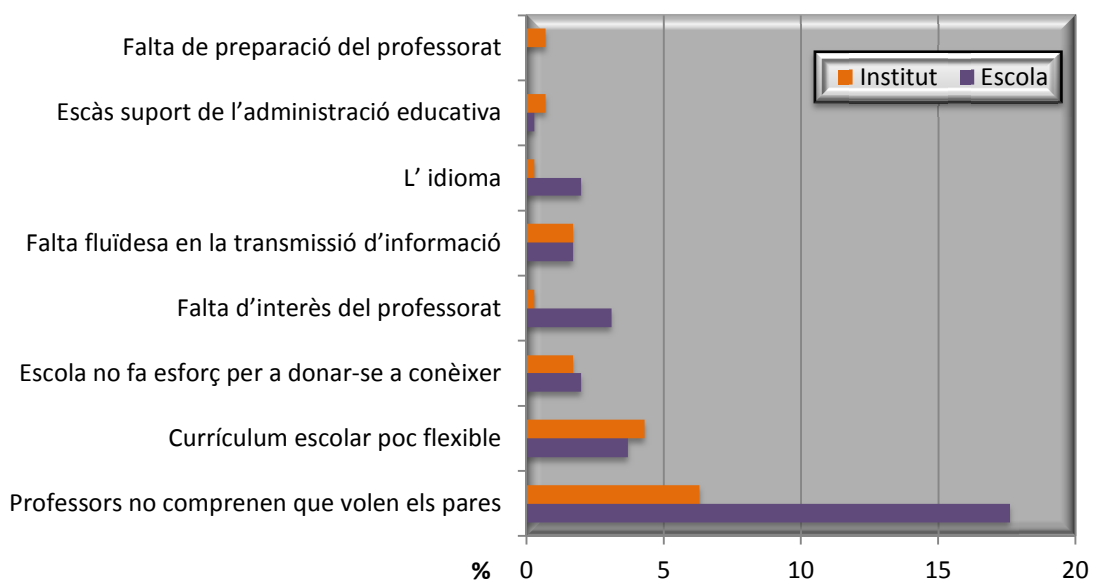


Però, si comparem els resultats obtinguts en les escoles i els instituts de la mostra, aquí sí que podem observar algunes diferències quant al pes en percentatge segons siguin escoles o instituts, així, el 28% dels equips directius de les escoles de la mostra considera que alguns dels obstacles a la comunicació entre l'escola i les famílies tenen el seu origen en el centre docent, mentre que en els instituts només ho fa el 15%.

D'altra banda, no es perceben diferències significatives en l'ordre d'importància atribuït als obstacles segons el nivell d'ensenyament impartit en el centre, però sí en el pes dels factors (percentatge en que es citen), sobretot del primer.

Recalquem que el major obstacle percebut és la incomprensió per part del professorat del que volen els pares, que en les escoles arriba al 17,6%, 13,9 punts percentuals sobre el següent (la inflexibilitat del currículum), i en els instituts solament al 6,3%, 2 punts percentuals sobre el següent (que en aquest cas també és la inflexibilitat del currículum).

G. 99. OBSTACLES COMUNICACIÓ: CAUSES ESCOLA



	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL CENTRES	653	353	300
T. 100. DOS PRINCIPALS OBSTACLES COMUNICACIÓ ESCOLA- FAMÍLIA			
	TOTAL	Escola	Institut
CAUSES ESCOLARS	22,1	28	15
Professors no comprenen que volen/demanen els pares	12,4	17,6	6,3
Currículum escolar poc flexible	4	3,7	4,3
Escola no fa esforç per a donar-se a conèixer	1,8	2	1,7
Falta d'interès del professorat	1,8	3,1	0,3
Falta fluïdesa en la transmissió d'informació	1,7	1,7	1,7
L'idioma	1,2	2	0,3
Escàs suport de l'Administració educativa	0,5	0,3	0,7
Falta de preparació del professorat	0,3	-	0,7
Dificultats d'organització del centre	0,3	-	0,7
Altres escola	0,9	1,7	-

4.5.3. Altres causes

Finalment, entre els obstacles de caràcter general apareix la falta de confiança mútua (0,6% en les escoles i 0,7% en els instituts), i entre els obstacles atribuïts a l'alumnat, que els alumnes dificulten la comunicació entre la família i l'escola (0,6% en les escoles i 0,3% en els instituts). D'altra banda, com hem assenyalat abans, un baix 1,4% indica l'absència d'obstacles en els seus centres (0,6% en les escoles i 2,3% en els instituts). Però, respecte a aquest darrer punt, sobta que sigui precisament en els instituts, on l'índex de participació és menor, que el percentatge indicant l'absència de barreres sigui major que en les escoles.

5. LA IMPLICACIÓ DE LES FAMÍLIES EN ELS CENTRES EDUCATIUS

Com hem constatat en el marc teòric, la implicació dels progenitors no és homogènia al llarg de tot el procés escolar dels seus fills ja que existeixen múltiples factors que incideixen en la major o menor participació dels progenitors en cadascuna de les etapes educatives. La participació de les famílies en els centres sol minvar a mida que els infants avancen en la seva escolaritat, la qual cosa no vol dir, en general, que es despreocupin totalment de l'educació dels fills, segurament pren d'altres formes menys visibles.

Les famílies poden participar individualment i col·lectiva en els centres on estan escolaritzats els seus fills. Una de les formes més importants, i reconeguda per la normativa vigent, de participació individual de les famílies en els centres escolars, és a través de l'assistència a les reunions informatives d'inici de curs i a les entrevistes individuals amb el professorat-tutor (tutories).

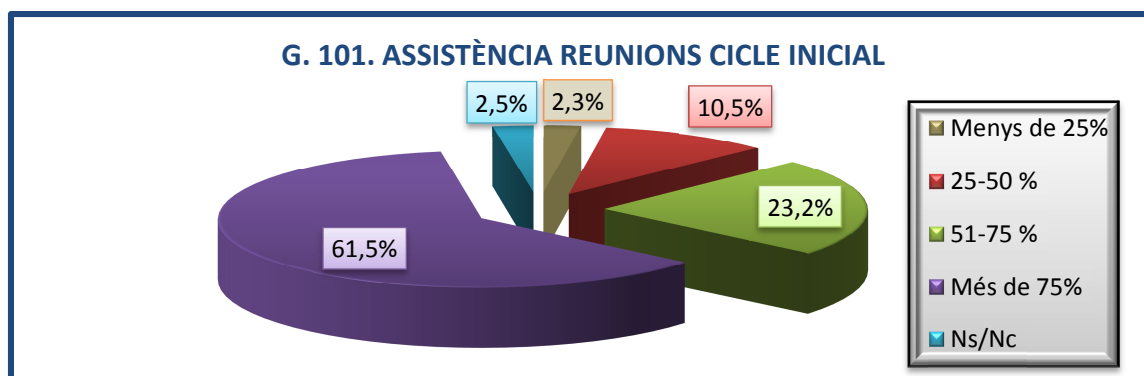
A continuació, analitzem l'assistència a les reunions informatives i a les tutories al llarg de les dues etapes educatives que engloben l'educació obligatòria. Recordem al respecte que en el nostre país, d'acord amb la legislació vigent, l'educació obligatòria comença als 6 anys i dura fins als 16. Així, tenim l'etapa de primària dividida en tres cicles (cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior) i implementada en les escoles, i l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO) dividida al seu torn en dos cicles (primer cicle i segon cicle) i implementada en els instituts.

En el present capítol, ens centrarem en els cicles inicial i mitjà de primària, analitzant aquests dos cicles separadament perquè pensem a priori que pot haver-hi diferències importants quant a la participació⁵³⁵ dels progenitors, i l'ESO en el seu conjunt, pensant que la participació dels progenitors és similar en els dos cicles de l'ESO.

5.1. L'assistència a les reunions informatives

5.1.1 Escoles

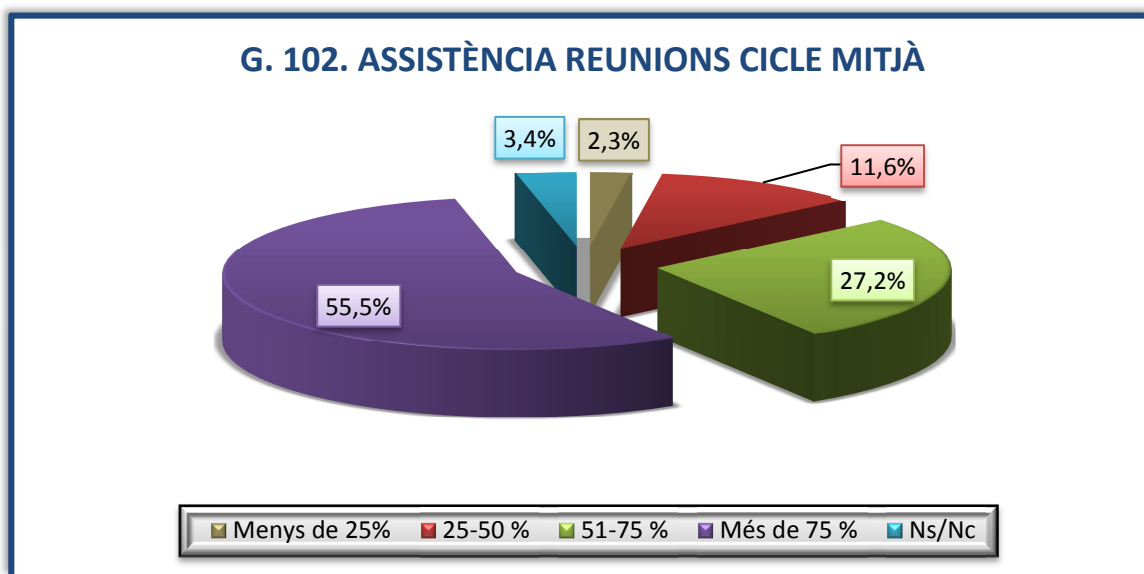
Pel que fa a l'assistència dels progenitors a les reunions informatives realitzades per part del centre durant el cicle inicial de primària, la mitjana de participació es situa en el 76,78%. Com es pot observar en el gràfic següent, d'acord amb l'opinió dels representants d'equips directius d'escoles enquestats, la participació dels pares és elevada. El 61,5% de les escoles compten amb una participació dels pares superior al 75%. En el 23,2% dels centres, l'assistència a les reunions de cicle inicial es situa entre el 50 i el 75%. I solament en el 10,5% de les escoles, la participació és inferior al 50%. Finalment, un escàs 2,3% compta amb una participació per sota del 25%. D'altra banda, el nombre de línies i d'alumnes del centre aparentment no incideix significativament en la participació dels pares en les reunions d'aquest cicle educatiu.



⁵³⁵ El pas de cicle inicial a mitjà sol suposar un canvi important pels infants, se'ls exigeix més autonomia escolar, tenen ja "assignatures" i exàmens i més hores de mestres-especialistes, el que fa que ja no estiguin tantes hores amb el tutor com a cicle inicial. En el cas de centres amb més d'una línia, igual que passa en el pas d'infantil a primària, es solen "mesclar" els nens per fer nous grups-classe. D'altra banda, en el cicle mitjà com els nens comencen a "fer-se grans", molts ja comencen a anar sols a l'escola, sobretot si viuen a prop. En les activitats extraescolars, també es nota un canvi, molts pares comencen a "atapeir" l'agenda d'activitats extraescolars dels seus fills amb "més escola", és a dir, amb activitats "similars" a les lectives de l'escola per tal de complementar o ampliar el currículum (anglès, música, repassos...) enlloc d'activitats més de lleure. Aquest aspecte pot provocar diferències de capital cultural i social entre els infants i també pot influir en les relacions entre pares, ja que es solen establir xarxes d'ajuda mútua entre els progenitors que porten els seus fills a les mateixes activitats (que a vegades no es tracta d'una simple coincidència).

Pel que fa a l'assistència dels progenitors a les reunions informatives realitzades per part del centre durant el cicle mitjà de primària, la mitjana de participació se situa en el 74,12%, 2,66 punts percentuals per sota de la del cicle inicial. Com es pot observar en el gràfic següent, d'acord amb l'opinió dels equips directius d'escoles enquestats, la participació dels pares és també considerablement elevada, tot i que, com acabem de dir, decreix lleugerament respecte a la de cicle inicial. El 55,5% de les escoles compten amb una participació per sobre del 75% i en el 27,2% és superior al 50%. Només en el 2,3% dels centres l'assistència dels pares a les reunions és inferior al 25%.

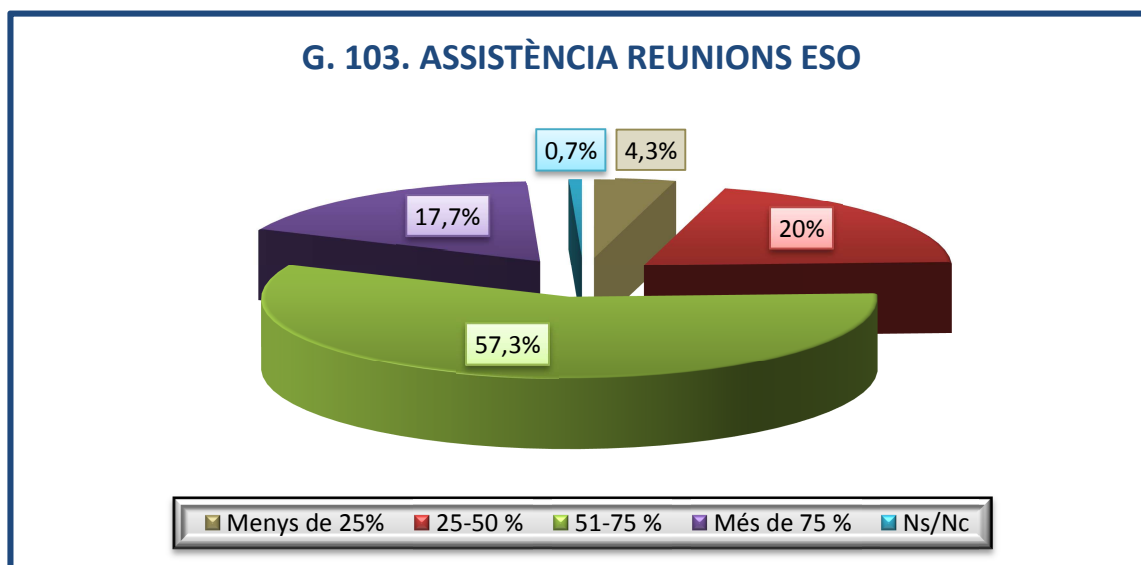
D'altra banda, podem dir que el nombre de línies i d'alumnes del centre incideix substantivament en la participació dels pares en les reunions de cicle mitjà, ja que s'observa que la mitjana de participació disminueix a mesura que s'incrementa el nombre de línies del centre, descendint fins al 67,5% en els centres de tres línies.



5.1.2. Instituts

Pel que fa a l'assistència dels progenitors a les reunions informatives que es realitzen en els instituts durant l'etapa de l'ESO, la mitjana de participació es situa en el 60,69%, substantivament per sota respecte a l'etapa de primària. Solament en el 17,7% dels instituts la participació supera el 75%. En quasi un 60% dels centres, l'assistència a les reunions es situa entre el 50 i el 75%. I, finalment, un 4,3% dels instituts compten amb una assistència dels pares a les reunions inferior al 25%.

D'altra banda, podem assenyalar que el nombre d'alumnes del centre és una variable que influeix significativament en l'assistència a les reunions, ja que com més gran és la dimensió del centre, menys elevada és la mitjana d'assistència de les famílies a les reunions informatives. Així, en els instituts, la mitjana descendeix fins al 60,14% en els centres que tenen entre 300 i 450 alumnes i fins al 59,24% en els centres que superen els 450 alumnes.

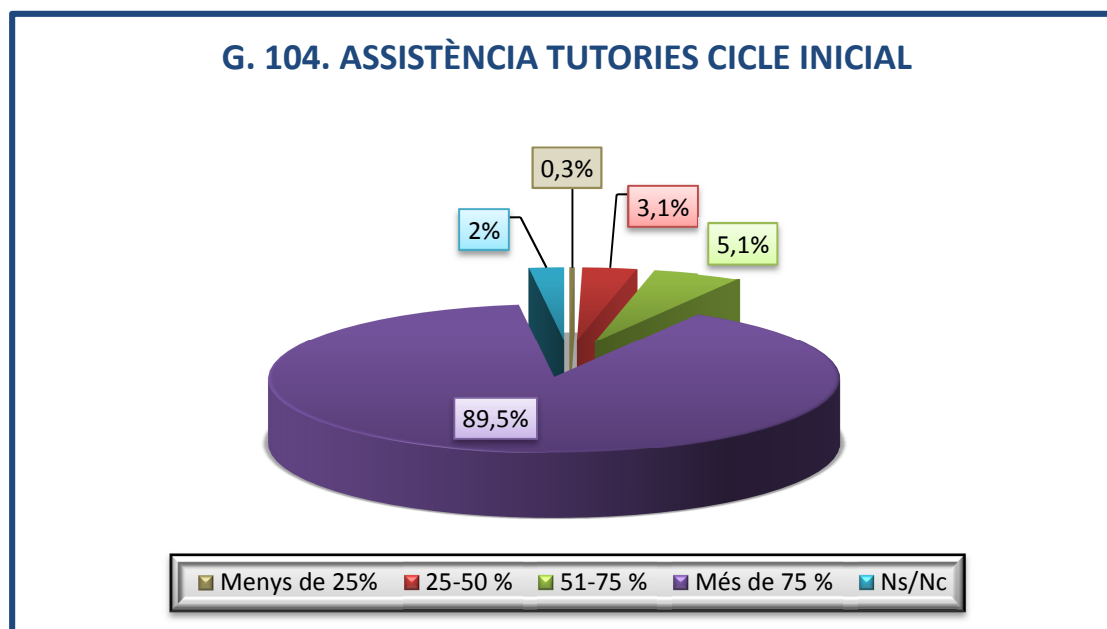


5.2. L'assistència a les tutories

5.2.1. Escoles

Una altra forma de participació individual de les famílies és a través de les reunions individuals entre els docents, generalment el tutor dels fills, i les famílies. Aquest tipus de reunions se sol conèixer també amb el nom d'entrevistes o més comunament amb el de tutories, que és la nomenclatura que utilitzarem en aquest treball. Pel que fa a l'assistència dels progenitors a les tutories, en el cicle inicial de primària, la participació és molt elevada en el conjunt de les escoles que componen la mostra, amb una mitjana del 91,47%. En més del 89,5% dels centres, l'assistència supera el 75%. En l'extrem oposat, solament el 0,3% compta amb una assistència inferior al 25%. D'altra banda, el nombre de línies o d'alumnes del centre no sembla ser un factor molt rellevant en l'assistència dels progenitors a les tutories.

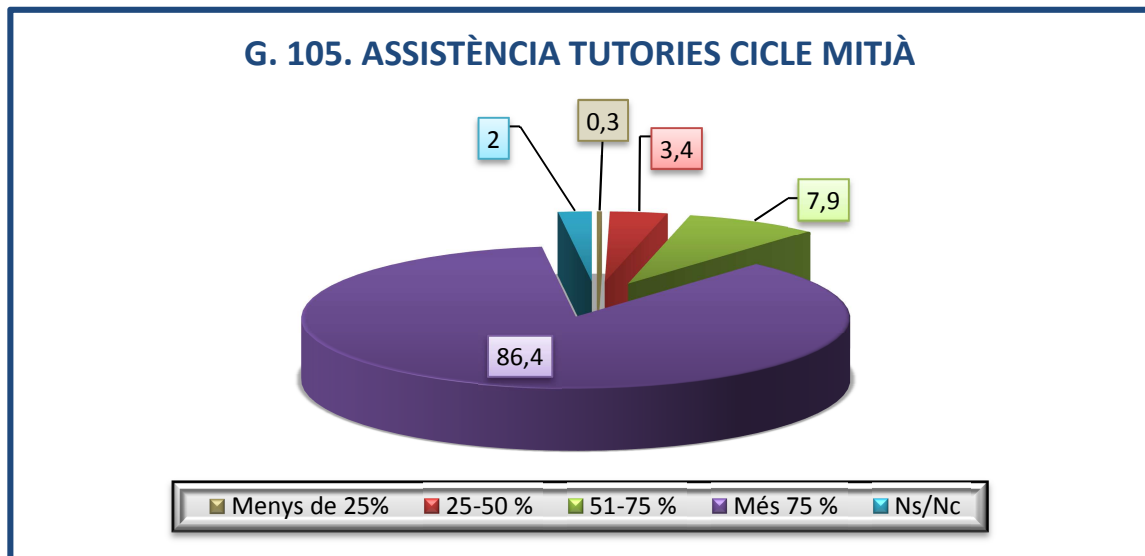
Així, en els centres amb menys de 150 alumnes i en els centres amb més de 450 alumnes, és on la participació és major (amb unes mitjanes del 95,54% i del 91,66%, respectivament), i en els centres entre 301 i 450 alumnes, és on és menor (89,36%), sent la mitjana del 90,74% en els centres entre 151 i 300 alumnes.



Pel que fa a l'assistència dels progenitors a les tutories, en el cicle mitjà de primària, la participació és també molt elevada en el conjunt de les escoles que componen la mostra, amb una mitjana del 90,54%, percentatge molt similar i només lleugerament inferior amb una diferència de 1,93 punts respecte al cicle inicial.

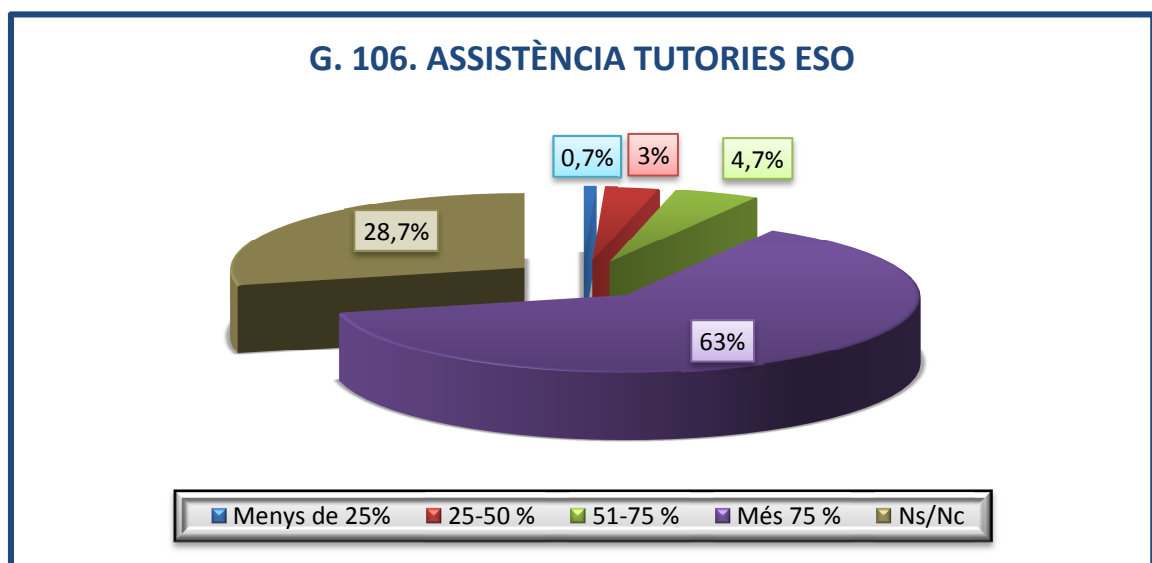
En el 86,4% dels centres, més del 75% dels progenitors assisteix a les tutories. La participació és inferior al 50% solament en el 3,4% de les escoles. La grandària del centre i el nombre de línies semblen influir lleugerament, seguint la mateixa tendència que en el cicle inicial.

Així, en els centres amb menys de 150 alumnes i en els centres amb més de 450 alumnes, és on la participació és major (amb unes mitjanes del 95,15% i 91,34%, respectivament), i en els centres entre 301 i 450 alumnes, és on és menor (87,83%), sent la mitjana del 89,79% en els centres entre 151 i 300 alumnes.



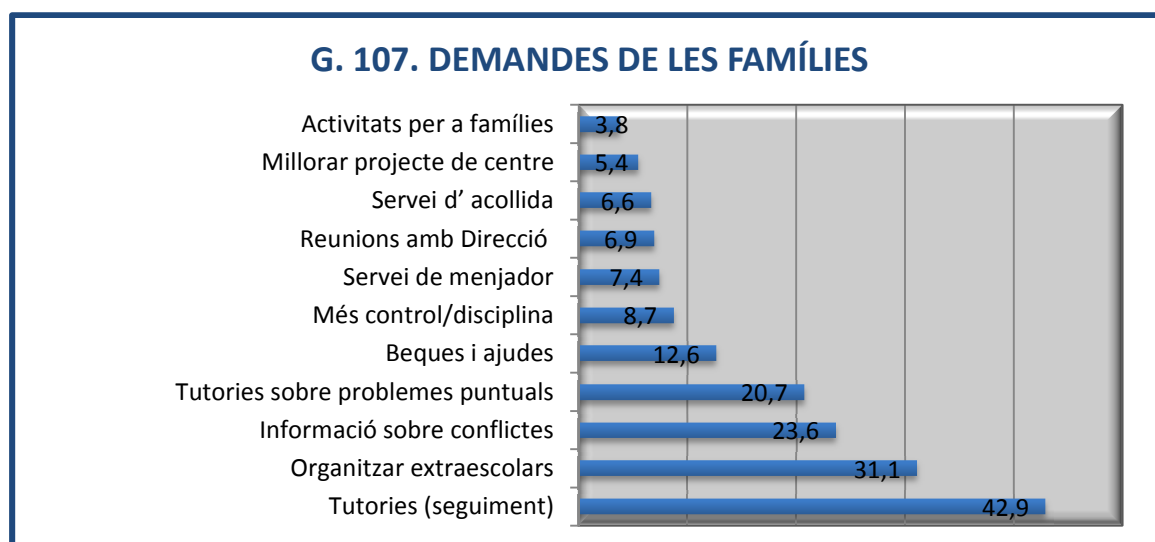
5.2.2. Instituts

Quant a l'assistència dels progenitors a les tutories, en l'etapa de l'ESO, la participació és també força elevada en el conjunt dels instituts que componen la mostra, amb una mitjana del 88,8%, amb una diferència de 1,74 punts percentuals respecte al cicle mitjà. En el 63% dels centres, la participació supera el 75% i en el 4,7% se situa entre el 51 i el 75%. Solament en el 3%, l'assistència dels progenitors a les tutories està per sota del 50% i en un insignificant 0,7%, els seus equips directius consideren que està per sota del 25%. No obstant això, s'ha de tenir en compte que en quasi un 29% dels centres, no s'ha contestat a la pregunta. D'altra banda, les dimensions del centre i el nombre d'alumnes no sembla ser un factor rellevant pel que fa a l'assistència de les famílies a les tutories.



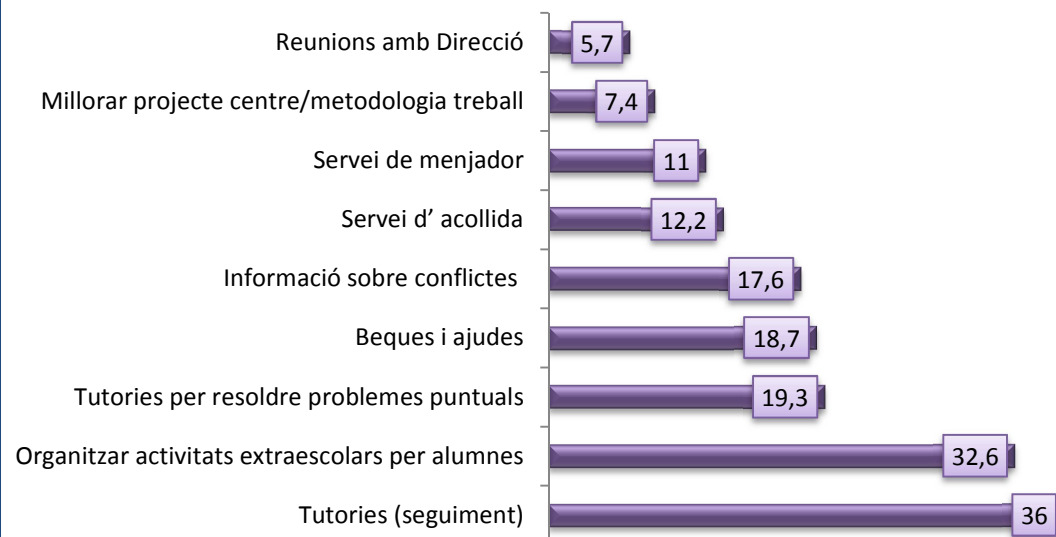
5.3. Les principals demandes de les famílies als centres

Quant a les principals demandes que reben els centres per part de les famílies, els principals elements que apareixen, per ordre d'importància i tenint en compte el conjunt de la mostra, són: realitzar tutories amb professors per informar-se sobre l'evolució dels seus fills; organitzar activitats extraescolars per als alumnes; informar a les famílies sobre conflictes que sorgeixen entre famílies, entre docents i famílies o en el centre; tutories amb professors per resoldre problemes puntuals; beques i ajudes; més control i disciplina; servei de menjador; reunions amb la direcció per resoldre problemes puntuals; i servei d'acolliment. En menor mesura apareix també la gran diversitat d'altres demandes mostrades en la taula final.



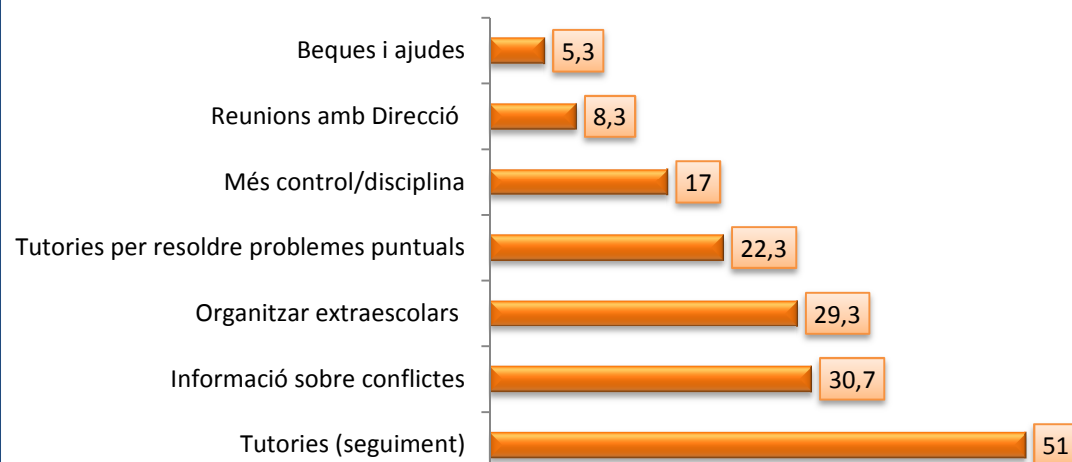
En les escoles apareix, en primer lloc, la petició de tutories amb el professorat per informar-se de l'evolució dels fills (36%). La demanda d'activitats extraescolars per als alumnes (32,6%) ocupa el segon lloc, seguida a certa distància per la petició de tutories amb professors per resoldre problemes puntuals (19,3%), la demanda de beques i ajudes escolars (18,7%), la informació sobre conflictes entre famílies/docents/centre (17,6%), i les demandes relacionades amb el servei d'acollida (12,2%) o de menjador (11%). Les demandes relatives a la millora del projecte educatiu del centre o de la metodologia de treball apareixen en la setena posició (7,4%). Ressaltem que les reunions amb l'equip directiu per resoldre problemes puntuals (5,7%), o la demanda de control i disciplina (1,7%) no ocupen un lloc destacat en l'ordre de prioritats de les demandes que les famílies formulen als centres en aquesta etapa educativa.

G. 108. DEMANDES FAMÍLIES ESCOLA



En els instituts, la demanda prioritària i situada a certa distància de les següents (20,3 punts percentuals respecte la segona) és també la petició de tutories per informar-se sobre l'evolució dels fills. Per ordre d'importància segueixen: la informació sobre conflictes (30,7%), la demanda d'activitats extraescolars per alumnes (29,3%), les tutories amb professors per resoldre problemes puntuals, la demanda de més control i disciplina (17%), les reunions amb Direcció per resoldre problemes puntuals (8,3%) i la demanda de beques i ajudes (5,3%).

G. 109. DEMANDES FAMÍLIES INSTITUT



Ara, si comparem les demandes que es formulen segons el nivell d'ensenyament que s'imparteix en el centre, observem que tant en escoles com en instituts apareix en primer lloc la petició de tutories amb el professorat per informar-se de l'evolució dels fills (36% en les escoles i 51% en els instituts). Després, segons es tracti d'un tipus de centre o un altre, podem observar diferències clares en l'ordre de prioritats de les demandes formulades pels pares.

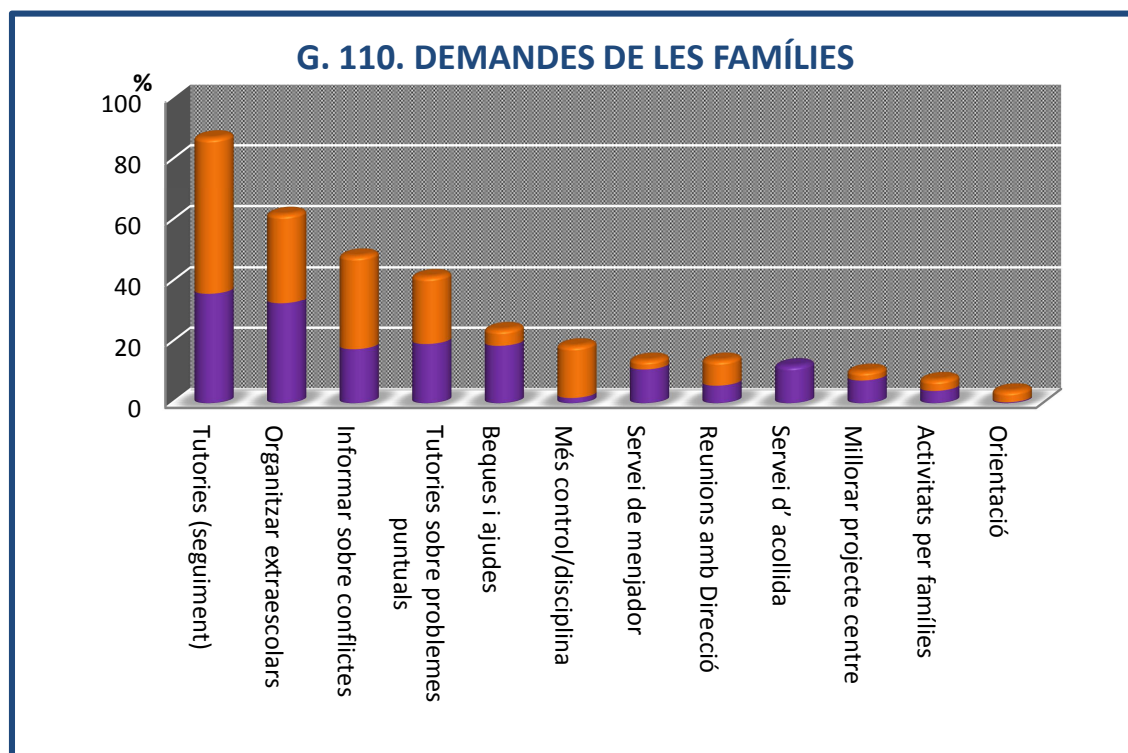
Sintetitzant, en les escoles, a més de demanar informació sobre l'evolució escolar dels fills o sobre problemes puntuals, la demanda de les famílies s'orienta molt clarament a resoldre necessitats concretes relacionades amb la situació socioeconòmica familiar i la conciliació dels horaris laborals i familiars dels progenitors, l'horari escolar i la vida familiar. La demanda de beques ocupa la quarta posició, segurament perquè aquest tipus d'ajuts (ajuts de menjador i de llibres i material escolar) s'ha de tramitar a través del centre i a més la situació de crisi econòmica que estem vivint actualment ha fet que s'incrementés la precarietat de moltes situacions familiars.

Com ens han fet palès alguns directors de primària en altres estudis⁵³⁶, en aquesta etapa educativa, els directors reben moltes demandes d'ajuda per resoldre situacions familiars crítiques, cosa que els fa sentir a vegades com a "treballadors socials" o "apagafocs" impotents per molt que s'impliquin personalment per buscar solucions, anant més enllà de les seves funcions. També observem que les demandes relatives a la millora del projecte educatiu del centre o de la metodologia de treball apareixen en la vuitena posició (7,4%), tot i que apareixen, no semblen tenir un lloc destacat en les preocupacions de les famílies. Segurament, la majoria de les famílies pensa que aquestes qüestions són competència del professorat, el contrari que es podria deduir de determinats discursos provinents del professorat, que es queixen de la intrusió de les famílies en el seu quefer professional.

També destaquem que la potenciació de l'AMPA apareix en el onzè lloc, conjuntament amb la demanda d'informació general sobre el centre (2,5%), la qual cosa reforça una vegada més que la participació col·lectiva no ocupa un lloc principal en els interessos de les famílies. I més tenint en compte que no apareix cap demanda respecte al Consell

⁵³⁶ Veure: Garreta (dir.) (2011a). Informe de l'Observatori Permanent de la Immigració de Lleida 2011.

Escolar (demanda d'informació sobre aspectes tractats en les reunions, potenciació del rol dels pares en el sí del Consell, eleccions...). D'altra banda, el tutor sembla ser el referent per a moltes famílies i a més d'informar-se sobre l'evolució dels fills, es dirigeixen a ell també per a resoldre problemes puntuals (19,3%), segurament, si el professorat no els pot resoldre o les famílies no n'estan satisfetes, és quan demanen reunió amb la Direcció per tal de resoldre'ls (5,7%).



En els instituts, observem que la principal demanda que formulen les famílies està també relacionada amb la informació i seguiment de l'evolució dels seus fills. Però, a diferència de les escoles, la informació sobre conflictes o problemes puntuals i la seva resolució, o la demanda de major control i disciplina en els centres ocupen també un lloc destacat en les preocupacions i les demandes dels progenitors. Les demandes en aquest sentit s'incrementen en els instituts amb major nombre de línies.

En tercer lloc apareix la demanda d'activitats extraescolars, aspecte potser també relacionat amb la conciliació de la vida familiar i laboral, tenint en compte que en molts centres almenys dos tardes a la setmana no són lectives.

D'altra banda, destaquem també que, a més de les diferències de posició, les demandes ressenyades tenen major pes percentual en els instituts que en les escoles, per exemple, la demanda de tutories, que en ambdues institucions apareix en primer lloc, en les escoles té un percentatge del 36% i en els instituts arriba fins al 51%.

	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL CENTRES	653	353	300
T. 111. PRINCIPALS DEMANDES QUE REBEN DE LES FAMÍLIES (%)			
	TOTAL	Escola	Institut
Realitzar tutories amb professors. Informació sobre l'evolució dels seus fills	42,9	36	51
Organitzar activitats extraescolars per alumnes	31,1	32,6	29,3
Informar a les famílies sobre conflictes entre famílies i docents/centre	23,6	17,6	30,7
Tutories amb professors per a resoldre problemes puntuals	20,7	19,3	22,3
Beques i ajudes	12,6	18,7	5,3
Més control/disciplina	8,7	1,7	17
Servei de menjador	7,4	11	3
Reunions amb Direcció per resoldre problemes puntuals	6,9	5,7	8,3
Servei d'acollida	6,6	12,2	-
Millorar projecte centre/metodologia treball	5,4	7,4	3
Organitzar activitats per a famílies	3,8	4	3,7
Informació general sobre el centre	2,9	2,5	3,3
Transport escolar	2	2	2
Potenciació de l'AMPA	1,8	2,5	1
Orientació	1,8	0,3	3,7
Informació sobre el seu fill/a	1,7	1,7	1,7
Organitzar escoles de pares	1,5	2	1
Millorar les relacions	1,4	1,4	1,3
Millorar els horaris	1,2	2,3	-
Socialització del material escolar	1,1	2	-
Millorar els espais	0,6	0,8	0,3
Millorar l'equipament docent	0,6	0,3	1
Altres	4,6	5,7	3,3
No fan cap demanda concreta	4	1,4	7
No sap/no respon	0,6	1,1	-

6. EL ROL DE LES AMPA EN ELS CENTRES EDUCATIUS

Com ja hem assenyalat abans, la participació col·lectiva dels pares en els centres educatius se sol realitzar, principalment, a través de l'AMPA i del Consell Escolar i està reconeguda per la normativa vigent. Els membres de la Junta d'AMPA s'escullen democràticament en l'assemblea anual de socis i els representats del sector pares del Consell Escolar en les eleccions. Hem vist també la poca valoració que rep el Consell Escolar (pares), quasi imperceptible. Es valora més la mera inscripció a l'AMPA, quasi imperceptiblement també la participació com a membre de la Junta d'AMPA. Recordem que entre els factors que defineixen la participació de les famílies en les etapes de primària i ESO, el 33% dels equips directius entrevistats assenyalen l'assistència a les reunions i activitats convocades o realitzades per l'AMPA i el 17% la inscripció a l'associació. En canvi, solament el 2,8% assenyalen la participació dels progenitors en el Consell Escolar, l'1,1% en les eleccions a Consell Escolar i un insignificant 0,2% en la Junta o Comissions de l'AMPA.

De la mateixa manera, recordem també que entre els factors que mostren una implicació adequada per part de les famílies, els equips directius de la mostra n'assenyalen la inscripció a l'AMPA (18,2%) i, en canvi, la participació en la Junta de l'AMPA i en el Consell Escolar són mencionades per menys del 2% de la mostra.

En aquest apartat, anem a analitzar més profundament un d'aquests òrgans: l'AMPA. D'acord amb l'opinió dels equips directius, analitzarem el paper que desenvolupen les associacions i com funcionen en els nostres centres.

En el 97,5% dels centres que componen la mostra existeix una associació de mares i pares d'alumnes (AMPA). En les escoles, existeix en el 96% i en els instituts existeix pràcticament en tots (99,3%).

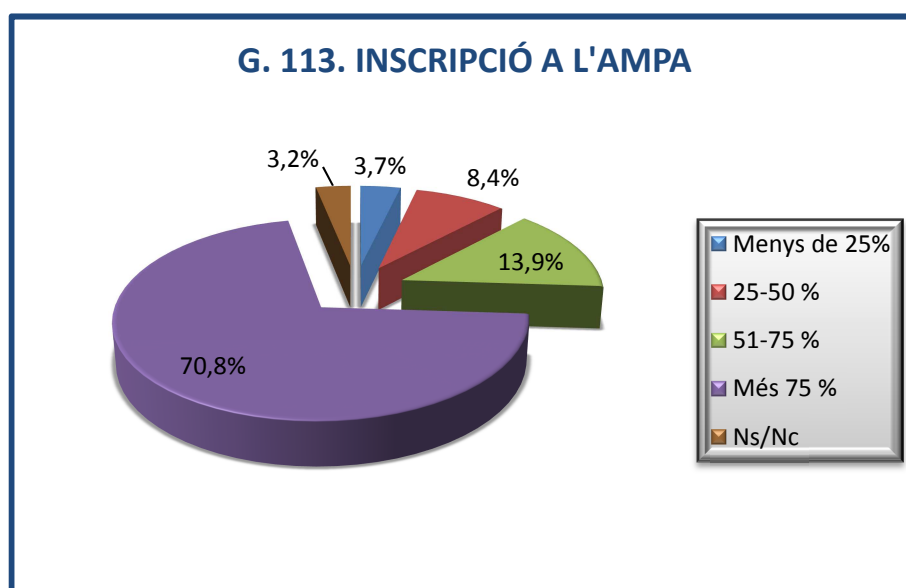
G. 112. EXISTÈNCIA D' AMPA EN EL CENTRE (%)			
	TOTAL	Escola	Institut
Sí	97,5	96	99,3
No	1,7	3,1	-
No sap/no respon	0,8	0,8	0,7

Destaquem que els pocs centres on no existeix l'AMPA (1,7%) són escoles d'una sola línia (4,1%), que tenen menys de 150 alumnes, i en menor percentatge hi ha també algunes escoles de dos línies (1,8%).

La majoria dels equips directius d'aquests centres no saben o no responen quins són els motius per explicar l'absència de l'associació (63,6%). Les raons que al·leguen els qui responen a aquesta pregunta són la falta de persones que organitzin l'AMPA (18,2%) o la falta d'interès general en el centre (9,1%).

6.1. El funcionament de les AMPA

Pel que fa al funcionament de les AMPA, la mitjana de famílies inscrites en les associacions de mares i pares dels centres que configuren la mostra és del 80,91%. Solament és inferior al 50% de les famílies del centre en el 12,1% del total de la mostra.



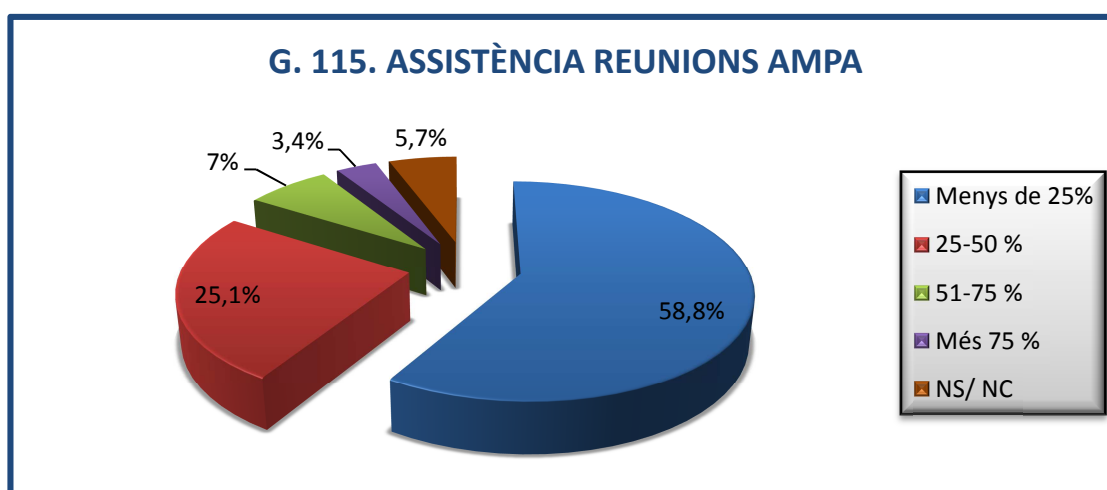
Si tenim en compte el nivell educatiu que s'imparteix en el centre, com podem observar en la taula següent, la mitjana de famílies inscrites a les AMPA és lleugerament superior en les escoles que en els instituts, però no apareixen d'altres diferències significatives.

En canvi, sí que sembla que influeix el nombre d'alumnes del centre, ja que la mitjana d'afiliació a les AMPA és més elevada en els centres amb menor nombre d'alumnes.

	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL CENTRES	653	353	300
T. 114. PERCENTATGE FAMÍLIES INSCRITES EN L'AMPA			
	TOTAL	Escola	Institut
Menys de 25%	3,7	3,4	4
25-50 %	8,4	8,5	8,3
51-75 %	13,9	12,7	15,3
Més 75 %	70,8	71,1	70,3
Ns/Nc	3,2	4,2	2
Mitjana	80,91	83,09	78,41
Desv. típica	22,31	22,96	21,31

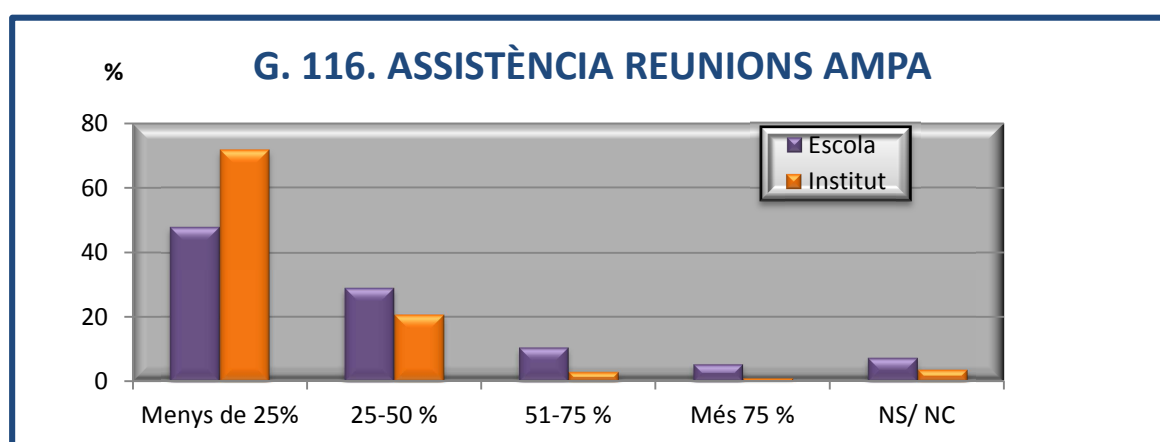
6.1.1. Assistència a les reunions i activitats de l'AMPA

Quant al percentatge d'assistència a les reunions i assemblees convocades per les AMPA, la mitjana és el 25,6%. Solament en el 10,4% dels centres de la mostra se supera el 50% d'assistència a les reunions i en el 58.8% el percentatge de famílies que van a les reunions de les AMPA no arriba al 25%.



Considerant aquestes dades, cal admetre que la participació en les reunions convocades per les associacions de mares i pares és realment molt reduïda.

La grandària del centre sembla ser una variable influent en aquest aspecte. Així, el percentatge que assenyalava una assistència menor al 25% és major en els centres amb més de 450 alumnes (67,9%), i el que assenyalava una assistència de més del 50%⁵³⁷ és major en els centres amb menys de 150 alumnes. Comparant la mitjana de participació dels pares en les reunions d'AMPA segons el nivell d'ensenyament que s'imparteix en el centre, s'observa que la mitjana en les escoles se situa en el 30,25% i, en canvi, en els instituts la mitjana descendeix al 20,39%. Es ressalta també que en el 71,7% dels centres de secundària, l'assistència a les reunions de l'AMPA és inferior al 25%, si bé en la major part dels de primària no arriba tampoc al 50%.



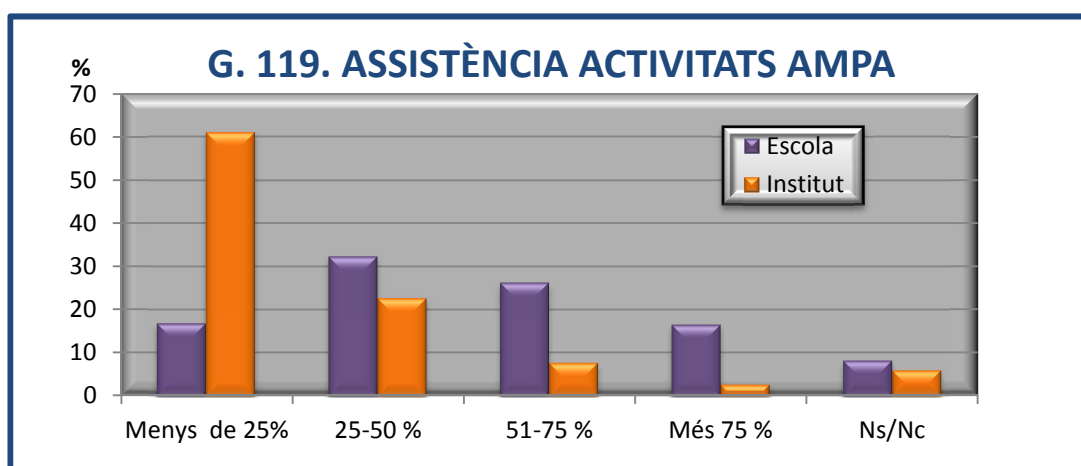
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 117. PERCENTATGE DE FAMÍLIES QUE ASSISTEIXEN A LES REUNIONS DE LES AMPA			
Menys del 25%	58,8	47,9	71,7
25-50 %	25,1	28,9	20,7
51-75 %	7	10,5	3
Més del 75 %	3,4	5,4	1
NS/ NC	5,7	7,4	3,7
Mitjana	25,62	30,25	20,39
Desviació Típica	20,65	23,71	14,9

⁵³⁷ El percentatge que assenyalava una assistència de més del 75% és el 13,6% en els centres amb menys de 150 alumnes, passant al 0,9% en els centres amb més de 450 alumnes.

Quant a l'assistència de les famílies a les activitats que organitzen les AMPA, observem que la mitjana se situa en el 38,55%. Observem que en el 37,1% dels centres, l'assistència a les activitats de les AMPA no supera el 25% i en un 27,9% se situa entre el 25 i el 50%. Només en el 10% dels centres l'assistència supera el 75%.



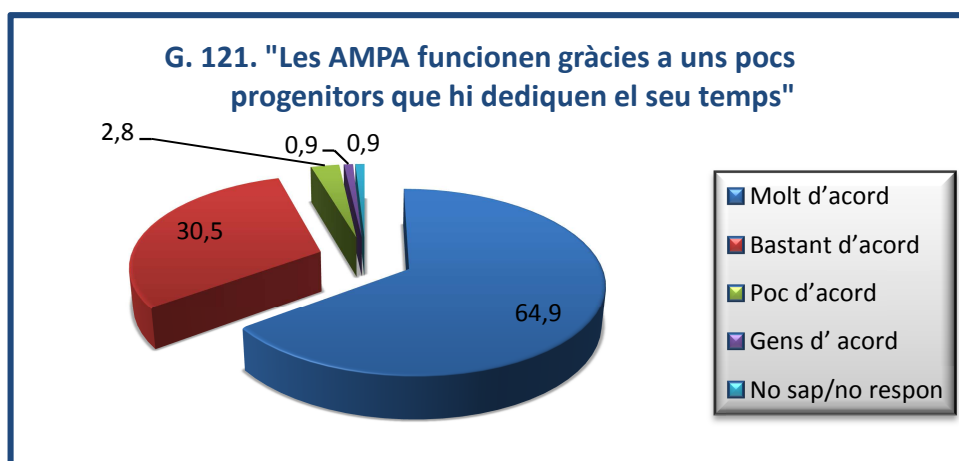
Si tenim en compte el nivell educatiu impartit en el centre, observem que la mitjana d'assistència és molt més elevada en les escoles (50,67%) que en els instituts (24,64%). En el 16,7% de les escoles, el percentatge de famílies que participa en les activitats de l'AMPA és menor al 25%. En els instituts, en canvi, aquest percentatge s'eleva al 61% dels centres. En el 28% de les escoles i en el 32,3% dels instituts, el percentatge de famílies que participen en les activitats de l'AMPA es situa entre el 51 i el 75%. Solament el 10% de les escoles i en el 16,4% dels instituts, el percentatge de famílies que participa en les activitats de l'AMPA supera el 75%. D'altra banda, si es considera el nombre d'alumnes dels centres, l'assistència a les activitats disminueix a més gran el centre.



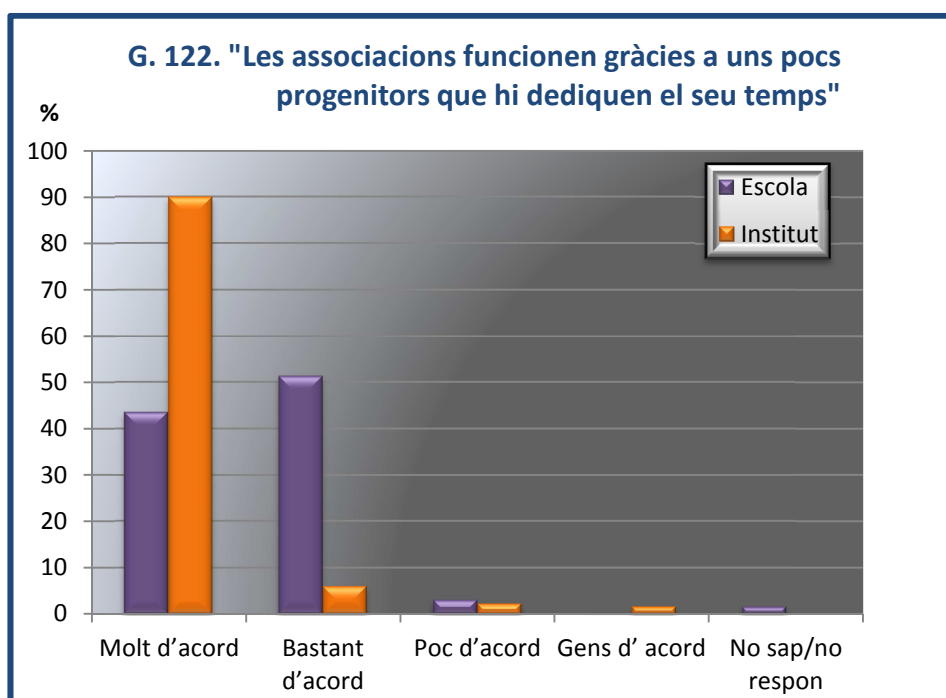
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 120. PERCENTATGE DE FAMÍLIES QUE PARTICIPEN EN LES ACTIVITATS DE LES AMPA			
Menys del 25%	37,1	16,7	61
25-50 %	27,9	32,3	22,7
51-75 %	17,8	26,3	7,7
Més del 75 %	10,1	16,4	2,7
Ns/Nc	7,2	8,2	6
Mitjana	38,55	50,67	24,64
Desv. Típica	26,25	25,02	20

6.1.2. Algunes qüestions entorn al funcionament de les AMPA

Per saber si els equips directius creuen que les AMPA funcionen gràcies al voluntarisme d'uns pocs progenitors que formen part de les juntes, els vam demanar el seu grau d'acord amb la proposició "les associacions de mares i pares d'alumnes funcionen gràcies a uns pocs progenitors que els dediquen temps", en una escala de l'1 al 4 on l'1 significa molt acord i el 4 cap acord. L'afirmació obté una puntuació mitjana de 3,61 sobre 4 punts. El 64,9% de la mostra està molt d'acord amb l'afirmació, el 30,5% bastant d'acord i solament el 3,7% de la mostra està poc o gens d'acord. La valoració confirma la percepció per part dels equips directius que, efectivament, les AMPA funcionen pel voluntarisme d'alguns progenitors que hi dediquen la seva energia i el seu temps.

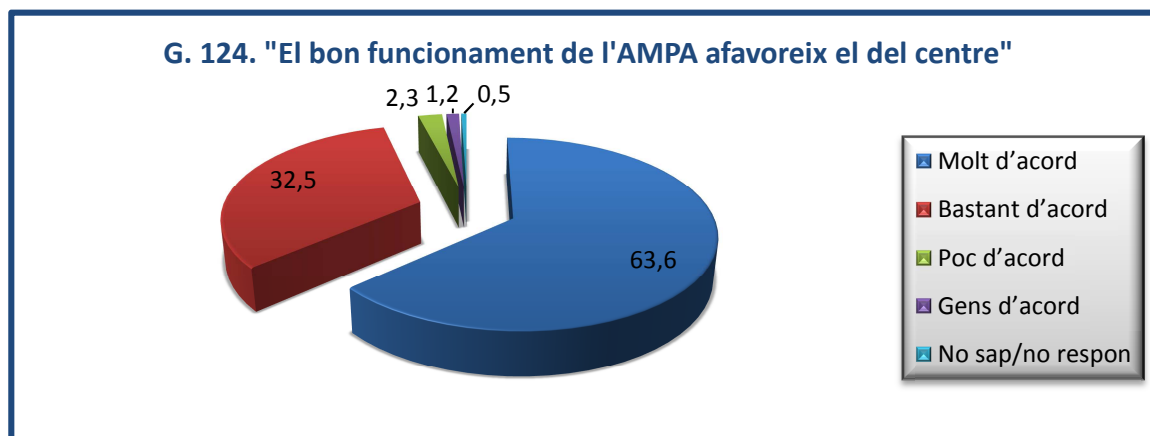


Tot i que les diferències de mitjana segons el tipus d'ensenyament impartit són molt poc rellevants (la mitjana en les escoles és 3,41 i en els instituts 3,84), hi ha algunes diferències en el grau d'acord amb l'afirmació. Així, en els instituts el 90% de la mostra està molt d'acord amb l'afirmació i el 6% bastant d'acord. En canvi, en les escoles el 42,9% hi està molt d'acord i el 52,4% bastant d'acord.

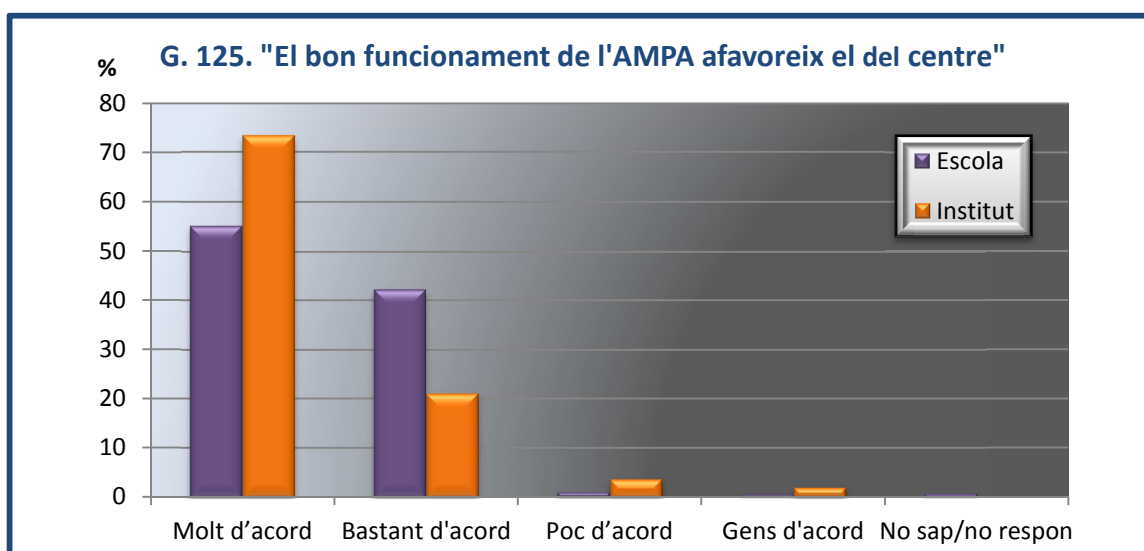


	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 123. "Les AMPA funcionen gràcies a uns pocs progenitors que hi dediquen temps"			
Molt d'acord	64,9	43,6	90
Bastant d'acord	30,5	51,3	6
Poc d'acord	2,8	3,1	2,3
Gens d'acord	0,9	0,3	1,7
No sap/no respon	0,9	1,74	
Mitjana	3,61	3,41	3,84
Desv. Típica	0,59	0,57	0,53

Quant a l'afirmació "el bon funcionament de les associacions de mares i pares afavoreix el bon funcionament del centre", s'obté una puntuació mitjana de 3,59 sobre 4 punts. El 63,6% està molt d'acord amb la proposició i el 32,5% bastant d'acord. Solament el 3,2% diu estar-hi poc o gens d'acord.



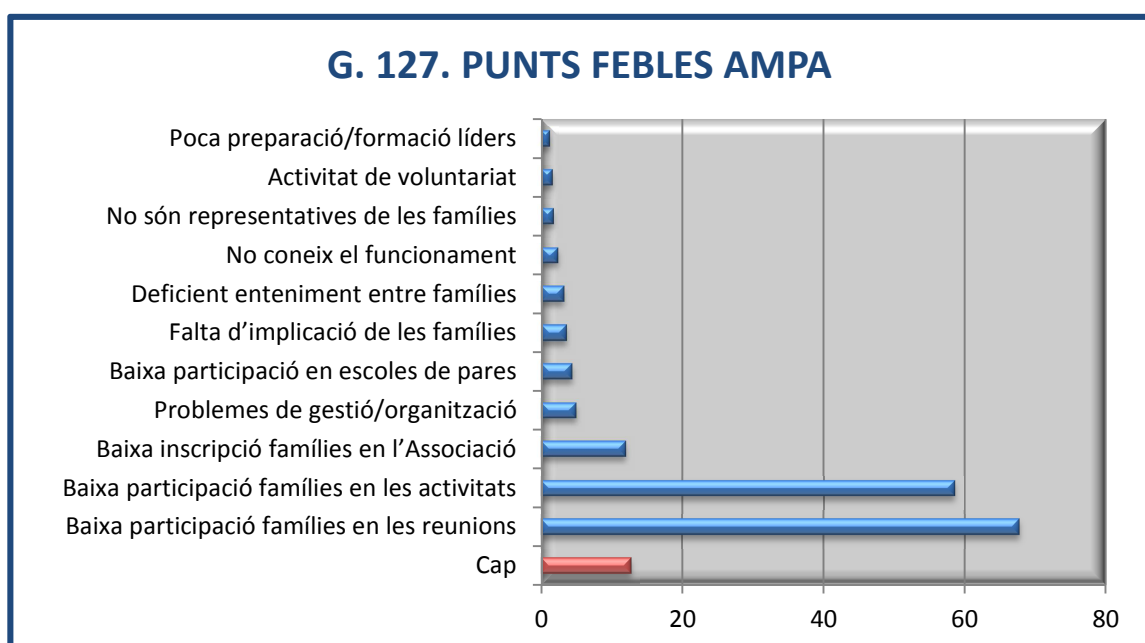
La puntuació mitjana obtinguda és lleugerament més elevada en els instituts que en les escoles. La puntuació obtinguda confirma que el bon funcionament de les AMPA contribueix al bon funcionament dels centres. Però, també s'observa que mentre la majoria dels equips directius dels instituts de la mostra, pensen que el bon funcionament de l'AMPA repercuteix en el del centre (73,3%), en les escoles, en canvi, l'acord no és tan unànim. Així, una mica més de la meitat està molt d'acord amb l'afirmació (55,2%), però quasi la meitat, també, diu estar-hi només bastant (42,2%).



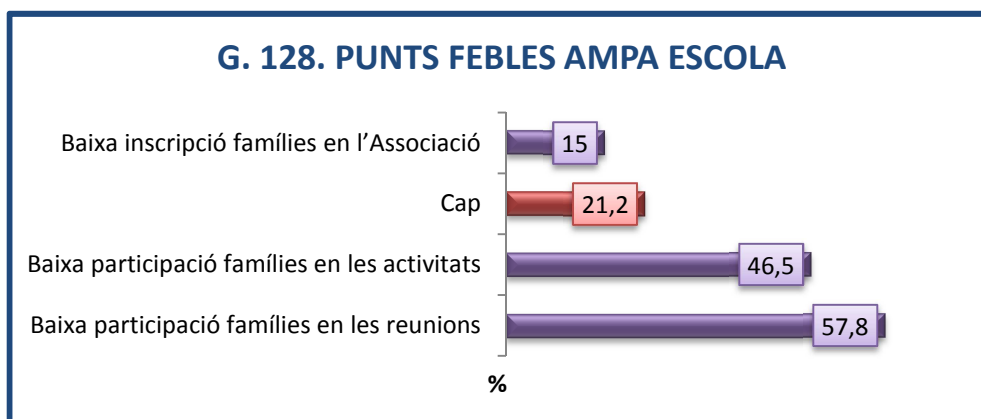
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 126. "El funcionament de l'AMPA afavoreix el del centre"			
Molt d'acord	63,6	55,2	73,3
Bastant d'acord	32,5	42,2	21
Poc d'acord	2,3	1,1	3,7
Gens d'acord	1,2	0,6	2
No sap/no respon	0,5	0,8	-
Mitjana	3,59	3,53	3,66
Desv. Típica	0,6	0,55	0,65

6.2. Punts febles i forts de les AMPA

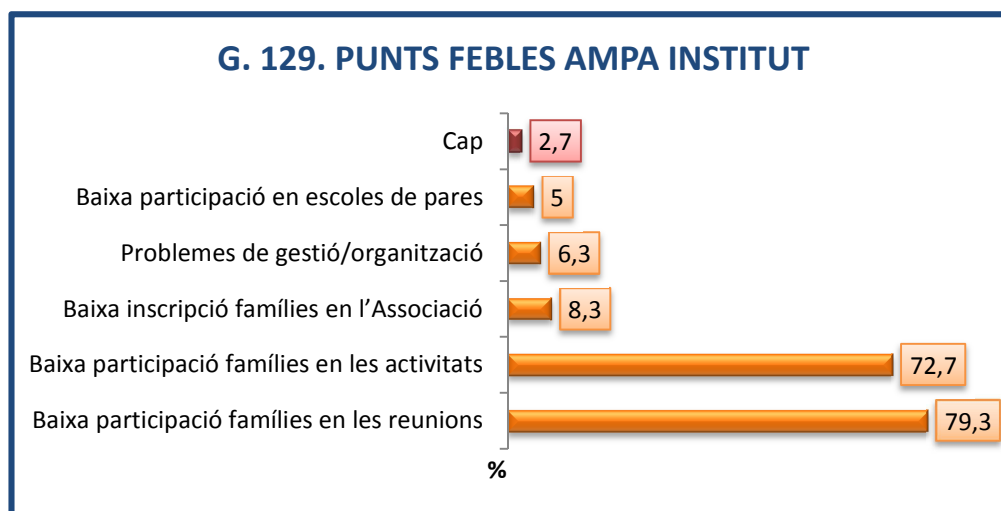
Quant als punts febles de les AMPA, el 12,7% de la mostra no en troba cap. Però la gran majoria sí en percep alguns. Entre els aspectes a millorar destaquen, per l'ampli percentatge que els esmenta, la baixa participació de les famílies en les reunions (67,7%) i en les activitats (58,5%). Segueixen a gran distància la baixa inscripció de les famílies en l'associació (11,9%) o els problemes d'organització i gestió (4,9%). Altres motius menys citats, però que no manquen d'importància qualitativa per la realitat i per la percepció dels equips directius que reflecteixen, són: la baixa participació en les escoles de pares, la poca participació i falta d'enteniment entre famílies o problemes de representativitat i lideratge de les AMPA.



En les escoles, observem que al voltant de la meitat dels equips directius de la mostra considera que els majors punts febles de l'AMPA són la baixa participació de les famílies en les activitats i en les reunions organitzades per l'AMPA. A continuació, segueix la baixa inscripció de les famílies en l'associació. El 21% no n'assenyala cap.



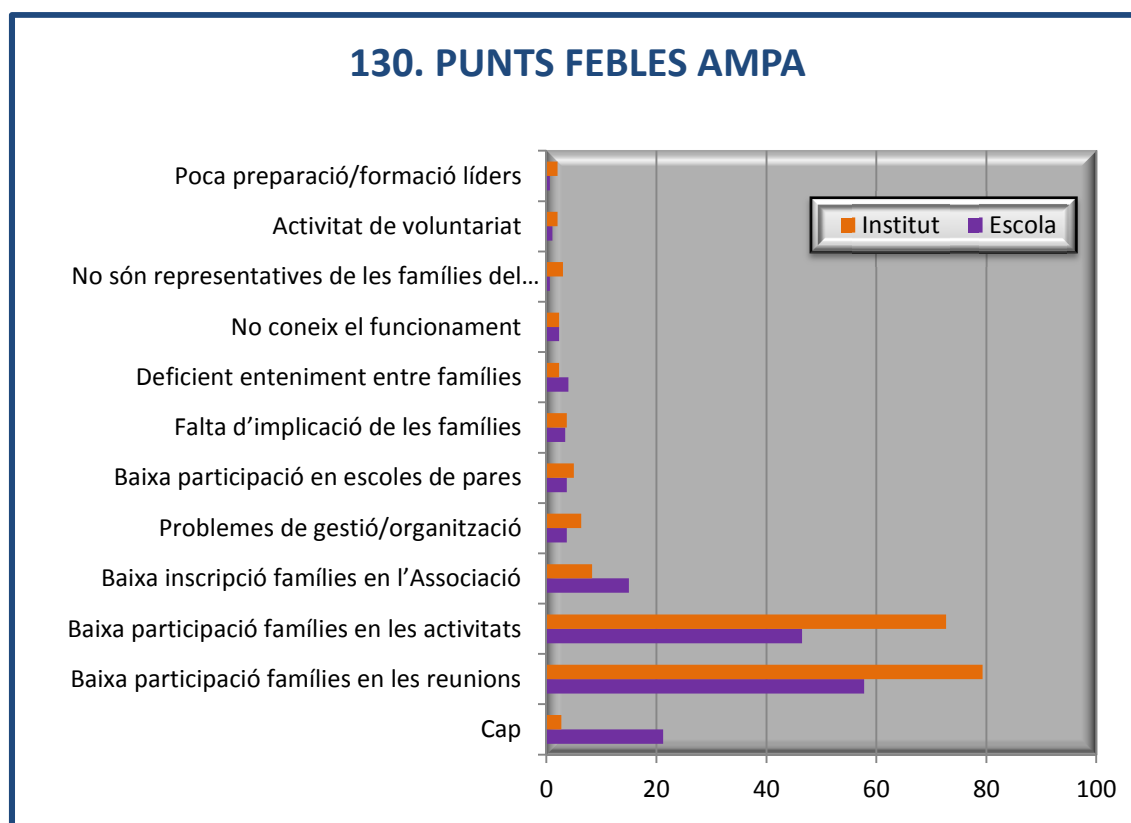
En els instituts, s'apunten els mateixos problemes que en les escoles, però en major percentatge. Així, la baixa participació de les famílies en les reunions és assenyalada pel 79,3% dels equips directius de la mostra i la baixa participació en les reunions pel 72,7%. A gran distància ja, amb una diferència de més de 64 punts percentuals, n'apareixen per aquest ordre: la baixa inscripció de les famílies en l'associació (8,3%), els problemes de gestió/organització (6,3%) i la baixa participació en les escoles de pares (5%). Remarquem que, a diferència de les escoles, pràcticament la totalitat de la mostra dels instituts indica algun punt feble de les AMPA.



Així, com acabem de veure, si considerem el nivell educatiu que s'imparteix en el centre, els principals punts febles percebuts no varien molt però la poca participació de les famílies es més notable en els instituts de la mostra, on la baixa participació de les famílies en les reunions és assenyalada pel 79,3% dels equips directius d'institut, amb una diferència de 21,5 punts percentuals respecte a les escoles, i en les activitats pel 72,7%, amb una diferència de 26,2 punts percentuals respecte a les escoles.

Tot i que la inscripció i participació dels progenitors, com anem veient, és menor en els instituts que en les escoles, en les escoles es percep majorment com a problema la baixa inscripció de les famílies. En canvi, en els instituts, s'assenyalen, més que en les escoles, els problemes de gestió i organització i la baixa participació en les escoles de pares.

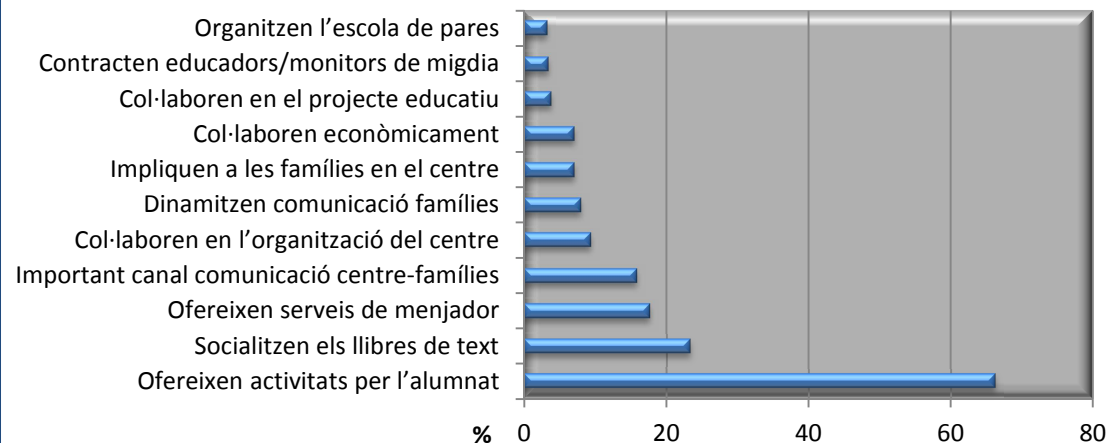
D'altra banda, recalquem que mentre un 21,2% dels equips directius de les escoles entrevistats manifesten que les AMPA dels seus centres no tenen problemes de funcionament, és a dir, no tenen punts febles, en els instituts solament el 2,7% assenjala que no en tenen cap. Els problemes manifestats semblen aguditzar-se també en els centres amb major nombre de línies.



	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 131. PUNTS FEBLES AMPA			
	TOTAL	Escola	Institut
Cap	12,7	21,2	2,7
Baixa participació famílies en les reunions	67,7	57,8	79,3
Baixa participació famílies en les activitats	58,5	46,5	72,7
Baixa inscripció famílies en l'Associació	11,9	15	8,3
Problemes de gestió/organització	4,9	3,7	6,3
Baixa participació en escoles de pares	4,3	3,7	5
Falta d'implicació de les famílies	3,5	3,4	3,7
Deficient enteniment entre famílies	3,2	4	2,3
No coneix el funcionament	2,3	2,3	2,3
No són representatives de les famílies del centre	1,7	0,6	3
Activitat de voluntariat	1,5	1,1	2
Poca preparació/formació líders	1,2	0,6	2
Problemes de lideratge	0,2	0,3	-
Altres	1,1	2	-
No sap/no respon	3,1	5,1	0,7

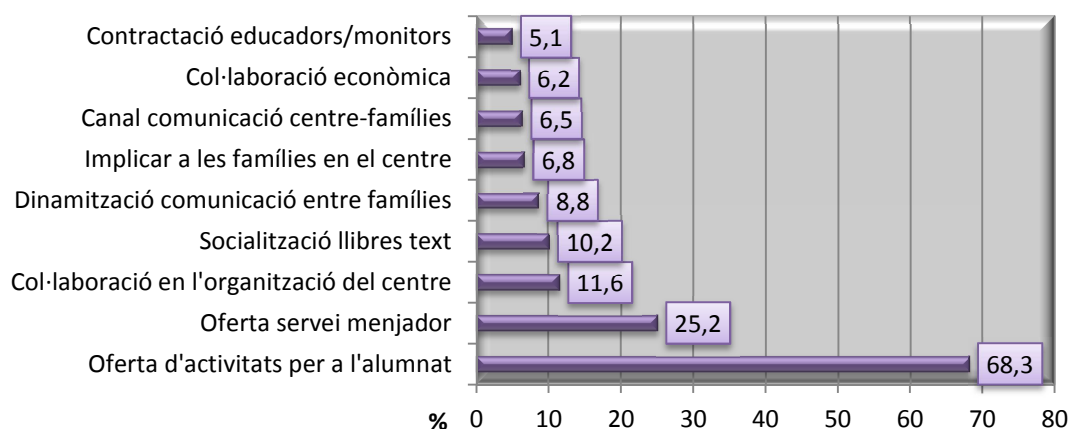
Quant als punts forts de les AMPA, els més importants, d'acord amb el percentatge de la mostra que els esmenta, es refereixen a les diverses funcions concretes, en certa manera subsidiàries de l'Administració, que realitzen les AMPA en els centres: oferir activitats a l'alumnat (66,2%), és a dir, organitzar les activitats extraescolars de migdia i de tarda, socialitzar els llibres de text (23,3%) i oferir serveis de menjador (17,6%). A continuació d'aquestes tasques per les quals solen ser considerades útils, un 15,8% de la mostra esmenta: ser un vehicle de comunicació entre les famílies i els centres (15,8%). Després, a una distància bastant considerable apareixen funcions com: col·laborar en l'organització del centre (9,3%), dinamitzar la comunicació entre famílies (7%) o col·laborar econòmicament (7%). La col·laboració en el projecte educatiu solament és esmentada pel 3,7% de la mostra i l'organització de l'escola de pares pel 3,2%.

G. 132. PUNTS FORTS AMPA



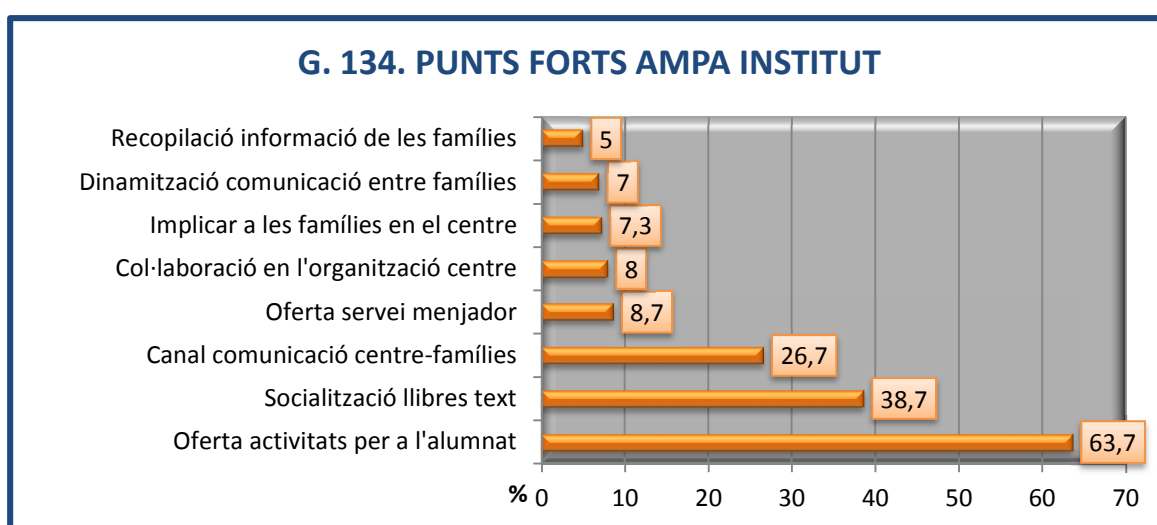
Si considerem el nivell educatiu impartit en el centre, en les escoles quasi el 70% dels entrevistats resalta l'organització de les activitats extraescolars com a punt fort de les AMPA. Després, a una distància de 43,1 punts percentuals s'assenyala la gestió del servei de menjador (25,2%). Segueixen la col·laboració en l'organització del centre (11,6%) i la socialització dels llibres de text (10,2%). I a continuació, la dinamització de la comunicació entre famílies (8,8%), la implicació de les famílies en el centre (6,8%), l'AMPA com a important canal de comunicació centre-famílies (6,5%), la col·laboració econòmica (6,2%) i la contractació de monitors de migdia (5,1%), entre altres.

G. 133. PUNTS FORTS AMPA ESCOLA



En els instituts, també més de la meitat dels entrevistats (63,7%) assenyalen l'organització de les activitats extraescolars com un dels principals punts forts de les AMPA.

A continuació i a una distància de 25 punts percentuals, apareix la socialització de llibres de text (38,7%). Segueix en tercer lloc la funció de servir com a canal de comunicació centre-famílies (26,7%). A una certa distància ja, se cita a continuació: la gestió del servei de menjador (8,7%), la col·laboració econòmica (8%), la dinamització de la implicació de les famílies en el centre (7,3%) i la comunicació entre famílies (7%), i la col·laboració en l'organització del centre (6,7%), entre d'altres.



Si comparem els resultats segons el nivell escolar impartit en el centre, podem observar algunes diferències.

En les escoles, es valoren més les funcions com oferir activitats i serveis de menjador, o col·laborar en l'organització del centre. En els instituts, la socialització de llibres, l'actuació com a canal de comunicació entre el centre i les famílies, o també la col·laboració econòmica obtenen una valoració més elevada que en les escoles.

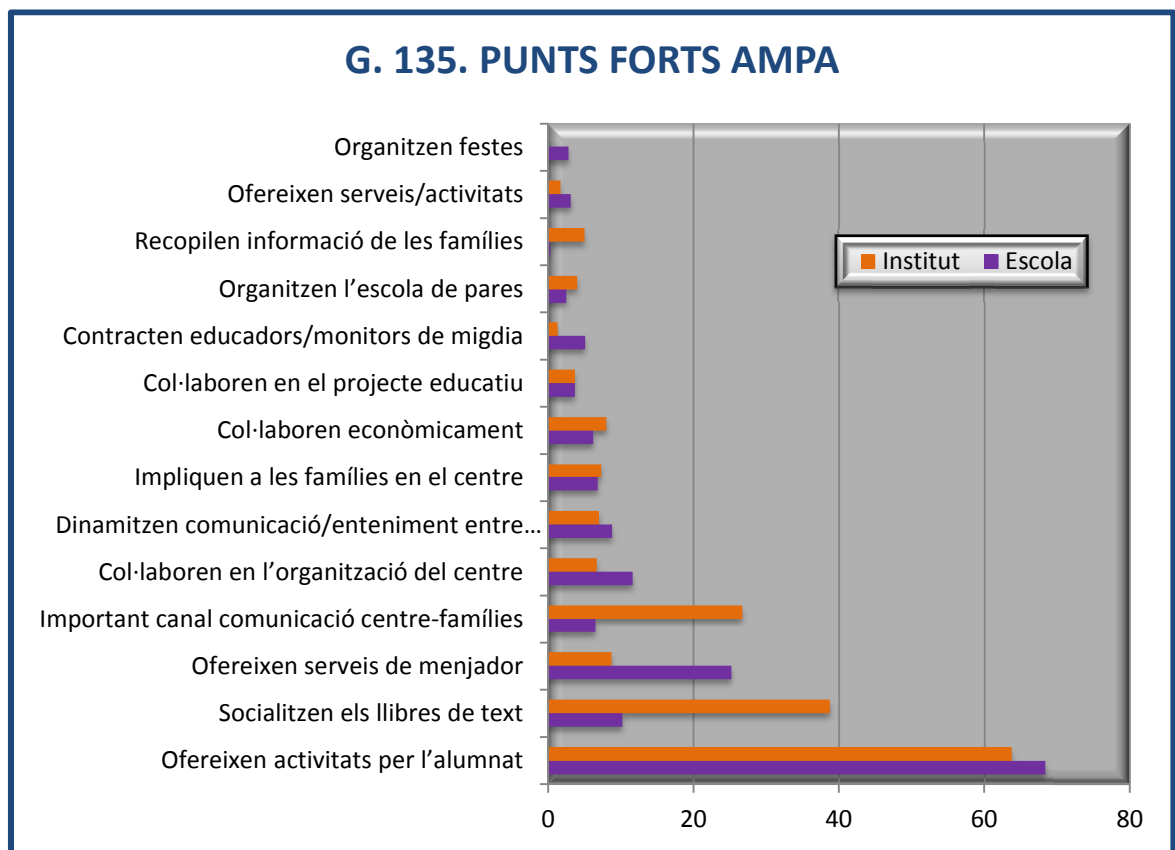
Quant al servei de menjador, en moltes escoles és l'AMPA qui s'encarrega de la seva gestió i en canvi, en la majoria d'instituts és una empresa de càtering i segurament aquesta és la raó de la diferència percentual de 16,3 punts percentuals entre escoles i instituts. Aquest aspecte explica també que un 5,1% en les escoles assenyalen la contractació de monitors de migdia mentre que en els instituts només ho fa l'1,3%.

Pel que fa a la socialització de llibres, pensem que es valora més en els instituts (ocupa el segon lloc) que en les escoles, malgrat ser una pràctica més habitual en les escoles que en els instituts, perquè en l'etapa d'ESO s'utilitzen més llibres de text que en primària i la gestió del projecte de socialització recau més en l'AMPA que en l'equip docent.

Remarquem que malgrat constatar en els instituts la menor participació dels progenitors en les reunions i activitats de l'AMPA, la funció de servir com a canal de comunicació entre centres i famílies ocupa la tercera posició (26,7%) mentre que en les escoles ocupa la cinquena, sent citada per solament el 8,8%. De la mateixa manera, l'organització de l'escola de pares i la recopilació d'informació de les famílies reben una valoració més alta en els instituts.

També assenyalem que un 0,8% dels equips directius de les escoles no troben cap punt fort, mentre que en els instituts, els que han contestat n'assenyalen algun.

D'altra banda, no apareixen diferències remarcables en funció del nombre d'alumnes del centre.

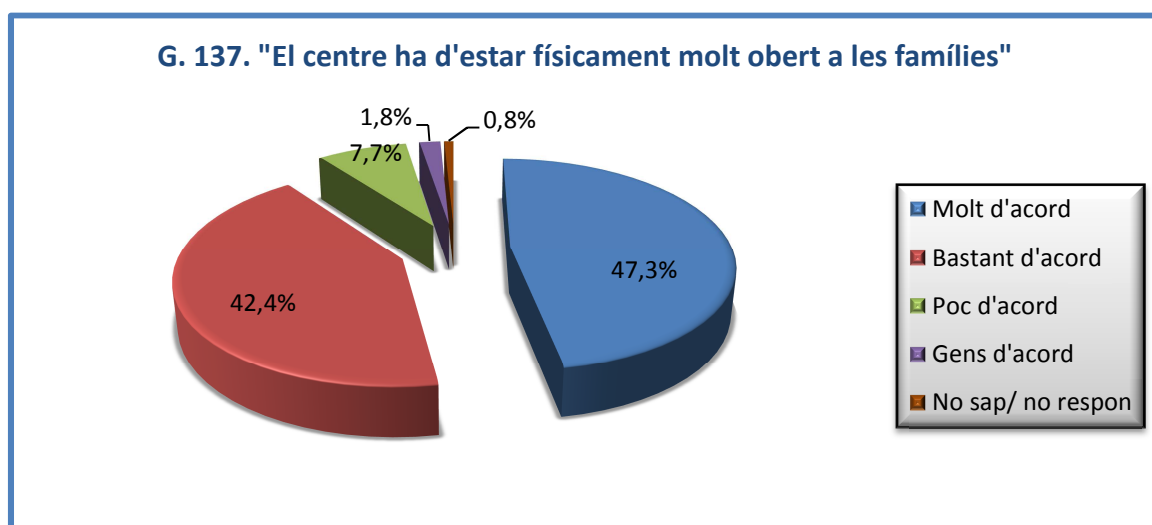


	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 136. PUNTS FORTS DE LES AMPA			
Ofereixen activitats per l'alumnat	66,2	68,3	63,7
Socialitzen els llibres de text	23,3	10,2	38,7
Ofereixen serveis de menjador	17,6	25,2	8,7
Important canal comunicació centre-famílies	15,8	6,5	26,7
Col·laboren en l'organització del centre	9,3	11,6	6,7
Dinamitzen comunicació/enteniment entre famílies	8	8,8	7
Impliquen a les famílies en el centre	7	6,8	7,3
Col·laboren econòmicament	7	6,2	8
Col·laboren en el projecte educatiu	3,7	3,7	3,7
Contracten educadors/monitors de migdia	3,4	5,1	1,3
Organitzen l'escola de pares	3,2	2,5	4
Recopilen informació de les famílies	2,5	0,3	5
Ofereixen serveis/activitats	2,5	3,1	1,7
Organitzen festes	1,5	2,8	-
Realitzen mediació amb les famílies	0,9	0,6	1,3
Representatives de les famílies del centre	0,6	-	1,3
Faciliten equipament i material al centre	0,5	0,3	0,7
Lideren	0,2	-	0,3
cap	0,5	0,8	-
No coneixen el funcionament	0,2	-	0,3
Altres	0,5	-	1
No sap/no respon	2,8	4,5	0,7

7. ACTUACIONS REALITZADES EN EL CENTRE PER MILLORAR LA RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA

Hem vist que els equips directius dels centres de la mostra pensen que l'establiment d'unes bones relacions escola-família és important i que repercuteix en l'èxit escolar dels infants, i que malgrat sentir-se bastants satisfets de la participació dels pares en els seus centres, pensen que aquesta és millorable en molts aspectes.

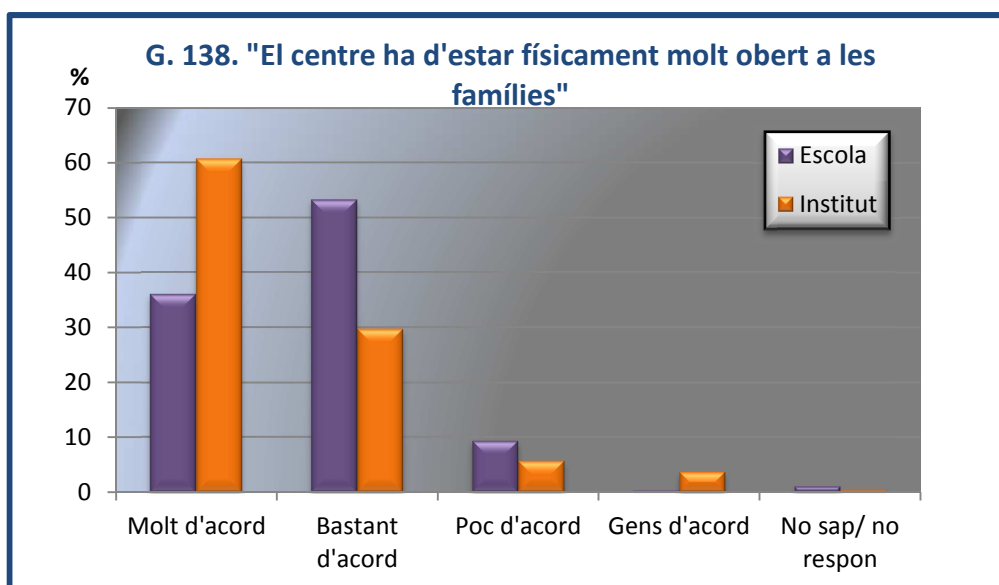
En aquest apartat, analitzarem les actuacions realitzades en els centres de la mostra per tal de millorar la relació família-escola. Tal i com hem vist en el marc teòric, la literatura assenjala la importància d'establir una bona comunicació fluida i bidireccional entre el centre i les famílies i l'obertura del centre a les famílies sembla ser també un factor clau. Primer, observarem el grau d'acord dels equips directius amb les proposicions següents: "L'escola/institut ha d'estar físicament molt obert a les famílies" i "ha d'haver-hi algú sempre disponible per parlar amb les famílies que ho demanin (personalment o per telèfon)". Seguidament, veurem si s'han realitzat o no i de quina manera actuacions concretes per donar a conèixer l'espai i l'organització del centre, per facilitar el temps d'espera i per facilitar la trobada professorat i famílies i entre famílies. També, les actuacions per conèixer les expectatives de les famílies i per millorar les seves actituds i per millorar les actituds dels docents. I també, les accions per facilitar la trobada entre el professorat i les famílies. Resumint, analitzarem les accions implementades pel que fa als propis centres (espais i organització), al professorat i a les famílies.



L'afirmació "l'escola/institut ha d'estar físicament molt obert a les famílies" aconsegueix una mitjana de 3,26 sobre quatre punts. Si analitzem els percentatges, el 47,3% està molt d'acord i el 42,4% bastant d'acord amb l'afirmació. A l'altre extrem, un reduït 9,5% diu estar-hi poc o gens d'acord.

Si analitzem els resultats segons el tipus d'ensenyament que s'imparteix en el centre, observem que la mitjana sobre quatre punts obtinguda segons el grau d'acord amb l'afirmació és lleugerament inferior en les escoles (3,26), on solament el 36% de la mostra manifesta estar molt d'acord amb l'afirmació. En els instituts, la mitjana arriba al 3,48 i és també més elevat el percentatge dels qui diuen estar molt d'acord amb aquesta afirmació (60,7%). Aquest resultat es correspon amb l'obtingut anteriorment, on els equips directius d'institut assenyalaven com a indicador de la participació dels pares la visita al centre⁵³⁸.

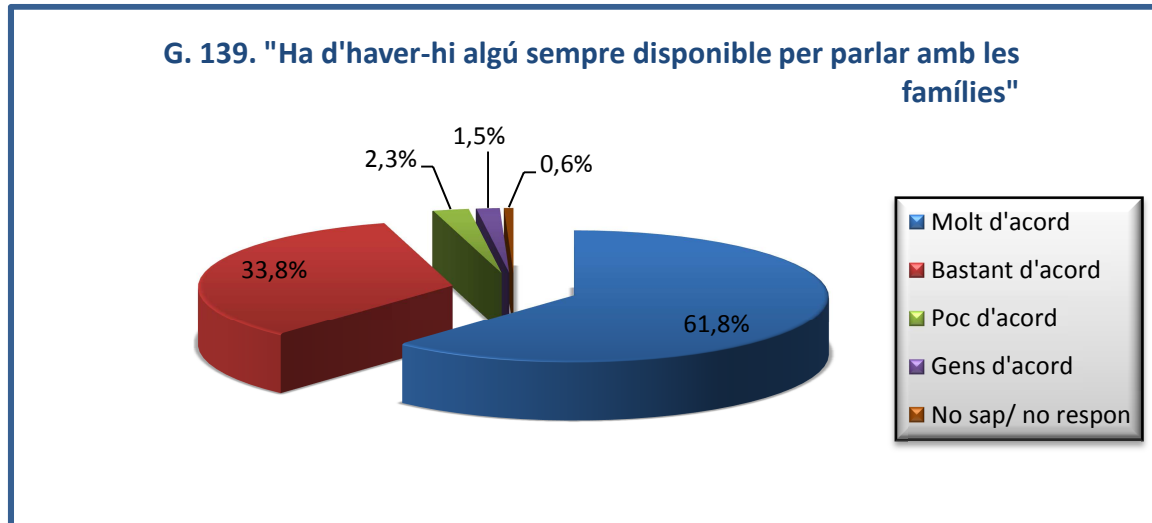
De totes maneres, potser sorprèn que sigui en els instituts on s'obtingui el major grau d'acord. Però si considerem la grandària del centre, el percentatge dels que hi estan d'acord disminueix significativament en els instituts de tres línies i amb major nombre d'alumnes.



⁵³⁸ El 23,3% dels equips directius d'institut assenyalen la visita al centre per part dels progenitors com un dels factors que demostren una implicació adequada per part d'aquests, enfront del 4,8% de les escoles.

Pel que fa a l'afirmació "ha d'haver-hi algú sempre disponible per parlar amb les famílies que ho demanin (personalment o per telèfon)", observem que aconseguim una mitjana de 3,57 sobre quatre punts, lleugerament més elevada que l'afirmació anterior.

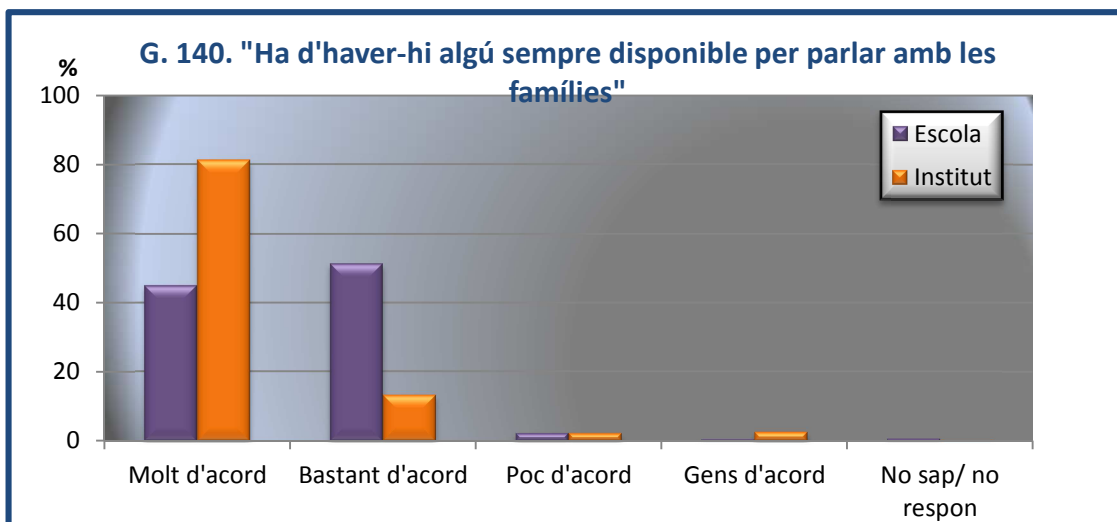
Si analitzem els percentatges, el 61,7% està molt d'acord amb la proposició i el 33,8% bastant d'acord.



En les escoles, s'obté una puntuació lleugerament inferior (3,42 punts sobre quatre) a la mitjana de la mostra total i el percentatge dels quals estan "molt d'acord" amb la frase és sensiblement inferior (45%).

En els instituts, la mitjana de puntuació és una mica més elevada (3,74 punts sobre quatre) i els equips directius manifesten ostensiblement el seu acord amb l'afirmació, arribant al 81,3% els qui diuen estar-hi "molt d'acord", 68 punts percentuals per sobre dels que estan bastant d'acord.

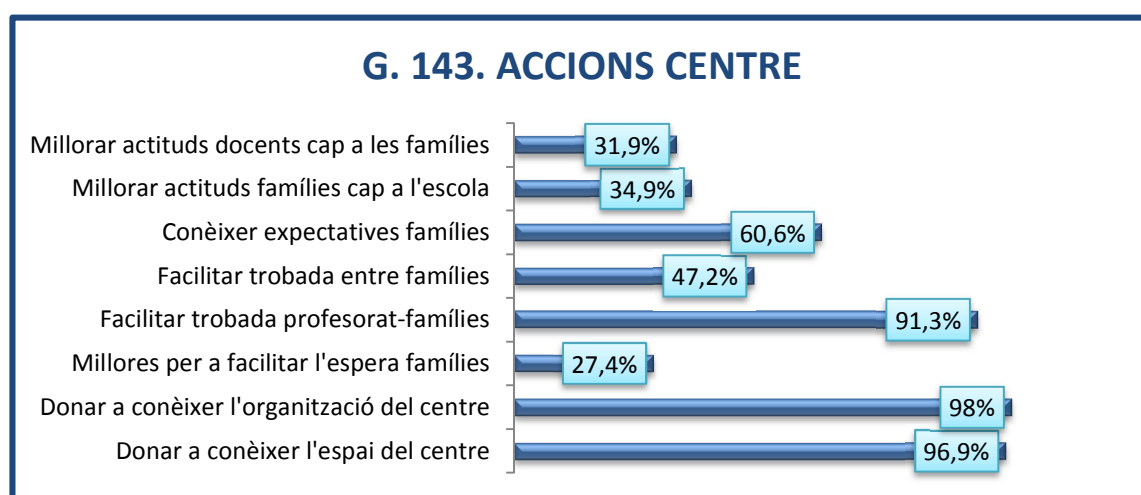
Com veiem, no hi ha una diferència significativa entre escoles i instituts pel que fa a la mitjana de puntuació, però sí pel que fa al percentatge d'acord. La grandària del centre sembla ser un factor significatiu, així, en els centres amb menys de 150 alumnes el 50% dels equips directius hi estan molt d'acord i en els centres amb més de 301 alumnes el percentatge supera el 66%.



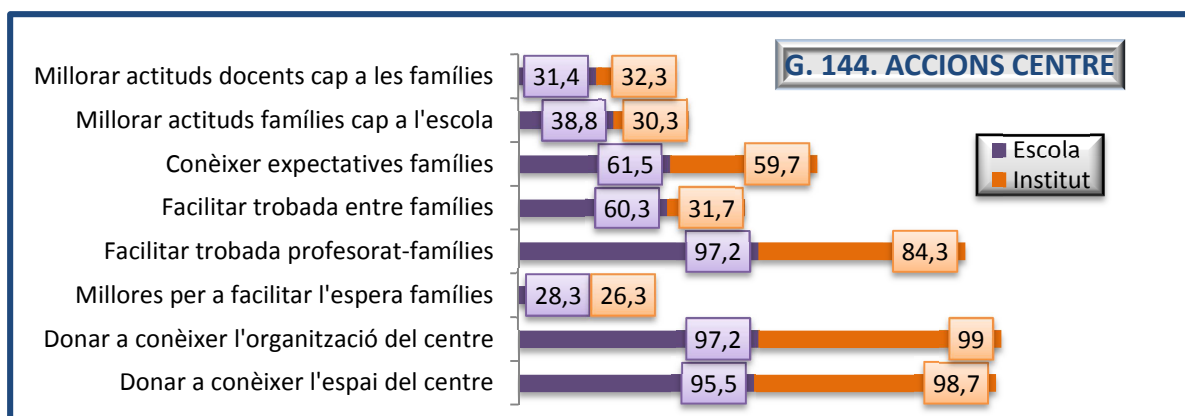
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 141. "L'escola/institut ha d'estar físicament molt oberta a les famílies"			
Molt d'acord	47,3	36	60,7
Bastant d'acord	42,4	53,3	29,7
Poc d'acord	7,7	9,3	5,7
Gens d'acord	1,8	0,3	3,7
No sap/no respon	0,8	1,1	0,3
Mitjana	3,36	3,26	3,48
Desv. Típica	0,71	0,63	0,77

	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
T. 142. "Ha d'haver algú sempre disponible per parlar amb les famílies que ho demanin (personalment o per telèfon)"			
Molt d'acord	61,7	45	81,3
Bastant d'acord	33,8	51,3	13,3
Poc d'acord	2,3	2,3	2,3
Gens d'acord	1,5	0,6	2,7
No sap/no respon	0,6	0,8	0,3
Mitjana	3,57	3,42	3,74
Desviació típica	0,62	0,57	0,63

L'anàlisi de les afirmacions anteriors indica de manera indubtable que els equips directius dels centres escolars consideren necessari estar oberts a la comunicació amb els pares i creuen important assegurar la disponibilitat del centre per poder atendre a les famílies. Per aquesta raó han emprès accions per facilitar i millorar la informació, la comunicació i diversos aspectes de les relacions amb les famílies en els centres docents. Pel que fa al centre, el 96,9% de la mostra ha emprès accions per donar a conèixer l'espai, el 98% per donar a conèixer l'organització i el 27% per millorar espais per facilitar el temps d'espera els progenitors. Pel que fa al professorat, el 31,9% ha emprès accions per millorar l'actitud del professorat. Pel que fa a les famílies, el 60,6% ha emprès accions per tractar de conèixer les expectatives, el 47,2% per facilitar el coneixement entre famílies i el 34,9% per millorar l'actitud de les famílies respecte al centre. El 91,3% dels centres ha emprès accions per facilitar la trobada entre professorat i famílies.



Tot i que no hi ha diferències rellevants quant a l'ordre d'importància de les accions preses per escoles i instituts, sí apareixen algunes variacions. Les més notables es refereixen a les accions per facilitar la trobada entre famílies, que han emprès el 60,3% de les escoles i solament el 31,7% dels instituts; les accions per facilitar la trobada professorat-famílies, que han emprès el 97,2% de les escoles i el 84,3% dels instituts; i també les accions per millorar l'actitud de les famílies respecte als docents, que han emprès en major proporció les escoles (38,8%) que els instituts (30,3%). En el gràfic següent podem observar les accions dutes a terme en percentatge, segons el tipus d'ensenyament impartit en el centre.



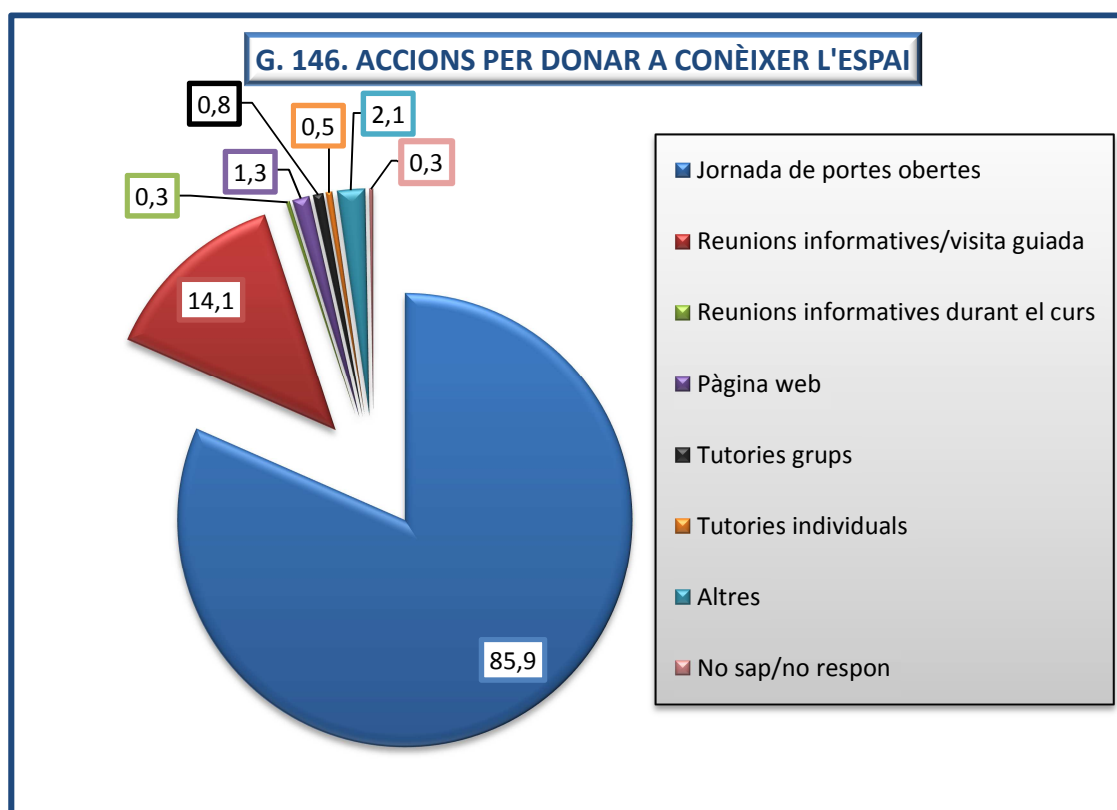
T. 145. ACTUACIÓ			
	TOTAL	Escola	Institut
TOTAL	653	353	300
DONAR A CONÈIXER EL CENTRE (ESPAI)			
Si	96,9	95,5	98,7
No	3,1	4,5	1,3
DONAR A CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DEL CENTRE			
Si	98	97,2	99
No	1,8	2,8	0,7
Ns/Nc	0,2	-	0,3
MILLORES PER A FACILITAR L'ESPERA DE LES FAMÍLIES			
Si	27,4	28,3	26,3
No	71,5	70,3	73
Ns/Nc	1,1	1,4	0,7
FACILITAR TROBADA PROFESSORAT-FAMÍLIES			
Si	91,3	97,2	84,3
No	8,6	2,5	15,7
Ns/Nc	0,2	0,3	-
FACILITAR TROBADA ENTRE FAMÍLIES			
Si	47,2	60,3	31,7
No	52,1	38,8	67,7
Ns/Nc	0,8	0,8	0,7
CONÈIXER EXPECTATIVES DE LES FAMÍLIES			
Si	60,6	61,5	59,7
No	37,4	36,8	38
Ns/Nc	2	1,7	2,3
MILLORAR ACTITUDS DE LES FAMÍLIES CAP A L'ESCOLA			
Si	34,9	38,8	30,3
No	62,5	59,5	66
Ns/Nc	2,6	1,7	3,7
MILLORAR ACTITUDS DELS DOCENTS CAP A LES FAMÍLIES			
Si	31,9	31,4	32,3
No	66,6	67,1	66
Ns/Nc	1,5	1,4	1,7

Quant a les accions concretes que s'han implementat en cada cas, per aconseguir les millores que es proposaven aconseguir, passem a analitzar-les a continuació. En les taules següents es mostren les actuacions que han realitzat els centres per aconseguir les finalitats abans esmentades.

Pel que fa a les accions per donar a conèixer l'espai dels centres a les famílies, observem que majoritàriament s'han organitzat jornades de portes obertes i en menor mesura reunions informatives i visites guiades.

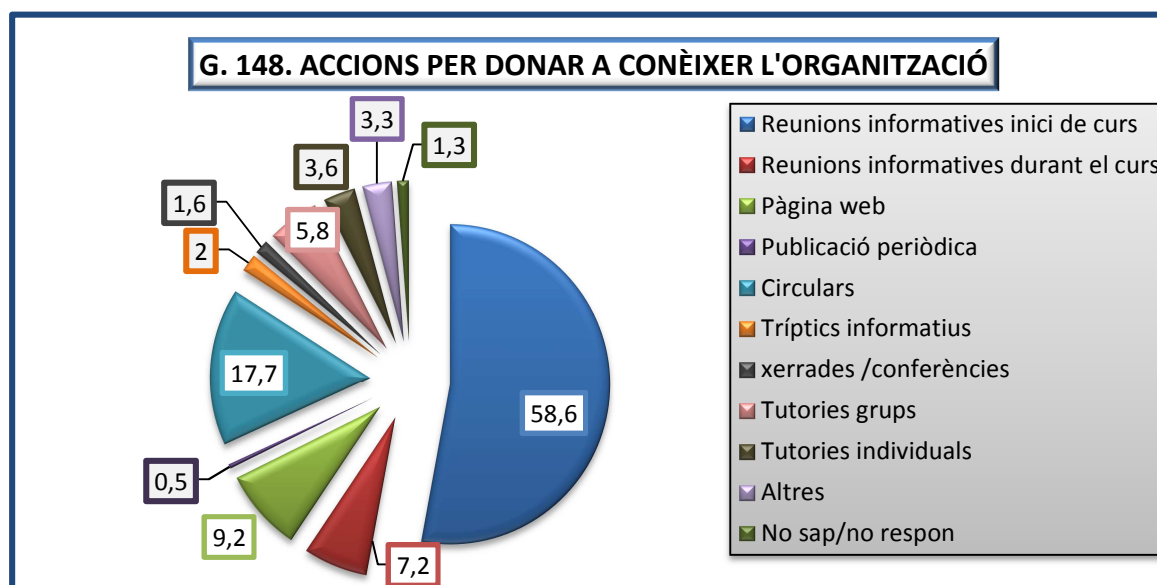
Altres opcions, com a pàgines web o tutories, s'han implementat en una proporció molt reduïda de centres. No apareixen diferències remarcables segons l'etapa educativa impartida en els centres, tot i que mesures com les jornades de portes obertes cobren major importància en els instituts que en els centres de primària.

Si considerem el nombre d'alumnes, veiem que es realitzen en major proporció en els centres amb major nombre d'alumnes.

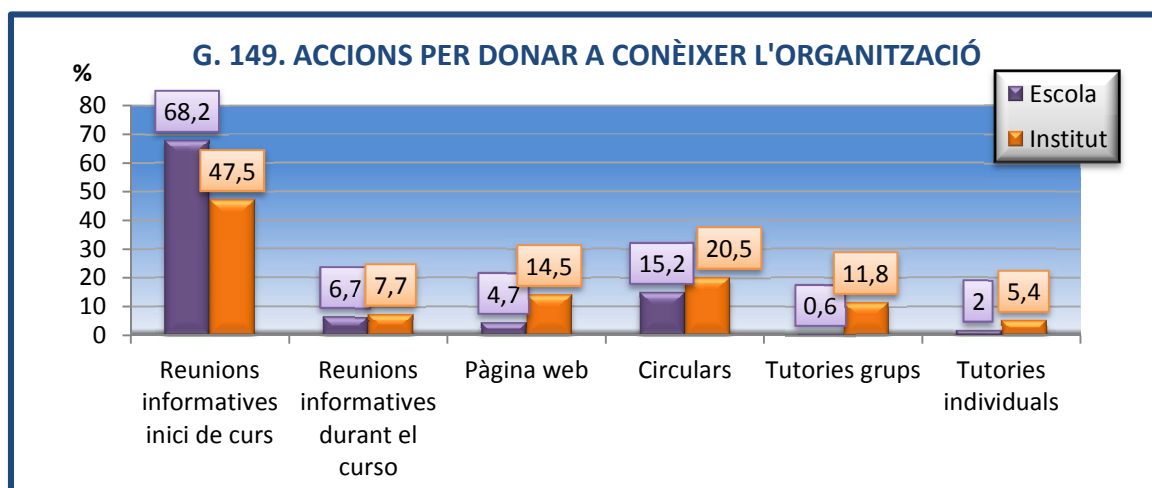


	TOTAL	TIPUS CENTRE		NOMBRE ALUMNES CENTRE			
		Escola	Institut	Menys de 150	de 151-300	301-450	Més de 450
T. 147. ACTUACIONS PER DONAR A CONÈIXER L'ESPAI DEL CENTRE	633	337	296	79	219	232	103
ESPAI							
Jornada de portes obertes	85,9	81,9	90,5	70,9	86,3	87,5	93,2
Reunions informatives/visita guiada	14,1	15,4	12,5	30,4	10,5	13,4	10,7
Reunions informatives durant el curs	0,3	0,3	0,3	-	0,9	-	-
Pàgina web	1,3	0,6	2	-	1,4	0,9	2,9
Tutories grups	0,8	-	1,7	-	0,5	1,3	1
Tutories individuals	0,5	0,6	0,3	-	0,9	-	1
Altres	2,1	2,1	2	2,5	2,7	1,7	1
No sap/no respon	0,3	0,6	-	-	0,9	-	-

Les actuacions dutes a terme per donar a conèixer l'organització dels centres a les famílies, són, en primer lloc, l'organització de reunions informatives, i també, tot i que en menor percentatge, circulars, pàgina web, i tutories. Altres opcions esmentades són publicacions periòdiques, tríptics informatius o xerrades i conferències. Seguint la normativa legal, tots els centres convoquen als pares a una reunió col·lectiva a inicis del curs escolar i que un alt percentatge de centres (58,6%) aprofiten aquesta reunió per donar a conèixer l'organització del centre. En canvi, un escàs percentatge (7,2%) les organitza durant la resta del curs escolar, almenys amb aquesta finalitat. Les circulars són l'altre mitjà principal emprat (17,7%) per donar a conèixer la seva organització. En canvi, les pàgines web només són esmentades per menys del 10% de la mostra i altres publicacions com les revistes escolars o butlletins pel 0,5% i els tríptics pel 2%.

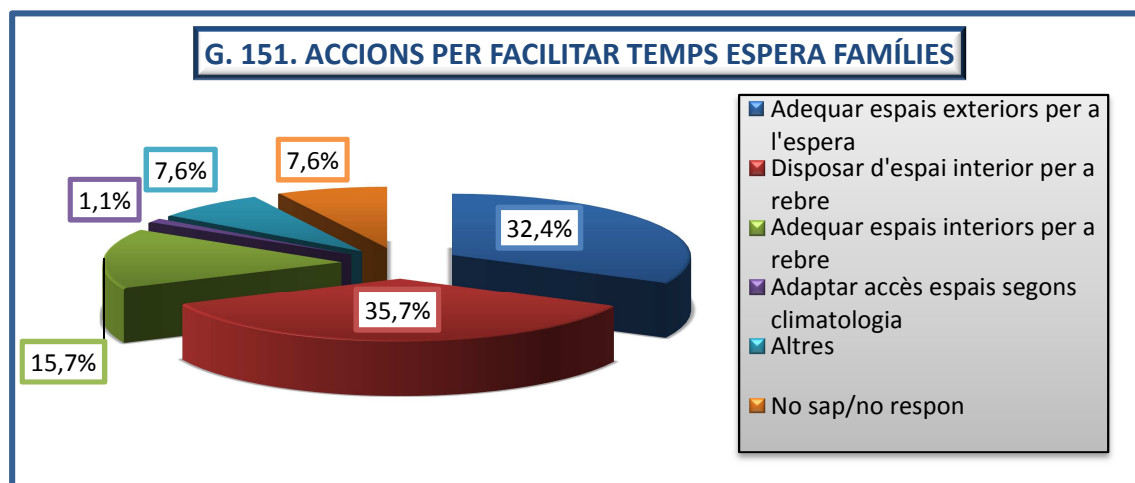


Si tenint en compte el nivell educatiu impartit en el centre, observem que es realitzen el mateix tipus d'accions per donar a conèixer l'organització del centre a les famílies, però variant en percentatge. Així, com podem observar en el següent gràfic, en les escoles les reunions informatives d'inici de curs són esmentades pel 68,2% mentre que en els instituts només ho fa el 47,5%. En canvi, la utilització de les pàgines web i les circulars sembla ser més usual en els instituts que en les escoles. El mateix passa amb les tutories, sobretot les grupals que a penes són esmentades en les escoles i en els instituts ho fa el 11,8%. Si tenim en compte el nombre d'alumnes, veiem que les reunions informatives d'inici de curs són esmentades en major proporció en els centres més petits (menys de 150 alumnes), les pàgines web en els centres més grans i les circulars en els centres d'una grandària mitjana (351-450 alumnes) i en els més petits (menys de 150 alumnes).



	TOTAL	CENTRE		ALUMNES CENTRE			
		Escola	Institut	Menys de 150	151-300	301-450	Més de 450
ACCIONS PER DONAR A CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DEL CENTRE	640	343	297	81	219	234	106
T. 150. ACCIONS PER DONAR A CONÈIXER L'ORGANITZACIÓ DEL CENTRE							
Reunions informatives inici de curs	58,6	68,2	47,5	64,2	59,8	55,6	58,5
Reunions informatives durant el curso	7,2	6,7	7,7	7,4	6,8	9	3,8
Pàgina web	9,2	4,7	14,5	7,4	7,3	9,8	13,2
Publicació periòdica	0,5	-	1	-	0,9	0,4	-
Circulars	17,7	15,2	20,5	18,5	17,8	18,8	14,2
Tríptics informatius	2	2,3	1,7	-	2,3	1,7	3,8
xerrades /conferències	1,6	1,2	2	3,7	1,4	1,3	0,9
Tutories grups	5,8	0,6	11,8	-	4,6	9,4	4,7
Tutories individuals	3,6	2	5,4	2,5	4,6	2,6	4,7
Altres	3,3	1,2	5,7	2,5	3,7	2,6	4,7
No sap/no respon	1,3	0,6	2	1,2	-	0,9	4,7

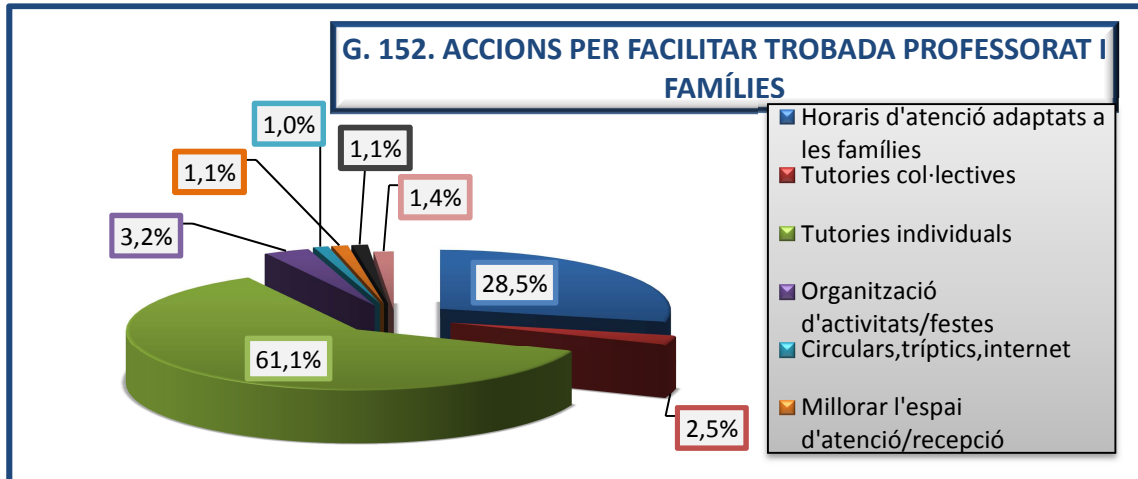
Pel que fa al temps que esperen les famílies a l'entrada dels centres que entrin o surtin els seus fills o també dins del centre a ser rebudes, el 27,4% de la mostra ha emprès accions per facilitar aquest temps d'espera. Les mesures que s'han pres principalment són: disposar d'espai interior per rebre (35,7%), adequar els espais exteriors per a l'espera (32,4%), o adequar els espais interiors per rebre (15,7%).



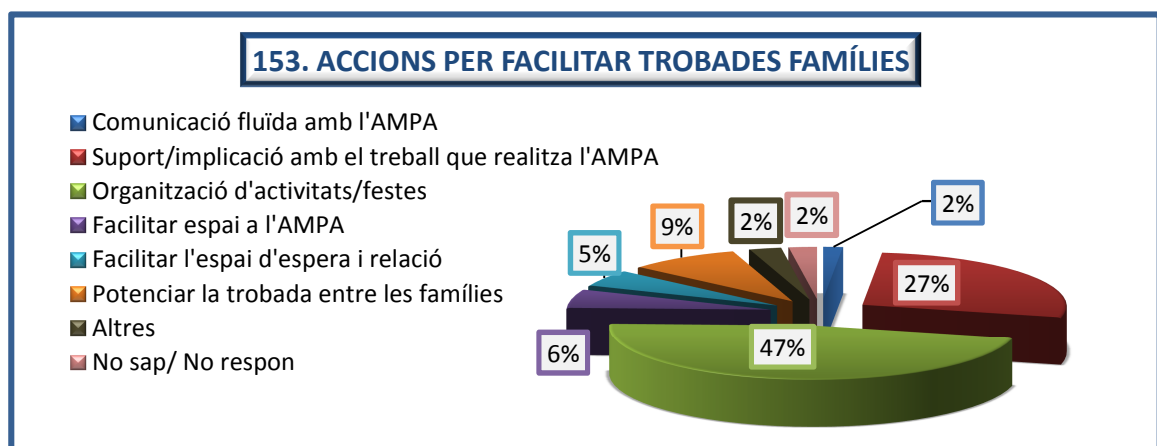
Apareixen diferències notables en funció del tipus d'ensenyament que imparteix el centre educatiu, entre els centres que han pres mesures d'aquest tipus. En les escoles, el 53% ha realitzat adequacions de l'espai exterior per a l'espera dels pares que acompanyen i recullen els seus fills diàriament, mentre que la disposició o l'adequació dels espais interns és molt més reduïda. En els instituts, el 78,5% ha disposat o adequat espais interiors, probablement per a les visites ocasionals o periòdiques dels pares. Hem de dir que en moltes escoles el tutor atén els pares dins la seva aula i en canvi, en els instituts se sol fer en un altre espai. En els instituts s'obté major grau d'acord amb les afirmacions. En les escoles, l'augment sobtat d'alumnat ha obligat a utilitzar diversos espais com a aules. Els pares solen acompanyar els fills almenys mentre són petits i en diverses localitats, les reivindicacions dels progenitors han obligat als ajuntaments a habilitar espais externs com les voreres per facilitar l'espera.

D'altra banda, pel que fa a la comunicació entre docents i famílies, el 91,3% de la mostra ha emprès accions per facilitar la trobada entre professors i pares. Entre els centres que han pres mesures d'aquest tipus, el 61,1% realitza tutories individuals, recordem que són preceptives d'acord amb la normativa vigent i segurament per això és la mesura més freqüent.

El 28,5% de la mostra adapta els horaris d'atenció a les necessitats de les famílies i el 3,2% organitza activitats i festes. Altres opcions, com la comunicació a través de tríptics, circulars o Internet, són molt minoritàries. D'altra banda, no apareixen diferències significatives segons l'ensenyament impartit o la grandària dels centres.



Pel que fa a la comunicació entre les famílies del centre, el 47,2% de la mostra ha realitzat accions per facilitar la trobada entre les famílies i així afavorir la comunicació i el coneixement mutu. Proporcionalment, l'acció principal ha sigut l'organització de festes i activitats, en quasi la meitat dels casos les implementa directament el centre, segons manifesta el 46% dels centres que han realitzat aquestes actuacions. Sembla que moltes actuacions de l'AMPA compten amb el recolzament de la Direcció del centre, ja que el 35% manifesta haver recolzat, haver-se implicat, haver facilitat l'espai o haver mantingut una comunicació fluïda amb l'AMPA. El 9% diu que potencia la trobada entre les famílies sense especificar i el 5% potència aquesta relació facilitant els espais d'espera i relació.

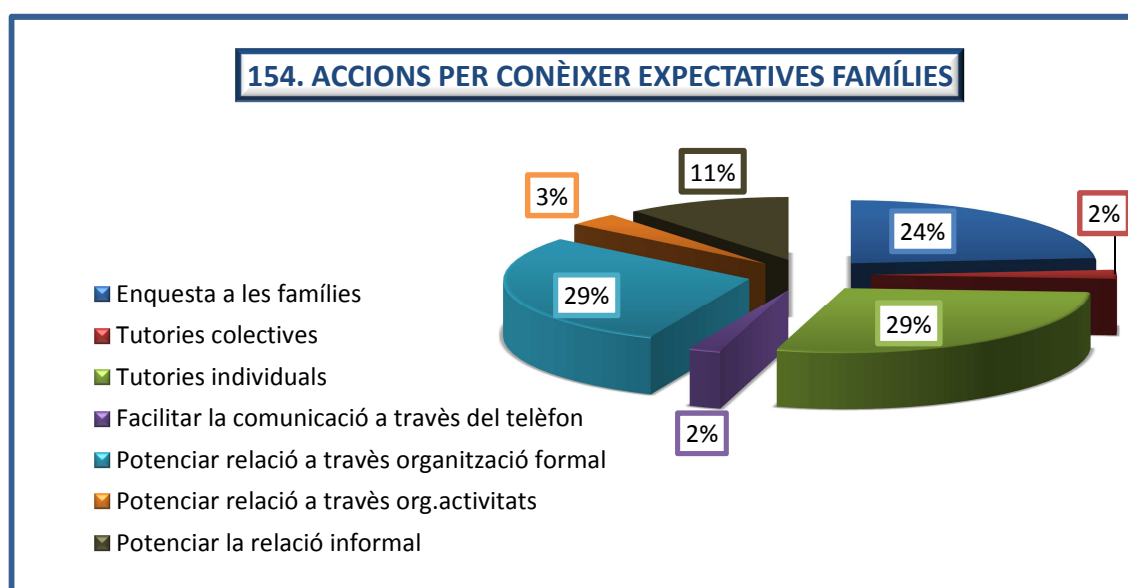


Si tenim en compte el nivell educatiu que s'imparteix en el centre, observem algunes diferències remarcables.

En les escoles, s'esmenta més la implicació i la comunicació amb l'AMPA. En aquests centres la relació amb l'AMPA és citada en major percentatge com més línies tingui el centre. D'altra banda, en les escoles on no hi ha AMPA, no s'organitzen festes ni activitats, la qual cosa indica la importància de les associacions en la implementació d'aquestes accions.

En els instituts, en canvi, es tendeix en major percentatge a facilitar espai a l'AMPA perquè aquesta realitzi la seva activitat i menys a implicar-se en la seva acció. La implicació i suport que s'ofereix a l'AMPA sembla decreixer a mesura que augmenta la grandària de l'institut. En aquests centres, la realització d'activitats i festes no sembla estar relacionada amb l'existència de l'AMPA.

Pel que fa al coneixement de les famílies per part del professorat, el 60,6% dels centres de la mostra realitza actuacions per conèixer les expectatives dels pares. Amb aquesta finalitat, el 29,3% diu haver emprès accions per potenciar la relació a través de l'organització formal, el 28,5% realitza tutories individuals i el 2,3% col·lectives. El 23,7% ha realitzat alguna enquesta a les famílies. D'altra banda, l'11% diu potenciar les relacions informals, el 3% a través de l'organització d'activitats i el 2% facilitant la comunicació telefònica amb les famílies o a través d'internet.



Si comparem els resultats, tenint en compte el nivell educatiu que s'imparteix en el centre, observem que tant en escoles com en instituts, s'ha potenciat la relació a través de l'organització formal i a través de l'organització d'activitats, no sent molt significatives les diferències de percentatge.

En les escoles s'ha prioritzat respecte als instituts la realització de tutories individuals i la potenciació de la relació informal. En els instituts, s'ha prioritzat, en canvi, la realització d'enquestes a les famílies.

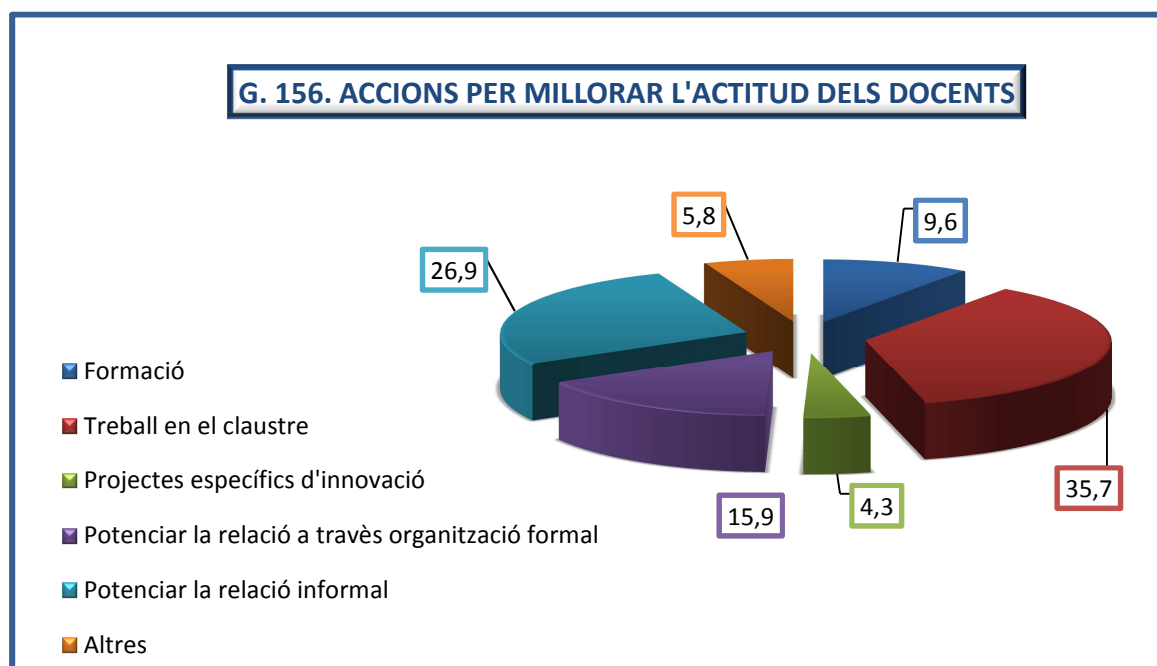
Pel que fa a les actuacions per millorar l'actitud de les famílies respecte a l'escola, només el 34,9% ha implementat algunes accions en els seus centres, que han consistit principalment en fomentar els espais informals de relació i, en menor percentatge, treballar a través dels formals. Així, el 37,3% ha pres mesures per potenciar la relació informal amb les famílies, el 16,7% ha realitzat tutories individuals o col·lectives, el 14,5% organitza activitats i l'11,8% potencia la relació a través de l'organització formal. El 6,1% ha pres mesures per coordinar interessos i objectius amb les famílies i el 4% considera necessari donar molta informació. Només l'1,3% esmenta la comunicació fluïda amb l'AMPA com a mecanisme per millorar l'actitud de les famílies respecte als centres d'ensenyament.



Si tenim en compte el nivell educatiu impartit en el centre, apareixen algunes diferències.

En les escoles, el percentatge que ha potenciat la relació informal amb les famílies s'eleva al 48%, i també és lleugerament superior el percentatge de centres que organitzen activitats (16,1%). En els instituts, en canvi, es tendeix en major mesura a potenciar la relació a través de l'organització formal (24,3%) i de les tutories (18,7%).

Pel que fa a les actuacions per millorar l'actitud dels docents respecte a la implicació de les famílies en l'escola, només el 31,9% diu que ha implementat accions d'aquest tipus. Així, el 35,7% dels quals han realitzat aquest tipus d'accions han treballat aquest tema en el claustre, el 26,9% ha potenciat la relació informal, el 15,9% ha potenciat la relació a través de l'organització formal dels centres, el 9,6% ha realitzat alguna formació i el 4,3% a través de projectes específics d'innovació.



Novament apareixen diferències segons el nivell d'ensenyament impartit en els centres. En les escoles, s'han pres més mesures per potenciar la relació informal (38,7%). En canvi, en els instituts s'ha potenciat més la relació a través de l'organització formal (37,1%) i la formació.

CAPÍTOL IX. L'ESCOLA I LES FAMÍLIES IMMIGRADES D'ORIGEN D'EUROPA DE L'EST: IMATGES I REALITATS

1. INTRODUCCIÓ

En aquest capítol, presentarem el treball empíric realitzat en la tercera fase⁵³⁹. L'objectiu és analitzar la relació escola i famílies, especialment les d'origen immigrant d'Europa de l'Est, en les escoles públiques de Catalunya, d'acord amb les percepcions dels protagonistes implicats en aquesta relació. Volem aproximar-nos a les visions del professorat, de les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est i les de les AMPA sobre la participació de les famílies, com és i com hauria de ser; les diverses modalitats en què es pot concretar; els factors que influeixen en la comunicació i en la participació de les famílies i que poden provocar espirals positives o negatives en la relació; els diversos obstacles que impedeixen establir una bona comunicació; les expectatives educatives dels professors i de les famílies respecte als discents d'Europa de l'Est.

En resum, en aquest estudi empíric realitzat mitjançant metodologia qualitativa a partir d'entrevistes en profunditat, pretenem, principalment, aprofundir en les barreres reals i percebudes i les dificultats de comunicació que influeixen en la participació de les famílies d'origen immigrant d'Europa de l'Est, tot cercant els factors que poden contribuir a millorar-la i partint dels treballs realitzats pel grup de recerca en el qual s'inscriu la nostra Tesi.

Donada la diversitat d'orígens que en aquest moment podem trobar en els centres educatius ens centrarem en les famílies provinents de països d'Europa de l'Est, que han crescut significativament en els darrers anys.

També dir que centrem aquesta tercera fase en les escoles públiques de Catalunya, centrant-nos en l'etapa de primària, tot i que transversalment també analitzarem la d'infantil. Volem constatar com participen els pares i mares; les seves actituds i expectatives respecte a l'educació que reben els infants i als èxits i/o fracassos d'aquests i també respecte al paper de l'escola i dels docents.

⁵³⁹ Recordem que el treball empíric d'aquesta tesi s'ha realitzat en tres fases.

Per això, a més dels progenitors procedents d'Europa de l'Est, realitzarem entrevistes a representants de les AMPA. I d'una altra banda, no podem oblidar als docents i equips directius, tenint en compte les seves opinions manifestades respecte a la participació dels pares i mares i com hauria de ser aquesta participació i també les seves actituds i expectatives respecte a l'evolució del procés instructiu i educatiu de llurs alumnes i a les relacions amb les famílies, centrant-nos, principalment, en els alumnes i les famílies d'origen d'Europa de l'Est.

Aquest capítol consta de diferents apartats. Primer exposarem els objectius que pretenem aconseguir. A continuació, explicarem la metodologia emprada, entrevistes en profunditat. En el següent apartat, descriurem i analitzarem les dades obtingudes.

2. DISSENY I OBJECTIUS

Havent realitzat la recerca bibliogràfica i anàlisi de documentació i les dues primeres fases del treball empíric de la nostra tesi doctoral, vàrem escometre la realització del treball empíric corresponent a la tercera fase.

Seguint les fases proposades per Valles (2002), aquesta tercera fase empírica també es pot dividir en diferents moments.

En un primer moment, vàrem definir el camp d'estudi, els indicadors que ens permetrien dissenyar els instruments per a la recollida d'informació i dissenyàrem els guions per a la realització d'entrevistes semiestructurades als professionals (equips directius i docents), als membres de les juntes d'AMPA i a les famílies seleccionades. A continuació, vàrem realitzar el treball de camp, a través d'entrevistes personals, que vàrem gravar, de la mostra seleccionada. Posteriorment, es va transcriure i categoritzar la informació recollida. Finalment, vàrem analitzar les dades recollides, utilitzant la tècnica de l'encreuament i triangulació de les dades obtingudes a través de les diferents persones entrevistades, per tal de procedir posteriorment a la discussió dels resultats obtinguts en les tres fases i a l'extracció i redacció de conclusions i elaboració de propostes d'actuació, aspectes que desenvoluparem en la tercera part.

Tot tenint en compte la diversitat de models familiars i culturals existent en el constructe “famílies immigrades d’origen d’Europa de l’Est”, així com també que cada escola té la seva idiosincràsia, aquest estudi pretén donar resposta als següents interrogants que se’ns plantegen: Com participen les famílies d’origen immigrant d’Europa de l’Est? Com es participa? Quines són les barreres que dificulten aquesta participació? Quina visió tenen aquestes famílies de l’escola de Catalunya? Quines expectatives tenen respecte a l’educació dels seus fills? Quina visió tenen els docents i els pares representants de l’AMPA? Quin paper juga la seva pròpia experiència escolar adquirida en el país d’origen i en d’altres escoles?

Per tal de donar resposta a aquests interrogants, seguint a Dávila (1988)⁵⁴⁰, varem redactar els següents objectius que guiarien el nostre procés investigador.

L’objectiu marc d’aquesta tercera recerca és analitzar la relació existent entre l’escola i les famílies immigrades d’origen d’Europa de l’Est. Així, partint dels objectius generals, abans explicitats, proposem els següents objectius més específics d’aquesta fase del treball:

- ❖ Definir què s’entén per participació de la família en l’escola, considerant que sovint les diferents representacions del que és participació limiten la comunicació (entre progenitors i docents).
- ❖ Conèixer les percepcions, opinions i actituds dels docents respecte a la participació de les famílies, atorgant especial interès a la de les originàries d’Europa de l’Est i al paper d’aquestes famílies en l’educació de llurs fills.
- ❖ Conèixer les percepcions, opinions i actituds dels representants de les AMPA respecte a la participació dels pares, atorgant especial interès a la dels originaris d’Europa de l’Est.
- ❖ Conèixer les percepcions, opinions, expectatives i actituds dels progenitors immigrants d’origen d’Europa de l’Est, respecte al paper de l’escola i al seu propi en l’educació de llurs fills.
- ❖ Conèixer les dinàmiques de participació de les famílies d’Europa de l’Est en l’escola, a nivell individual i col·lectiu.

⁵⁴⁰ Dávila (1998: 77) assenyala que en el disseny qualitatiu, “*todo se encuentra sobredeterminado por el objetivo final*” ja que “*son los objetivos los que enmarcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no hará sino constreñir el propio análisis*”. El mateix autor també indica que en el disseny quantitatiu, són les hipòtesis inicials y arbitràries les que marquen el seu desenvolupament.

- ❖ Conèixer la comunicació existent i els canals escola-família, existents i considerats més útils pel professorat, els representants de les AMPA i les famílies d'origen d'Europa de l'Est.
- ❖ Analitzar les barreres lingüístiques, culturals, socioeconòmiques i institucionals que dificulten la comunicació (entre docents i famílies d'origen d'Europa de l'Est) i la construcció de dinàmiques positives de relació.

Taylor i Bodgan (1987) ens recorden que un motiu de debat entre els investigadors qualitatius és dirimir si el propòsit de la investigació ha de ser desenvolupar o verificar la teoria social, o ambdues coses alhora.

La Teoria Fonamentada (Grounded Theory)⁵⁴¹, com a qualsevol altre mètode qualitatiu, ofereix una manera de representar la realitat. Charmaz (2005: 507) la defineix com “unes directrius analítiques que permeten als investigadors focalitzar la seva recol·lecció de dades i construir noves teories de rang mitjà a través de successives recol·leccions de dades i desenvolupaments conceptuals”.

Com ens recorden Trinidad Requena, Carrero i Soriano (2006), la Teoria Fonamentada va ser presentada l'any 1967, amb la publicació del llibre *“The Discovery of Grounded Theory”* per part de Glaser i Strauss, com a mètode d'investigació provinent de l'Interaccionisme Simbòlic, i proposa que la investigació social ha de generar noves dades, teories i proposicions. Així, Strauss (2004: 51) afirma que *“la Teoría Fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos”*. En aquest sentit, Sanmartín (2003: 87) indica que *“resolver los problemas que en una investigación se plantean no es nunca algo tan simple como comprobar si las respuestas de los informantes confirman o rechazan las hipótesis de partida”*. I Bertaux (2005: 30) afegeix que l'investigador no ha anat al camp *“para comprobar hipótesis planteadas a priori, sino para elaborar al menos algunas”*. Charmaz (1990) indica que s'utilitza per a crear categories teòriques a partir de les dades i analitzar les relacions pertinents entre elles.

⁵⁴¹ “La aproximación de la “Teoría Fundamentada”, como una metodología de análisis inductiva generativa propone un proceso de análisis cualitativo con el objetivo de generar proposiciones Teóricas fundamentadas en los datos empíricos. El análisis propuesto se realiza bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante y los criterios de muestreo teórico y saturación conceptual de las categorías encontradas” (Trinidad Requena, Carrero i Soriano, 2006: 21).

Per ampliar, vegeu: Charmaz (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. I també, Trinidad Requena, Carrero i Soriano (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*.

D'altra banda, altres autors com Katz (1983), per exemple, defensen que la investigació social, a través de la inducció analítica, pot contrastar les hipòtesis prèviament formulades, confirmant-les o descartant-les. Això, en el cas que hi hagués suficient nombre de casos, permetria generalitzar els resultats de la investigació.

Entre ambdós extrems, Taylor i Bodgan (1987) assenyalen que molts investigadors utilitzen ambdues estratègies: la teoria fonamentada i la inducció analítica.

En la nostra tesi hem formulat unes hipòtesis, que hem plantejat ja en la introducció, i que pretenem contrastar amb la realització de les tres investigacions (dos qualitatives i una quantitativa), però recalquem una vegada més, que no pretenem generalitzar els resultats globals generats.

3. METODOLOGIA

Per a la realització d'aquesta tercera fase i d'acord amb els propòsits de la investigació, vàrem decidir descartar la utilització de tècniques quantitatives i decantar-nos per la metodologia qualitativa. En aquest cas, vàrem optar per l'entrevista en profunditat perquè era la tècnica que més s'adequava a les característiques del nostre estudi, ens permetia recollir informació sobre fets, anècdotes, etc. i aspectes més personals com les opinions, actituds i creences (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002).

L'objectiu d'aquest tercer treball empíric ha estat aprofundir en la comprensió del fenomen de la relació escola-família.

Recollint la visió dels agents implicats en aquesta relació (docents⁵⁴² i progenitors⁵⁴³) hem tractat d'analitzar les seves opinions, creences, actituds i expectatives per tal de conèixer les barreres reals i percebudes que dificulten la participació dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est i cercar quins factors afavoreixen la construcció d'espitals positives i quins la d'espitals negatives en la relació.

⁵⁴² Mestres i membres d'equips directius d'escoles.

⁵⁴³ Pares immigrants d'origen d'Europa de l'Est i pares representants dels pares socis de l'AMPA. No oblidem que els representants de les AMPA entrevistats són pares d'alumnes matriculats en el centre i que per tant també ens donem la seva visió com a progenitors.

Així, pensem que la utilització de tècniques qualitatives com l'entrevista en profunditat, ens ha permès endinsar-nos⁵⁴⁴, en certa manera, en el món subjectiu dels nostres interlocutors per tal de copsar la visió que els propis actors tenen de la realitat social i observar com construeixen els seus discursos, expressaven les seves creences i opinions, en un escenari dinàmic de símbols, imatges, significats i sentits compartits.

“La percepción que los actores sociales tienen de la sociedad –o mejor de su sociedad- es por ello tanto un producto de las relaciones objetivas que los constriñen como de las situaciones comunicativas que los grupos producen en su interacción, generando símbolos, imágenes y discursos que se comportan como elementos conformadores fundamentales de la visión que los propios actores tienen de la realidad social” (Alonso, 1998: 156).

També tenir en compte que la recollida de dades i l'anàlisi d'aquestes són processos quasi simultanis. Durant l'entrevista, l'investigador no es limita només a registrar, també hi ha una reflexió que influeix en les dades que recollirà posteriorment, per exemple, es poden reformular les preguntes a un altre entrevistat o afegir-ne de noves. Seguint a Bisquerra (2000), en qualsevol moment del procés d'investigació hi ha una interacció entre la recollida de dades, l'anàlisi i les noves dades.

En resum, podem dir que la investigació qualitativa és un procés interactiu i dinàmic en el qual el disseny es va remodelant a mesura que es produeix.

⁵⁴⁴ Recordem també, seguint Pinto (1993), que nosaltres mateixos, en qualitat d'investigadors, pertanyem també al món social que tractem de descriure, analitzar i comprendre, i formem part alhora de l'acte comunicatiu que pretenem analitzar i interpretar. Amb la qual cosa, som conscients que és impossible tenir una mirada completament objectiva si bé tenim cura en no deixar traslluir les nostres pròpies creences ni expressar les nostres opinions durant les entrevistes, per tal de no condicionar el discurs dels nostres interlocutors.

“Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (Taylor i Bodgan, 1987: 20).

També, volem ressaltar que el nostre paper no era el de mer observador i descriptor d'un determinat fet de la realitat social, sinó que l'anàvem dissecant en un procés de deconstrucció i reconstrucció per tal de procedir a la seva anàlisi i interpretació. Però, cal remarcar també que no participàvem en qualsevol “fet”, sinó en un acte comunicatiu seleccionat que anàvem reformulant i reconduint, jugant un paper d'observador participant actiu.

“Interpretar el discurso es establecer su sentido, mediante un proceso de descomposición y de recomposición permanentes” (Alonso, 1998: 176).

3.1. L'entrevista

Alonso (1998: 67) defineix l'entrevista, com “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona”.

En la mateixa línia, Brunet, Pastor i Belzunegui (2002) aporten aquesta definició:

“L'entrevista és un intercanvi verbal, entre dues o més persones, una de les quals intenta obtenir informació o manifestacions d'opinions o creences de l'altra o les altres per a l'estudi analític de la investigació o per contribuir en els diagnòstics o tractaments socials” (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002: 261).

Podríem dir que l'entrevista⁵⁴⁵ qualitativa segueix el model d'una conversa, en què entrevistador i entrevistat s'influencien recíprocament, i no un intercanvi formal de preguntes i respostes (Taylor i Bodgan, 1987).

Les condicions bàsiques de l'entrevista qualitativa són: trobar subjectes amb competència narrativa i conèixer la tècnica de l'entrevista. Brunet, Pastor i Belzunegui (2002) assenyalen que l'entrevista pretén arribar al coneixement objectiu d'un problema a través d'un procés d'interacció social en una situació interpersonal.

“El investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Taylor i Bodgan, 1987: 120).

Com ja hem assenyalat abans en l'anterior apartat, en el nostre estudi optarem per l'entrevista en profunditat semiestructurada⁵⁴⁶.

⁵⁴⁵ L'entrevista és una de les tècniques més utilitzades per a recollir dades en ciències socials perquè permet aflorar en el transcurs de la conversa la part més subjectiva, més íntima de la persona. Però, hem de tenir en compte també que l'entrevista forma part de la nostra vida social i no és merament una tècnica de recollida d'informació amb propòsits d'investigació.

⁵⁴⁶ Patton (1984) i Corbetta (2003) ens recorden que, des d'una perspectiva qualitativa, no hi ha una única forma d'entrevista, sinó que les modalitats varien segons diferents criteris de classificació. Així, segons el grau d'estructuració, l'entrevista pot ser estructurada (se segueix un protocol de preguntes i respostes fixat prèviament a mode de qüestionari) o no estructurada (de caràcter més obert i més adaptat a les característiques del subjecte entrevistat). Segons el grau de directivitat, podem parlar d'entrevistes dirigides (s'adapta l'ordre i l'estil de les qüestions a preguntar) i no dirigides, en les quals el grau d'estructuració és mínim (més centrada en el clima que estableix l'entrevistat i l'expressió que en fa de les seves sensacions, emocions...).

La raó és perquè és un instrument que permet recollir informació sobre fets ocorreguts (anècdotes, comportaments) i sobre aspectes més personals i subjectius com les opinions, actituds, creences, emocions i valors de les persones (Latorre, del Rincón i Arnal, 2003), que no són directament observables i que d'altres instruments com un qüestionari no permeten.

“Permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixement, que d'altra manera no estarien a l'abast de l'investigador.” (Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002: 261).

És una tècnica molt adequada per aprofundir en el coneixement i la comprensió de la realitat objecte d'estudi, ja que ens facilita escoltar els testimonis i conèixer més a fons les experiències viscudes, valors, decisions, etc. *“desde la voz viva y natural, directamente desde los protagonistas y actores sociales”* (Alonso, 1998: 69), que utilitzant altres mètodes com les enquestes informals (Blaxter et al., 1996).

Brunet, Pastor i Belzunegui (2002), segons el grau de directivitat, l'anomenen “entrevista semidirigida”. Aquesta es caracteritza pel seu caràcter obert, flexible i no directiu, on l'entrevistador ha d'evitar l'intercanvi formal de preguntes i respostes i ha de crear un clima adequat per a facilitar que l'entrevistat expressi amb les seves pròpies paraules i amb confiança i llibertat les seves experiències, les seves emocions, els seus pensaments..., per tal d'aprofundir en el món subjectiu dels subjectes i comprendre la seva realitat d'acord amb el significat⁵⁴⁷ que ells mateixos li atorguen, expressat amb les seves pròpies paraules. Giroux i Tremblay (2004) també afirmen que l'entrevista semidirigida (o no directiva) permet a l'entrevistat expressar el seu punt de vista sobre els temes objecte d'estudi en l'ordre que li sembla convenient.

Vallés (1997) també assenyala com a principal avantatge l'obtenció d'una gran riquesa informativa en les paraules i enfocaments dels entrevistats, ja que permet a l'entrevistador l'oportunitat de clarificar i fer el seguiment de preguntes i respostes en un marc d'interacció més directe, íntim, personalitzat, flexible i espontani (Casey, 1996).

⁵⁴⁷ Taylor i Bodgan (1987: 24), recolzant-se en Blumer (1969), expliquen que l'interaccionisme simbòlic dona molta importància als significats que les persones assignen al món que les envolta.

“Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación, pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros” (Taylor i Bodgan, 1987: 124).

Però, Valles (1997) també n’assenyala algunes limitacions com el factor temps, tant en la realització com en la fase d’anàlisi i la necessitat de confiança i motivació per part dels entrevistats. Alonso (1994) indica que la seva principal característica i, a la vegada, la seva major limitació és la subjectivitat directa del producte informatiu generat per l’entrevista, ja que no se situa en el camp exclusiu de la conducta (què i com ho fan) ni en el lingüístic (el que diuen).

Seguint Richardson, Dohrenwend i Klein (1965), hi ha tres formes bàsiques d’entrevista en profunditat: l’entrevista estandarditzada programada⁵⁴⁸, l’entrevista estandarditzada no programada⁵⁴⁹ i l’entrevista no programada⁵⁵⁰. La presentació d’aquestes tres formes d’entrevista va des de l’aspecte més sociològic al més psicològic (Denzin, 1970, 1994).

Nosaltres, com ja hem remarcat abans, en la nostra recerca hem optat per l’entrevista semiestructurada, que correspondria a la modalitat d’entrevista estandarditzada no programada.

3.1.1. Models teòrics

L’entrevista qualitativa o en profunditat, com acabem de veure, no és una conversa qualsevol. Com diu Atkinson (1998), una entrevista és com una conversa, però no és una conversa.

⁵⁴⁸ L’entrevista estandarditzada programada presenta quatre supòsits que no sempre es compleixen: que l’estímul sigui el mateix per a tots els entrevistats; que sigui possible redactar totes les preguntes de manera que tinguin el mateix significat per tots; que l’ordre de les preguntes sigui el mateix per a tots, amb la finalitat d’aconseguir un context equivalent; i que l’anterior sigui possible en la pràctica, mitjançant la realització d’estudis pilot i la prova del qüestionari.

⁵⁴⁹ L’entrevista estandarditzada no programada s’aproxima a l’entrevista focalitzada de Merton i Kendal (1946). L’estandardització vendria de la focalització en un mateix conjunt d’informació en totes les entrevistes i la no programació es deuria a un estil d’entrevista que permet adaptar la formulació i l’ordre de les preguntes a cada entrevistat, la qual cosa l’apropa a la pràctica clínica.

⁵⁵⁰ L’entrevista no estandarditzada és un tipus d’entrevista en la qual no hi ha un llistat prefixat de preguntes obertes a utilitzar per a tots els entrevistats.

Una entrevista és com una conversa informal però l'altra persona és qui parla i l'investigador qui escolta. Taylor i Bodgan (1987) ressalten que l'investigador és l'instrument de la investigació, ja que el seu rol no solament implica obtenir respostes, sinó també quines preguntes ha de formular i com. Es tracta d'una conversa motivada per una necessitat investigadora. Una entrevista⁵⁵¹ té un modus propi que permet més profunditat i també una explicació de l'obvi. Es posa en relleu, la "intensitat de l'escolta" (Rubin i Rubin, 1995: 78) que practica l'entrevistador, coneguda en psicologia com a escolta activa⁵⁵².

Kvale (1996: 20) assenyala que l'entrevista es diferencia de les converses quotidianes en dos trets principals: la *consciència metodològica* dels modus d'interrogació i interacció i l'*asimetria de poder*, ja que l'investigador posseeix un paper directiu en major o menor mesura, però es parteix d'una certa desigualtat. Per tant, seguint a Wengraf (2001), l'entrevista exigeix a l'entrevistador una certa preparació, entesa com a habilitat conversacional i capacitat analítica.

Es distingeixen, principalment, dos models teòrics d'entrevistes qualitatives o en profunditat: el model contextual interaccionista de Gorden i el model de Briggs-Wengraf. Aquests models consideren l'entrevista com a procés de comunicació interpersonal, social i cultural i aporten alguns elements a tenir en compte en la planificació de les entrevistes.

3.1.1.1. Model contextual interaccionista de Gorden

Gorden (1969) proposa un "model contextual" de comunicació, segons el qual el procés comunicatiu d'obtenció d'informació depèn de (Valles, 2002):

- a) La combinació de tres elements interns a la situació d'entrevista: entrevistador, entrevistat i tema de conversa.
- b) Els elements externs (factors extra-situacionals que relacionen l'entrevista amb la societat, la comunitat o la cultura).

⁵⁵¹ Una entrevista permet fer preguntes amb més detall que en una conversa normal.

⁵⁵² Es tracta d'escoltar el significat. S'ha de transmetre que el subjecte no és merament un objecte d'investigació.

Gorden representa gràficament aquest model mitjançant una circumferència simbolitzant la macrosituació i dins d'aquesta, una altra més petita que definiríem com a microsituació de l'entrevista. D'acord amb Valles (2002), la definició per part de l'entrevistador i l'entrevistat depèn d'un seguit de factors psicosocials que afecten al procés comunicatiu. Una de les principals avantatges d'aquest model és que, abans de l'entrevista, es poden preparar una part de les interaccions, facilitant així el treball de l'entrevistador. Per exemple: la selecció dels entrevistats que puguin proporcionar informació rellevant, la selecció dels entrevistadors, l'elecció del temps i lloc més apropiat per a realitzar l'entrevista (Gorden, 1975: 86; citat en Valles, 2002: 47).

Aquestes decisions es relacionen amb aquesta regla pràctica que proposa Gorden (Valles, 2002): preguntar-se quina informació comunicarà l'entrevistat, a qui (a quina classe d'entrevistador) i sota quines condicions (de privacitat, d'anonimat...). Valles (2002: 47) ens recorda que s'hauran de tenir en compte tots aquests aspectes *“con el fin de lograr el mayor proceso comunicativo (“maximizar el flujo informativo”) en la situación concreta de entrevista*. Gorden, com ens explica Valles (2002), també assenyala que durant la realització de l'entrevista, el procés comunicatiu entrevistador-entrevistat, que es produeix ja des dels inicis de l'entrevista, presenta un cicle d'activitat repetida.

A través del llenguatge verbal i gestual hi ha una “emissió de motivació” vers l'entrevistat. Aquest interpretarà el que es desitja d'ell i respondrà d'un mode prosocial, filtrant la informació considerada com a rellevant. I l'entrevistador, al seu torn, determinarà si la informació rebuda és rellevant o no i avaluarà la motivació, decidint llavors la tàctica a seguir (fer una altra pregunta, animar a que continuï parlant l'entrevistat, etc.).

“Este ciclo se inicia con la primera intervención del entrevistador, haciendo saber al entrevistado la clase de información que necesita (comunicación verbal, pero transmitiendo también mensajes no verbales). Hay una emisión de “motivación” (diría Gorden), del grado o signo que sea, hacia el entrevistado. Este interpreta lo que se le pide o pregunta, y responde con una información que le parece relevante (pero también filtrada por su capacidad y voluntad de transmitirla) (...). El ciclo se completa cuando el entrevistador califica esta información (si es no relevante para el estudio), evalúa la motivación (la relación interpersonal, grado de rapport, sintonía...), y decide en función de ambas evaluaciones lanzar otra pregunta, animar al entrevistado a que continúe o poner en práctica toda una serie de otras tácticas de entrevista” (Valles, 2002: 48).

3.1.1.2. Model de Brigg-Wengraf

Wengraf (2001) exposa un enfocament més “antropològic i històric”, basat principalment en l’obra de Briggs (1986) però amb elements propis i d’altres autors. Ofereix un model que té més en compte “el context de la vida real”, afirmant que entre l’entrevistador i l’*informant* es produeix un procés de circulació d’emocions i avaluacions (transferències i contratransferències) condicionat per un seguit d’elements:

- Les circumstàncies socio-espacials i temporals de l’entrevista, preguntant-se quins són els efectes del lloc físic, de la data, del moment escollit.
- L’acte comunicatiu pot ser diferent per a l’entrevistador (entrevista en profunditat) que per a l’informant (xerrada amb un conegut o desconegut).
- S’ha de tenir en compte les “relacions de poder” (“power balance”) que es poden establir entre entrevistador i entrevistat, vistes com de superioritat, igualtat i d’inferioritat, recordant que aquestes relacions són dinàmiques i poden variar al llarg de l’entrevista.

A més d’aquests factors, també s’ha de tenir en compte la importància del llenguatge verbal i no verbal.

Centrant-nos en el “*power balance*”, Valles (2002) ressalta, seguint Wengraff, que poden ser rols subsumibles com a estratègia d’entrevista.

“El “power balance” está condicionado por los roles sociales, la biografía, los objetivos y la estrategia que traen a la entrevista ambas partes. Por ejemplo, el estilo de entrevista varía si el investigado pretende explorar el terreno o centrarse en cuestiones muy trabajadas. Pero para ello ha de contar con la colaboración del entrevistado. Y no siempre éste se adapta a las previsiones del entrevistador” (Valles, 2002: 52).

3.2. Fases de preparació de l’entrevista

3.2.1. El guió de l’entrevista

Prèviament, vàrem elaborar un guió d’entrevista per a seguir durant la realització de les entrevistes a la mostra seleccionada, traduint les qüestions d’investigació (objectius, hipòtesi...) en preguntes o assumptes de conversa.

Metodològicament, Valles (2002) suggereix seguir els següents passos:

- ❖ Definició dels objectius i de la pregunta o preguntes centrals de les intervencions.
- ❖ Traducció de cada pregunta central entre sis i set preguntes de teoria.
- ❖ Desenvolupament de conjunts de preguntes d'entrevista per a cada pregunta teòrica, s'han d'ajustar mitjançant preguntes dinàmiques a l'informant intentant provocar una intervenció espontània i rica. L'entrevistador ha de ser flexible i àgil, tenint en compte que no és possible planificar totes les intervencions de l'entrevistador durant l'entrevista, els silencis, els aclariments...

Wengraf (2001) diu que les *preguntes de teoria* (formulades en llenguatge especialitzat) s'han de distingir molt bé de les *preguntes d'entrevista* realitzades en llenguatge col·loquial, adaptades a l'entrevistat.

Per exemple, en el nostre estudi, per conèixer la percepció dels docents quant al grau i tipus de participació en el centre per part dels progenitors immigrants d'origen d'Europa de l'Est i saber en quines activitats i com es concretava dita participació, fèiem les següents preguntes als docents (mestre i membres d'equips directius):

PARTICIPACIÓ DELS PROGENITORS IMMIGRANTS

D' ORIGEN D' EUROPA DE L' EST EN EL CENTRE

- Assisteixen els pares i mares a la reunió d'inici de curs? I els pares i mares immigrants d'origen d'Europa de l'Est?
- Assisteixen a a tutories i d'altres reunions durant el curs, convocades pel centre?
- Qui pren la iniciativa en la demanda?
- Quin és el motiu de la demanda?
- Acostumen els pares/mares a voler parlar amb Direcció? (director /a o cap d'estudis)? Quin és el motiu de la demanda? Solen demanar cita prèvia?
- En quins casos volen parlar amb el/la tutor/a i en quins casos amb el/la director/a o cap d'estudis?
- En quines activitats solen demanar la col·laboració dels pares? En què consisteix aquesta col·laboració? Solen participar-hi els progenitors? I els immigrants d'origen d' Europa de l'Est?
- Ofereixen la seva col·laboració els pares o fan propostes d' activitats? En què? Quines activitats proposen?
- Organitzen sortides/colònies... en les quals es demani la col·laboració de les famílies? En què?
- Les festes que es celebren en el centre són obertes a les famílies? Es demana la seva col·laboració? En què? Quina resposta reben per part de les famílies? I concretament per part de les originàries d'Europa de l'Est?
- En la reunió d'inici de curs participa l'AMPA?

Segons Fontana i Frey (1994), l'èxit d'una bona entrevista està condicionat pels següents factors: l'accés a la situació, la comprensió del llenguatge, la forma d'autopresentar-se, la localització de l'informant, l'assoliment de la sinceritat en la informació, l'elaboració de l'informe i la recollida de materials empírics⁵⁵³. Durant el desenvolupament de l'entrevista seguïem un guió de preguntes, flexible i obert; en la primera fase de l'entrevista les preguntes eren de tipus general, més superficials i obertes, que s'anaven reorientant en el transcurs de l'entrevista. Seguint Alonso (1994) i Sanmartín (2003) l'existència del guió temàtic no significa que l'ordre de l'entrevista estigui fixat i preestablert, hem permès que entrevistador i entrevistat defineixin l'entrevista, amb la finalitat de crear una relació dinàmica en què els mateix discurs generava els temes d'interès.

“Las cuestiones que propongamos en la entrevista han de conectar ambos intereses: los del actor y los del investigador. A ambos les han de resultar relevantes” (Sanmartín, 2003: 86).

També, durant la realització de les entrevistes, hem tingut en compte altres recomanacions de diversos autors. Per exemple, Cicourel (1974) assenyalava que certs significats que podrien semblar clars per algunes persones, podrien ser opacs per a d'altres, inclòs quan la intenció és establir una comunicació genuïna. Per això, és important usar paraules que donin sentit a l'entrevista, paraules sensibles amb el context i la seva percepció del món dels entrevistats. Per a facilitar la comprensió, les preguntes han de ser fàcils d'entendre, curtes i evitar el vocabulari científic (Kvale, 1996: 130).

⁵⁵³ És important establir una comunicació eficaç i de qualitat, per això, cal crear unes condicions inicials que ajudin a la col·laboració (Colas, 1998). Així, prèviament al desenvolupament de l'entrevista, informarem a l'entrevistat sobre l'interès i la utilitat de l'entrevista. D'acord amb criteris ètics, es va guardar secret sobre la identitat i altres dades que puguin aportar els informants, atorgant un número de codi a cadascú. Durant l'entrevista, intentarem transmetre interès, motivació, confiança i credibilitat. Ruiz Olebuénaga (2003) suggereix que l'entrevistador ha de mostrar una actitud empàtica i d'escolta activa per a establir una autèntica comunicació personal. Precisament, Alonso (1998) defineix a l'entrevistador com un oient simpàtic. Cohen i Manion (1994) assenyalen que l'entrevistador ha de recordar en tot moment que ell és un instrument de recollida de dades i no ha de deixar que les seves conviccions i opinions personals afectin la seva conducta i el desenvolupament de l'entrevista. Idees que tornem a trobar en Taylor i Bodgan (1987), com ja hem assenyalat abans. Un element essencial de totes les entrevistes és la interacció verbal entre l'entrevistador i l'entrevistat. Hitchcock i Hugues (1989: 79) accentuen que l'element central de l'entrevista és la qualitat de les preguntes.

Patton (1987) suggereix també utilitzar preguntes obertes per tal d'evitar la pre-determinació de les respostes i permetre als entrevistats respondre amb les seves pròpies paraules. Tenint present que l'entrevistador qualitatiu no és un enquestador, ha de tenir suficient autonomia per a desviar-se del protocol i tornar a ell per a aconseguir la major informació, en un procés d'anades i tornades en espiral en torn a l'objecte d'estudi, retroalimentant la informació. Kvale (1996: 148-149) enumera els "qualification criteria" del bon entrevistador: coneixedor del tema (allunant-se de la ignorància i exhibició), estructurador, gentil, obert, conductor, crític, memoritzador i intèrpret.

Sintetitzant, vàrem optar per realitzar entrevistes semiestructurades, és a dir, que malgrat haver elaborat prèviament un guió d'entrevista, les interaccions es van caracteritzar pel seu caràcter flexible i obert, on a vegades, durant la conversa, sorgia algun altre aspecte nou però pertinent per la nostra investigació. En aquests casos, deixàvem al nostre interlocutor expressar-se lliurement però després reconduïem la conversa per a seguir abordant totes les qüestions plantejades i, així, obtenir el màxim d'aportacions de qualitat. Així, en algun cas, no es va seguir el mateix ordre de preguntes. Però, hem de dir que en tot moment, teníem presents els objectius de la nostra investigació, que guiaven en tot moment la formulació i reformulació de les qüestions a investigar. Així, en cap cas podríem parlar d'entrevistes estructurades o directives, a mode de llistat de preguntes i respostes, ni tampoc d'entrevistes obertes o no directives.

També, hem de dir que els nostres guions eren flexibles i que alguns aspectes interessants que havien sorgit espontàniament en anteriors entrevistes, els plantejàvem en les noves.

3.2.2. La mostra. La selecció dels entrevistats, data i lloc

"Mentre que l'enfocament quantitatiu analitza ràpidament desenes, cents i milers de casos, l'enfocament qualitatiu es proposa obtenir coneixements a través de l'estudi a fons d'un petit nombre de casos. Dos estils d'investigació i un únic objectiu: explicar el món social" (Giroux i Tremblay, 2004: 39).

Com hem anat veient fins ara, utilitzant la tècnica de l'entrevista no volem aconseguir una representació estadística, sinó la representació tipològica i socioestructural corresponent als objectius de l'estudi, però, no obstant això, la mostra ha d'estar integrada pel nombre suficient de persones per tal de garantir la màxima fiabilitat i validesa.

Els criteris per a la selecció de la mostra van ser l'heterogeneïtat i l'economia. Ambdós estan relacionats entre sí mitjançant el mostreig estratègic que busca el punt de "saturació teòrica" definida com el punt que s'aconsegueix quan la informació recollida resulta redundant en relació amb els objectius de la investigació, és a dir, que la informació recollida amb noves entrevistes ja no és rellevant. Així, el criteri utilitzat per decidir finalment el nombre de persones que compondria la mostra va ser "la saturació de la informació" (Sanmartín, 2003); en el moment que vàrem detectar que les noves persones entrevistades ja no aportarien informació rellevant pel nostre estudi, vàrem decidir tancar la mostra. Tanmateix, no volem afirmar que les conclusions són generalitzables al conjunt de la població. Seguint de nou a Taylor i Bodgan (1987: 108), considerarem més important el "potencial de cada cas" que el nombre total de casos. També hem de dir que malgrat les limitacions quant a la representativitat de la mostra, pretenem, no obstant, aproximar-nos a la temàtica objecte d'estudi i aportar elements de reflexió.

En el nostre cas, com ja hem comentat abans, vàrem decidir centrar el treball empíric d'aquesta tercera fase en els centres públics de Catalunya, en l'etapa educativa de primària. Així, la població del nostre estudi és el professorat de primària, els equips directius d'escoles, els representats de les AMPA (és a dir, els membres de les juntes directives) i les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est. Hem exclòs de la mostra altres membres de la comunitat educativa, com l'alumnat i el personal no docent. També hem exclòs de la mostra els centres on havíem realitzat l'etnografia en la primera fase.

La selecció de la mostra ha estat realitzada de forma no probabilística intencional, de manera que s'han seleccionat persones que assegurin la màxima representativitat de la mostra, segons uns criteris establerts:

- ❖ Personal docent (membres dels equips directius i del professorat) d'escoles públiques de Catalunya, escollides a l'atzar, però tenint en compte que havien de tenir alumnat d'origen immigrant d'Europa de l'Est. Les escoles, amb diferent presència d'immigrants, havien d'estar distribuïdes per tot el territori de Catalunya, en entorns urbans i rurals. El personal docent havia de tenir edats diverses i també havia de tenir una antiguitat diversa en el cos de mestres i en el centre de destí, per tal de copsar diversitat de visions i opinions.
- ❖ Membres de les Juntes d'AMPA d'aquests centres.
- ❖ Progenitors d'origen immigrant d'Europa de l'Est, amb fills escolaritzats en centres públics de Catalunya i que estiguessin cursant Primària. Devia haver-hi pares i mares, amb dos anys com a mínim de residència a Catalunya i que parlessin català o castellà per a poder-nos comunicar. La major part van ser contactats a través dels equips directius i alguns van ser contactats directament a l'entrada o sortida del centre, o a través de l'AMPA o altres pares.

La mostra ha quedat formada finalment per: 65 persones en total, 22 docents de primària (mestres i equips directius), 17 progenitors membres de Junta d'AMPA, 26 progenitors d'origen d'Europa de l'Est.

El treball de camp es va realitzar durant els cursos escolars 2009-10 i 2010-2011.

Com l'entrevista s'havia de gravar per qüestions metodològiques (fiabilitat del testimoni), d'acord als criteris ètics esmentats anteriorment, vàrem demanar a l'entrevistat la seva conformitat. També li garantírem el secret sobre la seva identitat i la confidencialitat de les seves aportacions, assignant un número de codi a cadascú, que assegura la privacitat de les dades obtingudes, i alhora la localització de la persona entrevistada.

Al concertar la data i lloc de l'entrevista, vàrem prendre en consideració els condicionaments socioespacials i temporals que han mencionat autors com Wengraf (2001).

En el nostre cas, com les entrevistes havien de ser gravades, es van procurar unes condicions físiques de privacitat i tranquil·litat

La totalitat de les entrevistes a docents es van realitzar en dependències dels centres educatius de la mostra. Les entrevistes a membres d'equips directius en el despatx de direcció i les entrevistes al professorat en aules i sales de professorat.

Les entrevistes a representants de les AMPA van ser realitzades en el despatx de l'AMPA, la majoria. Dos, en una cafeteria propera al seu lloc de treball, tres en la sala de reunions del professorat i una en un despatx polivalent. Els números de telèfon i contactes van ser proporcionats per la Direcció del Centre. En dos, la Direcció se'n va encarregar de realitzar les gestions. Les entrevistes a progenitors d'origen d'Europa de l'Est es realitzaren en la sala de reunions del professorat, en altres despatxos del centre, com per exemple, el de l'EAP i en cafeteries.

També vàrem pensar que s'havia d'acotar la durada de l'entrevista per a poder disposar del temps necessari per poder realitzar l'entrevista amb tranquil·litat. Així, en concertar l'entrevista, vàrem dir que la durada d'aquesta seria d'uns 60-90 minuts i que aquesta seria gravada.

En concertar la data, hora i lloc de l'entrevista es va ser flexible, preguntant quin horari era el més adequat i adaptant-nos dins les nostres possibilitats als requeriments dels entrevistats. Els docents (membres d'equips directius i del professorat) van escollir, preferentment, horaris lectius, sobretot les hores "exclusives", en canvi, els membres de les AMPA i els progenitors d'origen d'Europa de l'Est van escollir horaris més variables, en horari escolar de matí o tarda (més mares que pares) i vespre (a partir de les 16:30 h. o les 17:00h.).

També dir que totes les entrevistes han estat realitzades per la mateixa persona. Es va presentar com a investigadora que estava realitzant la tesi doctoral sobre la relació família i escola. Algunes de les entrevistes a progenitors van ser difícils de concertar, i en la majoria de casos ens van ajudar els equips directius a fer els contactes preliminars o a facilitar-nos el contacte. En d'altres, el contacte es va realitzar a través d'altres pares i en la porta del centre. En tots els casos vàrem ser molt ben rebuts.

Voldríem assenyalar que ja havíem contactat anteriorment amb alguns dels docents i representants d'AMPA entrevistats, la qual cosa va facilitar el treball. Comentar també que érem coneixedors del tema i de l'entorn (centres educatius) degut a la nostra formació acadèmica (psicopedagoga i mestra) i per certa experiència en treball amb famílies, que va facilitar l'apropament als entrevistats (fugint d'actituds exhibicionistes i intentant establir una comunicació empàtica i d'escolta activa) i la realització del treball també (exemple, la terminologia -PEC, PCC, AMPA... ja ens era familiar).

T. 157. TAULA CODIS DOCENTS I PROGENITORS REPRESENTANTS AMPA

COL·LECTIU	SEXE	EDAT	PROVÍNCIA	Data realització entrevista
AMPA: A Docent: M Progenitor: P	Dona: D	Anys que tenia	Barcelona: B	Curs escolar 2009-10: 09
	Home: H	l'entrevistat en el moment de realitzar l'entrevista (2 dígits)	Girona: G Lleida: L Tarragona: T	Curs escolar 2010-11: 10

T. 158. TAULA CODIS PROGENITORS ORIGEN EUROPA DE L'EST

COL·LECTIU	SEXE	EDAT	PAÍS	Data realització entrevista
Progenitor: P	Dona: D	Anys que tenia	Bulgaria: B	Curs escolar 2009-10: 09
	Home: H	l'entrevistat en el moment de realitzar l'entrevista (2 dígits)	Polònia: P Moldàvia: M Romania: R Rússia: RU Ucraïna: U	Curs escolar 2010-11: 10

T. 159. CODIS ENTREVISTES DOCENTS

MD42L09	Mestra Lleida. Dona 42 anys
MH64L09	Director Lleida. Home 64 anys
MD53L09	Cap d'estudis Lleida. Dona 53 anys
MH37L09	Director Lleida. Home 37 anys
MD39L10	Directora Lleida. Dona 39 anys
MD52B10	Directora Barcelona. Dona 52 anys
MH47B09	Director Barcelona. Home 47 anys
MH29B09	Mestre Barcelona. Home 29 anys
MD29B10	Mestra Barcelona. Dona 29 anys
MD41B09	Mestra Barcelona. Dona 41 anys
MD49B10	Directora Barcelona. Dona 49 anys
MD40B10	Directora Barcelona. Dona 40 anys
MD46G09	Directora Girona. Dona 46 anys
MD48G09	Mestra Girona. Dona 49 anys
MD30G09	Mestra Girona. Dona 30 anys
MD49G09	Directora Girona. Dona 49 anys
MH57G10	Director Girona. Home 57 anys
MD44T09	Directora Tarragona. Dona 44 anys
MD31T10	Mestra Tarragona. Dona 31 anys
MH47T09	Director Tarragona. Home 47 anys
MD39T10	Mestra Tarragona. Dona 39 anys
MH50T10	Director Tarragona. Home 50 anys

CODIS ENTREVISTES AMPA	
AD38B09	Presidenta AMPA Barcelona. Dona 38 anys
AD30L09	Presidenta AMPA Lleida. Dona 30 anys
AD41L10	Presidenta AMPA Lleida. Dona 41 anys
AD34L09	Presidenta AMPA Lleida. Dona 34 anys
AH32L09	Tresorer AMPA Lleida. Home 32 anys
AD36B10	Presidenta AMPA Barcelona. Dona 36 anys
AD33B09	Vicepresidenta AMPA Barcelona. Dona 33 anys
AH31B10	President AMPA Barcelona. Home 31 anys
AH30B10	Vocal AMPA Barcelona 30 anys. Home
AH44B10	Presidente AMPA Barcelona. Home 44 anys
AH41G09	Vicepresident AMPA Girona. Home 41 anys
AD37G09	Secretaria Girona. Dona 37 anys
AD47G09	Secretaria AMPA Girona. Dona de 47 anys
AD33G10	Presidenta AMPA Girona. Dona 33 anys
AH31T09	President AMPA Tarragona. Home 31 anys
AH34T09	President AMPA Tarragona. Home 34 anys
AD34T09	Presidenta AMPA Tarragona. Dona 34 anys

CODIS ENTREVISTES PROGENITORS	
PD38R10	Mare romanesa, 38 anys
PD42R10	Mare romanesa, 42 anys
PH30B10	Pare búlgar, 30 anys
PD30B10	Mare búlgara, 30 anys
PD40R10	Mare romanesa, 40 anys
PD41RU09	Mare russa, 41 anys
PD37RU10	Mare russa, 37 anys
PD31B09	Mare búlgara, 31 anys
PH38U10	Pare Ucraïna, 38 anys
PD32U09	Mare Ucraïna, 32 anys
PD36R10	Mare romanesa, 36 anys
PD41R09	Mare romanesa, 41 anys
PH37R09	Pare romanès, 37 anys
PH28R10	Pare romanès, 28 anys
PD26B09	Mare búlgara, 26 anys
PD33R10	Mare romanesa, 33 anys
PD40B09	Mare búlgara, 40 anys
PD39R09	Mare romanesa, 39 anys
PD31RU10	Mare russa, 32 anys
PD32R09	Mare romanesa, 32 anys
PD24R10	Mare romanesa, 24 anys
PH36P09	Pare polaco, 36 anys
PD28P10	Mare polaca, 28 anys
PD35M10	Mare moldava, 35 anys
PD30B09	Mare búlgara, 30 anys
PD31U10	Mare Ucraïna, 31 anys

3.2.3. El registre de les entrevistes: la transcripció de la gravació sonora

“Les transcripcions són converses descontextualitzades, abstraccions, a l’igual que els mapes topogràfics són abstraccions del paisatge original de qui deriven. Els mapes emfatitzen alguns aspectes del paisatge i ometen d’altres, depenent la selecció de l’ús que s’intenta fer” (Kvale, 1996: 165).

El registre ha de ser una reproducció d’allò succeït durant l’entrevista, sense resumir ni interpretar. En el nostre estudi hem utilitzat la gravació en àudio perquè com diu Latorre, Rincón i Arnal (2003: 74) ens “permet registrar amb fidelitat tota l’entrevista”.

Com diu Kvale (1996), el document *primari* és la gravació i el document *secundari* és la transcripció. Seguint ara a Wengraf (2001), per a contrarestar les limitacions de la transcripció, s’ha d’anar una i una altra vegada a la gravació original per a avaluar l’adequació al text, multiplicant-se les hores d’escolta pacient.

Glaser i Strauss (1992) aconsellen que les primeres entrevistes i notes de camp s’haurien de transcriure enterament per a la seva codificació i anàlisi. Però després d’un temps, la codificació i l’anàlisi proporciona guia mitjançant el mostreig teòric⁵⁵⁴ de què s’ha de seleccionar per a la seva transcripció. De manera que la transcripció de porcions de dades d’un estudi per a la seva codificació i anàlisi, està en el mètode mateix.

En el nostre cas, al ser la mateixa persona qui feia les entrevistes i la seva posterior transcripció i anàlisi, permetia una major flexibilitat, naturalitat i fiabilitat a l’hora de realitzar el treball. Com ja hem dit anteriorment, vàrem utilitzar una gravadora digital amb micro extern, per qüestions metodològiques, per al registre durant el curs de l’entrevista i també una llibreta, on anàvem anotant dades rellevants i diverses puntualitzacions que ens facilitarien la transcripció.

No connectàvem la gravadora immediatament per a facilitar que la gravació fossi còmoda, prèviament establíem una relació informal amb les presentacions i algun comentari. Després, iniciàvem l’entrevista seguint el guió temàtic. La durada mitjana de les entrevistes va ser d’uns 80 minuts, dedicant uns 5-10 minuts a les salutacions.

⁵⁵⁴ El mostreig teòric és el procés de recollida de dades per a generar teoria per mitjà de al qual, l’analista recull, codifica i analitza les seves dades conjuntament i decideix quines dades ha de recollir després i on trobar-les, per a desenvolupar al seva teoria a mida que sorgeix (Glaser i Strauss, 1967: 45)

Als entrevistats els demanàvem que fossin extensos en les seves explicacions ja que es tractava de preguntes obertes. També, els vàrem comentar que en les seves explicacions fossin naturals i que utilitzessin el vocabulari que millor expressés la situació.

També els vàrem comentar que, un cop finalitzat aquest estudi, els donaríem un resum dels resultats, amb la finalitat de facilitar la seva motivació i col·laboració.

Només en un cas (equip directiu), no se'ns va permetre utilitzar la gravadora durant un fragment de la conversa, se'ns va demanar de tancar-la per obrir-la posteriorment⁵⁵⁵, i en un altre cas (docent), ens van dir que preferien que la conversa no fos gravada, per poder expressar-se amb més naturalitat. En tots els altres casos, se'ns va permetre la utilització de la gravadora.

Seguint Ander-Egg (1990), vàrem intentar realitzar una “transcripció útil” per als propòsits del nostre treball, vàrem trobar útil indicar solament les pauses ometent d'altres signes paralingüístics i alguna observació sobre l'èmfasi i l'estat d'ànim de l'entrevistat, ometent també alguns paràgrafs d'informació no rellevant per a nosaltres.

L'anàlisi qualitativa de les dades implica programar activitats per a la reducció de les dades, presentació de les dades i extracció de conclusions (Miles i Huberman, 1994).

També hem de dir que en cap cas, els entrevistats ens han demanat una còpia de la conversa transcrita ni tampoc una còpia del present estudi per a corroborar la veracitat i la fidelitat en la transcripció del missatge oral. La qual cosa demostra la plena confiança dipositada en nosaltres.

3.2.4. L'anàlisi de les dades

Amb la transcripció, s'obtenen una gran quantitat de dades a les quals s'ha de donar significació, com diu Ander-Egg (1990), per a que siguin útils per a l'investigador.

Mitjançant la categorització, la informació recollida s'agrupa al voltant d'unes categories. Del Rincon et al. (1995) assenyalen que la categorització permet agrupar la informació d'acord a uns criteris definits prèviament. El sistema de categories ha de reunir les condicions d'exhaustivitat i exclusivitat. En resum, com diu Gil Flores (1994), les categories són una eina per a organitzar la informació recollida.

⁵⁵⁵ En aquell moment, l'entrevistat ens volia explicar confidencialment un incident ocorregut amb una família.

Les entrevistes van ser transcrites en “blocs d’informació” per a poder entendre millor la base sobre la que se sustenta la descripció i les posteriors reflexions. És a dir, vàrem agrupar de forma manual, les respostes seleccionant i agrupant aquelles que podien ser més properes. Això també ens permetria oferir una visió discursiva i qualitativa de les diferents qüestions que anaven sorgint. Seguint a Del Rincon et al. (1995), la informació enregistrada es va agrupar entorn a uns conceptes denominats categories. Les categories definides en aquest estudi per tal de realitzar l’anàlisi qualitativa es van elaborar inductivament a partir de les dades enregistrades. A cada categoria vàrem assignar un títol que assenyala el contingut de les exposicions i l’anàlisi i reflexions posteriors. Després, es va fer una anàlisi intensa de les diferents categories temàtiques a què es referien els entrevistats.

3.2.5. La discussió dels resultats i elaboració de conclusions

En aquesta fase, que presentarem en una tercera part conjuntament amb les conclusions i propostes de millora, vàrem comparar i contrastar els resultats obtinguts en aquesta fase amb els de les dues fases anteriors, que corresponen a l’etnografia i a les enquestes, i també, conjuntament, amb els d’altres investigacions anteriors i teories, aspectes treballats prèviament en el marc teòric. També es van contrastar les hipòtesis formulades, constatant la seva confirmació o descart, i vàrem reflexionar sobre el grau de consecució dels objectius plantejats en la nostra investigació. Finalment vàrem elaborar les conclusions finals, proporcionant-nos un resum dels aspectes més rellevants de la nostra investigació. I també les propostes de millora.

4. ANÀLISIS DELS RESULTATS

4.1. La relació família-escola

Com hem vist al llarg del marc teòric, avui dia queda palès la importància d’establir unes relacions reeixides entre els centres escolars i les famílies en el marc de la comunitat educativa. En aquest apartat veurem sintèticament la visió que tenen els nostres entrevistats en aquesta tercera fase, sobre la participació de les famílies en general, centrant-nos després més detalladament en la dels progenitors de l’Est.

4.1.1. La participació de les famílies

Tots els entrevistats estan d'acord en que és important establir una bona relació família-escola i que els pares participin en l'educació dels fills i, com assenyalen alguns dels equips directius entrevistats, és un aspecte que recull la legislació actual.

“Crec que la família i l'escola han d'estar totalment amb contacte, això vol dir que des de l'escola pots arribar a les famílies des d'una convocatòria escrita o bé oral, i que les famílies poden arribar a l'escola per qualsevol dubte que tinguin, tant a nivell de l'escola com a nivell individual de cada infant. Però tot i això la relació família – escola és molt important i bàsica perquè estem parlant de nens i nenes que s'estan formant i per tant aquesta formació ha d'anar conjunta amb la família i l'escola, sinó difícilment pot arribar bé al seu desenvolupament. A més es nota molt quan la família i l'escola van compaginades o no” (MD39L10).

“L'escola ha de treballar amb l'entorn, no pot estar desconnectada. Fa uns anys van canviar l'escola a les afores del poble i es va desarrelar, com estava lluny venien en cotxe (els pares) i vam fer un treball des de l'escola per restablir els vincles i ho vam aconseguir” (MD30G09).

“Perquè els nens no se senten marginalitats, cal els pares col·laboren en algunes coses” (MD52B10).

Els progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats també pensen que és necessària la col·laboració família-escola, que escola i família han de compartir uns criteris educatius comuns.

“Tenemos que colaborar con la escuela, y los rumanos sienten que solo así se puede hacer un cuadro didáctico, si se colabora con los maestros, es decir si un maestro dice tú no lo has hecho bien, la familia tiene que buscar la manera de arreglarlo para que el niño se dé cuenta y cambiar, y no decir sí que lo ha hecho bien” (PD38R10).

“Familia i escuela forman un todo. La educación se aprende en casa, en la familia y la educación también se aprende en la iglesia” (PH37R09).

“Profesores y padres tenemos que caminar juntos” (PD42R10).

“L’escola i la família, les dues institucions participen en l’educació de nens” (MD29B10).

En la mateixa línia, altres progenitors pensen que interès de la família en col·laborar amb l’escola i la confiança que hi dipositi són factors que influiran positivament en la integració escolar de l’infant.

“Yo creo que es muy importante para integrarse el niño en la educación de aquí es el pensamiento de la familia, si esta se declara estar incontenta con los estudios de aquí el niño nota la importancia de la escuela, pero si la familia nota que es un cambio y que no puede ser lo mismo, si piensan que aquí también el niño tiene que integrarse tienen que ayudarlo y no buscar las diferencias sino buscar las cosas buenas, los factores positivos de la educación de aquí. Es una cosa de mentalidad” (PH37R09).

Un director d’escola ens defineix la relació escola-família com:

“Qualsevol tipus de relació que tinguem en relació a la tasca que fem amb els alumnes” (MH64L09).

I ens explica que aquesta relació comença en el moment que els pares s’interessen pel centre el dia de portes obertes i continua, un cop matriculat l’infant en el centre, al llarg de tota l’escolaritat.

“Comença des del dia que fem portes obertes i rebem per primera vegada les famílies que podrien voler venir a aquesta escola, aquest dia tenim el primer contacte: donem informació referent al nostre projecte educatiu, a la nostra manera de treballar, els hi ensenyem el centre, aclarim dubtes. Després, tenim el moment de la preinscripció, significa que la família confia en la nostra escola, és el moment del segon contacte, la família ve, la rebem, l’atenem si tenen algun dubte i així si tot va bé es confirma la matrícula en aquest centre i comença el primer any d’escolaritat, en aquest moment comencem una relació més formal perquè ja són pares i mares de l’escola ja que els seus fills i alumnes nostres estan matriculats aquí” (MH64L09).

I aquesta participació per part de les famílies la perceben en:

“Doncs en tot el que té a veure amb l’educació del seu fill/a, com poden ser les festes tradicionals, les representacions teatrals, les reunions de pares, les activitats extraescolars... en definitiva en tot allò que té a veure tant amb el centre com amb el seu fill” (MH64L09).

“Les famílies han de participar en tot allò que té a veure amb l’educació dels seus fills, des de les activitats extraescolars fins a les festes populars que el centre porta a terme” (MH57G10).

Alguns docents prioritzen la implicació parental en el seguiment de les tasques curriculars i d’altres en els projectes i programes del centre.

“És molt important que les famílies participin en els projectes que es fan al centre” (MD39L10).

“Per començar les famílies haurien de participar en el seguiment de les tasques escolars, ja que penso que és molt important i seguidament també haurien de participar en els hàbits” (MD52B10).

També s’assenyala que el professorat i sobretot els equips directius poden jugar un paper clau per a que la relació sigui millor.

“Els centres s’han d’apropar a les famílies, s’han de buscar les vies per aconseguir-lo i els docents i l’equip directiu hi tenim molt a dir” (MH47T09).

“És important establir una complicitat entre pares i professors. I la Direcció és important el seu paper (...) La participació en l’escola, en el Consell Escolar, a l’AMPA, depèn molt de l’equip directiu, de les sinèrgies creades” (MD40B10).

“Parlem de coresponsabilitat, de dimissió dels pares, però realment què fem des dels centres, en què els deixem participar realment?” (MD30G09).

“Aquí els pares participen però ens ho hem hagut de currar molt” (MD49G09).

Tot i que com veurem, aquesta implicació familiar pot adoptar modalitats no reconegudes pels diferents actors.

“Aquesta escola és un altre món. Els pares no participen res, tots són gitanos i emigrants, els donem uns mínims però sense l’ajuda dels pares no hi ha res a fer. L’any passat estava en una escola més normal, vull dir, que els pares es preocupaven dels fills (...) Una cosa que m’ha sorprès a l’arribar és que en les normes posava que havíem d’abaixar les persianes, vaig preguntar per què i el cap d’estudis em va dir perquè sinó no et deixaran treballar, tindràs totes les mares mirant el que fas”⁵⁵⁶ (MD53L09).

Els docents i membres d’AMPA entrevistats pensen que tot i que hi ha pares que participen, en general, la participació de les famílies continua sent una assignatura pendent. Tot i que en alguna escola concreta es pensi que la implicació dels pares és bona i que les famílies participen, en general, es pensa que la participació dels pares és bastant baixa i en tot cas millorable.

“Jo diria que en aquest centre hi ha força participació de les famílies, quan se’ls convoca a alguna festa o jornada que als mestres els interessa mostrar alguna cosa, les famílies generalment responen força bé. A més si els convoques a una reunió com la de principi de curs també responen bé, aquest any ha vingut el 70%” (MD42L09).

“Si els crides per a qualsevol cosa, per qualsevol festa, per qualsevol taller, solen respondre” (MD41B09).

“No és una participació del 100%, però en comparació al que es sent o es comenta amb altres companys, la participació de famílies en aquest centre és alta” (MH57G10).

“En aquest centre, la participació de les famílies és molt baixa” (MD53L09).

“En aquesta escola si hagués de puntuar donaria un 5 a la participació dels pares. Un aprovat just. Podrien fer més, no fan perquè no volen. Però a l’hora de reclamar sí que saben” (MH50T10).

⁵⁵⁶En aquest centre, les aules on s’imparteix cicle inicial i mitjà estan en la planta baixa i les finestres donen al carrer.

En general, els docents i representants associatius pensen que actualment hi ha dos grups de pares: els que participen i els que no.

“Sempre participen els mateixos. Per exemple, en el festival de fi de curs, sempre són els mateixos els que l’organitzen, ajuden...” (AD30L09).

“Tot i això, les famílies no participen igual, trobem famílies que participen molt i també en trobem que la seva participació és nul·la” (MH29B09).

“Sempre ho diem, fem una xerrada sobre normes, busquem un bon conferenciant, és gratuït, i sempre venen els mateixos, els que menys ho necessiten i diuen venim perquè ens preocupa, no sé si ho faig bé, perquè? Si el teu nano va bé... És una pena perquè podrien aprendre” (MD29B10).

“Hi ha pares que se’n preocupen i hi ha pares que no. A totes les escoles és igual” (AH34T09).

“Hi ha famílies que es preocupen més de la escolarització dels seus fills i altres, bueno, no ho fan” (MD52B10).

Alguns dels entrevistats pensen que tot i que no és excelsa i que queda un llarg camí per recórrer, els pares avui dia participen més en l’escola i s’impliquen més en l’educació dels seus fills que abans.

“Els pares estan més implicats que abans, però és millorable, encara queda molt per fer. Haurien d’implicar-nos més els pares” (AH32L09).

Tanmateix, alguns dels docents i representants associatius entrevistats, pensen que la participació familiar ha anat fluctuant al llarg dels darrers anys i tot que no podem parlar d’una nul·la participació, hi ha alguns factors com les dificultats lingüístiques com a conseqüència de l’arribada d’alumnes d’origen immigrant a les escoles o la disminució de pares socis de l’AMPA degut a les dificultats econòmiques que pateixen un nombre de famílies avui dia.

“La relació família – escola ha anat canviant al llarg dels anys, però tot i això, la participació continua sent alta, almenys en aquest centre” (AD33B09).

“Hi ha algunes famílies que els hi costa més participar, ja sigui per la llengua que dificulta la comunicació, i també es nota amb relació a anys anteriors, ja que abans la relació família-escola era més notable pel simple fet que entre tots hi havia un gran enteniment de la llengua. Mentre que avui dia al haver-hi més immigració, la comunicació és més difícil. I també es nota que abans a l’AMPA se li podia demanar el que volguessis que ho proporcionaven al centre, mentre que avui en dia pel fet que hi ha famílies que no disposen de molts recursos econòmics no es poden apuntar a l’AMPA i per tant aquesta associació no disposa de tan crèdit com abans” (AD41L10).

En general, s’assenyala que els pares participen més a nivell individual que col·lectiu i sobretot en aspectes que atenyen als fills.

“La participació és més individual que col·lectiva. Per aspectes generals que atenyen al centre o a tot l’alumnat en general pues bé, no s’impliquen, és que pensen que això no va amb ells. Si pensen que el seu fill té un problema, doncs venen” (MD49B10).

“Els pares d’aquesta escola paguen l’AMPA, venen a les reunions, molts, a les festes també, però el que diem una implicació activa activa, no, és una implicació en segon pla. Però tampoc podem parlar de dimissió, jo crec, els nostres pares a la seva manera es preocupen, per exemple, si els crides venen i veus que miren l’agenda i signen les notes i si et trobes una mare a la botiga, et pregunta ...Però no venen aquí per dir “es podria fer això o això altre” (AH31B10).

Alguns docents valoren precisament la participació individual dels pares i sobretot en els cursos més baixos, un indicador és que portin cada dia la motxilla amb els llibres i el material demanat per l’escola. En aquesta línia, algú docent pensa que algunes mares de l’AMPA participen “massa”.

“Jo penso que no cal estar posat a l’AMPA per cooperar. Tenim mares que es passen el dia a l’escola, estan a totes hores, però tampoc cal això. Hi ha mares que no venen però veus que es preocupen, que estan pels fills” (MD44T09).

“De seguida veus si un pare o mare es preocupen pel fill, si l’escola és important o no. Només cal mirar com van vestits, si porten els llibres i l’agenda a la motxilla...” (MD42L09).

Si en centrem en la participació dels pares immigrants d'origen d'Europa de l'Est, els docents assenyalen que bastants pares d'aquests orígens es mostren passius en la vida col·lectiva de l'escola, reduint la seva implicació a l'assistència a festivals, per exemple) sense prendre un paper molt actiu, però que no deixen de banda les seves responsabilitats individuals com a pare d'alumne, és a dir, vigilant l'agenda, deures, el material, portant el fill a activitats complementàries, buscant suports externs si cal, estant atents al seguiment escolar del fill. Cooperen amb els mestres a títol individual. És una altra forma de cooperar.

Alguns dels progenitors entrevistats immigrants d'origen d'Europa de l'Est també reconeixen que la seva participació sol ser sobretot més a nivell individual que col·lectiu.

“En las actividades del colegio se implican más los españoles que los rumanos, la ayuda en casa más las familias rumanas porque siempre una madre rumana está preocupada de hacer los deberes correctamente, de ir al colegio, de no faltar... las madres se preocupan muchos por estos aspectos” (PD38R10).

D'altra banda, una de les docents entrevistades assenjala, a mode de tipologia, algunes diferències entre els pares participatius i els que no ho són i dins el primer grup també distingeix entre els que participen activament i els que participen de forma més passiva. I un element diferenciador és l'estatus socio-econòmic i educatiu de les famílies. Un dels docents afegeix el factor “interès”, que ja comença a jugar un important paper en el moment que els progenitors han d'escollir el centre escolar on estudiaran els seus fills.

“Hi ha famílies que participen molt, sempre són les mateixes, són les que van a les reunions, a les xerrades, a l'AMPA; són les mateixes, no són moltes però s'impliquen molt, estan allí, solen ser de nivell mitjà-alt, i també hi ha les altres, les que no venen mai i són la majoria, de nivell més baix, i són les que més ho necessiten” (MD49B10).

“Hi ha dues dinàmiques diferents si ens referim als pares que participen. Hi ha que són com nosaltres, vull dir, d'un mateix nivell sociocultural semblant, que tenen estudis, aquests estan a l'AMPA i participen als projectes i venen, també dins d'aquests estan els que es posen massa. Després estan els altres, que no tenen estudis i venen a ajudar, pel festival ajuden a posar taules i penjar les llums i paguen l'AMPA, però si els demanes que

expliquin un conte al taller et diuen que no saben, costa que entrin a la classe, per dir algo al seu fill o a la senyoreta no, però per participar en una activitat sí, i per ajudar el fill a portar material pel projecte. Però tot és participar. Has de saber a qui has de demanar i què. I poc a poc perden la por. També tenim els que no venen mai, ni els coneixes. Molts d'aquests són àrabs o africans” (MD30G09).

“No totes les famílies participen. Participen en un índex alt en quan parlem d'aquelles famílies que han triat aquesta escola per ser com és o perquè els hi agrada com funciona o com s'organitza. Mentre que quan parlem de les famílies que porten als seus fills a aquesta escola perquè els hi ha tocat o perquè els hi ha posat, doncs el seu índex de participació no és tan alt, suposo que això passa a qualsevol altre centre. Sempre va relacionat a l'interès que tenen vers als tipus de relació que tu estàs donant i si els hi interessa o no saber el què el seu fill està fent en tot moment” (MH50T10).

Apareix sovint en els discursos dels docents que les famílies que realment participen activament són numèricament una minoria, però ho fan més intensament que abans, fins i tot, d'acord amb l'opinió d'alguns docents, traspassant “fronteres” i immiscint-se en territoris que no pertoquen.

“A vegades sembla que participin per buscar les pessigolles. Com en aquella vinyeta del Rato, ara és així, si el teu nano va bé, és perquè l'ajudes molt i és molt llest i si el nano va malament llavors la culpa és teva” (MD30G09).

“En aquesta escola, les mares de l'AMPA estan totes les tardes, fan torns, per les activitats extraescolars i per rebre als pares, com estan es fiquen molt en les coses de l'escola” (MH57G10).

“Alguns pares com tenen estudis universitaris es pensen que saben més i tot i es fiquen en les metodologies” (MD39T10).

“L'AMPA mana molt, la presidenta és alemanya i sempre està amb el director. En el sopar del Comenius, va convidar-la, la única mare, perquè parla anglès em van dir” (MD41B09).

“Tenim molta feina en coordinar-nos amb la companya de nivell, vigilar de fer les mateixes tapes, manar els mateixos deures. Els pares comparen i pobre de tu si vas més endarrerida” (MH47B09).

“En aquesta escola, perdem moltes hores ficant els murals i treballs dels discents per les parets dels passadissos. Penso que passem moltes hores i no sé si serveix de molt (...). Els pares pocs entren, la majoria no ho veu i aquestes hores es podrien dedicar a altres coses. L’any passat estava en una escola, era diferent, aquestes coses no es feien i els alumnes anaven millor, jo crec que tenien més nivell” (MD30G09).

“Amb els àlbums perdem molt temps, a vegades penso que només els fem per demostrar als pares que han treballat molt, quan més atapeït millor. Però no vol dir que els discents aprenguin més ni vagin millor. L’essencial no es treballa” (MD42L09).

En els següents testimonis podem veure reflectit el “paradigma del pare client”. Però, el “pare que delega en l’escola” tampoc té un perfil uniforme, així podem distingir, d’acord amb aquests docents, els pares que “confien” a l’escola l’educació dels seus fills i els pares “clients” que es comporten com a “consumidors d’educació” i defensen el seu dret a exigir una “educació de qualitat”.

“Ara hi ha una majoria de famílies que no participen i unes poques que s’involucren i aquestes poques estan en tot, també a l’AMPA i al Consell, venen a les reunions, i si els crides per una activitat també” (MH37L09).

“La majoria no participa, però podríem distingir dos grups, els que no venen mai i deleguen, que ensenyi i eduqui l’escola i els que pensen que l’escola ho ha de fer tot, però venen i ens exigeixen, venen per dir “no m’agrada”, “no ho fas bé”, “manes molts deures”. No són molts, no, però són cridaners i sovint no t’ho diuen a tu, no, al pati i jo dic, perquè no demanes tutoria i m’ho dius a mi, el que m’hagis de dir a mi?” (MD30G09).

Hem vist que els docents pensen que és important establir una bona relació amb les famílies i que aquestes s’impliquin en l’educació dels fills. Però, ens podem preguntar quins aspectes indiquen als docents que les famílies s’impliquen adequadament en el

procés escolar dels fills. I d'acord amb la seva opinió, aquests aspectes són: l'aspecte pulcre dels alumnes, si van nets i polits i amb roba adequada; si estan inscrits en l'AMPA (segurament perquè l'AMPA és en certa manera una font de finançament del centre), si participa l'alumnat en les activitats extraescolars; si les famílies fan el seguiment escolar adequat, és a dir, si porten els llibres i material demanat, si signen les notes de l'agenda escolar i si vigilen els deures; si assisteixen a les tutories; si participen en les activitats demanades pel mestre com els projectes, per exemple.

"També veiem que ara participen menys, potser per la crisi, però participen menys, ara hi ha menys famílies que paguen l'AMPA" (MH57G10).

"Com a quart cada any fem el mateix projecte, el de l'espai, veus que a l'estiu de tercer que hi ha famílies que compren llibres, que agafen pel·lícules, que miren documentals, comença el curs i tenim alumnes que en saben molt de tot això" (MH50T10).

"Es veu de seguida si escola i família anem a una, a l'uníson, només mirant la motxilla ja el veus" (MD48G09).

"Només cal mirar si el dilluns porten la bata i els dies de gimnàstica el xandall" (MD42L09).

"Si venen ben vestits, ja veus un interès" (MD44T09).

"Amb la manera que van vestits, si van nets i ben pentinats, sol anar lligat amb el tema dels hàbits" (MD49B10).

"Els pares que tenim en aquesta escola són de nivell alt, quasi tots, i s'observa en els projectes que fem, són pares molt implicats" (MD30G09).

"És important que la mare, i si no pot un germà gran o l'àvia, estigui al costat quan fan deures i no tant per explicar, nosaltres donem fitxes que poden fer sols, sinó per vigilar que les facin, que facin bona lletra" (MD40B10).

"La maleta viatgera ha estat un èxit, hauries de veure el diari amb les coses tan boniques que han escrit" (MD39T10).

Finalment dir que la percepció dels entrevistats sobre el grau de participació dels pares és variable i depèn de diversos factors: la dinàmica del centre, si és una escola urbana o rural, el nivell socioeconòmic i educatiu de les famílies, l'interès de les famílies, l'edat dels infants, el tipus d'activitat, si participen o actuen els seus fills en l'activitat, etc.

“Hi ha cursos que els pares participen més, col·laboren més, són més disposats i hi ha cursos que no, que no pots demanar res” (MD44T09).

“Aquesta és una escola participativa, per tradició, els pares que venen, ho saben i per això la trien(...) En aquesta escola els pares estan molt implicats, sí que participen i molt però ja és per la història del centre. Potser alguns massa i tot, perquè si els deixessis es ficarien en el què fas o deixes de fer” (MD30G09).

“Hi ha activitats que sí participen, a primer fem el dia del protagonista i tots, et puc dir tots, porten de casa el pòster amb les fotos. Per altres coses com els tallers depèn” (MH50T10).

“Aquest any, a primer, el projecte va ser “els castells”, l'escolliren ells i per Nadal demanaren com a deures fer un escut del cognom. El primer dia tots vingueren amb el seu escut. Uns es notava que l'havien fet quasi tot ells sols, cartró retallat i pintat però altres l'havia fet el pare, tot de fusta i barnissada, com de compra. Jo havia donat una circular explicant el que s'havia de fer, la web on trobar la història del cognom i demanant la col·laboració. Porten també disfresses, espases, i llibres sobre castells. No tots, però bastants. Quan acabi, farem una festa per nomenar “els cavallers”, la classe està guarnida i alguns pares a la sortida pugen a la classe per veure tot. Volem gravar la festa i la penjarem a la web” (MD41B09).

“Com és un poble, ens coneixem tots. Quan els portem pel poble, ja tens les mares al costat tota l'estona. Fins que un dia vaig dir prou” (MD42L09).

“Com l'escola és al mig del poble, entren com a casa. Que si s'ha deixat l'entrepà, i que si he de dir que no es queda a dinar...” (MH64L09).

4.1.1.1. La participació individual dels progenitors

Com hem vist en el marc teòric, les famílies poden participar en el procés educatiu dels fills a nivell individual i a nivell col·lectiu. En aquest apartat ens centrarem en el primer nivell.

Hem vist que, d'acord amb els nostres entrevistats, un aspecte que indica que les famílies participen en el centre és si els seus fills realitzen activitats extraescolars. El nombre d'activitats extraescolars proposades pel centre i el nombre d'alumnes inscrits també depenen de diversos factors: grandària del centre (nombre d'alumnes), entorn, context socioeconòmic i cultural de les famílies, interessos dels docents⁵⁵⁷ i de les famílies, etc. I tampoc hem trobat una opinió unànime sobre el grau de participació de les famílies, depèn del centre en qüestió. Així trobem entrevistats que se'n mostren satisfets i d'altres que no.

"A migdia oferim un pack d'activitats que va conjunt amb el menjador, tots els nens que es queden a menjador, també han de fer les activitats i ens funciona bé, les famílies estan contentes" (AD33B09).

"A les festes del centre o de l'AMPA solen venir, per regla general, depèn també de l'horari, si es fa al matí o al vespre i és clar, si treballen o no treballen. Però ajudar res, arriben i seuen a les cadires, per regla general prenen un paper bastant passiu" (AH41G09).

"Aquest centre és massa petit i no podem organitzar activitats, no surt a compte i no podem contractar monitors" (AD34L09).

"Les famílies tenen un nivell tan baix que no poden pagar les extraescolars, només es fa les esportives del Consell" (AD30L09).

"En aquesta escola, molts nens fan activitats, o bé a migdia o bé a la tarda" (AD33G10)

"Les famílies de fora en algunes activitats sí que participen activament i fan propostes. Per exemple, cada any en la setmana cultural, fem un dia una festa intercultural, fem un

⁵⁵⁷ Recordem que el Pla d'activitats extraescolars és aprovat pel Consell Escolar del centre.

berenar i les mares porten menjar típic dels seus països. Hauries d'haver vist aquestes mares romaneses i de l'Est són una canya, hauries d'haver vist quins pastissos que van portar!" (AH32L09).

"Si mirem les activitats que organitza l'AMPA, en les extraescolar hi ha alumnes de tots els orígens, alguns marroquins també en fan, però si mirem les altres activitats, llavors ja és diferent, els pares ucraïnians i russos venen a vegades i tenim una família de Bielorússia, que ve la mare a totes les xerrades per a pares, però del Marroc no veuràs mai a cap!" (MH47B09).

Alguns representants associatius assenyalen que el percentatge de participació de les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est, a l'igual que les autòctones, depèn del tipus d'activitat. Així, participen més en les activitats adreçades als alumnes i en les activitats on els seus fills actüïn, més que en les reunions. I a l'igual que les famílies autòctones també, participen més en les activitats i reunions convocades des del centre que en les convocades des de l'AMPA. S'assenyala també que, generalment, mentre el percentatge d'inscripció a l'AMPA i la participació en els serveis i activitats és similar al de les famílies autòctones, el percentatge de participació en la Junta o comissions, en les activitats adreçades específicament a pares com xerrades formatives i en les assemblees és substancialment menor.

"La majoria de les famílies de l'Est són socis de l'AMPA, se'n gaudeixen dels serveis i el que sí que fan és pagar la quota. Això vol dir que encara que sigui indirectament creuen en l'AMPA, amb la feina que fan, amb els serveis que donen (...). Participen en les activitats si els seus fills són usuaris d'aquestes activitats, com les altres també. Per exemple, si parlem de les activitats extraescolars, menjador o guarderia ... doncs sí, participen com qualsevol altra família. Però bé, si parlem d'assemblees de l'AMPA, activitats per pares que es fan a llarg del curs, això sí, aquí són una minoria, no participen tant com ho fan les famílies que són autòctones. Aquí sí que no es troben al mateix nivell. Però penso que ja és un guany que creguin amb la feina que realitza l'AMPA" (AD38B09).

Hem vist també en el marc teòric, que un dels canals de participació de les famílies a nivell individual és assistint a les reunions col·lectives de tot el grup-classe, cicle o etapa i a les entrevistes individuals o tutories. La normativa preveu que a principi de curs s'ha

de realitzar prescriptivament una reunió per presentar el curs que acaba de començar i que cada grup-classe té assignat un tutor que també s'encarrega de les relacions amb les famílies dels seus alumnes. S'assenyala, tot i que depèn del centre en qüestió, que el percentatge d'assistència és bastant alt, per sobre del 50% però el de les famílies d'origen immigrant és menor que el de les autòctones. Per part de les famílies immigrades d'Europa de l'Est, s'assenyalen dificultats lingüístiques que dificulten la comprensió de la informació i la comunicació i també dificultats de compatibilitat d'horaris laborals, familiars i escolars que dificulten l'assistència. També s'assenyala que malgrat tenir un coneixement funcional de la llengua, el vocabulari tècnic emprat pel professorat dificulta la comprensió.

“A les reunions del començament del curs, els immigrants, si no són famílies que entenguin lo que expliquis, en general, venen poc ara. Dos vegades a l'any, el primer i el segon trimestre, els fem venir per l'entrevista de com van els seus fills” (MD52B10).

“Yo voy a la reunión del principio del curso, cada año voy. Cada año explican las mismas cosas, siempre es igual, pero está bien porque la maestra te dice el calendario de la escuela, las excursiones y los libros y el material” (PD42R10).

“La reunión yo voy, mi marido no, por trabajo. Explican cosas, explican en catalán y hay cosas no entiendo por idioma” (PD31B09).

“La reunión del comienzo curso, va mi marido, yo quedo casa con niños, luego explica” (PD38U10).

“Jo vaig sempre a les reunions, a la reunió vaig amb meu marit, ell no parla català, jo sí, jo he fet curs i parlo català a treball. A reunió hi ha coses que escapen, jo sóc professora Romania i adivino coses que parlen, català de la reunió és diferent català treball, hi ha paraules, paraules de professor, jo sé jo sóc professora (...) coses no entenc altres mares expliquen i jo pregunto senyoreta” (PD36R10).

“En la reunión de principio curso dan un folletón, un boletín, pero hay informaciones generales del colegio, el calendario sí está, pero informaciones del curso no, si no entiendes o no vienes reunión, tienes que preguntar profesores o madres” (PD26B09).

La normativa també preveu que el professorat-tutor ha de tenir una hora setmanal d'atenció a les famílies dins el seu horari no lectiu de permanència en el centre.

En els centres de la mostra, com a norma, els pares no poden venir lliurement per parlar amb el professorat, s'ha de demanar, en principi, cita prèvia. Generalment, com assenyalen els docents entrevistats, les entrevistes amb les famílies es realitzen a iniciativa del tutor i es convoca als pares una vegada almenys per curs, tot i que depèn del centre, del tutor i de la família en qüestió. Per posar-se en contacte amb les famílies, se sol utilitzar l'agenda escolar i el telèfon. També hem de dir que tots els mestres entrevistats han assenyalat la seva disposició a adaptar-se en cas necessari a les necessitats de les famílies i realitzar les entrevistes en horari no lectiu fins i tot. Els docents assenyalen que els pares d'origen d'Europa de l'Est, com la resta de famílies, generalment no demanen tutoria a iniciativa pròpia, solen esperar a que sigui el tutor qui els convoqui. Aquestes entrevistes, que solen durar entre mitja i una hora solen versar sobre qüestions de rendiment acadèmic o de comportament i els pares solen assistir quan els convoca el tutor. Les entrevistes realitzades a iniciativa dels pares, solen versar també sobre problemes de rendiment acadèmic o de comportament, no sobre el funcionament general de l'escola i alguns docents assenyalen que els progenitors solen esperar als resultats finals de les avaluacions. S'assenyala que als pares d'origen d'Europa de l'Est, com a la resta de famílies d'origen estranger, els hi costa demanar informació sobre el funcionament de l'escola i no solen fer suggeriments ni propostes i en aquest punt, alguns docents entrevistats sí perceben diferències respecte als pares autòctons.

En general, els docents pensen que s'ha d'establir un horari de tutories i que els pares l'han de complir com a regla general. Però això sí, almenys en les escoles, la majoria de mestres estan disposats en algun cas justificat a atendre els pares en una altra hora, en les seves hores de dedicació exclusiva o inclús en algú cas excepcional al vespre, per exemple.

“Cada setmana tots els mestres que són tutors tenen una hora d'atenció setmanal als pares. I en aquesta hora els pares, avisant prèviament mitjançant una nota a l'agenda, poden venir si el tutor té lliure, l'agenda és el mitjà més ràpid per preguntar si va bé. I els

tutors convoquen als pares també mitjançant una nota a l'agenda si ho creu convenient, i si en algun cas no contesten o és urgent, utilitzen el telèfon. Obligatori, fem una tutoria a l'any, al segon quadrimestre quan ja hem donat els informes del primer trimestre i ja sabem com va, però amb algunes famílies necessiten més” (MD39L10).

“En aquesta escola els tutors convoquen als pares almenys dues vegades a l'any, després de Nadal quan comença el segon trimestre i al final de curs per donar en mà l'informe final. Però cada tutor té una hora a la setmana pels pares i donem tres informes i si alguna família necessita parlar, té dubtes, pot demanar cita per parlar amb el tutor, si vol saber com va el nen a classe, si té problemes amb l'altra canalla, sobre els resultats acadèmics que treu...” (MD39T10).

“Cada año hago entrevista con la maestra, cada año, me parece una vez. Ella me pregunta cuando puedo, como estoy con el trabajo” (PD40R10).

“Las reuniones con la profesora hacemos tres veces año, cara a cara, tutorías, creo sólo hacer una pero yo pido después de las notas, para saber nada más, yo pongo una nota agenda y la profesora pone día” (PD31B09).

A més de reunir-se amb els tutors dels seus fills, els progenitors també poden entrevistar-se amb la Direcció del centre. Els entrevistats manifesten que la comunicació amb el professorat no tutor sol realitzar-se a través dels tutors. Pel que fa a la demanda d'entrevistes amb l'equip directiu, s'assenyala que es realitzen en cas de sol·licitud de beques i altres ajuts, per exemple, o en casos que es considerin greus.

“Per qualsevol dubte, qualsevol problema, sobre el procés d'aprenentatge, sobre el desenvolupament, sobre el desenvolupament afectiu, problemes de relació, han d'anar a parlar amb el tutor del seus fills, i si tenen alguna cosa a preguntar sobre algun professor que no és tutor, també han de parlar amb el tutor, per això diem que és la via més directa de comunicació entre família - centre” (MH47T09).

Recordem que els pares també poden participar individualment fent el **seguiment escolar** dels seus fills des de casa, supervisant la realització dels deures, per exemple. Aquest aspecte és un dels indicadors importants que denoten implicació en el seguiment

escolar dels infants per als docents i també per a molts progenitors, especialment els d'origen d'Europa de l'Est.

El paper de "pare" avui dia no té un significat unívoc, així, alguns progenitors diferencien entre el seu rol com a "pare d'alumne" que implica en certa manera una continuació del rol docent, donar suport al treball docent, supervisant al realització dels deures i de rol simplement de pare.

"Cuando los niños llegan del colegio, lo primero mirar agendas y mirar que tienen deberes y decir hacer deberes y hasta no acabarlos no empieza mi papel de mamá, solo de mamá" (PD31B09).

Generalment, el progenitor encarregat de la supervisió dels deures és la mare, però en alguns casos també s'assenyala que s'encarreguen ambdós progenitors.

"Estic amb ell quan fa deures, miro agenda i m'enfado si baixa notes, ell té capacitat i pot fer més" (PD36R10).

"Mi marido ayuda en tareas escolares y yo también" (PD31RU10).

"Cuando mi hija aporta los deberes a casa, yo le ayudo" (PD33R10).

Tanmateix, actualment i d'acord amb l'opinió dels docents entrevistats, el baix nivell d'implicació dels pares en les tasques escolars és preocupant.

"Potser perquè molts treballen a les fàbriques i fan torns i no tenen temps però els deures els fan sols si els fan" (MH47B09).

"Els pares deleguen i cada vegada més. No volen que ensenyis conceptes, volen que ensenyis tot, volen que retornis el fill completament educat" (MH47T09).

"Amb la maleta viatgera ho veus, molts la retornen com l'han agafat, sense obrir. Són pocs que fan un dibuix, un escrit a la llibreta" (MD41B09).

Ressaltem l'opinió d'una de les directores entrevistades que ens recorda que tots els progenitors, independentment de l'origen i la cultura, volen el millor per als seus fills i

que aquests s'integrin en l'escola. Però des de l'escola s'ha de tenir present que no totes les famílies estan en iguals de condicions per atendre les demandes.

"Totes les famílies volen que les seus fills aprenguin nous coneixements, tots volen que els seus fills s'integrin. Això, tots els col·lectius ho volen. Tots volen ajudar els seus fills però a vegades no poden" (MD39L10).

Diversos factors com la manca de conciliació d'horaris laborals i familiars, els canvis socials, el baix nivell educatiu, les dificultats lingüístiques, ... estan en joc.

"Es molt difícil, segon quin cultures, ajudar el seu fill a casa. Hi ha pares que no estaven escolaritzats. Hi ha pares que han tingut carreres universitàries en el seu país però quan han vingut aquí no han tingut la possibilitat de trobar un treball ben qualificat. Però els falten el domini de la llengua (catalana) i això constitueix una dificultat a l'hora d'ajudar els seus fills en l'hora de fer els deures" (MD39L10).

Tot i que s'assenyala que els progenitors d'origen d'Europa de l'Est s'impliquen més que progenitors d'altres orígens.

"El problema no és si és estranger o d'aquí, el problema és que treballen moltes hores i no tenen temps per dedicar als fills, però els russos fan treballar més, els nens russos treballen més a casa" (MD40B10).

4.1.1.2. La participació col·lectiva de les famílies

Les famílies participen col·lectivament en l'escola a través de dos òrgans, principalment, les AMPA i el Consell Escolar. Aquest apartat se centrarà en ells. Però, tenir en compte també que en algunes escoles s'han establert altres vies per afavorir la participació dels pares en el funcionament del centre, com per exemple, assemblees d'escola o de curs, comissions mixtes de pares i professors, pares delegats de curs, etc.

"Funcionem per comissions. Ara hem constituït una per estudiar les problemàtiques que té aquesta escola ara i les que pot tenir en un futur proper i avançar solucions, i és una comissió conjunta de professors i pares i ens reunirem periòdicament per intentar buscar solucions i estudiar propostes" (AD37G09).

4.1.1.2.1. El Consell Escolar

Com hem vist al llarg del marc teòric, en les reunions del Consell Escolar, es prenen, o més ben dit, s'aproven les decisions més importants relacionades amb la vida del centre: els pressupostos, el pla anual, les sortides i activitats, els horaris... . Alguns dels membres d'equips directius i dels representants associatius, afirmen la importància d'aquest òrgan.

“És imprescindible. És el màxim òrgan de control en la gestió del centre, per tant se li ha de donar la importància que té. El Consell Escolar és l'òrgan que ha de visar i supervisar totes les accions que es fan a l'escola: econòmiques, pedagògiques, d'iniciatives a tots els nivells, per tant ha de tenir aquesta importància i a la nostra escola la hi té. El Consell Escolar realment el reunim de manera ordinària (com a mínim, tres vegades cada any) i totes les vegades que cal” (MD46G09).

“És el màxim òrgan de poder del centre i els pares hi estem representats, hi ha un representant de l'AMPA i un dels pares... Mitjançant el Consell Escolar, l'AMPA pren decisions, ja que tot el que fa l'AMPA ha d'estar aprovat pel Consell Escolar” (AH30B10)

“Els pares integrants, quan es fa una reunió diuen la seva opinió i aporten idees, la fiquen sobre la taula i es duu a terme un debat sobre aquest tema” (AD47G09).

“És important la seva intervenció perquè és una organització que ve donada per legislació. I en quant a la participació, els pares participen perquè accepten les nostres propostes i nosaltres podem acceptar les seves” (MD30G09).

“És un òrgan per a comunicar-nos entre nosaltres, per dir el que farem i el que no, per tindre present les opinions dels pares, per decidir els dies festius del centre ja que és aquest òrgan el qui les dictamina” (MH64L09).

Però els testimonis dels nostres entrevistats deixen entreveure que, excepte en comptades ocasions, el paper dels pares és irrellevant, limitant-se a aprovar les qüestions prèviament plantejades als claustres i exposades pel director, no tenint capacitat decisòria. Sembla també que la funció més important que realitzen els Consells és la informativa, tal i com reconeixen els sectors representats en la mostra.

“El Consell Escolar no serveix per a res. Es una pantomima” (AD33B09).

“El paper dels pares és secundari. Es limiten a votar el que ha exposat la directora” (AH41G09).

“Els pares anem al Consell per a ser informats i així després informem a la resta” (AH32L09).

“T’envien com a màxim l’ordre del dia el vespre i no saps realment el que es tractarà, de què anirà realment la reunió. Això sí, si interessa algun tema en concret, si hi ha algun punt, llavors et crida el director, quan necessita el vot dels pares, llavors sí que decidim” (AH31B10).

“En general no decidim, només som informats però hi ha alguna ocasió, algun projecte, alguna qüestió que sí ens necessiten” (AD34L09).

“Quants Consells es fan? El problema és aquest, entre Consell i Consell passa tant temps que estàs perdut” (AH44B10).

“En aquesta escolar els pares tenim un cert poder de decisió o almenys d’expressar el nostre desacord, sinó estem d’acord en alguna cosa, intentem que no es faci” (AD33G10).

Alguns docents assenyalen que mentre ells tenen el Claustre com a òrgan de participació, on poden debatre prèviament i consensuar les propostes, els pares, en canvi, solen assabentar-se de la convocatòria poc abans de la realització del Consell.

“Nosaltres tenim el Claustre. I en les reunions del Claustre, debatem, decidim què es dirà al Consell, es busca una postura única, una única veu, perquè no vegin fissures. Però els pares s’informen al moment i han de decidir al moment” (MD44T09).

Algun docent qüestiona el dret dels pares a participar, o més ben dit decidir, en algunes qüestions que consideren de la seva competència.

“Està molt bé que els pares participen, però fins a quin punt? Realment ens poden imposar el nostre horari de treball? Es que tu pots dir al teu metge del CAP l’horari que ha de fer? No té sentit” (MD49G09).

D'altres qüestionen també la representativitat dels pares membres del Consell.

“A qui representen els pares del Consell? A sí mateixos, està clar” (MH37L09).

“Què representa el vot? L'interès dels pares com a col·lectiu o el seu interès individual Molts es pesen que com els han votat ja està, poden votar el que els hi sembli millor o el que pensin o el que els convingui” (MH64L09).

“Què passa després del Consell? Que s'ho queden per a ells. La resta dels pares ni s'assabenta que ha hagut reunió” (MH50T10).

També es dubta de la motivació que mou a alguns membres del Consell, sobretot pares, per presentar-se a les eleccions.

“Per alguns pares, el Consell és una plataforma per aconseguir un càrrec polític” (MD53L09).

“Hi ha pares que tenen afany de poder. Potser es pensen que si estan al Consell a l'AMPA són algú. Al treball estan alienats i així es pensen que són algú” (MH50T10).

“En els pobles petits hi ha un altre problema. Hi ha la política pel mig. Això no passa als centres grans” (MD42L09).

I assenyalen que les intervencions dels pares no són rellevants.

“Les intervencions dels pares no són constructives, són per queixar-se, que perquè no es fa anglès a les extraescolars, que no volem catering, que si aquest mestre arriba tard, que si no sap mantenir l'ordre a la seva classe...” (MH47B09).

Com assenyala la literatura i les enquestes del propi Departament d'Educació, la participació dels pares en les eleccions a Consells Escolars és molt baixa i els testimonis dels nostres entrevistats ho corroboren en els centres de la mostra. Per exemple, un director d'escola ens explica, referint-se a la participació dels progenitors en les eleccions a Consells Escolars de l'any 2010, que: *“En aquesta escola com en la majoria el percentatge de participació és baixa. Hem acabat de renovar el 50 per cent dels pares del Consell Escolar i teníem 5 candidats per renovar 3 llocs i d'uns 700 pares sols van votar*

uns 70, això fa un percentatge del 9,80%, baix podem dir i que el grau d'interès dels pares no és massa alt. Però a secundària encara és pitjor, els pares tenen menys interès. En un centre de secundària no gaire lluny, van votar 27 pares d'un cens infinitament més alt que el nostre" (MH57G10).

Alguns dels representants de les AMPA addueixen com un dels motius que justifiquen la baixa participació en les eleccions, el fet que es facin en horari escolar. *"Dieu que els pares no participen, que no tenen interès, però com han de participar si en les passades eleccions només es podia votar de 12 a 13h. I els pares que treballen?" (AH34T09).*

En aquesta línia, dos membres d'equips directius entrevistats. Directora i cap d'estudis, assenyalen que en els seus centres, el percentatge de participació va superar l'any 2010 la mitjana de Catalunya. En ambdues escoles, s'assenyala que l'horari per votar els pares es va establir des de les cinc fins les vuit del vespre per facilitar l'assistència i que l'equip directiu va implicar-se personalment per demanar la col·laboració dels pares d'origen immigrat.

"Nosaltres estem contents, no és per tirar coets però aquest any l'índex de les famílies ha sigut una mica major, l'inspector ens ha dit que hem superat la mitjana i estem contents. Els pares de la taula es van quedar fins les vuit del vespre i jo a la sortida vaig sortir al pati i vaig dir a les mares que entressin i a la taula també vaig posar una mare marroquina molt maca i aquesta va anar al mercat i va demanar a altres mares que vinguessin. No és molt però tot és començar" (MD42L09).

Pel que fa als progenitors immigrants d'origen d'Europa de l'Est, la majoria desconeix les funcions d'aquest òrgan i alguns fins i tot la seva existència. Dels pocs que afirmen conèixer-lo, la majoria diu que no van anar a votar per motius laborals, perquè no s'havien assabentat que hi havia votacions el dia assenyalat, etc. Els pocs que hi van votar, alguns ho van fer a instància de l'equip directiu, que van animar-los a entrar al centre per fer-ho. En un cas, eren els membres de l'AMPA qui animaven els pares a entrar-hi. En un altre cas, una de les mares entrevistades assenyala que després de rebre la circular va preguntar a la tutora de la seva filla si era important i aquesta li va contestar que no.

“No sé, no conozco” (PD30B09).

“No sé que es eso” (PD35M10).

“El cole mandó carta y la carta decía de las elecciones de Consejo Escolar y que padres tenían que ir a votar el día y yo pregunté a la senyoreta y la senyoreta dijo de no preocuparme, dijo que no era importante y yo no fui” (PD40R10).

“Sí, me acuerdo que voté, en la clase de (X) hay una mamá que está en AMPA y esta mamá decía a otras mamás que había elecciones y que era importante que los padres votaran, que era importante para la educación de nuestros hijos” (PD31RU10).

“No, jo no vaig anar a votar i no vaig votar perquè no coneixia pares i si jo no conec pares no voto, pares no van venir demanar vot, jo vaig pensar és com signar xec en blanc i no, perquè no” (PD37RU10).

“Estaba en el patio, esperando mi hijo y vino directora, recuerdo bien, y dijo hoy hay elecciones Consell Escolar, me saludó por nombre” (PD41RU09).

Alguns dels progenitors entrevistats mostren interès per ser representant del sector pares en aquest òrgan, malgrat que en la pràctica no se'n formi part per diversos motius. En alguns casos, no se sap què cal fer per ser-ne representant.

En d'altres, es té la percepció que no són benvinguts. Així, per exemple, una mare comenta que li agradaria estar en el Consell Escolar però que no sap que s'ha de fer per estar-hi. I un altre pare comenta que a l'AMPA i al Consell Escolar de la seva escola només participen pares autòctons i té la percepció que no volen als de fora.

“Ahora yo puedo participar en el Consejo, ahora no trabajo y tengo tiempo y me gustaría pero no sé cómo” (PD31RU10).

“Yo conozco padre AMPA, yo hablo con AMPA. Yo fui a reunión y dije yo puedo participar y hablé y dijeron ya te contestaremos y todavía espero. Todos padres de AMPA son amigos, yo sé y no quieren extranjeros y en Consell Escolar tampoco quieren extranjeros” (PD31U10).

Una de les mares entrevistades és representant del sector pares en el Consell. La va convèncer la directora per presentar-se. Ens explica que rep la convocatòria amb l'ordre del dia corresponent just el dia anterior o el mateix dia. Com treballa a temps parcial, sovint no pot assistir-hi per motius laborals. Ens explica que els pares voten el què diu el director. Recorda que va haver-hi una mica de disputa entre els sectors pares i professorat quan es va votar l'horari del mes de juny i els pares es van oposar a la jornada continua. Els professors es van disgustar. També va sentir comentaris al respecte en el pati.

“Jo estic en Consell, no sé molt. Fa dos anys jo estic. La directora d'aquesta escola cridar-me un dia i jo vinc i dir-me d'estar en Consell i jo penso sí. Totes reunions jo no puc venir per treball, jo treballo i no puc venir totes reunions (...) Jo estic contenta, conec millor aquesta escola, altres pares de Consell i també professors, ara parlem i pregunten per filla meva, conec problemes i coses que passen (...) Donen carta reunió el dia abans o mateix dia i jo no tinc temps llegir carta, envien per internet també, jo tinc computador però no tinc temps de mirar (...) jo no conec coses que diuen i jo estic en silenci però moltes vegades altres pares també, directora parla i explica coses i després votem tots i sempre votem sí, sempre no, reunions són pacífiques però recordo curs passat, es votava jornada mes de juny i pares van votar no i mestres van enfadar molt (...) Una tarda una mare va dir en pati que mestres estaven enfadats i que les sortides havien acabat” (PD38RR10).

4.1.1.2.2. L'AMPA

Recordem, com hem vist en el marc teòric, que l'AMPA és l'associació de les mares i pares dels alumnes matriculats en el centre i els progenitors poden ser-ne socis mentre els alumnes hi estiguin matriculats.

Excepte un centre, tots els altres tenen l'AMPA constituïda. I aquestes AMPA estan associades a la FAPAC.

L'organització interna és variable, així observem associacions que tenen una junta directiva formada per més de vint-i-cinc membres (a més dels càrrecs de president,

secretari i tesorera, hi ha vocals distribuïts en comissions) i d'altres, en canvi, que la junta directiva està formada per quatre o cinc pares solament.

“Hi ha una junta que fa la feina de l'AMPA. A l'assemblea, que es convoca ordinàriament una vegada a l'any, es trien les persones de la junta rectora, es voten els càrrecs si s'han de renovar i totes les altres persones que vulguin participar són vocals. Ara, aquesta junta està formada per uns vint-i-dos membres i dins aquests hi ha persones que es reparteixen les responsabilitats: unes s'encarreguen del menjador, altres de la tresoreria, activitats extraescolars, acollida matinal i tota la col·laboració amb el tema de material (...). El president és el representant de l'AMPA davant del director, els pares i l'ajuntament i de qui calgui, si cal anar a parlar amb el delegat o l'alcalde va ell amb el director” (AD34T09).

“Tenim també una secretaria que treballa a temps complert a l'escola, és, diríem el braç executor de totes les decisions que es prenen a la Junta, porta la comptabilitat, gestiona les activitats i els contractes dels monitors... també ajuda a l'escola en tasques administratives” (AD30L09).

En els centres de la mostra, trobem associacions “potents” amb la major part de les famílies del centre inscrites i que alguns docents qualifiquen com a petites empreses que tenen treballadors al seu càrrec i mouen un pressupost considerable i d'altres amb una estructura i funcionament molt més feble.

“És una associació potent, és una petita empresa que té un nombre considerable de treballadors i té un pressupost anual important. Estem parlant de l'ordre de cinc-cents alumnes i quatre-cents són usuaris de menjador i uns tres cents estan apuntats a les activitats extraescolars” (AD33G10).

La funció principal que realitzen, d'acord amb els entrevistats, és dotar de serveis i material al centre i cobrir despeses no assumides pel Departament d'Ensenyament o l'Ajuntament. Aquesta és precisament la funció més valorada pels docents.

“Tota la gestió i adquisició de material es fa a través de l'AMPA” (MH64L09).

“El seu paper és estar pendent del que li fa falta a l’escola i saber les seves mancances i així poder-ho subvencionar on el Departament no hi arribi” (MH47B09).

“Sempre que fa falta alguna cosa relacionada amb el material el demanem a l’AMPA i ells se’n fan càrrec sense cap problema, almenys fins ara, però ara amb la crisi no tenen tants diners” (MH57G10).

“L’AMPA gestiona el menjador escolar, les activitats extraescolars, la socialització dels llibres, la biblioteca, a més cobreix totes aquelles despeses del centre a les quals el Departament d’Educació no pot fer front, a més col·labora en obres, equipament o material per millorar les instal·lacions del centre o per fer front a qualsevol necessitat que sorgeixi al centre” (MH64L09).

“L’AMPA col·labora amb l’escola donant suport en tot allò que no pot el Departament d’Educació, per exemple, l’any passat va posar aire acondicionat en la sala polivalent” (MH47T09).

“A més del menjador i les extraescolars organitza l’acollida matinal i també el material socialitzat, els llibres i la capsa del material del curs, el que són els llapis, llibretes, gomes... comprem nosaltres, els pares paguen i el donem als professors” (MD52B10).

Alguns representants associatius afegixen també altres actuacions com la organització d’altres activitats com festes i xerrades per a pares i la participació en el Consell Escolar, indicant que hi ha diversos nivells de cooperació amb el centre.

“L’AMPA colabora con el colegio en varios niveles, compra materiales que necesita, deportivo y fungible, colabora en las fiestas de la escuela, como Navidad, compra de libros para la biblioteca y más cosas. En otro nivel se reúnen la presidenta y la directora cada mes y ponen sobre la mesa las necesidades de la escuela y de los padres. En un tercer nivel, l’AMPA está en el Consejo Escolar, tiene un representante” (AH30B10).

“L’AMPA també intervé per ajudar a les famílies en tot el que es pugui, exceptuem les ajudes econòmiques, perquè no és la nostra funció però si és un cas greu donem un ajut excepcional, per pagar el menjador, però sempre que ho retornin” (AD47G09).

Pel que fa aquest punt, un dels representants associatius entrevistats, que també és membre de la Junta de FAPAC, es queixa que la major part de les AMPA centren tota la seva activitat en l'organització de serveis, deixant en un segon pla la incentivació de la participació de tots els pares del centre i la lluita per una educació de qualitat.

“La nostra feina principal avui dia, de la majoria d'AMPA és fer d'apafocs, la nostra feina és subsidiària, arribem on no arriba el Departament i només se'ns requereix per comprar i comprar, però ens oblidem d'una cosa primordial i que justifica l'existència de l'associació i és participar en l'educació dels nostres fills, i reclamar la millor educació possible, uns serveis, un professorat, unes infraestructures de qualitat i més en els temps que estan arribant” (AD33G10).

Cada AMPA té una idiosincràsia i unes sinèrgies de relació i funcionament determinades. Hi ha centres on l'AMPA juga un paper actiu i a més de gestionar serveis i activitats, vehicula la participació dels pares.

“Totes les propostes dels pares es vinculen a l'AMPA i n'arriben moltes. Des de l'escola es fan un tipus d'iniciatives, des dels pares n'arriben d'altres” (MH50T10).

I d'altres on juga un paper més aviat passiu.

“L'AMPA podem dir que és únicament una persona, la presidenta, que és del país. Després hi ha quatre o cinc mares més que són de fora, però diguem que només estan en el paper, tot ho porta la presidenta” (MH37L09).

Les AMPA es financen principalment amb les quotes dels socis i subvencions de les Administracions, però hem de tenir en compte que, actualment i com ja havíem fet palès en el marc teòric, degut a la situació de crisi econòmica que travessa el nostre país, en moltes AMPA ha minvat el nombre de socis i el nombre d'alumnes que realitzen activitats extraescolars, així com la quantia de les subvencions. La qual cosa, a més d'afectar al nombre i qualitat del serveis i activitats oferides per les AMPA, ha provocat que algunes AMPA tinguin problemes de liquiditat econòmica.

“No sabem si podrem continuar fent les extraescolars, aquest any ja hem reduït l'oferta, el problema és que els nens es desapunten a meitat de curs i és clar, s'han de pagar els monitors i no surt a compte. És clar, si el pare es queda a l'atur, que fem?” (AH44B10).

A més de les dificultats econòmiques, la principal dificultat de funcionament que assenyalen els representants associatius és la manca de participació, deguda entre altres causes a la manca de temps, la manca d'interès, l'augment del nombre d'alumnes d'origen immigrat, etc.

“Actualment estem en crisi perquè hi ha poca participació a causa de falta de temps, les hores de treball però també pel passotisme de les famílies” (AH44B10).

Pel que fa a la participació dels progenitors d'origen immigrat, alguns representants associatius assenyalen les dificultats lingüístiques i les diferències culturals, com a barreres que dificulten la participació.

“Els estrangers no venen a les assemblees, per l'idioma i perquè això no va amb ells (...) els d'aquí, els autòctons assisteixen més, no gaire més però una mica més sí” (MD31T10).

Malgrat que FAPAC, per exemple, ha posat en marxa alguns projectes com per exemple “Tothom a l'AMPA” per incentivar la participació de les famílies d'origen estranger i ha posat també a disposició de les AMPA una guia d'acollida, en la major part dels centres de la mostra s'assenyala desconèixer aquestes iniciatives i es fa palès la desconexió entre l'associació i aquestes famílies.

“En aquest cas cal esmentar que pels immigrants, l'AMPA és quelcom aliè a ells” (MD53L09).

“Cal esmentar que els immigrants es senten totalment exclosos de l'AMPA” (MD44T09).

“Molts pares immigrants consideren l'AMPA com si fos una institució més de l'escola, no dels pares” (AH41G09).

“Les mares de l'AMPA sempre estan totes les tardes fent coses, també estan per torns durant les extraescolars, sempre les veus per aquí, una o altra, però els diem que l'AMPA s'han d'obrir a les famílies immigrants, han d'entrar també” (MD52B10).

“Tenim alguns d'Àfrica però no hem posat cap foto a la revista, jo crec que no volen tampoc però també hem de vigilar la imatge... pot semblar racista però no ho és, no ens importa, no tenim molts però donem la revista i si ha famílies que volen venir i si veuen les fotos poden pensar que hi ha molts i no és veritat i trien un altre” (MD29B10).

Tanmateix, des d'algunes associacions s'han posat en marxa, sovint sota la iniciativa o demanda dels equips directius, algunes actuacions adreçades a les famílies d'origen estranger i a famílies en situacions socioeconòmiques desfavorides, com la col·laboració en l'organització de festes i jornades interculturals, donació de material escolar i facilitar el pagament de les quotes.

“El año pasado pusimos en marcha el servicio de reciclaje de libros y material escolar. Las familias dan los libros viejos y mochilas que ya no llevan sus hijos, por ejemplo. Unas madres de l'AMPA revisan todo y se dan a familias que lo necesitan” (MD44T09).

“Altres coses que es fa per integrar-les és des de l'AMPA. Es fa tallers per les famílies durant l'any” (MD52B10).

Pel que fa a les relacions amb els docents, generalment és l'equip directiu i sobretot el director, qui vehicula la comunicació. En quasi totes les escoles, s'assenyala mantenir una comunicació fluïda.

“Es reuneixen cada quinze dies el president (de l'AMPA) amb l'equip directiu, a vegades també està la cap d'estudis però l'habitual és només amb el director (...). No hi ha problemes, a vegades alguna diferència d'opinió però parlant ho solucionem, puc dir que bé (...) El director també participa en les assemblees” (MD29B10).

“El director es troba periòdicament amb l'AMPA i hi ha un feed-back que va dels interessos del centre cap a l'AMPA i de l'AMPA cap al centre, per això hi ha una bona relació i col·laboració entre les dues parts” (MD53L09).

Tanmateix, en algunes escoles s'observen algunes friccions.

“El curs passat havia un problema amb la calefacció. El director va convocar els pares a una reunió i nosaltres ens van assabentar per al circular que van repartir als nens” (AD33G10).

Pel que fa a la relació amb la resta de pares, en algunes escoles s'afirma mantenir una bona relació. Els canals més habituals de comunicació són el contacte directe, en les assemblees i en les trobades individuals en el despatx de l'AMPA o en els moments

d'entrada i sortida del centre, per exemple; les circulars i les pàgines web i correus electrònics, tot i que el seu ús és mínim.

“L’AMPA celebra una assemblea ordinària cada any i si hi ha algun tema molt important que afecti a la globalitat dels pares o del centre se’n fa una d’extraordinària. La ordinària serveix per explicar i debatre els pressupostos de l’any, les activitats que s’han fet i també les que es pensen pel curs vinent i els preus i el que s’ha recaptat i el material que s’ha comprat i si s’ha fet algo extra. També els pares parlen i exposen problemes que han tingut i si estan contents de les activitats i també diuen molt les queixes, els pocs que venen sobretot és per queixar-se, per dir el que els hi sembla malament” (AD47G09).

“Quan hem de comunicar amb els pares, tot el que fa l’AMPA, utilitzem les circulars, les nostres són de color blau, per distingir-les de les del centre, que són de color blanc. També disposem de correu electrònic, tot i que se’n fa un ús mínim. Després està la web, els pares i algú interessat pot consultar les activitats programades pels alumnes i pels pares, també hi ha notícies d’interès, però no crec tampoc que es consulti sovint” (AD33B09).

“A la web hi ha un apartat de suggeriments però són pocs els que fan alguna proposta. Les queixes o te les diuen directament o te n’assabentes per altres pares” (AD41L10).

“Los padres d’AMPA tienen amabilidad, te ven en patio y te llaman mamá y el nombre niña, muy bien” (PD42R10).

Però també, majoritàriament, s’assenyala la manca de participació dels progenitors i sobretot dels d’origen immigrant en les activitats de l’AMPA, tot i que algun entrevistat se’n mostra satisfet. S’indica un percentatge de participació major en activitats tipus festa que en les reunions com les assemblees. Quant als pares d’origen estranger, s’assenyala també que els pares d’origen sud-americà i d’Europa de l’Est són els qui s’inscriuen en major percentatge a l’associació tot i que després la seva participació en les activitats és variable.

“Les famílies (d’origen immigrant) col·laboren en temes propis que munta l’escola que en temes que munta l’AMPA. Incluso col·laboren en el festival de Nadal que és una festa

“religiosa” però com l’escola lo va enfocar en temes de música i altres, llavors col·laboren. Són gent si estem parlant de les activitats de l’AMPA, no col·laboren gens, ni mica. L’única cosa en col·laboren sobretot els magrebins, és el tema d’esport, per exemple es fa cross cada diumenge i les canalles participen i les famílies col·laboren. En res mes. Lo que és ensenyament, es relacionen d’una manera però lo que és de l’AMPA, no participen” (AD41L10).

“Els immigrants en aquestes festes patrocinades per l’AMPA, com ara la festa de Nadal, col·laboren molt poc” (MD31T10).

“El grau de participació dels pares en aquesta escola és alt però també depèn de l’any. Hi ha moments que ha funcionat molt bé com és en la festa de les famílies que es fa un cop a l’any i aquest any han vingut 400 però també hi ha hagut anys que han vingut menys. Però en principi la relació és molt bona, fluïda i no hi ha grans dificultats. Les famílies entenen que l’AMPA són ells i el que s’està fent és donar un servei a una demanda que hi ha, ja sigui el menjador, l’acollida matinal...” (MD29B10).

“Fem dos festes a l’any i ve molta gent, estem contents” (AD37G09).

“A les assemblees, podem dir, la participació és més aviat nul·la, per part dels immigrants però la veritat també pels d’aquí (...) Dels immigrants els que més venen són els sud-americans” (MD48G09).

“No quiero generalizar, cada persona es diferente. Pero las familias sudamericanas y del Este participan, se hacen socias muchas y luego participan algunas. En cambio los de Marruecos, los árabes, esos sólo piden, sólo vienen para pedir pero de ayudar nada (...) Por norma, las familias no participan pero hay actividades que las familias autóctonas participan más. Los fines de semana organizamos excursiones y las familias inmigrantes no participan” (AD47G09).

Pel que fa a les famílies immigrades d’origen d’Europa de l’Est, algun progenitor participa activament en l’associació, i la majoria dels progenitors entrevistats assenyalen conèixer l’existència de l’associació tot i que es tracta d’una visió difusa de les seves funcions i finalitats. Quasi tots són socis però ens transmeten una finalitat utilitària

d'aquesta decisió, així les raons que addueixen són: perquè els seus fills fan activitats extraescolars i aquestes estan adreçades exclusivament als fills dels socis o així gaudeixen de descomptes en el preu de les activitats o en la compra de llibres. També algun pare indica que no pot participar més en les activitats organitzades per manca de temps.

“Yo sinceramente, no conozco l'AMPA. No sé quien es el presidente, porque yo casi nunca, no he ido a las reuniones del AMPA, porque yo no tengo tiempo. No tengo tiempo para venir a las reuniones. Prefiero si me piden algo, les doy el dinero porque no tengo tiempo. Con dinero sí que puedo ayudar pero con la presencia, a veces con la (X), no puedo venir a las actividades, a las fiestas. Ahora me dicen que hay una fiesta el miércoles y yo tengo que pedir permiso al trabajo, si me dejen, bien, si no voy al trabajo” (PD40R10).

“Mi niña empezado este año P3 y directora explicó en Junio que Generalitat no paga ayudante señoreta y que AMPA paga ayudante hasta Noël. Cuando mi (X, filla gran) hacía P3, había ayudante todo curso” (PD24R10).

“Yo me parece que ellos aplicarse mucho, tienen interés, llevan libros y fiestas y comedor y también extraescolares, no muchas pero deportivas si. Reuniones del AMPA, no puedo, muy ocupada, horas reuniones yo estudio pero pregunto otros padres que ha pasado, que han dicho” (PD31B09).

“Yo estoy en el AMPA sólo por las extraescolares, porque si no pagas el AMPA los hijos no pueden hacer extraescolares, sólo es para socios, guste o no” (PH38U10).

“Jo sóc sòcia de l'AMPA, no participo més perquè no puc, no tinc temps, no participo molt però a les festes i conferències si puc vinc” (PD31U10).

“Yo pago AMPA porque hay descuento, actividades niños más baratas si está en AMPA” (PD32R09).

“Sí, l'AMPA hace muchas cosas, compra libros, año pasado comprado columpio para patio. Para padres, hace curso informática en tardes y otros cursos. Por trabajo no puedo ir” (PD26B09).

“Si estás socio en l’AMPA, l’AMPA ayuda mucho. AMPA compra libros y ahorro dinero y niños hacen actividades mediodía, mío se queda comer” (PH37R09).

El fet de pertànyer a la Junta de l’AMPA permet a alguns progenitors conèixer el funcionament del centre i tenir unes relacions més pròximes amb el professorat i l’equip directiu.

“Está muy bien estar en l’AMPA. Con los profesores tienes otro trato, hablas más, es otro plano de relación” (PD31RU10).

Tot i que raons similars també són adduïdes per pares autòctons.

“M’agrada ser membre de l’AMPA, coneixes a molts pares i mares, t’impliques en l’escola i pots ajudar a solucionar problemes” (AD41L10).

4.1.2. La comunicació escola-família

En aquest apartat ens centrarem en la comunicació escola-família, en els mitjans utilitzats per uns i per altres i en la percepció de la seva utilitat.

D’acord amb alguns dels docents entrevistats, l’escola “obre les portes a les famílies” ja que les informa generalment per via escrita, emprant diferents mitjans, i posa al seu abast diferents mitjans per fer-ho també, com demanant tutoria, per exemple. En definitiva, es pensa que “l’escola fa tot el que pot” i “les famílies tenen accés a la informació” i si aquestes no venen és perquè no els interessa, per manca d’interès.

“Des de l’escola informem a les famílies i utilitzem diferents mitjans. Jo penso que si la informació no arriba a les famílies és per desconeixement del recurs i també perquè no les interessa, perquè si és per la llengua, poden preguntar a nosaltres o altres pares. A l’escola poden venir sempre que vulguin i si no venen és que no interessa” (MD53L09).

“Jo penso que en aquesta escola obrim les portes a les famílies. Les famílies saben que el tutor o tutora dels seus fills té un horari d’atenció a les famílies i a la reunió de començament de curs es diu i si tenen qualsevol dubte, volen preguntar una cosa, qualsevol, poden demanar tutoria. I també tenen informació escrita. Quasi cada setmana enviem circulars. Les famílies tenen accés a la informació” (MD52B10).

Els progenitors també solen estar satisfets de la informació rebuda tot i que com veurem, amb algunes reticències per part d'alguns.

D'acord amb els entrevistats, els mitjans més utilitzats en la comunicació escola-família, són: l'agenda escolar; les pàgines web, correus electrònics i blocs del centre; les circulars, butlletins i cartes; els taulells d'anuncis; el contacte telefònic; el contacte directe i personal, sobretot en entrades i sortides del centre i en les reunions i tutories...

“Utilitzem la pàgina web la qual la pot consultar tothom però no tenim clar que s'utilitzi com a via de comunicació. La via més directa que s'utilitza és l'agenda perquè és la comunicació instantània i al moment, i si és un tema prou important o necessari s'utilitza el telèfon” (MH57G10)

“Si es fa una comunicació més a nivell de centre, ho fem a través d'uns fulls informatius. I quan fem les reunions d'inici de curs donem uns fulletons amb els quals informem als pares de totes aquelles coses que volem que estiguin per escrit, informació important sobre el curs i l'escola” (MD42L09).

Els progenitors entrevistats assenyalen, que els mitjans més utilitzats en la comunicació escola-família, són el contacte personal, les circulars i el telèfon.

“Me dan las informaciones cuando me voy a buscar (X), por teléfono, a través de papeles” (PD30B09).

“Nosaltres tenim tres famílies que fa temps que viuen aquí i els fills grans havien estudiat aquí i coneixen bé l'escola i ens ajuden si ve alguna família que no coneix el català o el castellà” (MH64L09).

“Colegio comunica con cartas y con teléfono si pasa algo” (PD41RU09).

Ara anem a analitzar aquests mitjans més detalladament. Tot i que en algunes escoles, l'agenda escolar s'utilitza també en l'etapa d'educació infantil com a mitjà de comunicació família-escola, és a partir de primer quan els docents promouen el seu ús com a mitjà de comunicació habitual amb les famílies. Serveix per avisar els pares, per exemple, en cas de no haver fet els deures, si s'ha portat malament o s'ha barallat amb

algun company, etc. I també és utilitzada per les famílies per demanar tutoria, és a dir, cita per a una reunió individual amb el tutor, o per avisar-lo, en cas de tenir que marxar abans, o tenir que seguir un règim especial a l'hora de dinar.

“L'agenda és un instrument útil. No ha de substituir el contacte directe, les tutories són necessàries, però ajuda a la comunicació, a mantenir el contacte” (MD41B09).

“A partir de primer, utilitzem l'agenda i jo dic a les mames: no m'ho diguis de paraula, no cal que pugis per dir que el nano ha de menjar arròs, millor si ho escrius a l'agenda, que em puc oblidar” (MD42L09).

“Si pasa algo, si necesito hablar (amb el tutor) yo escribo nota en agenda” (PD41RU09).

Les notes en les agendes se solen utilitzar per convocar els pares i avisar-los d'alguns fets relacionats amb el seu fill com, per exemple, no haver fet els deures. Alguns progenitors assenyalen que només s'utilitzen per les “coses dolentes” i uns pocs assenyalen que agraeixen que s'utilitzin també avisar-los d'alguns aspectes positius, treballant així l'autoestima dels nens.

“Yo tiemblo si mi hijo me dice firma la nota, pienso qué ha pasado” (PD30B10).

“Aquesta senyoreta agrada, veig es preocupa de nens, de tots, fa sentir bé i nens la estimen molt. En l'agenda sempre escriu coses, coses molt boniques de tots” (PD37RU10).

Les notes del professorat solen estar escrites habitualment en català, tot i que també s'utilitza el castellà en cas que algun pare d'origen estranger no entengui el català.

Els progenitors solen utilitzar el català o castellà segons el seu domini d'una o altra llengua i de vegades també es demana al fill que escrigui la nota adreçada al professor.

Alguns docents, sobretot els membres dels equips directius, assenyalen l'ús de les webs, blocs, correus electrònics, tot i que no s'utilitzen massa per part dels pares ni tampoc sembla tenir un ús generalitzat per part del professorat. Els docents també es queixen de manca de temps i de formació per a utilitzar aquestes eines.

“En algun cas s'utilitza internet, però molt baix encara, tot i això aquest any s'han habilitat uns correus electrònics a cada tutor per tal que les famílies es posin en contacte directe amb ells via internet” (MD46G09).

“La pàgina web del centre també és una manera de comunicar-se amb el centre, de manera indirecta, és clar, no hi ha comunicació directa però també es pot usar, ja que s'està actualitzant constantment” (MD39T10).

“Cal donar més pes a la pàgina web de l'escola, ara l'estem canviant i modernitzant, un canvi de look (es riu). Avui dia amb les noves tecnologies és important, és la primera imatge que donem de l'escola” (MH64L09).

“Tenim una pàgina web molt maca i una professora s'encarrega de posar-la al dia setmanalment i allí està tot. Els pares si volen poden consultar les activitats de l'escola, informació sobre l'escola i també pengem informació interessant que els pugui interessar” (MD40B10).

“Dins la web de l'escola hi ha el bloc on les famílies poden trobar les activitats que han fet els seus fills i poden afegir algun comentari, la informació està tota en català, és la llengua de l'escola però els pares poden escriure en altres llengües o en castellà” (MD49B10).

“Tenim pàgina web, tenim un bloc” (MD30G09).

“Algunes famílies es comuniquen amb nosaltres utilitzant el correu de la pàgina web, però la veritat són molt poques les que l'utilitzen” (MH57G10).

La majoria dels progenitors entrevistats reconeixen no utilitzar aquest mitjà de comunicació, inclòs no haver-hi entrat mai.

“No he entrado nunca en la pagina web de la escuela” (PD40R10).

Els membres de les AMPA també assenyalen la web i el correu electrònic, tot i que reconeixen que tampoc s'utilitza massa. Per exemple, un dels progenitors entrevistats, agraià que després de les sortides escolars pengessin les fotos i comentaris a la web del centre. En canvi, d'altres assenyalaven que la informació estava desfasada.

A través d'altres testimonis també podem veure la manca de comunicació o manca d'entesa entre els membres de l'equip directiu i la resta del professorat.

Per exemple, un pare comentava que en la reunió d'inici de curs, el director els va dir que en la web del centre, trobarien els correus dels professors dels seus fills per comunicar-se i un quart d'hora després, el tutor a la seva classe els va comentar que si tenien alguna cosa a dir que utilitzessin l'agenda ja ell no tenia temps per mirar correus.

Els plafons d'anuncis⁵⁵⁸, en algunes de les escoles de la mostra, es troba dins l'escola, en el vestíbul i sol haver-hi un taulell del centre i un altre de l'AMPA. En d'altres, els taulells d'anuncis es troben a l'entrada del centre, en algun porxo, per exemple, o en forma de vitrina en el reixat de l'entrada. Però, els representants de l'AMPA assenyalen que els pares no se'ls solen mirar massa, algun indica que només en època de preinscripció al centre, i alguns progenitors d'origen d'Europa de l'Est també indiquen que la informació que es troba en el plafó és redundant, ja que l'escola també informa als pares a través d'altres mitjans com les circulars.

“Tenim un panel informatiu aquí a fora de l'escola amb informacions generals” (AD34T09).

Les circulars és un altre mitjà utilitzat freqüentment i se sol utilitzar als discents com a intermediaris.

“Bàsicament, s'utilitza la via escrita, és a dir, circulars que surten de l'escola i es convoca a les diferents famílies a participar en aquella reunió, festa o activitat que el centre creu que haurien de participar. O si és algun comunicat urgent com la demanda d'una tutoria es fa directament per via agenda escolar de l'alumne” (MD44T09).

“Per les circulars utilitzem sempre el català, abans també ho fèiem bilingüe amb castellà, però ara en català només, volem afavorir que aprenguin el català però si algo no entenen, si volen més informació poden preguntar i els expliquem” (MD49G09).

I així, ho corrobora aquesta mare entrevistada, que afegeix que ho troba suficient:

⁵⁵⁸ Pel que hem pogut observar, en totes les escoles de la mostra, la informació estava escrita en català i versava sobre coses d'interès general: convocatòries de beques, per exemple, activitats programades.

“Siempre ponen un papel en la mochila de mi hija. Para mí está bastante bien así” (PD40R10).

“La escuela manda cartas con niño” (PD41RU09).

En algunes escoles, també s’elaboren periòdicament o anualment i amb la col·laboració de l’AMPA del centre, revistes, per exemple, digitalitzades o en suport paper.

“Cada any publicàvem una revista per Sant Jordi, pagada per l’AMPA. Però aquest curs la digitalitzem” (MH57G10).

“Dos cops a l’any, fem una revista, posem fotos i els nens escriuen contes i poesies” (AD47G09).

El contacte directe, sobretot en els moments d’entrades i sortides, i les tutories⁵⁵⁹ solen ser els mitjans més habituals. Alguns docents pensen que és la via més efectiva.

“És important la comunicació directa, a nosaltres ens funciona, és el que ens funciona millor, fem les circulars, és clar, i les donem als nens, però quan surten les beques de menjador, per exemple, a la sortida sortim al pati i cridem a les mares: ei que ja han sortit les beques de menjador! I moltes mares, perquè els han dit o han vist la circular, pregunten a la fila o entren per preguntar” (MD53L09).

“A cicle inicial, la tutora o tutor surt al pati amb els seus alumnes a l’hora de sortir, no els deixa a la porta, i les mares aprofiten per preguntar dubtes, per demanar informació sobre el seu fill o filla i també informació general com per exemple si han sortit les beques. És important aquest contacte directe” (MD42L09).

⁵⁵⁹ Pel que fa a les entrevistes individuals amb el tutor o tutories, s’assenyala per part dels docents que és el mitjà de comunicació més directe ja que a través de les entrevistes individuals amb el tutor s’afavoreix l’entrada dels pares en l’escola.

“És la via més directa perquè les famílies entrin a l’escola, el tutor les convoca i explica com va el seu fill o filla, com s’està desenvolupant el seu procés d’aprenentatge i també si un pare o mare té algun dubte sobre aquest procés o alguna cosa que no acaba d’entendre, doncs el pas directe és parlar amb el tutor” (MD39L10)

“La comunicació directa, el contacte directe és el que més bé funciona, més que les reunions i la comunicació escrita” (MD39L10).

“Contacte directe jo tinc en entrevistes i algun dia al deixar, però només saludar” (PD37RU10).

El telèfon és un mitjà utilitzar pels docents per contactar amb els pares en cas que es requereixi la seva presència immediata (per exemple, si s’han posat malalts o han tingut un petit accident), per avisar-los d’algun incident d’una certa gravetat o per convocar-los a alguna reunió o tutoria, però sovint, quan l’ús d’altres mitjans com l’agenda ha estat infructuós. En alguna escola, des de Secretària, s’avisa als pares representants de les convocatòries de les reunions de Consell Escolar, el dia anterior com a recordatori. També s’utilitza per avisar d’algun tràmit, signatura o manca de documentació.

“Los profesores llaman por teléfono si no pueden entrevista hacer o el niño se pone enfermo” (PD41RU09).

En cursos superiors, també s’utilitza al mateix infant com a intermediari, donant els avisos o encàrrecs oralment.

L’idioma emprat generalment en la comunicació escrita (cartells, circulars i fulletons, per exemple) per la majoria d’escoles, és el català, tot i que en alguna escola s’utilitza en alguns casos també el castellà, s’intenta adaptar el vocabulari utilitzat per fer-lo més entenedor i s’utilitzen pictogrames, per exemple, en els fulletons que es reparteixen als pares en la reunió d’inici de curs. Tanmateix, alguns progenitors entrevistats assenyalen la dificultat d’entendre la informació escrita enviada a través de les circulars. I així, alguns utilitzen diferents estratègies com preguntar als docents o altres famílies els seus dubtes, per exemple, una mare ens comenta que aprofita la seva bona relació amb la directora per preguntar-li a l’hora de la sortida. Hem de dir, que tot i que s’intenta promoure l’ús del català per part de l’escola, en els contactes directes es prioritza mantenir la comunicació i llavors s’utilitza el català o el castellà o fins i tot altres llengües com l’anglès, segons la família. Ressaltem també el paper que juga el professorat i sobretot la Direcció per conèixer a les famílies i establir bones relacions, aprofitant aquests moments informals.

“Nosaltres ens comuniquem amb les famílies amb notes i avisos i circulars que reparteix el tutor als nens per donar als pares. Nosaltres ens comuniquem sempre en català però alguna nota concreta personal utilitzem el castellà. I si una informació és molt important, adreçada a una família concreta, ens assegurem que ha rebut l’escrit i ho expliquem si cal oralment” (MD49G09).

“L’escola hem fet una guia del centre i dels recursos als que poden accedir. És un llenguatge molt planer amb dibuixos i explica aspectes bàsics del funcionament del centre” (MH50T10).

“El colegio envía cartas, envía mucha información, pero habría que mejorar, mandan, dan a los niños, circulares, información toda junta y cuesta entender que es una cosa y cuando hablan de otra. Pero yo no afectada mucho, yo siempre estoy cerca con la directora, también con profesor, directora siempre está en patio y haces relación. Ella explica a mí sobre qué van a hacer” (PD42R10).

En el cas de les famílies d’origen immigrat que no tenen un coneixement funcional de la llengua catalana, s’utilitzen els mediadors culturals, professionals que posa a disposició del centre els Consells Comarcals o el Departament d’Ensenyament. Però, és més comú utilitzar els mediadors naturals (familiars, veïns, fills, etc.). En el cas de les famílies immigrades d’origen d’Europa de l’Est, tot i que una part desconeix el català i el castellà, l’ús de la mediació professional no és habitual ja que, com assenyalen els docents entrevistats, solen venir acompanyats d’alguna persona coneguda que coneix el català o castellà. I en la majoria de casos, quan porten un cert temps aquí, adquireixen un coneixement rudimentari de la llengua, que facilita la comunicació.

4.1.3. Dificultats de relació família-escola

Tot i que en general, s’assenyala l’existència d’unes bones relacions entre les famílies i el centre, la major part dels docents assenyalen alguns factors que poden entorpir la relació. I, així, algunes de les dificultats assenyalades són:

- Les relacions establertes entre les famílies.

“També hem observat que hi ha famílies que entre elles creen problemes, malentesos i això fa que es dificulti aquesta relació” (MD39L10).

“Si parlem de la relació entre les famílies podem trobar una variància. Hi ha famílies que tenen una relació molt positiva entre elles, hi ha un caliu molt bo i, en canvi, també podem trobar famílies que la relació és molt negativa” (MD46G09).

- Insuficient valoració de la tasca docent, pèrdua de valoració social de la professió docent, entre altres causes pels canvis (socials, tecnològics...) ocorreguts en els darrers anys.

“La família no és conscient de la importància que té l'escola, el que fem” (MH47B09).

“Entre les famílies hi ha poc reconeixement de la tasca educativa” (MH37L09).

- Delegació de les funcions que haurien de correspondre a les famílies i de les responsabilitats parentals, en la institució escolar.

“En primer lloc, les famílies volen fugir de les responsabilitats, volen un “fora responsabilitats”, és el que trobem cada dia i cada dia més” (MH47T09).

“Les famílies traspassen responsabilitats a l'escola, a l'escola hem de fer tot” (MD40B10).

- Canvis en l'estructura familiar i assumpció de noves funcions i responsabilitats.

“Les famílies tenen molta més feina” (MD49B10).

“Ara comencem a veure més pares (homes) portant els fills o anant-los a buscar, si l'home es queda a l'atur i la dona treballa, comença a haver canvis de rol” (MD39T10).

- Manca de temps per part de les famílies.

“Treballant els dos, és molt difícil arribar a tot” (MD49B10).

“No tengo tiempo, trabajo muchas horas” (PH36P09).

La manca de temps és percebuda per tots els entrevistats com una de les barreres més importants que dificulten la participació dels pares, ja sigui assistint a les reunions i

activitats organitzades en l'escola o prenent un paper més actiu, sent membre de la Junta de l'AMPA o representant del Consell Escolar.

"El problema és el temps. Treballem moltes hores i arribes a casa i necessites temps per a tu. I moltes famílies no tenen temps pels fills o no volen" (MD31T10).

Aquesta manca de disponibilitat de temps per part dels progenitors es relaciona amb la manca de conciliació laboral, familiar i escolar en alguns casos i amb els canvis socials que ha sofert la família en els darreres temps, així s'assenyala el paper que juguen els avis, més en els pobles que en les ciutats. Pel que fa al treball remunerat de la dona, trobem opinions disperses, així, mentre alguns dels entrevistats pensen que és un entrebanc, d'altres pensen que no ha de suposar cap impediment.

"Avui dia falta temps, falta temps per a tot. I si treballes els dos, simplement no arribes" (AD38B09).

"Els mestres ho haurien de comprendre, moltes també són mares" (AD37G09).

"En aquest poble, si els dos treballen, estan amb els iaïos o una tieta. No hi ha problema. Però com pot la iaia..." (MH64L09).

"Si treballen els dos, és una dificultat" (AH30B10).

"Si treballen els dos és una qüestió d'organització" (MD46G09).

En aquest sentit, pel que fa a la manca de temps, alguns dels docents entrevistats opinen que l'escola hauria de ser més sensible a les necessitats dels pares i adaptar la seva organització a les necessitats dels progenitors, per exemple, posant uns horaris de tutories més flexibles.

"Per alguns pares, l'horari és un entrebanc, per a d'altres simplement una excusa. Però també hem de dir que les escoles hauríem de posar més de la nostra part, volem que els pares adaptin els seus horaris a nosaltres i no a l'inrevés. Podríem fer més en aquest sentit" (MD52B10).

I en canvi, d'altres, defensant la seva posició, el seu "estatus professional" i subreptíciament "funcionarial", pensen que els pares s'han d'adaptar als horaris "imposats" per l'escola i que la manca de temps és al·legada simplement com una excusa per no col·laborar o assistir a l'acte en qüestió.

"A vegades l'horari és una excusa, bé que van al metge o al notari. Sí, jo penso que l'horari influeix, però poden demanar permís. Si vas a Hisenda, bé que et demanes el permís o per anar al metge. No dius: Doctor, què em podria visitar a partir de les 8, és que treballo" (MH47T09).

Tot i que algun docent pensa que el fet de treballar a l'empresa privada pot condicionar la disponibilitat per demanar permís i justifica la impossibilitat d'alguns progenitors d'assistir a algunes activitats de l'escola organitzades en horari lectiu, com la festa de la Castanyada, per exemple (referint-se a la seva escola). També pensa que els docents haurien de flexibilitzar l'horari d'atenció als pares en el cas de les tutories.

"Jo he treballat a l'empresa privada i és diferent. No pots dir eh! Què em deixa sortir abans que he d'anar a parlar amb el tutor?" (MD40B10).

Pel que fa als progenitors, els representants de les AMPA assenyalen la manca de temps com una de les principals dificultats dels pares per a participar en les activitats programades des del centre i en el sí dels òrgans col·legiats (AMPA i Consell Escolar), però alhora alguns matisen en el seu discurs dient que finalment no es tracta d'una qüestió de disponibilitat sinó de voluntat i altruisme, al·legant exemples personals de dedicació altruista a l'Associació en pro del benestar del conjunt de l'alumnat.

"Sempre pots trobar un moment per parlar amb la tutora, amb els fills, sobre l'escola, mirar l'agenda. Però no haurien de demanar deures, o no tants, no hi ha temps" (AH31T09).

"Has de buscar el moment, sempre hi ha un moment per mirar l'agenda i mirar què porten de deures, preguntar què han fet" (AD47G09).

S'assenyala que el fet d'exercir algunes professions pot dificultar la dedicació a l'associació i la realització d'algunes tasques. En aquesta línia, alguns dels representants

associatius diuen que només els funcionaris tenen temps suficient per dedicar temps al centre.

“L’horari és un handicap. Si no ets funcionari, com t’ho fas per venir al Consell, per parlar amb l’Ajuntament?” (AH30B10).

Alguns representants d’AMPA pensen que actualment és difícil compaginar la vida professional i familiar i que això dificulta realitzar un seguiment escolar acurat.

“Treballant els dos, és difícil. Arribes tard a casa, has de fer la feina, el sopar, no tens temps per seure i fer deures” (AD37G09).

Algun representant d’AMPA assenyala la dificultat afegida dels canvis curriculars ocorreguts en els darrers anys, el coneixement ja no és estàtic sinó canviant i fins i tot la didàctica de les matemàtiques ha canviat.

“Ara han canviat les coses, no és com abans, hasta les mates han canviat, l’altre dia portava la meua filla uns problemes de restes portant i jo li vaig ensenyar com jo ho feia, com m’ho van ensenyar a mi i deia ho fas malament i la senyoreta va posar que estava malament” (AD36B10).

Està clar que pels nostres entrevistats, els horaris poden dificultar la participació dels pares, poden ser un entrebanc, però no excusar la no implicació. El factor temps és relatiu, ja que n’hi ha famílies que estan molt ocupades i no disposen de temps però s’esforcen per participar en les activitats i sempre venen a les tutories i reunions, mostrant un interès per l’educació dels fills. En canvi, d’altres aparentment disposen de temps però a penes s’hi impliquen. En aquesta línia, els docents i els representants de les AMPA pensen que els pares més implicats són precisament els que treballen i estan més ocupats.

“Els pares no volen complicacions. Hi ha famílies que apunten els fills després de les activitats de l’escola a més activitats. Arriben a casa, sopar, veure la televisió, ordinador o jugar a les maquinetes i dormir” (AH31B10).

“El que vol implicar-se ho fa. Busca la manera, treballi o no treballi” (AD38B09).

“Les reunions i les activitats les fem al vespre, després de treballar i un o altre pot venir, si no venen és perquè no els interessa” (AH41G09).

“L’horari dels pares pot influir molt. Si treballen els dos tot el dia, cóm han de venir? Però penso que sempre es pot fer alguna cosa, també hi ha la voluntat” (MD31T10).

“L’horari influeix algo, però no tot. Tenim pares que treballen els dos i t’ho diuen i et demanen m’és impossible, em pots rebre a les 6 i cap problema i hi ha pares que estan a l’atur o la mare és a casa i no venen” (AD37G09).

“En aquest poble, quasi bé tots viuen de la pagesia i la dona no treballa, no té un treball remunerat, vull dir. I no és que notis més implicació ni molt menys” (AD30L09).

Pel que fa als progenitors immigrants d’origen d’Europa de l’Est, la major part de la mostra pensa que els horaris laborals i escolars, sobretot en el cas que ambdós progenitors treballin, dificulten la participació. Concretament, una amplia majoria d’aquests pares pensa que els horaris laborals espanyols són un dels factors més importants que dificulten la participació i que a més les relacions amb els fills es ressenten, sobretot tenint en compte que en els països d’origen, l’horari laboral sol ser continu de matí. Però alguns progenitors afegeixen que es tracta d’un problema més global i de difícil solució.

“Aquí trabajamos muchas horas, muchas, no te acostumbras, en mi país a las 5 todo el mundo a casa. Aquí no hay tiempo” (PD31B09).

“Si no hagués l’estrès de la feina i dels gastos mensuals, crec que les famílies participarien mes perquè els romanesos en gran part son gent oberta, amb capacitat de col·laboració i amb ganas de fer-se conegut” (PD41R09).

“En las familias rumanesas como son familias que trabajan los dos muchas horas, para los niños que han vivido en Rumania, es un cambio muy grande (...) es malo para nosotros y para ellos aun más, para ellos es malo pero no son conscientes de ello, además ellos van a perder la relación con los padres porque comunican muy poco, y por eso hay muchos que no acaban de estudiar... Yo creo que no es culpa ni de la escuela, ni de los trabajadores... es culpa del sistema” (PD38R10).

“Dificultades, de tiempo, es que aquí trabajan más que en Rumania, en Rumania se empieza el trabajo a las 7 o así y acaban a las 3 y tienen más tiempo para cuidar de los niños y eso, pero aquí se trabaja hasta la noche, se vuelve muy cansado y sin ganas de hacer nada... ese es el principal motivo, y los rumanos todavía no están acostumbrados a ese trabajo, ellos están acostumbrados a trabajar por la mañana...” (PH28R10).

També, es percep que pel fet de ser “immigrats” tenen unes condicions laborals més dures que dificulten, pel que fa als horaris i a la seva disponibilitat de temps, la seva participació.

“El temps que queda després de les classes no pot afavorir molt les relacions perquè molts treballen fins tard i el poc temps que els hi queden l’aprofiten en altres coses” (PD41R09).

“Somos emigrantes y tenemos que coger el trabajo que hay, el que no quieren los españoles” (PH28R10).

L’horari de les reunions escolars també és percebut com una dificultat per assistir, sobretot si es compara amb el funcionament d’algunes de les escoles dels respectius països d’origen. I demanen que l’horari de els reunions i entrevistes (tutories) siguin més flexibles.

“En Rumanía, las reuniones convocan tarde, hacerlas tarde, noche. Aquí, mañanas. ¿Cómo venimos si trabajamos?” (PD40R10).

“Ucraina, sábado. Sábado, escuela hacer actividades para niños y reuniones padres. Aquí más rígido” (PD32U09).

- Manca d’interès.

“Hi ha una falta d’interès generalitzada entre les famílies” (MH47T09).

“Moltes famílies prioritzen el seu benestar i l’educació dels fills és secundari” (MD39L10).

Alguns docents i representants associatius afegeixen:

- L’edat dels infants

Alguns docents i representants associatius pensen que els pares participen més quan més petits són els fills però d'altres matisen la seva percepció, fent algunes remarques. Quan són petits, l'acompanyen a la porta, pregunten a la mestra però l'interès no se centra en aspectes acadèmics, si ha menjat, si ha dormit, si ha plorat; a primer, alguns estan preocupats amb la lectura i a tercer comencen les preocupacions.

A tercer comencen els deures pròpiament dits i els exàmens; Alguns també pensen que en el curs de sisè, els pares estan preocupats ja que els nens acaben la primària i comença l'institut.

“El contacto es mayor cuando los niños son más pequeños, cuando crecen no te preocupas tanto, tienen más autonomía” (PD28P10).

“A infantil cada setmana fan el dia del protagonista i els pares venen i preparen algo, un taller, explicar un conte, el que vulguin i tots venen. A primària, no tant” (MD39T10).

“Quan el nano és petit, els pares estan il·lusionats, mira les fotos, et passes el dia tirant fotos, després quan creix és diferent, el nen és més autònom i els pares passen més” (MD49G09).

“Sí, crec que és bona, molt bona. Perquè segons la meva experiència de tutora de cursos alts he pogut desmentir el que es diu que només s'interessen pels nens quan són a cursos més baixos. En aquest centre això no és així, s'interessen sempre i responen molt bé a lo que el centre ofereix perquè , també veuen un final d'etapa i un traspàs a un altre centre i per tant els interessa saber el que fa i com està el seu fill” (MD52B10).

En general, docents i pares representants de les AMPA pensen que a Primària no hi ha diferències substancials de participació o implicació, potser a mesura que el nen avança en la seva escolaritat, no venen tant a les reunions però estan més a sobre. Veritablement es percep un canvi substantiu en el pas a l'institut.

“A quart han vingut menys (a la reunió d'inici de curs) que l'any passat, potser es pensaven que repetiria el mateix” (MD44T09).

“Si fa no fa, penso que el percentatge (assistència a les reunions) és el mateix en tots els cicles” (AH30B10).

“Quan canvia i a pitjor és quan passen a l’institut” (MD49B10).

“Quan creixen també participen però per demanar-te explicacions” (MH50T10).

També s’assenyala que un baix nivell educatiu per part dels pares pot dificultar la participació parental en el seguiment escolar dels fills a mesura que aquests creixen.

“Alguns pares no participen tant quan són grans perquè no saben com ajudar-lo” (MH64L09).

- Maca d’interès per part d’alguns docents.

“Alguns dels meus companys fan el seu treball i marxen, no fan res per apropar-se a les famílies” (MH47B09).

“Cuando llegó la información de las colonias, fui a la directora para preguntar y dijo yo no sé, habla con tutora de hija tuya” (PD31B09).

“Yo no entendía una cosa, una información de carta que envió la escuela y pregunté a la maestra pero ella dijo está todo ahí, léelo” (PD38U10).

“En aquest centre, tenim de tot. La directora, per exemple, és encantadora. Es preocupa i coneix a totes les famílies, a totes. En canvi, alguna mestra no mostra el mínim interès” (AD36B10).

- Incomprensió de determinades situacions familiars, allunyades de l’univers docent.

“Les famílies d’aquest centre no participen, fem el que podem però no responen (...) També s’ha de dir que moltes d’aquestes famílies viuen situacions molt dures” (MD53L09).

- Ancorament per part d’alguns docents en el seu rol de “expert” i incomprensió de les necessitats d’alguns alumnes.

- Avaluació i elaboració de judicis de valor a priori de determinades situacions familiars.

Pel que fa a les famílies immigrades, s'afegeixen:

- Barreres culturals

S'assenyalen les barreres culturals, relacionades en certa manera amb l'origen geogràfic i el estatus socioeconòmic i educatiu de la família. Molts docents pensen que un baix nivell socioeconòmic i cultural dificulta la integració dels infants i de les seves famílies en el centre educatiu i en la societat d'acollida. En canvi, les famílies amb nivells educatius més alts s'integren més ràpidament i participen de forma similar a les autòctones. La procedència geogràfica és un altre factor que hi influeix. Els docents pensen, majoritàriament, que les famílies de determinats orígens participen i s'integren més fàcilment que d'altres.

"N'hi ha de tot tipus, si la família és d'un estatus familiar com el d'aquí, és a dir, un nivell mitjà –alt, doncs participen igual que les famílies autòctones. Mentre que si la família nouvinguda és d'una cultura més allunyada de la nostra o han vingut per reagrupament familiar, aquest tipus de família és menys participativa, ja sigui per desconeixement, perquè no entenen el que volem o també perquè no estan acostumats als nostres costums, amb el que aquí fem" (MD49G09).

"Volem detectar les famílies que tenen una falta de participació i volem promoure iniciatives que els animin a participar. El que passa és que moltes vegades l'escola xoquem amb factors culturals i tradicions allunyades de les nostres i ells tampoc estan acostumats a les nostres i costa" (MD53L09).

"Lo que puc veure és que la gent europea, hi ha un costum més similar. Després ens apropem més a la manera de fer i compartim coses comunes. Llavors, la gent africana venen de una cultura molt llunyana, no vull dir que sigui ni pitjor ni millor. Però no pot treballar una mare com l'altra, depèn d'on ve. Depèn de qui és cadascú i de la seva història" (MD39L10).

“Tenim moltes coses en comú però penso que hi ha algunes diferències culturals. En aquest centre celebrem totes les celebracions catalanes, la Castanyada, Sant Jordi... I venen, les respecten, no es queixen però les viuen com a espectadors, sense participar de veritat, no sé si m’explico, les respecten i venen però no les senten com una cosa seva” (MD42L09).

“Les diferents cultures no tenen pas perquè ser una barrera per a la comunicació de la família amb el centre, ja que la prioritat és l’educació del fill. Però en el cas que si no pensen en aquesta educació, en el cas que no estigui present en les seves prioritats, que no sigui important per a ells, és possible que s’allunyin, en aquest cas sí que els hi costa entrar dins del centre(...) Però ara bé, des del centre es fa tot el possible per a que tothom hi tingui cabuda, dins el centre tots són iguals i treballem per la igualtat (...). En definitiva, tot depèn de la seva procedència, si s’entenen amb la llengua, si són més tancats i són més perceptius a l’hora de compartir l’educació del fill” (MH47B09).

També s’assenyala que el temps de residència en el país d’acollida és un factor que influeix en els processos d’aculturació de les famílies d’origen estranger, però relacionat una vegada més amb l’origen geogràfic.

“El que sí hem detectat és que a mesura que van pujant els nens de curs, algunes famílies immigrants comencen a participar en determinades activitats, és a dir, arriben aquí amb unes determinades maneres de fer i quan veuen el que fan les altres aquí, intenten, en la mesura que poden, fer el mateix. També hem observat que aquest canvi d’actitud és més important i més ràpid, molt més, i de fet és una cosa molt curiosa, en famílies que culturalment estan més properes a la cultura catalana, és a dir, les famílies de l’Est s’incorporen molt ràpidament a les dinàmiques escolars; les famílies de procedència magrebina els hi costa més entrar; penso que hi ha un component cultural darrere tot això” (MH64L09).

Malgrat les polítiques i programes d’interculturalitat que s’estan duent a terme en les escoles de Catalunya, molts docents tenen una visió eurocentrista i assimilacionista. Així, pensen que les famílies de cultures “més llunyanes” a la nostra, tenen més dificultats per integrar-se i participar “de manera convenient” d’acord amb els canons establerts per la institució escolar. A través d’alguns testimonis de docents i representants associatius,

podem observar com traspuen alguns prejudicis i estereotips per part dels entrevistats i que poden dificultar la relació. Per a alguns entrevistats, l'escola fa tot el que pot i són els altres qui oposen resistències. En definitiva, és la institució escolar qui marca quines són les maneres de participar i de quina manera és més convenient fer-ho.

- Barreres lingüístiques

També s'assenyalen les barreres lingüístiques, no menys importants i que dificulten la comunicació amb les famílies que no tenen un domini suficient del català o castellà.

"Doncs el llenguatge és una barrera notable perquè dificulta molt la comunicació entre les famílies i l'escola. Però fins el dia d'avui no ens hem trobat cap altre barrera que dificulti com el llenguatge aquesta comunicació i aprendre la nostra llengua ha de ser qüestió prioritària" (MD30G09).

"La principal dificultat que trobem és la comunicació amb les famílies. Nosaltres fem escola inclusiva" (MD52B10).

"Si no coneixen l'idioma, llavors hi ha barreres lingüístiques" (MH37L09).

"El principal problema és lingüístic, el desconeixement de la llengua, si no saben català o castellà no venen, llavors el problema és amb els pares de fora" (MD53L09).

"El primer problema és la llengua. Algunes parlen castellà com les equatorianes i altres també saben una mica de castellà i arriben i l'escola tot ho fa, totes les informacions són en català i és un problema" (AD41L10).

- Desconeixement del sistema educatiu i del funcionament del centre

Malgrat els esforços d'algunes escoles per donar-se a conèixer, detectem un cert desconeixement per part de moltes famílies, sobretot les d'origen estranger.

"Un altre problema és el desconeixement del sistema. No coneixen el sistema d'avaluació, no coneixen les normes que regeixen el centre, que s'han de complir unes normes" (MD44T09).

“Las familias extranjeras no conocen nuestro sistema educativo, yo creo que hay un gran desconocimiento. Los sistemas educativos son diferentes y las escuelas tienen funcionamientos diferentes también” (PD35M10).

4.2. La visió de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est i les seves famílies

Aquest apartat se centrarà en la percepció i expectatives dels docents vers l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est i les seves famílies, a partir del discurs dels docents.

La majoria dels docents entrevistats estan satisfets d'aquest alumnat.

“No hem tingut gaires, dos fa dos anys que van marxar al seu país i una aquest curs, així que no podem parlar gaire, però aquest molt bé” (MD46G09).

“Tiren de seguida. Mira, la X va arribar a l'octubre i després de Nadal ja entenia el català correctament i sabia fer frases. No estan els dos anys a l'aula d'acollida, no són com els altres” (MD42L09).

“Els de l'Est són fantàstics. No tenim cap problema amb ells i tampoc amb les famílies” (MH57G10).

Tot i que es manifesten també algunes petites discrepàncies, sobretot en els casos en què es fa al·lusió als alumnes “rom” d'aquests orígens.

“Hi ha de tot, no podem generalitzar, hi ha també les individualitats dels alumnes però en general, bé” (MD52B10).

“Tenim vuit alumnes romanesos, tenim tres que molt bé però els altres no. Dos van venir molt endarrerits, penso que allà a Romania no anaven a l'escola o faltaven molt” (MD39L10).

“Els romanesos i els búlgars, hauríem de distingir si són gitanos o no” (MH47T09).

Sovint, els docents entrevistats assenyalen que les persones immigrades d'origen d'Europa de l'Est, comparteixen amb les persones autòctones uns elements culturals comuns pel fet de ser europeus.

“Fan un progrés molt ràpid. La diferència de cultura no és tant gran. Tenen coses en comú, la seva llengua i la nostra. Jo crec que ho tenen molt difícil els marroquins i resulta difícil explicar-les això, inclús a les famílies” (MD53L09).

“Està clar que el col·lectiu anomenat d'Europa de l'Est, aquests alumnes, aquestes famílies venen d'una tradició cultural europea, i com a europeus tenim una cultura comú” (MD41B09).

La qual cosa no vol dir que alguns docents assenyalin certes diferències entre ells segons el país de procedència.

“Els pares immigrants d'Europa de l'Est tenen una concepció de l'escola, com dir, més europea. Tot i que també hi ha diferències entre ells, com les que pot haver entre els alumnes espanyols” (MD52B10).

“Quan més a l'Est millor, deu ser pel Comunisme” (MH64L09).

Els mestres troben les estructures cognitives i de pensament similars a les nostres. Els sistemes educatius a trets generals són similars als nostres i físicament també són similars, per això els mestres diuen: “són com nosaltres”. També es ressalta la facilitat per aprendre la llengua catalana.

“Es nota, venen ben vestits i pentinats i porten sempre tot el material” (MD52B10).

“Són com nosaltres, sinó és pel nom ni sabries que són de fora” (MD53L09).

“Els de l'Est, no hi ha problema. Són europeus i amb això ja t'ho dic tot” (MD46G09).

“Només he tingut una alumna, crec que venia de Romania i molt bé, em vaig enterar que era de fora pel cognom” (MD40B10).

“En general bé, són com nosaltres” (MD39T10).

“Els de l’Est? Bé, cap problema. Excepte alguns de Bulgària, en general bé. Han anat a l’escola i això es nota. No hi ha moltes diferències quan arriben, la llengua és clar, però pel que fa a les matemàtiques, cap” (MD41B09).

“Els ucraïnians venen amb una disciplina i no tenen problemes amb el català” (MD49B10).

També s’assenyala que aquests alumnes s’integren fàcilment en l’escola.

“En aquest centre podem trobar aproximadament un 45% d’immigrants, en els quals hi ha: romanesos, de Sud-Amèrica, negres, xinos, moros i també gitanos. Però cal esmentar que de tots aquests immigrants els que estan més integrats són els romanesos, en les colònies s’apunten per exemple. Són alumnes molt disciplinats i que aprenen el català de seguida” (MD42L09).

“Els romanesos s’han barrejat amb las famílies d’aquí. Els fills dels romanesos s’han barrejat. Però els marroquins, no i sobretot entre elles se fan diferències. Si són berebers, és una cosa però entre elles també se fan diferències” (MD53L09).

Malgrat que alguns docents, pocs, pensen que són les característiques individuals i de l’entorn familiar de cada nen i no l’origen els factors més influents en el procés escolar.

“Hi problemes molts puntuals però que no són propis d’un col·lectiu ben determinat. Hi ha nens que són conflictius perquè són conflictius i no perquè siguin de Marroc. No és una qüestió de pertànyer a un lloc determinat. Jo crec que no, no és això. Perquè amb el nens de Marroc, hi ha nens de Marroc que són maquíssims com hi ha nens problemàtics, i el mateix passa amb nens de Romania, amb nens de Romania també. Jo crec que és una situació de l’entorn familiar i no una qüestió del lloc de procedència” (MD39L10).

“Nosaltres tenim aquí alumnes del Marroc, d’Hondures, de Colòmbia, de la Xina, alguns d’Ucraïna i Rússia i també de Romania i també de Senegal i Gàmbia. I la veritat no veiem cap diferència entre uns i altres, per nosaltres tots són iguals i tots són nens que arriben amb unes situacions concretes” (MH50T10).

Es ressalta el bon nivell acadèmic que tenen aquests alumnes nouvinguts d'aquests orígens quan s'incorporen al nostre sistema educatiu. Es fa al·lusió també al respecte i educació" que mostren aquests alumnes.

"Va venir un d'Ucraïna fa dos anys i s'aixecava quan entrava el director o entrava un altre mestre, els romanesos també ho fan (es riu), però això s'acaba aviat, de seguida agafen els costums d'aquí (es riu) i a vegades m'he de posar firme, es pensen que aquí és la disbauxa i els hem de fer entendre que no és així" (MH47B09).

"Els de l'Est, en general molt bé. Venen amb una disciplina i respecten al mestre. Acadèmicament són bons i volen tirar" (MD44T09).

"Els nens quan estan arribant de l'Est estan escolaritzats. Arriben amb un bon nivell de matemàtiques i en llengües universal. Però l'alumnat de Marroc venen d'una altra manera(...) Los de l'Est, per exemple, venen amb una cal·ligrafia estupenda, el tema de raonament, de treballar, i són aplicats normalment, a l'escola són aplicats" (MD42L09).

"Els nens russos venen amb un alt nivell educatiu i tenen uns hàbits consolidats de treball i esforç. Compleixen les tasques que els demanes. S'esforcen molt a fer la feina ben feta i també s'esforcen a aprendre el català, en un mes o dos, màxim tres, ja parlen bé" (MD40B10).

Tot i que algun docent assenyala certs problemes de comportament, que s'imputen a trets de la cultura d'origen⁵⁶⁰.

"Els romanesos molt bé en quant als aprenentatges, molt treballadors, però alguna vegada hem tingut problemes de comportament, un es va posar molt agressiu amb un company, deu ser per la cultura de violència de l'Est" (MD53L09).

Els docents entrevistats pensen que les seves famílies s'involucren suficientment, tenen interès i estan al darrera dels fills. Així, assenyalen que els pares de l'Est, en general, són progenitors bastant implicats en l'educació dels seus fills.

⁵⁶⁰ Opinions semblants també les hem trobat, assenyalant comportaments agressius d'alumnes d'origen rus. Però, pensem que no tenim dades suficients, ni pel que fa aquest aspecte ni a d'altres, per poder concretar per països. Ens caldria una mostra més àmplia i pensem que pot ser una línia d'investigació futura.

“Encara que no tinguin diners, sempre van polits, quan poses una nota a l’agenda, sempre la tornen signada, es nota que els pares estan al darrera, venen amb els deures fets” (MD30G09).

“Ja sé que tothom diu que són molt bons. La meva experiència no és aquesta. Tinc un alumne de Bulgària, té problemes però els pares no ho veuen, han parlat amb el director” (MD41B09).

“La X va arribar fa tres anys, tenia cinc anys i feia un que els seus pares no l’havien vist. Sempre arribava plorant a l’escola, la seva mare estava molt preocupada i ens preguntava cada dia què havia fet la nena. Més que les altres, les famílies d’Europa de l’Est, i més les russes que les romaneses, volen que els seus fills s’esforcin i estudiïn, valoren l’educació i volen que tinguin una bona situació. Les famílies no donen problemes” (MD42L09).

“De l’Est no hem tingut mai problema. Són gent una mica quadriculada, però (...)Més que les altres, les famílies d’Europa de l’Est, i més les russes que les romaneses, volen que els seus fills s’esforcin i estudiïn, valoren l’educació i volen que tinguin una bona situació. Les famílies no donen problemes” (MD52B10).

Bastants pensen també que el contacte escola-família és necessari. I volen mantenir aquest contacte, sent més predisposats a la col·laboració i participació en el procés escolar dels seus fills que progenitors d’altres orígens.

“Mira, el mes passat, vam fer a l’escola una xerrada de les de Família, van assistir força pares que no és l’habitual però vam enviar una circular amb resposta i també vam penjar cartells. I estava el pare de Y que és búlgar i quasi no sap castellà, ni català, però allí estava. No esperàvem que vingués, va demanar permís a la feina, ens va dir el seu fill a l’endemà (...) Això et demostra la importància que donen a l’escola. Jo penso que l’educació és important per a ells” (MD39L10).

“Es nota la diferència, és diferent si venen de l’Est, d’Àfrica o de Sud Amèrica. Hi ha de tot, clar, no vull fer generalitzacions però el grau de col·laboració és diferent. De l’Est, també hi ha diferències, clar, no té res a veure si són romanesos gitanos o són romanesos normals. Però de l’Est normals, és més fàcil la col·laboració i la participació” (MD42L09).

“Per la matrícula, en el cas dels russos, venen moltes vegades les parelles. En cas de les famílies marroquines, venen sovint només el pare” (MD42L09).

Alguns mestres entrevistats ens transmeten la visió del docent com a expert, ells, com a professionals de l'educació, saben què s'ha de fer i els pares han d'acatar les decisions escolars, cosa que solen fer aquestes famílies, tot i que en alguns casos els progenitors oposin certes resistències.

“En general, tenen interès, es preocupen pels fills i acaten les nostres decisions, no com altres, tenen, no sé, com un respecte, com abans. Dius hauríeu de fer això, ha de portar i ho fan, a l'instant. No t'has de fer rogar. Però també tenim que protesten, és clar, hi ha de tot. En general bé, però recordo una nena que va arribar l'any passat. Els pares ja estaven aquí però la nena vivia amb els avis allà a Romania, potser l'escola estava lluny però no anava a l'escola, imagina, tenia nou anys i no sabia les vocals, ara ha avançat molt però l'hauries d'haver vist quan va arribar. La vam posar un curs menys, estava molt endarrerida. Pues, els pares no volien, el pare va venir, va parlar amb la directora, volia que la seva filla anés amb els de la seva edat. Deia que no era tonta, que l'ajudarien. Al final va comprendre però va costar” (MD39L10).

“Tenim una família russa, o de l'antiga Rússia, ben bé no sé, que la seva filla té problemes de lectoescriptura i valoren els esforços que fem i els recursos de l'escola. Va venir el de l'EAP i després van venir per donar les gràcies” (MH47T09).

Alguns docents també assenyalen que el fet de tenir altres fills que han estat escolaritzats en el nostre sistema educatiu o portar un fill ja uns cursos escolaritzat en l'escola, facilita a les famílies el coneixement del nostre sistema educatiu i el funcionament de l'escola.

“Les famílies van canviant, van aprenent coses quan fa un temps que estan aquí, també canvia molt si és el primer o ja té un germà, coneixen millor l'escola, com treballem i que volem. Hi molta diferència, nosaltres veiem un canvi, el nen quan va arribar a l'escola i va començar P5 i ara que ja està a tercer i parlem de la mateixa família” (MH47T09).

4.2.1. L'actitud de les famílies envers l'aprenentatge del català

En general, els docents i els progenitors representants de les AMPA, manifesten que l'alumnat d'origen estranger mostra una actitud bona vers l'aprenentatge i ús de la llengua catalana i l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est no n'és una excepció.

"Aquí al poble tots parlem català, veus a la sortida de l'escola, s'adrecen a les mares en la seva llengua però van junts pel carrer amb altra canalla i parlen català i tenim dos germanets que han nascut aquí, pel carrer entre ells parlen català i amb la mare en la llengua de la mare, rus o semblant" (AD30L09).

La majoria de les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est són conscients del valor instrumental de la llengua com a instrument mediador de l'aprenentatge i integració i animen els seus fills a parlar català. Troben també que és un avantatge per a ells no saber castellà com els sud-americans.

"Como da lo mismo aprender una que otra, pues català. Yo digo, aquí es parla català, no? a parlar català" (PD37RU10).

"Mis niños hablan catalán y bien, castellà no saben" (PD40R10).

"En casa a veces (Y) i (X) se ponen a jugar juntos y hablan catalán entre ellos" (PH38U10).

"Hijos míos hablan catalán. Yo encuentro bien. Aquí necesitan catalán para trabajar y aprender" (PD41RU09).

"En casa hablamos polonés, mis hijos se dirigen a mi en polonés pero jugando solos ellos hablan catalán" (PD28P10).

Tot i que en alguns casos, ja sigui per viure en un entorn castellà, per desconeixement de l'idioma o per altres raons, es prefereix utilitzar el castellà o una altra llengua com a instrument de comunicació. En aquesta línia, alguns progenitors es qüestionen la utilitat d'aprendre català.

“L’alumnat té una actitud bona cap a la llengua catalana (...). Jo crec que per tema de comoditat o per problema de coneixement de la llengua, prefereixen parlar una altre llengua” (MD39L10).

“Aquí tots parlen castellà, surts de l’escola i tot és castellà. Llavors la nostra tasca és molt difícil” (MD53L09).

“Mi hija estudia catalán en colegio, en colegio todo es catalán y Trabajos escolares en catalán. Pero sus amigos son españoles y hablan español y (Y) también. Yo no entiendo porqué catalán. Con español tu vas a Madrid, América, muchos lugares pero con catalán sólo Barcelona” (PH38U10).

També, alguns docents pensen que l’actitud de les famílies depèn de diversos factors com el projecte familiar, les expectatives vers els seus fills, etc.

“Hi ha famílies de tot. Hi ha famílies que no volen perdre els valors del seu país o que volen tornar aviat i llavors el tema del català és secundari, no tenen cap interès i en canvi hi ha famílies que han construït un altre projecte i que el fill o la filla aprenguin català és important per a elles, ja sigui perquè es volen quedar aquí i veuen que aquí es parla català o perquè pensen que el català els obrirà portes a l’hora de buscar feina, també alguns pensen que és més important aprendre castellà o anglès, serà més útil” (MD52B10).

D’altra banda, els docents entrevistats assenyalen que si bé pensen que la llengua de comunicació de l’escola ha de ser el català i tot l’alumnat ha de ser competent en el domini oral i escrit de la llengua catalana, pel que fa a la comunicació de l’escola amb els progenitors, molts docents assenyalen que prioritzen facilitar la comunicació, independentment del codi utilitzat, és a dir, de la llengua emprada.

“Nosaltres, com a mestres, els nens, tots els nens han de ser competents en català, parlat i escrit. Però als pares, no tenim una postura única, jo, personalment, penso que lo important és comunicar i no m’importa parlar en castellà, anglès, francès o el que calgui si sé la llengua” (MD39T10).

Tanmateix, d'acord amb l'opinió d'alguns progenitors, l'escola no facilita la comprensió de la documentació enviada per via escrita ni tampoc de la informació transmesa en les reunions, per exemple, s'assenyala que en el transcurs de les reunions alguns pares demanen que es parli castellà i no s'atén la petició.

“Aquí hablan catalán y muchos padres no entendemos. En la reunión, una madre dijo: no entiendo catalán, ¿pueden hablar español por favor? Y no hicieron caso y siguieron con catalán. Bueno, un profesor vino y dijo: la escuela habla catalán, ahora tiene que hablar catalán, pero cuando acabe diremos todo en castellano, pregunta dudas después. Y acabó y no vino nadie y marcharon todos deprisa, deprisa y en el pica-pica no estaban profesores, sólo padres, había un pica-pica en la entrada, el AMPA puso mesas y compró comida, pero sólo padres. Esto encuentro mal” (PH38U10).

En general, els progenitors immigrants d'origen d'Europa de l'Est mostren una actitud positiva vers l'aprenentatge del català i el seu ús. Alguns, malgrat utilitzat el castellà per a comunicar-se, afirmen entendre el català i inclús haver realitzat algun curs.

“Trebalo en bar, preguntant lliçó aprenc català, una mica, però abans tenir treball, dueño bar dir millor parlar català, i jo parlo català” (PD42R10).

Alguns progenitors assenyalen que tenen uns coneixements rudimentaris de castellà adquirits en el seu país d'origen, sovint visionant pel·lícules i series televisives en castellà, per exemple. També indiquen que desconeixien que en Catalunya es parlés català.

“Muchos en Rumanía, sabemos hablar español, pero con acento sudamericano (es riu), es por las telenovelas, por eso, el acento éste porque todas las que ponen son sudamericanas, en mi país no doblan y sirve para aprender (..) Antes de venir, como quería venir España, miraba todos seriales para aprender español pero llegué a Barcelona y hablan catalán, yo no sabía que había catalán” (PH28R10).

“Yo aprendí español un poquito por la tele, pero en Girona todos hablan catalán, en Barcelona, no, todos hablan español, pero en Girona catalán (...) ara començo a parlar català un poquito” (PD31RU10).

Pel que fa concretament als pares d'origen romanès o moldau, pensen que el fet de ser el romanès una llengua no eslava facilita l'aprenentatge del català, assenyalant algunes similituds entre el romanès i el català. Alguns, recordant que el romanès també prové del llatí com el català o el castellà, fan al·lusió a l'emperador romà Adriano, i recorden un passat comú amb Espanya, ambdós països van estar sota la dominació de l'imperi romà.

“Los niños romanos tienen ventaja, el romano viene del latín como el catalán, y tiene muchas palabras parecidas, algunas palabras yo entiendo del catalán” (PD33R10).

Alguns pares ressalten que una de les seves motivacions per aprendre català és poder ajudar els fills en el seu procés d'aprenentatge. Alguns també assenyalen que s'han familiaritzat amb la llengua catalana ajudant als seus fills a fer els deures i d'altres que per tal de poder ajudar-los assisteixen a classes de català. Aquests pares assignen un valor instrumental immediat a l'aprenentatge del català.

“Yo hago curso ahora de català, voy a cursos de Normalización, español ya hablo pero ahora quiero català, aquí todo català, X trae deberes en catalán y cosas no entiendo” (PD28P10).

“Niños rumanos aprenden pronto catalán, las lenguas son parecidas y alfabeto igual, ruso más difícil, muy distinto. Pero en Romania estuvo el emperador Adriano y quedaron muchas cosas” (PD33R10).

4.2.2. L'actitud dels docents i de les famílies envers les llengües maternes

En algunes escoles, es fan en horari extraescolar classes de llengua romanesa, en base a un conveni de col·laboració amb el govern romanès. Aquestes classes les imparteix un professor titulat romanès. Una de les mares entrevistades exerceix com a professora de romanès i pensa que alguns equips directius faciliten la seva tasca i d'altres no, de la mateixa manera que també hi ha opinions diverses entre el professorat.

“Hay directores que nos ayudan para adentrar la cultura rumana en los colegios y hay que son más cerrados, pero bueno, cada uno con su punto de vista” (PD42R10).

“Aquí encontramos alguna dificultad en que hay escuelas que no lo ven como algo que favorece, bueno hay maestros que sí y hay que no...” (PH28R10).

D'altra banda, l'església ortodoxa romanesa és un punt de trobada de la comunitat de parla romanesa (romanesos i moldaus, principalment) i també s'organitzen activitats per preservar la cultura d'origen. Per exemple, a més de l'escola de catequesi s'ofereixen classes de llengua romanesa i de història i geografia de Romania.

“Tenemos escuela cada sábado, escuela de lengua rumana, historia y geografía de Rumania y los domingos tenemos escuela de catequesis(...). Moldavos también vienen porque tenemos la misma lengua... nosotros no tenemos preferencias entre Rumanos ni Moldavos” (PH28R10).

“El sábado van niños a iglesia, hacen clases de romano y clases de cultura, y aprenden bailes, hay grupos de baile. Aquí en escuela hablamos con directora para clases de romano después de clases de escuela pero no dieron, dicen pocos niños (...) yo sé directora no quiere clases de romano, sólo catalán, pero queremos nuestros hijos no pierdan cultura nuestra” (PH37R09).

Però, d'altra banda, alguns dels progenitors entrevistats pensen que les activitats organitzades en la comunitat de l'església no afavoreixen la integració dels seus fills.

“Son cerrados (els membres de l'esglesia), mejor no llevar niños. Nosotros quedaremos aquí, mejor mis hijos hagan actividades con amigos” (PH38U10).

Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua materna, alguns progenitors es queixen que la major part del professorat no és partidari de facilitar el seu aprenentatge ja que pensa que l'ús de la llengua materna dificulta una millor integració i aprenentatge del català.

“Los tutores de aquí piensan que para los niños rumanos la lengua rumana es extranjera, y se trata de esta manera, que el niño no puede enseñar tantas lenguas en el mismo momento, pero la lengua rumana es la lengua materna, no hay que tratarla como una lengua extranjera, por eso los niños pueden empezar a aprenderla” (PD39R09).

Alguns progenitors critiquen la poca sensibilitat de l'escola en aquestes qüestions, l'escola no facilita l'aprenentatge del romanès, per exemple, en horari extraescolar.

“Hemos pedido a l’AMPA, clases de romanès. Pasaron una lista de actividades para preguntar, pero han dicho no, que son actividades para todos” (PD39R09).

Malgrat que alguns progenitors demanen que en les escoles s’imparteixin classes de romanès, d’altres no fan aquesta demanda.

“El nostre projecte és quedar-nos en Catalunya i no volem classes de romanès pel nostre fill” (PD36R10).

D’altra banda, d’acord amb l’opinió dels progenitors, poques escoles donen documentació en les seves llengües maternes, la majoria utilitza per comunicar-se només el català.

“Después de reunió dieron boletín en rumano sobre información sobre educación en Catalunya. Cuando salimos escuela, niños meriendan en plaza pueblo, todos juntos meriendan y juegan y mamás hablamos y si algo no entiendo, cartas o agenda, leen y me explican” (PD41R09).

“Yo no hablo catalán, sólo sé español, no leo catalán (...) sí, todas las cartas dan en catalán (...) las lee hijo mayor y explica” (PD40B09).

“Cuando salimos escuela, niños meriendan en plaza pueblo, todos juntos meriendan y juegan y mamás hablamos y si algo no entiendo, cartas o agenda, leen y me explican” (PD41RU09).

Tanmateix, hi ha professorat que mostra una certa sensibilitat per la cultura materna dels seus alumnes o la dels seus progenitors i és favorable a l’aprenentatge d’altres llengües.

“A casa, parlem rus, penso serà una avantatge, parlaran català, castellà, anglès i rus (...) també ensenyo els fills a escriure rus, és difícil per a ells però són joves (...) La senyoreta ha dit molt bé, a casa parlem rus. I ha ensenyat paraules en rus a amics de la classe i la senyoreta ha dit molt bé, hem fet a casa un pòster de l’abecedari en rus i està penjat a la classe” (PD31RU10).

Alguns docents valoren la importància de saber idiomes i encoratgen els pares a parlar amb els fills a la llar en la seva llengua materna.

“En les entrevistes els explico que és important saber idiomes i que ells tenen l’oportunitat d’ensenyar els seus fills el romanès, el rus, l’àrab, l’anglès, la llengua que sigui”(MD49B10).

I també, alguns progenitors pensen que el domini de diverses llengües serà beneficiós pels seus fills.

“Yo quiero mi hija dentro unos años, cuatro, cinco, hable muchos idiomas, castellano, catalán, rumano, inglés y también francés” (PH28R10).

4.3. L’escola del país d’origen: Imatges i records

En aquest apartat, ens centrarem en la percepció que tenen els progenitors entrevistats provinents d’Europa de l’Est sobre l’escola dels seus països d’origen, quan ells eren estudiants i actualment.

4.3.1. L’escola d’abans

Tots els progenitors entrevistats van realitzar almenys una part de l’escolaritat obligatòria sota el règim comunista que imperava en els seus països. Els seus testimonis ens transmeten que en l’època del Comunisme, el fet de tenir estudis permetia assolir millors feines i major benestar. L’educació era obligatòria fins els divuit anys, recorden alguns entrevistats. Era un sistema molt dur i selectiu, caracteritzat per una forta disciplina. Els pares solien donar suport al mestre i a l’escola. Abans, sobretot en les escoles, el concepte d’autoritat era molt important, hi havia molt respecte al professor i aquest era una figura d’autoritat. S’utilitzava sovint el càstig, sobretot el corporal. Pel que fa al director o directora del centre, generalment, pertanyia al partit comunista i era una figura de poder tant pels docents com pels alumnes i les seves famílies.

“Era duro, duro, debías estudiar mucho, en clase estábamos todos callados, no podías hablar, si hablabas te pegaba (la mestra) con la regla en la mano o en la cabeza y tu padre si te quejabas más” (PD40B09).

“Yo recuerdo, en escuelas, mucho respeto por la profesora, la directora no hacia clases y era la Sra. Directora, tenias que decir de usted y padres también decían de usted, no podías hablar, mucho respeto y disciplina en la clase (...) luego al llegar al lycée, también

respeto pero los profesores un poco diferente, podías hablar con algunos, los más viejos no, de usted, pero había de jóvenes que era un poco diferente” (PD41RU09).

Els alumnes portaven uniforme, generalment el valoren com un mitjà de trencar diferències, l’havien de portar net, sinó els castigaven.

“Abans tots portàvem uniforme, antes no m’agradava, preferia no portar, ara penso una mica diferent, no és dolent, amb uniforme, tots nens rics i pobres són iguals (...) Portaves uniforme sempre net, amb els botons ben cosits, nens tenien que anar molt nets, sinó castigaven” (PD37RU10).

Malgrat que també l’educació en valors era important, es valorava sobretot la funció instructora de l’escola: impartir coneixements.

“Abans l’escola educava en valors, t’inculcava els valors del comunisme en tot, però abans també tenies que estudiar molt, sempre havia exàmens, nens acabaven escola amb molts coneixements” (PD36R10).

El currículum era dens i uniforme, amb molts continguts i es prioritzava l’aprenentatge individual i memorístic, qüestionant alguns progenitors la seva utilitat. La major part dels progenitors entrevistats recorden haver dedicat moltes hores a l’estudi i a la lectura. L’horari escolar solia ser intensiu al matí i així la tarda es dedicava a fer deures i a l’estudi. També alguns recorden que al matí estudiaven els infants petits i a la tarda els més grans.

“En Rumania, estudiar duro, estudiar mucho de memoria, llenar cabeza con números y letras pero luego no servir de nada” (PD39R09).

“Yo cuando estaba en la escuela, me echó la cabeza con un montón de cosas que ahora no lo sé, he olvidado completamente, no sé porque se tenía que aprender, aprender tantas tonterías” (PD33R10).

Com veiem, els progenitors entrevistats ens transmeten el record d’una escola exigent i competitiva, on per accedir a determinats estudis o a determinats centres es necessitava obtenir bones notes i es premiaven els alumnes que treien millors resultats. Alguns pares pagaven classes particulars de repassos, sobretot en l’ensenyament secundari.

“L’educació era important, tots volien estudiar, abans era diferent. Nens estaven escola fins 18, no fins 16, tots fins 18. Havia examen, difícil, molt difícil. Molts pares pagaven professors “llicé” a part, fora lycée, per preparar examen. Depèn nota feies una cosa o altra, estudiaves una especialitat o altra. Si no tenies nota, estudiaves... estudiaves estudis tècnics, formació professional, te preparaven electricista... 18, altre examen difícil per anar universitat” (PD37RU10).

L’educació era important per a moltes famílies que la percebien com un possible sinó únic ascensor social i així molts pares tenien altes expectatives educatives per als seus fills.

“Tu sabias, si estudiabas mucho, tenias oportunidades, podías tener trabajo mejor y tener casa mejor, pero tenias que estudiar mucho y padres decir esto de pequeños. Si no eras hijo del Partido, tenias que ser de los mejores. Era tu oportunidad y padres sabían” (PD40B09).

“El comunisme... tenia coses dolentes, clar, però no sabien, controlaven persones, però tenia coses bones, l’educació, les escoles eren més iguals, l’educació era més igual per tots, crec, sí, pel comunisme, molts vam sortir amb estudis” (PD37RU10).

Es demanava la col·laboració dels progenitors en el seguiment acadèmic i periòdicament es convocava als pares a reunions col·lectives, almenys una vegada al trimestre i inclús alguns progenitors recorden reunions mensuals. I aquesta dinàmica motiva alguna de les crítiques vers l’escola de Catalunya, pensant que hi ha un nombre insuficient de reunions i entrevistes amb el professorat. En les reunions col·lectives, on solien assistir les mares, i el professorat comentava públicament els resultats acadèmics de cada alumne i altres aspectes com el comportament. També es demanava, en alguns casos, la col·laboració econòmica dels pares per fer front a algunes despeses o la “col·laboració voluntària”, per exemple, per pintar l’escola. Els alumnes que no eren bons estudiants tenen un mal record d’aquesta dinàmica i per això s’assenyala, en alguns casos, que és millor el sistema català d’entrevistes individuals.

“Cada mes la maestra llamaba las familias, iban más madres, padres pocos, explicaba cosas de cada niño, en público, también explicaba cosas de la clase en general y pedía dinero a veces para comprar cosas para la escuela, también pedía ayuda para arreglar

cosas (...) yo no tenia miedo, yo iba bien pero mi amiga siempre temblaba cuando llegaba la reunión, la maestra decía notas de cada uno en público, las buenas y las malas y las cosas malas también decía delante de todos. “Cada mes mi madre iba a la reunión, la maestra explica cosas de los niños, si los niños eran los primeros madres contentas claro, pero yo me costaba las matemáticas, gustaba más jugar que estudiar, y mi mamá enfadarse mucho... Mejor aquí, aquí mejor, yo prefiero aquí, las notas, si hay algo, la tutora dice a solas, cosas de la clase, generales, dice en reunión con todos, después sólo con cada familia, para explicar cosas del hijo, no de los demás. La escuela hacia reuniones cada tres meses más o menos, sí, una al trimestre, después de las pruebas y decían las notas delante de todas las madres” (PD32U09).

4.3.2. L'escola d'ara

Actualment, en els respectius països d'origen, segons assenyalen la majoria dels progenitors entrevistats, hi ha vastos continguts en el currículum i es continua prioritant l'aprenentatge individual i memorístic en moltes escoles.

“Allí en Rumania se está aprendiendo muchas cosas en las escuelas pero cosas que no son tan, que no se puede utilizar. Hay mucha teoría, en Rumania hay mucha teoría” (PD32R09).

L'horari escolar és continu, alguns progenitors ens parlen de classes pel matí només, de durada variable en funció del curs, per exemple de quatre hores en els cursos més baixos i de sis hores en els superiors, D'altres ens comenten que pel matí hi van els petits i per la tarda els alumnes més grans, per tal d'aprofitar les infraestructures del centre.

Es manen molts deures, que es fan durant la tarda amb l'ajuda dels progenitors, es fan en llibretes i es dóna molta importància a la cal·ligrafia i tampoc és habitual donar fitxes ni fotocopies.

“L'alumnat està acostumat a escriure tots els deures en quaderns especials, amb molta cura donada a la cal·ligrafia” (PD41R09).

Hi ha països com Romania, on l'escolaritat obligatòria comença als 6-7 anys i dura fins els 15-16 anys, però abans els infants poden anar a les guarderies.

“La primària comença als set anys, als set anys és obligatòria, abans poden anar a la guarderia, però hi ha famílies que tenen els fills a casa i els porten als set a l’escola. És obligatòria com aquí, fins els 15” (PD36R10).

Una de les mares entrevistades, que havia exercit com a mestra en el seu país, pensa que, per exemple, el professorat romanès està ben qualificat i que ha de dedicar moltes hores a tasques no lectives, tasques burocràtiques i de preparació.

“El professorat és molt ben preparat, ho era i ho és encara, perquè hi ha molta exigència i la feina que fan fora del programa lectiu és important. A part de les classes fetes amb l’alumnat, el professor a Ro dedica molt de temps a fer planificacions calendarístiques complexes, o anuals, fan avaluacions periòdiques i passen moltes hores fent documentació que serveix com a una forma més de formació al llarg del curs escolar. Participen a cursos de formació i han de tenir una certa antiguitat per poder aconseguir els graus” (PD41R09).

També altres progenitors ens parlen de professors mal pagats i que han de fer repassos o altres feines per sobreviure.

“Antes mucho, mucho no cobraban (els mestres), pero ahora mucho peor, un maestro diría gana ahora unos 300 euros al mes, no mucho más, depende de la antigüedad y estatus. Claro, con eso no puedes vivir, para muchas mujeres es una ayuda, un complemento al sueldo del marido, la ventaja es el horario y pueden cuidar de los hijos” (PH28R10).

“Jo cobrava, et parlo de fa cinc anys, no arribava als 400, no arribava, a les tardes feia classes particulars per tenir una mica més” (PD31U10).

Alguns progenitors pensen que les relacions professor-alumne són més distants i formals.

“Yo creo que los maestros de Rumania son más cerrados, más lejos, y no se permite un acercamiento muy grande con los niños, el tratamiento es de usted, cuando un niño te habla de tú se puede bajar la nota de comportamiento...” (PH28R10).

Un aspecte favorable del sistema escolar, que es percep, és l'especialització del professorat en les matèries impartides. Tot i que d'altres progenitors assenyalen el contrari, dient que no n'hi ha tants mestres especialistes com aquí.

“La cosa buena de Rumania es que cada profesor es especialista en su dominio. Aquí hemos visto que el profesor de educación física del año que viene hará matemáticas, hará inglés etc. en Rumania cada uno es especializado en su materia” (PD39R09).

“A la primaria, hasta cuarto hay solo un tutor y bueno para las lenguas sí que hay profesoras, después cada profesor tiene su especialidad, la de inglés solo enseña inglés pero lo hace bien. Yo pienso que el nivel de inglés de una profesora de inglés allí es mejor que una de aquí (...) Pero no se trata solo de las lenguas, matemáticas, informática, cada uno es especialista en su dominio, aquí son especialistas en todos los dominios” (PH28R10).

També s'assenyala que la religió és impartida per sacerdots.

“En Rumania la religión es un aspecto que sólo lo enseñan los sacerdotes o especialistas (...). En Rumania se entiende la religión como una extensión de la iglesia en la escuela” (PD39R09).

Alguns progenitors diuen que en l'època del Comunisme, l'educació era millor i més igualitària per a tots. Tot i tenir certs avantatges els fills dels pares que pertanyien al partit comunista, tots els infants tenien oportunitats educatives. En canvi, actualment, la situació educativa ha canviat. Ara s'han construït moltes escoles privades i la situació de moltes escoles públiques s'ha degradat. Es percep que l'educació que ofereix l'escola privada és de millor qualitat i més personalitzada però que poques famílies poden permetre's sufragar el seu cost.

Així, en alguns països com Romania s'assenyala que hi ha molta diferència entre centres, sobretot entre els de les grans ciutats. Aquests, sobretot els públics, solen ser grans, massificats i amb manca de material. Hi ha algun ordinador però les TIC no estan tant presents com en els nostres. Abans parlaven fins i tot de 40 alumnes per aula, ara entre 25 i 30 alumnes. No hi ha tants mestres especialistes com aquí. S'assenyala que el director té “poder”.

“No tots són iguals. Hi ha diferències. Hi ha centres, estan bé, bons professors, material bé, computadors. Alumnes aprenen. Hi ha també centres dolents” (PD31U10).

“A ciutat hi ha moltes diferències, els centres... els centres depèn la zona, el barri, govern no dóna igual diners, la gent diferent, pares no volen centres amb problemes, conflictes” (PD37RU10).

En països com Romania o Bulgària, també s’assenyala que, en època del règim comunista, entre les persones de més edat, hi havia una taxa d’analfabetisme important però que, amb les reformes educatives introduïdes pels règims comunistes, el nivell educatiu de la població va augmentar i per això actualment, moltes persones tenen estudis secundaris, ja sigui batxillerat o formació professional. Malauradament, la situació actual ha canviat i s’assenyala que, tot i ser l’educació obligatòria, una petita part de la població infantil no està escolaritzada i, per exemple, ara, en les gran ciutats, hi ha el problema de la mendicitat infantil i hi ha nens que viuen al carrer.

“Tots anaven escola, obligatori, comunisme obliga, pares portar fills escola, si no molta i fills van escola. Ara no, ara diferent. A ciutat, molts nens carrer, molts nens estan carrer sols i demanen gent carrer, no van escola. Jo veig tele, jo tinc pena aquests nens...” (PD36R10).

En alguns països com Romania, Bulgària i Ucraïna, per exemple, s’assenyala que la taxa de fracàs escolar, tot i no ser excessivament alta, ha crescut recentment, en part degut a que molts progenitors han tingut que emigrar cercant una feina millor a l’estranger i els fills s’han quedat al país a càrrec dels avis i altres familiars. També ressaltem en aquest punt la importància dels mitjans de comunicació, ja que molts dels entrevistats ens expliquen coses que s’han assabentat gràcies a la televisió.

“El fracàs escolar no era tan alt, com ho és en alguns centres, ara, per exemple. Es parla dels nens que s’han quedat amb els avis perquè els pares han anat a l’estranger a treballar i aquests infants ja no donen importància a l’ensenyament com és degut i d’aquí unes xifres, baixes, de fracàs escolar. Parlo de tot allò que he escoltat també a la televisió en alguns programes” (PD41R09).

En tots aquests països, sobretot després de l'entrada en la Unió Europea d'alguns d'ells, s'han implantat reformes educatives, no exemptes de dificultats.

“Ahora en Rumania intenten coger esto de la Unión Europea, han entrado en la Unión y intentan hacer las cosas igual” (PD40R10).

“El programa romanés de cada curs sempre ha estat molt carregat i és per això que últimament es fan esforços de reduir la matèria i els continguts. Es vol seguir un model més homogeni, compatible amb altres sistemes educatius d'altres països (...). El problema que sorgeix d'aquí és que de vegades això comporta un canvi radical i potser la nova paperassa complica més el procés educatiu” (PD41R09).

Un aspecte que es contempla en aquestes noves reformes educatives és la relació família-escola, i així en algunes escoles s'estan implementant nous projectes per apropar les famílies a l'escola, afavorir la seva participació i construir dinàmiques de relació positives.

“La familia rumanesa siempre se implica en la escuela, pero en Rumania no hay un proyecto, ahora se empieza a hacer relación escuela-familia, porque hay nuevos proyectos de pedagogía de acercar la familia, asistir a clase, etc.(...) y ahora hay una nueva asignatura en psicopedagogía que es relación familia-escuela (...) Una madre se pone en el sitio del maestro para dar notas a los niños, y después en las excursiones también se implica, pero no sé, se implica en si el niño va al colegio etc., pero no sé si aquí hay una relación de asistir al colegio como en mi país, es un nuevo proyecto que se hace y se quiere educar a los padres a estar más cerca del colegio (...) Hay algunas asignaturas en que la madre está junto al hijo y trabajando si es de preescolaridad y hacen manualidades pues ella le enseña etc. y el niño se siente muy bien y la madre hace la evaluación, y después al ciclo de primaria asignaturas de música y así que pueden asistir a ver los padres y madres (...) la escuela está abierta por si quieren” (PD38R10).

4.3.2.1. Les relacions família-escola

D'acord amb l'opinió d'alguns dels nostres entrevistats, l'educació és valorada socialment en els seus països d'origen, i moltes famílies tenen altes expectatives

educatives vers els seus fills. S'assenyala que moltes famílies s'impliquen en un projecte educatiu pels seus fills que finalitza en estudis universitaris. També es diu, que en països com Romania, els estudis universitaris són cars i es necessita l'ajuda de la família extensa per portar-los a terme.

“En Rumania si no acabas una facultad, casi nada. Y ahora con la facultad, casi nada. Toda la gente se puede hacer una facultad, se puede hacer muy fácil, y acabas y al final no encuentras trabajo porque no es casi nada. Ahora tienes que hacer un Master para tener algo(...). Allí para acabar la facultad, me ayudaron mis padres, mis abuelos. Estás en la capital, tienes que pagar el alquiler, la comida, los papeles, los libros, todos. Es difícil porque la gente allí gana pocos. Una persona sola no puede” (PD40R10).

“En Moldavia, todos padres preocupan educación de sus hijos, es imposible encontrar un padre que no quiere sus hijos estudien” (PD35M10).

S'assenyala que en els respectius països d'origen, les famílies estan satisfetes de l'escola i dels docents, però també n'hi ha que pensen que els deures són excessius i el currículum massa vast, acompanyat de proves selectives freqüents. I algun progenitor culpabilitza a l'escola en el cas de fracàs escolar.

“Pensen (les famílies) que falten coses: moltes hores a l'escola i poc de temps per fer deures i estudi a casa; molta exigència per part dels professors, multitud de manuals i proves d'accés úniques, que dificulta l'aprenentatge de tots els continguts, etc(...). Però els pares que tenen nens molt estudiosos estan satisfets i crec que el nivell de satisfacció es pot obtenir fent un estudi real sobre l'alumnat: avaluar el progrés escolar i després comparar cada cas amb les opinions dels pares, que en gran part passen la culpa a l'escola quan els seus fills no treuen bons resultats” (PD41R09).

La implicació familiar és sobretot a nivell individual, per exemple, ajudant a fer els deures sobretot i pagant classes de repàs si és necessari. A diferència de les escoles de Catalunya, sembla que no s'han implementat, almenys massivament, accions de suport escolar en horari extraescolar dins les escoles o a través d'altres entitats de l'entorn. En canvi, en algunes escoles el professorat dona classes de repàs el dissabte pel matí, activitat que és gratuïta per a les famílies.

“Las familias rumanas ayudan mucho en casa, siempre, antes y ahora, tienen esa preocupación, quieren su hijo haga bien los deberes, libretas correctas, buena caligrafía, ir al colegio, ir limpio” (PD42R10).

“La família ajuda molt als nens a fer les deures. Quan jo era alumna, no teníem monitors per fer repàs escolar. Potser ara hi ha alguna escola que faci això, no ho sé, però a Romania no crec que hi ha el monitor de lleure, és el professor o la família que ajuda en el temps no lectiu als alumnes. Són professors que fan classes de repàs escolar els dissabtes a l'escola que són gratuïtes; moltes vegades les famílies paguen professors particulars per certes matèries per donar als seus fills més ajuda a la formació” (PD41R09).

Alguns progenitors remarquen el caràcter de cultura individual de l'esforç que s'inculca en les escoles. Els nens realitzen individualment en les seves llars amb l'ajuda de familiars el treball escolar presentat prèviament pel professorat a classe. Això pressuposa una forta implicació a nivell individual per part de les famílies en el seguiment i reforç del procés escolar dels seus fills. La responsabilitat educativa també recau així en les famílies.

“Se hacen las clases donde el profesor presenta la lección y después los niños tienen que trabajar individual en casa, esforzarse en casa y cuando se analiza se analiza el trabajo individual que es mas importante, no se trabaja junto el profesor, el profesor solamente enseña y después la familia ayuda para entender, en cambio aquí los tutores saben lo que el niño sabe o no hacer, es diferente, se pone mucha atención a cada uno” (PH37R09).

Pensen que en els seus països d'origen, l'escola conjuntament amb les famílies treballen l'autonomia dels infants i, així, els nens són més autònoms que els nens de Catalunya. Per exemple, en països com Romania, els nens des de ben petits van sols a l'escola, sense l'acompanyament dels pares o altres familiars, tant en els pobles com en les ciutats des de molt. Tanmateix, aquests progenitors perceben les seves ciutats més segures que les de Catalunya i per això, pensen que aquí els pares han d'acompanyar els nens a l'escola.

“Hi ha una diferència, una diferència important, els nens en Romania van sols de petits a l'escola, queden i van en grups sense pares, en ciutat també (...) Crec, és una manera de treballar la seguretat del nen, fer-lo més segur (...)però aquí hi ha més perills, aquí nens no poden anar sols i han d'anar amb les mares” (PD36R10).

Molts dels progenitors entrevistats recorden que en la seva època d'estudiants, la porta d'entrada al centre no es tancava, romanien sempre obertes durant l'horari lectiu. Alguns dels progenitors ens assenyalen que les escoles on estaven recentment escolaritzats els seus fills tampoc tanquen actualment.

“Una cosa recordo, les escoles sempre obertes, podria parer que els alumnes podrien escapar però no, no marxava ningú sense permís, com la porta estava oberta sempre, sense claus, els pares podien entrar i sortir” (PD36R10).

“El colegio donde iba mi hija está abierto siempre, entrabas desde la calle, la puerta no estaba cerrada y no había tampoco patio cerrado, ahora va mi sobrino, creo que también sigue todo abierto” (PH37R09).

En els respectius països d'origen, alguns pares provinents d'entorns rurals, diuen que la relació amb els mestres és més familiar, aquests coneixen més properament els nens i estan més imbricats en la comunitat. Els dissabtes, per exemple, fan competicions esportives i els professors hi assisteixen i també fan festivals. Hi ha una relació informal forta. Diuen que els mestres tenen més interès que aquí, ja que, en canvi, aquí, molts mestres van a l'escola, fan el seu treball i marxen, no tenen interès ni vocació.

“Nosotros estábamos en pueblo no grande, los profesores mejor en Rumania, aquí niños como desconocidos, profesores no conocen niños, no conocen familias, no interés, acaban trabajo y marchan, llega viernes y marchan. Pueblo mío, profesores conocer bien niños, saber necesidades niños y conocer familias, nosotros hablar cualquier hora. Profesores cobrar menos pero ser profesores por vocación, gustar profesión, aquí no. El sábado en escuela carreras, fútbol, bailes... y ir niños y familias y profesores también y estar juntos familias y profesores y hablar bien” (PD32R09).

Els progenitors expliquen que en el seu país, actualment el mestre sol fer tutories col·lectives amb una periodicitat trimestral, generalment. En aquestes reunions col·lectives s'explica el comportament de cada nen i el seu progrés acadèmic. Es demana la col·laboració dels pares en el seguiment escolar i la seva implicació en el seguiment dels deures i a vegades també es demanen diners i la col·laboració dels pares per comprar material o fer algunes millores.

Alguns dels pares ens expliquen que en el seu país es fan reunions setmanals sobretot en els cursos més baixos. Els mestres tenen una hora de tutoria setmanal i hi poden assistir tots els pares que ho desitgin, sense necessitat d'haver demanat cita prèviament, i el mestre els explica la seva programació curricular que ha previst pels dies vinents.

“Cada semana tenía (el mestre) una hora para los padres, no obligatorio pero quien quisiera ir, y nos ponía la planificación adelante y nos explicaba todo lo que hacía de cada asignatura y si nosotros teníamos alguna pregunta pues también nos explicaba todo. A primero y segundo cada semana había reunión” (PD38R10).

També, la implicació dels pares sol declinar a mesura que l'infant avança en la seva escolaritat.

“A cuarto de acaba el ciclo de la primaria, después de quinto hasta octavo es la Eso, a partir de quinto las madres ya no se preocupan tanto, así así, y después bueno, depende del niño, si el niño va bien en el colegio, no hace falta preocuparse tanto” (PD38R10).

Alguns dels progenitors entrevistats assenyalen que aquests aspectes educatius que acabem d'assenyalar són herència del comunisme, tot i que hi influeix també l'horari escolar, al ser intensiu i tenir un dens currículum, és impossible treballar tot el programa exclusivament a classe.

“Todo esto viene de la dictadura comunista, y no se puede cambiar, y quizás también por el tema del horario escolar, como solo son 4 horas cada día para los pequeños hasta los 10 años... después ya empiezan con 5, 6 o 7 horas, como no hay tiempo en el colegio para hacerlo todo hay que trabajar más en casa” (PD32U09).

4.4. L'escola de Catalunya: Acords i desacords

Aquest apartat se centrarà en la percepció que tenen els progenitors entrevistats provinents d'Europa de l'Est sobre l'escola pública de Catalunya. La major part dels progenitors entrevistats ressalten que en un principi van trobar certes diferències entre l'escola catalana i la del seu país d'origen, però s'adapten ràpidament i dipositen la seva confiança en la institució escolar.

"Molts trobem l'escola catalana diferent, però ens adaptem de forma ràpida i crec que tenen confiança una vegada hagin vist que hi ha un diàleg continu amb la família a través de l'escola" (PD41R09).

Sobretot els progenitors amb fills escolaritzats des de petits o que ja porten un cert temps a Catalunya se solen mostrar satisfets de l'escola de Catalunya i de l'educació que hi reben els seus fills.

"Aquí en Cataluña el funcionamiento de la escuela es mejor porque están canalizando, los niños están aprendiendo en la escuela para ser algo en final" (PD33R10).

"Yo veo niño aquí bien, en mi país mucha presión, aquí sin presión, mejor, aquí más democracia, mi país ahora país con democracia pero no real, no hay mucha, tenemos miedo" (PH38U10).

"En este centro los niños están bien. De extranjeros somos pocos y los niños catalanes los acogen bien, no hay problemas y el nivel está bien. Me gusta más aquí, niños no están estresados, más felices" (PD30B10).

Deixant de banda l'estructura del sistema educatiu, un dels aspectes que ressalten com a diferència respecte al sistema escolar dels seus països d'origen, és l'horari escolar, que aquí a Catalunya i pel que respecta a Primària és partit, és a dir, hi ha classes de matí i de tarda, tot i que l'horari pot ser variable. També valoren la realització d'activitats complementàries i extraescolars i ressalten l'àmplia oferta d'aquestes activitats que solen oferir les escoles. I pel que fa als deures, assenyalen que a diferència dels seus països, aquí es fan en el mateix llibre de text o en un llibre annex o en fitxes.

"Deures en suport paper-fotocopies, quadern de deures amb el manual" (PD41R09).

“Aquí es diferente, en horario escolar hacen más actividades tipo proyecto, allí (el seu país) también hacen proyectos pero en horario escolar no, horario extraescolar. Aquí es diferente, hacen excursiones y actividades, en mi país más teoría” (PD28P10).

“Aquí me encantan lo que hacen sobre las actividades escolares. Hacen excursiones, esport, y todo. En Rumania, pocas, teorías, teorías y teorías” (PD40R10).

Malgrat valorar la realització de sortides i altres activitats, alguns progenitors manifesten la seva preocupació que el temps esmerçat en al realització d'aquest tipus d'activitats no dificulti la consecució d'altres objectius curriculars.

“Aquí hacen muchas salidas, está bien, niños están contentos pero también me preocupa si aprenden todo el libro. Curso anterior, estuvieron niños una semana de colonias y deberes de verano mandaron mi hijo acabar libros. Yo pregunté a senyoreta y senyoreta explicarme que libros sin acabar por falta de tiempo, no tener tiempo niños acabar libros fichas” (PD28P10).

Tot i que al principi, els sobta la familiaritat amb què es tracta als tutors, per exemple el tuteig, després solen estar contents i assenyalen que els mestres espanyols són més pròxims als alumnes, aquests se senten més recolzats.

“Mi niña está contenta, mucho, está mucho de su seño, la llama así, a Ucrania, no sé como decir, más distante, el profesor guarda las formas, ¿entiendes?, una distancia con los alumnos, es por el respeto, los alumnos no tutean, aquí es diferente, todos tutean, en la calle también, a Ucrania, no, no” (PH38U10).

Alguns progenitors, com hem vist, assenyalen que l'escola del país d'origen és més selectiva i competitiva, i per això mateix assenyalen com a bondat del nostre sistema, l'ensenyament individualitzat, en el sentit que s'intenta donar resposta a les necessitats individuals de cada nen, estimant les seves potencialitats.

“Nosotros no podemos decir que no estamos contentos de la escuela de aquí por que también la escuela de aquí es muy seria pero en otros principios si que en Rumania es mas duro el sistema educativo, pero lo es de otra forma. Aquí se ayuda a hacer compañías, en Rumania se ayuda mas para nominalizarse el primero, es otro principio

(...). Es como un concurso... (...) Sí, y siempre se nominaliza el primero, el segundo, el tercero, el cuarto... (...) Sí, sí, sí, pero esto no ayuda a la formación psicológica porque que no sean muy altos en conocimientos no significa que no sean buenos para nada, es que cada uno tiene unos talentos, porque quizás no es bueno para los estudios pero sí para el deporte o para otras cosas... Y aquí no pasa esto, y creo que es mejor aquí, creo que es mejor para la fortificación de la personalidad, y es que cada uno se puede sentir bueno en su sitio” (PH28R10).

Tot i que alguns progenitors assenyalen que la competència curricular (nivell de continguts) és major en els seus països d'origen, valoren sobretot l'educació integral impartida en les escoles de Catalunya i les metodologies emprades en l'ensenyament. S'assenyala que s'ensenya a pensar, aprendre a aprendre, a buscar informació, competències que en un futur els seran més útils que la simple memorització d'uns continguts.

“Aquí aprenden más que en país mío, conocimientos no, conocimientos más en mi país pero aquí más avanzados, aprenden porqué de cosas” (PD40B09).

“Hay mucha teoría, en Rumania hay mucha teoría. Pero aquí me parece que no. Yo a partir de tres años, empecé con francés, con ingles, un montón de cosas que los niños no lo entienden, y aquí me parece más sencillo pero le va bien a ella (a la seva filla). La política de la escuela es mejor” (PD40R10).

També s'assenyala com a punt favorable del nostre sistema educatiu la realització de reunions individuals tutor-família, que permeten un contacte més pròxim i un coneixement més acurat de les necessitats del nen i de la seva família. També assenyalen que els centres informen periòdicament a les famílies mitjançant circulars de les accions i activitats dutes a terme en el centre. Alguns mostren la seva satisfacció vers la informació que reben per part de l'escola i els canals utilitzats.

“Está ahora estoy contenta de lo que pasa y no tengo nada que decir. Todo va bien. No tengo problema con nadie. Si preguntas algo, te dan las informaciones. A veces cuando hay un problema, me llaman que mi hija esta mal, hay que hacer esta cosa, estas cosas” (PD40R10).

“También aquí hemos visto que los centros se comunican mucho con los padres enviando papeles con cada acción, con cada cosa. En Rumania no es así, se hace una o dos reuniones al año, y colectivas o de clase no como aquí que también hay de individuales y se informa este año tenemos que hacer tal y tal y ustedes tienen que colaborar con este dinero para hacer tal cosa, pintar la clase... y a la final se explica lo que se ha hecho. No es como aquí que se informa de cada actividad y hay un contacto con el tutor para ver la evolución y saber lo que tenemos que cambiar etc. Es diferente, es otro mundo...” (PD24R10).

Valoren de les nostres escoles el fet que es tanqui la porta, perceben aquest gest com una manera de velar per la seguretat dels seus fills, podem observar que la funció de custòdia també és important, sobretot quan els fills són petits. Molts assenyalen que en els seus països d'origen, l'escola romania sempre oberta, les portes sempre estaven obertes.

“Mi país, puerta abierta siempre. Aquí puerta cerrada, bueno, yo mas segura. Aquí cierran puertas, para entrar tienes llamar al timbre, me gusta más, niños no pueden escapar... no puede entrar alguien y raptar niños, más difícil” (PD35M10).

Però, quan preguntem als progenitors que demanarien a l'escola, ens diuen que més continguts i també millorar la comunicació per part del centre, una major claredat en les informacions donades, detallant els informes escolars, per exemple.

“Jo demano a escola, a professors que expliquen bé les notes, més detallades. Diuen ha tret un set, no és suficient, jo vull saber per què, que ha fallat i què sap fer” (PD37RU10).

4.4.1. Queixes i suggeriments

Alguns docents assenyalen certes diferències en les demandes dels progenitors segons es tracti de persones autòctones o d'origen estranger. Així, mentre les demandes dels primers se centren en la funció de custòdia per part de les escoles, demanant més hores d'atenció educativa per l'alumnat, els segons prioritzen la demanda d'ajuts econòmics. Tot i que s'assenyalen algunes diferències segons l'origen.

“Els d’aquí demanen més hores d’atenció pels seus fills, ara la sisena hora i si poguessin els deixarien a dormir i tot (...). Els estrangers, ajuts, ajuts per a tot” (MD41B09).

“Els de fora ens demanen ajuts econòmics, sobretot els àrabs, ens demanen, no, ens exigeixen, millor dit tot tipus d’ajuts, es creuen que tenen dret a tot, i em fa gràcia perquè demanen coses que en el seu país no tenen. I els romanesos i els altres de l’Est, no, alguns venen a demanar ajuts però la majoria no, els avisem nosaltres, com als d’aquí” (MD49B10).

Però, alguns docents assenyalen no percebre cap diferència entre les demandes de les famílies autòctones i les d’origen estranger.

“Es queixen, pels mateixos motius que els pares d’aquí, si castigues al seu fill, si un company es baralla amb el seu fill... “ (MD40B10).

En general, els progenitors dipositen la seva confiança en l’escola i en el professorat però són crítics alhora. Molts pensen que en el seu país d’origen el nivell educatiu és més alt i critiquen la manca de disciplina, el baix nivell educatiu i els continguts impartits en les escoles de Catalunya.

“La disciplina se pone desde la escuela aquí en cambio no hay respeto por los profesores” (PD38R10).

“Dos queixes, els continguts, pocs continguts i pobres. I el comportament dels nens (...) Romania, nivell més alt, nens estudien més, cada tarda tenen molts deures, han d’estudiar més i aprendre moltes coses de memòria i llegir més llibres. Aquí més fàcil” (PD36R10).

“A Ucraïna, el nivel es mejor, sí, el nivel es mejor, mi sobrino tiene edad mi hijo y mi sobrino multiplica, en clase mi hijo van por las sumas” (PH38U10).

“En España, es flojo, ponen pocos deberes, niños saben poco” (PD32U09).

“Aquí és més fàcil, potser massa, a Ucraïna hi ha exàmens i depèn la nota pots escollir un lycée o altre i és dura, nens tenen molts deures i estudien molt, no tenen temps per jugar. S’ha de buscar l’equilibri” (PD31U10).

Alguns progenitors se senten enganyats, sobretot per part de l'Administració i alguns mestres, els havien dit que totes les escoles eren iguals, van a la del barri i veuen que no tots van a la que els pertoca, que ells van a l'escola per a immigrants i veïns autòctons no. Això implica dificultats d'aprenentatge i valoració social negativa, senten dir-se: ¿Els portes allí?, centres estigmatitzats per la societat tot i que poden valorar els esforços del professorat. Alguns professors els recomanen que canviïn als seus fills de centre ja que allí no faran res malgrat ser bons estudiants.

“Jo porto meva filla, professors tenen interès i treballen molt, passes les sis i llums estan obertes, estem contents de professors però sé que té mala fama, hi ha molts alumnes emigrants i al meu treball companyes catalanes diuen aquí el portes? I noto la cara (...) la senyoreta ha dit en tutoria millor canviar si puc, que demani de canviar” (PD31U10) .

“Jo porto anys vivint aquí. I tinc amics catalans. I quan tenia que buscar escola vaig anar al Departament i van dir “li toca E⁵⁶¹” i els amics catalans van dir: aquesta t'han dit? però si aquesta és només per gent molt marginal. I clar, aquesta no vam mirar i vam mirar moltes altres” (PD36R10).

“Los colegios no son iguales, públicos quiero decir, piensas paga el Estado, son iguales todos, pero no, ves diferencias. En mi escalera hay catalanes y no llevan hijos a colegio barrio y pregunto ¿por qué yo sí?” (PD30B10).

Alguns pares que tenen els seus fills escolaritzats en centres amb un alt percentatge d'immigració i que en certa manera podríem qualificar d'escoles gueto, ens fan arribar les seves fortes crítiques i queixes, que sovint verbalitzen fora del recinte escolar. Aquests pares se senten indefensos i en certa manera “presoners del sistema”, no contravenen les ordres i indicacions dels professors i malgrat mostrar reticències a donar el primer pas, si el tutor els crida, solen anar a les tutories.

“Este colegio, niños no aprenden, hay niños portan muy mal, mi niña explicar maestra salió llorando y dejó niños solos en clase hasta vino director y castigó toda la clase todos (...) Pero padres no poder decir nada. Dicen no llegar tarde, ir limpio y lavada, si llegas tarde llamaremos policía, no entrar en patio, prohibido” (PH28R10).

⁵⁶¹Escola on només estan escolaritzats principalment alumnes d'origen gitano.

“En aquesta escola, només normes, normes i pares i mares callar i aguantar , manen directora i professors i no podem fer res” (PD36R10).

“Mira, paredes grises y sucias ¿Cuántos años tiene? Mi niño ver ratas corriendo patio, patio no hay columpios (...) no lejos hay escola nueva, han hecho escola guapa ¿Quién viene aquí? Todos emigrantes, todos de fuera ¿Quién va a la otra? La gente de aquí. Este cole no es bueno, nivel bajo, y luego en lycée problemas” . (PD41RU09).

“Senyoreta explicar no puede hacer clase, hay niños malos, no dejan estudiar. Senyoreta decir mejor cambiar año que viene para no ir atrás” (PD40B09).

Alguns progenitors es queixen de la manca d'exigència escolar i també d'interès per part d'alguns progenitors.

“En mi país, profesores son más exigentes. Aquí profesora corrige deberes en pizarra pero no mira si todos niños traen, si niños no traen, no pasa nada” (PD41RU09).

Hi ha progenitors que demanen també més deures. Pensen que aquí s'estudia poc. Recorden fer molts deures quan eren estudiants, passar tota la tarda fent deures. També els manaven moltes lectures.

“Aquí escola light, meus fills queixen de feina, diuen han de treballar molt i jo ric i dic què saps tu de feina? Quan jo estudiava de petita, només classes pel matí, però estava tota la tarda fent deures” (PD36R10).

“Más deberes, pido más deberes. Aquí leen pocos libros. Yo tenia una lista enorme cada mes” (PD41RU09).

Hem vist que en els països d'origen, el mestre sol fer tutories col·lectives (reunions amb tots els pares de la classe). En el seu país, el mestre solia fer tutories col·lectives (reunions) almenys una vegada al trimestre, alguns parlen de cada mes i aquesta és una de les crítiques aquí, diuen que hi ha poques. Alguns progenitors es queixen també de la manca d'interès per part del tutor.

“Han cridat una vegada a tutoria, curs passat, aquest no encara, la tutora ha dit la teva filla va bé, no cal, ja cridaré” (PD36R10).

“Yo no estoy contenta. X vino día llorando casa, niñas pegar patio y decir cosas feas y esto repetir. Yo pedir hablar con tutora, yo estar preocupada pero tutora tardar dos meses, dice tengo todo ocupado y después decir está todo bien, no pasa nada” (PD35M10).

Alguns progenitors s’han sentit discriminats en la societat d’acollida, hi perceben per part d’algunes persones autòctones actituds racistes. Alguns també diuen que han patit actituds xenòfobes per part del professorat (per exemple, en el transcurs de les reunions).

Com a resposta, alguns s’han reclòs en el seu grup però la majoria s’ha integrat bé. Molts diuen que el primer pas l’han de fer ells per lluitar contra els estereotips i són conscients i han posat en marxa diverses estratègies.

“En este pueblo, hay gente racista. Ahora otras mamás saludan y hablan pero antes no, en banco llegas, hay cola y pones detrás y dices “buenos días” y nadie dice nada” (PD35M10).

“(Y) tenía 9 años cuando llegó. Yo y mi marido ya hacía tres. No llegó de sorpresa, ya tenía colegio y empezó a septiembre con todos los demás. Y el día de reunión de pares, subimos todos a la clase, el tutor presentó y pasó lista y decía todos nombres niños y las mamás decían yo, y cuando llegó mi hijo, profesor dijo “ estos no están” , yo callé, no hablé nada, y cuando reunión acabó yo fui profesor y dije “ yo soy la mamá de Y y he venido” y profesor pidió perdón, yo entiendo, no enfado, somos emigrantes y pasan cosas” (PD41RU09).

“En la reunió de setembre, quan la tutora de (Y) va acabar d’explicar, va dir voleu preguntar? I jo feia una pregunta, no era pregunta important, només era per parlar, perquè les mamás vegin jo sé parlar català i podem entendre. (...) Jo sóc emigrant i jo faig el primer pas per ensenyar que em vull integrar” (PD36R10).

Alguns dels progenitors es queixen del sistema d’avaluació emprat per les nostres escoles i del sistema de notació dels informes escolars i també de la manca de transparència i comunicació, ja que pensen que es dificulta el seguiment escolar dels

fills. En aquest sentit, es pensa que l'ús de l'agenda és insuficient per conèixer realment el nivell escolar del fill.

“Aquí nosotros no sabemos las notas de los exámenes de nuestros hijos hasta el final, en Rumania tenemos un carnet donde cada día sabemos la nota de clase evaluada por el profesor el trabajo diario de clase, cada día. Aquí no sabemos nada de nuestros niños hasta el final! Por eso me gustaba Rumanía porque si veías que un día empeoraba y iba mal pues podías corregirlo y preguntar que había pasado y así y también después te hacen firmar a los padres los próximos trabajos para ver. En el carnet hay la asignatura, la nota y la signatura de los padres diciendo que lo han visto. Aquí que dan las notas al final de todo, pues es que cuando te las dan ya no puedes hacer nada para solucionarlo, y me daba pena” (PD38R10).

“Nosotros en Rumania no tenemos agenda, pero aquí si que alguna vez sí, pero si te ponen la nota te dicen que ha sacado tal y tal, pero yo lo que quiero es ver el examen para ver la faltas y errores (...) Cuando nosotros estuvimos en Rumania, los exámenes hablo eh, pues la hoja la entregué con la nota puesta del profesor, pero te dan el examen junto... Aquí en T no” (PH37R09).

En aquest sentit, per veure el fill actuant en el context escolar i poder-li proporcionar els suports necessaris, treballant “colze a colze” amb els docents però que segurament alguns docents percebrien com una falta de confiança, es demana l'obertura “total” de les escoles i unes relacions menys opaques.

“Yo quiero ver que le falta a mi hijo... porque así puedes ver y ayudar a corregir el error, y por eso lo que te decía de asistir a clases, yo quiero ver como habla mi hijo al preguntarle el profesor. Por eso no hay que esconder, hay que hacer transparente la relación familia-escuela” (PD38R10).

Una altra queixa que podem observar és pel que fa als horaris escolars implementats en les nostres escoles, alguns dels progenitors entrevistats pensen que és millor pels nens l'horari intensiu de matí.

“Tampoco es normal el horario de los niños porque un niño pequeño necesita dormir por la tarde una hora. Nuestro hijo en Rumania mi hijo acababa a las 12 y una hora y media

comía y después duerme una o dos horas, y después con la cabeza limpia los deberes 3 o 4 horas y después ya juegos, ordenador, tele... Pero ahora como llega a casa a las 5, 6...El sistema aquí mata al hombre, envejece más rápido... no tienen tiempo de descansar ni de nada... y los niños encima están solos sin nadie..." (PH37R09).

Hem vist que una de les queixes més fortes vers l'escola de Catalunya està relacionada amb el currículum, és a dir, pensen que els continguts impartits pel professorat català són insuficients per aconseguir un nivell de preparació adequat, sobretot si es compara amb els impartits en els països d'origen. Alguns dels progenitors, sacerdots ortodoxos i d'altres molt implicats en la seva església, pensen també que els continguts religiosos ensenyats en les nostres escoles són insuficients i no segueixen els preceptes de la Bíblia. Per això, malgrat assenyalar les semblances entre la religió catòlica i ortodoxa, demanen específicament classes de religió ortodoxa dins les escoles.

"En Rumania la religión es un aspecto que solo lo enseñan los sacerdotes o especialistas, pero aquí hemos visto que una profesora de religión trata de una manera muy laica la religión, y no es normal, porque los niños son vulversados, no saben cual es la verdad y vienen a casa y nos preguntan es verdad qué...? y no, no es verdad, nosotros somos cristianos y no podemos pensar de esta manera, pero la profesora de religión me ha dicho que así... no, no es verdad" (PH28R10).

"No hay mucha diferencia entre la religión católica y la ortodoxa, pero cuando hay profesoras de esos que enseñan que la religión es una broma... Escuelas España religiosas. Hacen católica, también árabe, por qué no la nuestra?" (PD26B09).

Relacionat amb aquest punt, alguns progenitors es queixen d'alguns continguts científics que s'ensenyen a les nostres escoles com la teoria de l'evolució de Darwin, diuen que no estan provades i demanen la defensa de les teories creacionistes.

"Cuando se trata de la creación no se puede mezclar con la teoría de evolución, y aquí se mezcla mucho. Los creyentes tienen que pensar en la teoría de la creación y no en la de la evolución, es que tampoco es muy cierta... Son peligrosos, un poco, si sigues ellos bien, pero miran mal si dices en contra, no estoy acuerdo" (PH37R09).

En canvi, algun pare es queixa dels sacerdots l'església ortodoxa, en el sentit que a través de les activitats programades per als joves, els volen adoctrinar i perceben aquestes activitats com una eina en contra de la integració.

“Marx decía “religión es opio pueblo” no queremos llevar niños enseñan cultura país, sí, pero llenan cabeza con cosas, nosotros queremos quedar aquí, vivir aquí” (PD41R09).

4.4.2. Expectatives de les famílies immigrades

Tots els progenitors entrevistats desitgen una bona formació per als seus fills. Per a moltes d'aquestes famílies, l'èxit escolar és important com a mitjà d'ascens social, l'escola prepara pel futur i prepara el camí cap uns estudis professionalitzadors (cicles) o cap el batxillerat per anar a la universitat, l'educació i l'escola tenen un valor instrumental. Aquestes famílies són conscients de la importància d'adquirir una qualificació tècnica o professional i demanen “una escola exigent”, alhora que pensen que és important participar en l'educació dels fills, fent el seguiment escolar, per exemple. Tanmateix, algunes remarquen que les noves condicions de vida amb què es troben en la societat d'acollida (horaris laborals, valors de la societat d'acollida, sistema educatiu) suposen una barrera important.

“Yo, yo no tengo muchos estudios, no gustaba estudiar (...) ahora es tarde, año próximo, he pensado, quiero hacer peluquería o así, no sé, para tener algo (...) quiero mi hijo estudie, estudie mucho, yo es tarde pero (X) no. Profesores dicen es listo, dicen aprende rápido y ayudan (...) No se, creo que nosotros somos mas vigilantes, y si no tenemos largos estudios también, eso creo, somos más exigentes, queremos hijos estudien... una buena educación” (PD40B09).

“Yo digo cada día, tienes que estudiar mucho, tú tienes suerte, libros bonitos, con muchos dibujos, tienes fácil, cuando era niña mis libros eran gordos y difícil” (PD40B09).

“El meu fill petit, (Y), té 2 anys només, però cada nit mira per telescopi de germà gran, ell agrada els estels, jo penso que serà astronauta, primer ha d'estudiar física o enginyer, és molt llest, ja sap comptar en rus fins 15” (PD36R10).

“(X) llegó tenía 11 años, tenía que hacer sexto, pero pusieron en quinto por catalán, niña estaba enfadada, quería sexto, pero director dijo, mejor quinto, este año hace sexto, hace curso normal, profesores muy contentos, estudia mucho para ir instituto” (PD31RU10).

“En Moldavia, todos padres dicen hay que estudiar, hay que ir a universidad. La educación es muy importante para nosotros, los moldavos y todos padres quieren sus hijos estudien” (PD35M10).

“Semana pasada fui buscar mi niña para llevar médico. Estaban en clase todos los niños y niñas trabajando fichas, escuchando profesora, era bonito” (PD40B09).

“Cada día pregunto que tienes deberes. Queremos terminen estudios. (Y) no estudia bien. Vamos apoyar, haremos todo nuestro para acabe bien, para acabar problemas” (PD30B10).

“Yo creo que mi hija tiene que acabar un día con la universidad, sino, sino. Mira yo le he dicho, yo he hecho una facultad, tú tienes que hacer dos. Aquí no es tanto el dinero” (PD40R10).

“Jo vull fills estudiar molt molt, per tenir nivell alt i arribar universitat. Jo vull tinguin bon treball” (PD37RU10).

“Yo quiero mis hijos lleguen lejos, yo es tarde pero mis hijos yo quiero un futuro para ellos, un futuro aquí, un futuro mejor” (PD39R09).

“Mi hijo dice no quiero estudiar, no me gusta y yo digo a él: para tener trabajo hay que estudiar, estudiar mucho. Yo digo mis hijos, hay que ir universidad, hacer carrera, porque carrera sin postgrado es nada” (PH30B10).

Però, molts dels pares entrevistats desitgen retornar al seu país d'origen i aquest aspecte marca les seves relacions amb l'escola, en el sentit de sentir una certa desconfiança vers la institució ja que pensen que els seus fills tindran certes mancances de coneixements, entre altres aspectes, quan es reincorporin al sistema escolar d'origen.

“Molts pares volen tornar a Romania i volen que els fills aprenguin, però tenen por perquè saben que l'ensenyament de Romania és diferent, mes exigent i que els fills no podran adaptar-se ràpid” (PD41R09).

Els que pensen que tornaran en un futur proper al seu país d'origen, tenen por que els seus fills no tinguin el nivell adequat de coneixements. Alguns expliquen que, en tornar al país d'origen, l'escola posa els infants un curs per sota del que els correspondria per edat, degut a la fama de baix nivell i poca exigència que té l'escola espanyola.

“Tengo preocupación, año viene retornaremos Romania y niños vienen de España ponen un curso menos, porque salen España, niños salen mal” (PD32R09).

En la mateixa línia, alguns progenitors tenen previst que els seus fills quan siguin grans retornin al país d'origen per seguir els estudis de secundària, pensant que allí rebran una educació millor.

“Después de sexto, no quiero instituto aquí, bachillerato mejor en Sofía, estudios más completos, aquí problemas en instituto, muchos niños dejan instituto” (PD30B10).

Però d'altres pensen, en canvi, que aquests nens, socialitzats i educats en la nostra cultura, tindran problemes per adaptar-se a un sistema per a ells desconegut.

“Estos niños nunca se integraran en Rumania porque aquí han visto otro sistema, en Rumania los padres son melancólicos, pero el sistema de Rumania también cambia, y si queremos hacer algo por nuestros niños lo que tenemos que hacer es algo para integrarlos y no algo para que estén inconformes” (PH28R10).

Alguns progenitors assenyalen que, enlloc d'ancorar-se en un cercle viciós de queixes sobre el nou sistema escolar, són les pròpies famílies qui han de fer un esforç individual important per adaptar-se a un nou sistema cultural i relacional i aquest esforç repercutirà favorablement en la integració escolar dels seus infants.

“Yo creo que nosotros debemos cambiar y no el sistema, en primer lugar nosotros porque debemos entender que este sistema de aquí es diferente, es otro mundo, otra cultura y que se forman de otra manera, no son individualistas, en cambio los rumanos son un poco individualistas, se reúnen con dificultades, aceptan los líderes con mucha dificultad, no es el caso de los sacerdotes, pero si por ejemplo los líderes de asociaciones, por eso les cuesta asociarse porque cada uno se siente mejor que el otro y yo creo que esa es una falta de la educación” (PH28R10).

4.4.2.1 Algunes estratègies educatives

Alguns pares que estan a l'AMPA, o són membres del Consell Escolar, mantenen per aquest fet una relació més pròxima amb els docents. Pensen que tenen més facilitats per parlar amb l'equip directiu i conèixer als professors dels seus fills i aprofiten aquests contactes amb el professorat per fer un seguiment més acurat dels fills. El fet d'estar a l'AMPA o al CE els serveix també per conèixer el funcionament de l'escola i del sistema educatiu espanyol. Altres pares utilitzen altres estratègies, per exemple, alguna mare que treballa com a monitora de menjador de l'escola on estan matriculats els seus fills també aprofita aquesta ocasió per fer preguntar als mestres sobre el rendiment acadèmic dels fills.

“Estuve en el Consell hace dos años, ahora no por trabajo, no puedo ir a reuniones y marché (...) Aprendí muchas cosas, leyes también, y porque se hacen cosas (...) La tutora de mi hija estaba también como profesora y yo como madre, hablábamos mucho, esto permite conocer de otra manera, hacer amigos no pero conocer más, hablar de otra manera y si encuentro por la calle yo pregunto por mi hija” (PD39R09).

“Jo estic en AMPA, sóc vocal, fa un any i estic contenta, molt. Jo tinc temps i penso hem d'ajudar si podem, hem de posar la nostra mà, tota ajuda és poc i en aquests temps més, els pares hem de participar i defensar l'educació nostres fills. Jo faig un any estic aquí, encara em falta molt per conèixer però ara sé moltes coses més, si estàs a dins saps coses que si estàs a fora no, ara sé millor com funciona escola i coses que es fan. Si estàs a fora és altre ull (...) Ara director saluda, abans no, ara jo conec millor i ell també mi” (PD37RU10).

“Trabajo en el comedor de la escuela. Y después de los niños, cuando acaban los niños vienen los profesores, se quedan muchos porque muchos no son del pueblo y cuando hacen reunión también quedan los de pueblo, los que viven aquí. Yo conozco a todos bien y hablamos y pregunto y así sé mejor si mi hijo va bien o no y amigos que tiene y que niños juega y que niños no y si pasa algo, si alguna prueba mi hijo hace mal, entonces la profesora también me dice pronto (...) También, como estoy aquí, estoy muchas horas, yo veo escuela va bien, profesores bien y mi hijo bien también (...) Mi otra hija mayor estudia ESO, tercero. Yo tengo suerte, mucha, porque trabajo aquí i instituto está al lado,

toca la escuela y profesores instituto vienen comer aquí y yo conozco profesores de mi hija y yo puedo preguntar, tengo suerte, instituto es diferente, profesores... trato más frío más lejos pero conmigo bien, yo los veo y hablo y pregunto que hace mi hija, tengo suerte” (PD28P10).

D'altra banda, d'acord amb l'opinió d'alguns docents, alguns pares que no estan contents amb l'escola, busquen estratègies diverses per canviar de centre i matricular els fills en una altra escola. Tanmateix, en algun cas ha sigut el mateix professorat qui els ha recomanat canviar de centre.

“Fa dos anys va venir una família d'Ucraïna, Era molt diferent, de seguida vam veure que no estarien molt aquí. Eren pobres però el pare tenia estudis i això es notava de seguida, no tenien diners però el primer dia els nens portaven tot el material i els llibres (...) Van estar dos cursos, al tercer van marxar, la seva església els va ajudar molt, a buscar un treball millor al pare i una escola als fills” (MH47T09).

“Fa tres anys vam tenir una russa. La seva mare la volia canviar, la volia portar a una altra escola però no hi havia lloc, és una escola on s'omple la matrícula en primera opció i no hi ha mai vacants, els cursos estan plens. Però com la volia portar allí, va fer una denúncia per moving, es va inventar que els companys feien moving, no era veritat, s'ho va inventar tot per canviar, li havíem dit que no era cert però no ens volia escoltar i se'n va anar a Inspecció i se'n va sortir i bé!. L'any següent li van donar l'escola que volia. Va venir després i em va portar una capsa de bombons per demanar perdó però no vaig voler parlar amb ella i no vaig menjar cap bombó!” (MH47B09).

“X es buena, sirve para estudiar. La senyoreta dice que tiene buena cabeza para estudiar y tiene que ir a instituto y hacer ESO y bachillerato, ella quiere ir a universidad pero veremos, primero bachillerato, luego veremos (...). Nivel este colegio bajo, yo sé, hay muchos inmigrantes. La senyoreta dice mejor cambiar de escuela para no retrasar, tiene buenas calificaciones, sirve para estudiar pero no necesita estdiar mucho, por nivel bajo y en instituto vienen los problemas” (PD40B09).

Alguns dels pares entrevistats tenen dissenyat un pla estratègic a llarg termini per a donar suport a l'escolaritat dels seus fills. Per exemple, una mare bielorussa ens explicava que quan ella i el seu marit van decidir quedar-se a viure a Catalunya i tenir fills, van buscar una ciutat de grandària mitjana que tingués universitat.

"A nosaltres ens donava el mateix viure aquí que a Barcelona o una altra ciutat. Els immigrants tenim la sort que no tenim els condicionants de la família i dels amics com vosaltres. Hem de començar de nou i és igual aquí que allà, a nosaltres és igual. Tenim més llibertat per escollir. Primer vivíem a Blanes, el clima era bo i jo treballava com a guia turística i intèrpret pels grups de turistes russos, però quan volíem tenir fills, hem vingut aquí, Barcelona té universitat però és massa gran i és car viure, has d'anar a un poble o un barri lluny i no volíem. I vam mirar totes les ciutats que tenien universitat i vam elegir X, té universitat, amb estudis de ciències i de humanitats, pensàvem no sabem si el futur podrem als nostres fills pagar Barcelona, a X poden elegir molts estudis, fer moltes carreres i no és una ciutat gran i està bé per viure" (PD37RU10).

PART III:
CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

PART III: CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Aquesta tercera part, amb la qual finalitzem el treball de la present tesi doctoral, consta de dos capítols.

En el capítol X, primer mostrarem els resultats globals obtinguts, partint dels factors influents en la construcció de dinàmiques positives de relació i participació. Assenyalant, després, les principals barreres que dificulten la comunicació entre el centre i les famílies. Seguidament, contrastarem les hipòtesis de partida i el grau de consecució dels objectius generals. I finalitzarem aquest capítol amb una síntesi.

En el capítol XI, mostrarem unes propostes de millora.

CAPÍTOL X. CONCLUSIONS

1. FACTORS INFLUENTS EN LA CONSTRUCCIÓ DE DINÀMIQUES POSITIVES DE RELACIÓ I PARTICIPACIÓ

“Relació família-escola” i “participació de les famílies” són dos constructes que tot i no ser sinònims utilitzem sovint indistintament per referir-nos a la implicació de les famílies en l’educació dels seus fills. Quan parlem de “relació” ens referim al vincle establert i a la interacció entre famílies i personal de l’escola, sobretot els docents; i la comunicació i els canals emprats juguen un paper cabdal en la construcció d’espivals positives o negatives.

La relació és asimètrica i pot ser més o menys formal. Les opinions sobre les bones o males relacions entre l’escola i la família es construeixen a partir d’allò que cadascú considera correcte i desitjable per assolir els seus objectius. Generalment, aquests models de relació no són consensuats sinó que és la institució escolar qui els fixa emmarcats dins de polítiques educatives més àmplies.

Parlem de la participació de les famílies per referir-nos generalment a la participació dels progenitors en el centre escolar on estan escolaritzats els seus fills. I sol ser el centre qui dictamina en quines activitats, de quina manera i com ho han de fer.

Actualment, en el nostre sistema educatiu la participació dels pares està reconeguda legalment. Aquest dret està recollit per l'article 27 de la Constitució Espanyola de 1978 i les lleis posteriors que es van dictar en desenvolupament d'aquest article: la LODE, la LOPEG, la LOGSE, la LOCE, i la LOE (i la LEC en el cas de Catalunya); i pels corresponents decrets que les despleguen. Aquesta participació es pot donar a nivell individual, a través principalment de les reunions de tutories, reunions d'inici de curs, seguiment escolar del fill, participació en les activitats de l'escola, etc.; i a nivell col·lectiu a través de les associacions de pares i del Consell Escolar, principalment. També, podríem parlar d'un nivell formal quan els pares són convocats a una reunió, per exemple; i d'un nivell més informal, per exemple, els intercanvis a l'entrada i sortida de l'escola. Avui dia, la família i l'escola semblen ser indiscutiblement els dos contextos més importants en el desenvolupament dels infants, desenvolupant funcions complementàries en el seu procés educatiu i per tant les relacions que s'estableixen són decisives per a aquests.

En general, els pares estan contents del centre on estudien els seus fills, tot i que alguns discursos ens parlen de fronteres i d'invasió de terrenys per ambdues bandes. Hem vist que el constructe "participació" és polisèmic. Diferents representacions, influïdes per diferents factors, en torn al concepte i al seu significat per part d'uns i d'altres van creant sinèrgies singulars, que es van plasmant en la vida del centre. No oblidem que família i escola continuen sent els principals contextos de desenvolupament dels infants, contextos diferents però amb un objectiu comú: l'educació dels nens, i en ares d'aquest objectiu, professors i famílies han de trobar els punts on s'encreuen els seus camins. Les famílies han de respectar el professorat i assumir el seu paper educador i el professorat ha d'aprendre a tenir en compte la diversitat de famílies i a treballar amb elles, eliminant alguns estereotips ancorats fermament, donant a conèixer l'escola i el seu treball i apostant per la recerca de noves estratègies comunicatives; una línia de treball és l'establiment de metes comunes i tasques compartides.

En els centres podem trobar certes barreres o obstacles tant per part del professorat com de les famílies que impedeixen una participació conjunta, un clima de confiança, una relació i comunicació eficaç, fluïda i bidireccional entre tots els sectors implicats i, a més de les idees, actituds i expectatives contradictòries entre educadors i famílies i de les diferències socials i culturals.

Són per part del professorat: la falta d'interès; manca de formació inicial i contínua en treball amb famílies; falta de preparació dels professors i també incomprensió vers les demandes i necessitats de les famílies. I per part de les famílies: la falta de temps (manca de conciliació d'horaris familiars i escolars), la delegació de les seves responsabilitats educatives en el centre; la menysvaloració del treball docent; desconeixement del centre i del sistema educatiu; falta d'informació; falta d'interès; falta de consciència de grup i poca tradició participativa (aquests factors poden explicar en part que la participació individual sigui superior a la col·lectiva).

Respecte a les dificultats específiques entre l'escola i les famílies immigrades, es poden agrupar en quatre grups: Les dificultats lingüístiques; les barreres socioeconòmiques; les barreres culturals; i les barreres institucionals. Per exemple, pensem que l'actitud d'algunes famílies immigrades, que en principi podria semblar de desinterès, podria ser deguda a la diferent concepció i expectatives de la institució escolar que tenen pels seus referents culturals i la seva història escolar prèvia. L'educació inicial i contínua ha d'oferir formació en aquest sentit.

La nostra societat postindustrial ha fet front en molt poc temps a molts canvis en tots els terrenys: tecnològic, científic, demogràfic, laboral,... i la família i l'escola no han estat alienes a aquests canvis. La família ha canviat la seva estructura, passant de model de família extensa a família nuclear, havent-hi a més una multiplicitat de models; la reducció del nombre de fills, la incorporació de la dona al món laboral... són altres canvis que ha sofert; la conciliació d'horaris laboral i familiar és un tema de debat avui dia i pendent encara de resoldre, malgrat algunes mesures que s'han pres en aquest sentit.

Respecte a l'escola, el mestre ha perdut el prestigi social que en altres temps tenia; l'educació obligatòria s'ha ampliat fins els 16 anys; les aules tenen avui un alumnat heterogeni en interessos, motivacions i capacitats; l'arribada d'alumnat d'origen immigrant ha suposat també un important repte per a l'escola, etc.

El paper de la família ha canviat però el de l'escola també, ara la seva funció ja no és solament transmetre coneixements, ara es parla d'educació integral i ha assumit noves funcions.

Tanmateix, l'escola per si sola no pot respondre a totes aquestes demandes que rep de la societat ni tampoc donar resposta a tots els problemes que l'afligeixen, necessita de la complicitat de les famílies i de tots els agents socials implicats, en base a un treball col·laboratiu i compartit en xarxa, basat en el coneixement i confiança mutus. L'escola no pot estar aïllada del seu entorn i moltes experiències reeixides han apostat per treballar en aquesta línia. La participació de les famílies no solament reverteix en els propis fills i en el conjunt dels infants, sinó també en la qualitat del centre educatiu i en les pròpies famílies (major capital social i cultural) i en el treball docent.

Recordem que la implicació de les famílies en l'acció educativa i l'establiment d'una relació constructiva i positiva compartint responsabilitats, en el marc d'una comunicació bidireccional, es considera avui en dia un dels factors determinants en l'èxit escolar dels infants. També, una variable que influeix en el rendiment de l'alumnat és el nivell sociocultural, en el sentit que en entorns més desfavorits hi ha una major distància entre la cultura escolar i la familiar i una menor valoració dels aprenentatges escolars per part de la família, generada per les actituds educatives familiars i unes expectatives més baixes. No obstant, pel que fa a les famílies d'origen immigrant, la seva cultura familiar potser no sigui un factor determinant en el progrés escolar dels infants, tenint més influència altres factors com el nivell educatiu dels pares, l'estabilitat laboral i residencial, el clima d'afecte, etc.

Hem dit que els pares tenen dret a participar en la gestió dels centres docents on estudien els seus fills, exercida a través dels seus representants en el Consell Escolar tot i que el poder decisor del sector de pares és mínim. Aquest dret té el seu origen en un moment històric on s'assentaven les bases democràtiques del nostre país, fa uns quaranta anys, és llavors quan es van reconèixer legalment les primeres associacions de pares, creades a finals dels anys seixanta.

Podríem parlar d'una democràcia delegada i representativa a través de l'AMPA i del Consell Escolar, no directa. No obstant, la participació de les famílies es dona més aviat en un pla institucional, formal, no projectant-se en la realitat quotidiana del dia a dia, on les estadístiques són significatives i ens parlen de no participació i, fins i tot, d'un cert grau de desconeixement d'aquestes institucions.

Així, la literatura i la realitat quotidiana dels nostres centres educatius constaten la baixa participació dels progenitors, sobretot en els òrgans reconeguts legalment, l'AMPA i el Consell Escolar. Però no oblidem tampoc que els progenitors poden implicar-se també en l'educació dels fills fent el seguiment escolar dels fills, supervisant els deures, per exemple, modalitat no menys important que les altres i que es pot realitzar des de la llar.

Els docents tenen unes idees preconcebudes i una història escolar prèvia, a partir de les seves idees implícites, les experiències prèvies en la present escola i en anteriors, les seves creences sobre com hauria de ser la relació i la participació de les famílies guien la construcció d'uns paràmetres de normalitat que dicten que comportaments per part de les famílies són acceptables i quins no. Les famílies, al seu torn, també tenen unes creences, unes idees implícites i unes experiències prèvies i unes expectatives que guien el rol assumit. A vegades són coincidents i a vegades no, creant-se malentesos i conflictes.

El treball empíric de la nostra tesi va començar amb la realització del treball etnogràfic en 5 escoles, que ens va permetre detectar que hi havia una multiplicitat de factors que podien influenciar en la participació dels progenitors, entre els quals destaquem els següents:

- ❖ Els espais del centre i el seu entorn.
- ❖ L'organització del centre.
- ❖ Els canals de comunicació i la seva eficàcia.
- ❖ L'actitud i les expectatives de les famílies.
- ❖ La gestió i funcionament de l'AMPA
- ❖ La dinàmica de treball i les actituds dels docents i altres professionals del centre.

En aquesta primera fase, també vam veure la importància del paper que juguen els equips directius en la construcció de les dinàmiques de relació i participació. I per això, i partint de treballs anteriors realitzats en el nostre grup de recerca (Garreta, 2003, 2008), en una segona fase, vàrem realitzar una enquesta a equips directius de centres públics de Catalunya (escoles i instituts) sobre les relacions família-escola i la participació de les famílies.

Els resultats també anirem comentant conjuntament amb els obtinguts en la tercera fase, on vàrem realitzar entrevistes en profunditat a docents, pares representants d'AMPA i progenitors immigrants d'Europa de l'Est, per tal d'aprofundir en les relacions escola-família d'origen immigrant, centrant-nos en un col·lectiu concret.

A continuació i partint dels factors abans assenyalats comentarem els resultats obtinguts en les tres fases en conjunt, comparant-los amb els obtinguts per altres investigadors.

1.1. Els espais del centre i el seu entorn

Aquest primer factor, per ser contextual, és l'espai i la gestió que se'n fa. En aquest primer punt, ens centrarem bàsicament en l'espai, per deixar pel punt següent, la seva gestió i centrar-nos en el paper de l'equip directiu per mantenir-lo obert o tancat de manera física i simbòlica.

En l'etnografia, vam observar que hi ha tot un seguit de qüestions que cal tenir ben presents pel que fa a la gestió de l'espai del centre, en tant que pot afectar a la millora o empitjorament de les relacions entre professionals i famílies i entre les famílies mateixes, influint en el clima escolar (que pot ser positiu o negatiu), en el sentit d'ajudar a les famílies a sentir-se més o menys ben acollides. Resultats d'investigacions realitzades en altres països com França (Kherroubi, 2008) i EEUU (Arias i Morillo, 2008) corroboren aquesta percepció. En l'espai i en la seva distribució hi ha decisions que pot prendre el centre però altres que no es poden canviar. Per això, distingim entre les decisions independents i les dependents. Entre les independents, ja que les dependents poden ser gestionades i, per tant, s'inclouen dins de l'organització del centre, destacaríem:

- ❖ L'entorn del centre: la disponibilitat d'espai exterior d'espera i l'existència de places d'aparcament per a les famílies, creen un marc més o menys adequat per a desenvolupar-se les relacions.
- ❖ L'existència d'espais de relació propers (com ara un parc públic, per exemple) que permetin la continuïtat dels contactes.
- ❖ La disponibilitat d'un espai interior (pati) adequat.

- ❖ L'arquitectura de l'edifici: hi ha edificis que podem considerar còmodes i pensats per la funció que ha de desenvolupar, i altres que són complicats, en els quals és fàcil de perdre's-hi, i no són adequats per aquesta funció. Tot i que aquests darrers acostumen a ser edificis reutilitzats o antics, encara existeixen.
- ❖ La grandària dels espais i les aules, és a dir, l'existència de lloc suficient per a realitzar les activitats i per a disposar d'espais per l'AMPA, de recepció i espera de les famílies, etc.
- ❖ La mida, la distribució i l'equipament de les zones d'esbarjo (és a dir, si n'hi ha prou per dur a terme les activitats previstes, si són agradables, si tenen espais d'ombra, si estan equipats per fer activitats lúdiques...) condicionen l'activitat diària del centre⁵⁶², però també de les relacions entre les famílies i de les famílies amb l'escola, ja que sovint es converteix en espai d'espera o d'organització d'activitats.
- ❖ I, puntualment, s'ha de tenir en compte si es realitzen obres en el centre escolar. El fet que sigui comú entre les escoles visitades, el fet d'haver adaptat els espais a l'increment de matrícula fa que hi hagi condicionants temporals, més enllà del que pot significar la modificació dels espais i la reducció, generalment, dels espais d'esbarjo.

No oblidem tampoc, que un dels elements que utilitzen les famílies a l'hora d'escollir centre és la imatge social del centre, i a més d'altres factors com les opinions d'altres pares (Torrubia, 2009), un aspecte que influeix en la construcció d'aquesta imatge és "l'aspecte físic de l'escola" que pot atraure més o menys els futurs pares d'alumnes. Aquest aspecte l'hem corroborat també durant la realització de les entrevistes en la tercera fase, per exemple, una mare d'origen bielorús ens comentava que un dels aspectes que l'havien ajudat en la decisió de triar finalment l'escola on preinscriure el seu fill, era la lluminositat i l'amplitud de les aules d'Educació Infantil, que a més donaven directament al pati.

⁵⁶² La situació de les aules (si tenen accés directe al pati, si tenen llum natural...) condiciona també les activitats que s'hi realitzen.

Ens comentava que ella no volia un centre “gris i fosc” com el que ella hi havia anat de petita i va pensar al veure aquella escola el dia de portes obertes que allí se sentiria bé el seu fill de 3 anys i va sentir un “flechazo” instantani.

Recordem que el dia de les portes obertes és, com ens recorden alguns dels equips directius entrevistats, el primer moment on comença la relació de l’escola amb els futuribles pares d’alumnes i és en aquest moment, on els pares es forgen una primera imatge general dels espais i infraestructures del centre a més de la seva organització. Precisament, l’organització de jornades de portes obertes és l’acció majoritària implementada per donar a conèixer l’espai del centre a les famílies, més en els instituts que en les escoles, això sí, i en els centres amb major percentatge d’alumnes, segurament perquè en els centres més petits s’atén individualment a les famílies interessades. Recordem també que en alguns centres l’organització d’aquesta jornada es realitza conjuntament amb l’AMPA i, com ens recorden alguns dels progenitors entrevistats, és l’únic moment on els pares tenen accés a gairebé tots els espais del centre.

Altres accions preses per a donar a conèixer els espais són la realització de reunions informatives i visites guiades. D’altra banda, l’arquitectura de l’edifici i els espais és un altre dels elements utilitzats per alguns dels pares entrevistats per justificar que l’escola on estan matriculats els seus fills és un mal centre i destinat a acollir la població immigrada, indicant que l’escola dels seus fills és un edifici vell, necessitat de reformes urgents, mentre que es construeixen centres nous i més agradables per a la població autòctona. Una altra mare entrevistada també expressava el seu malestar al veure que, per manca d’espais, havien “col·locat” la classe del seu fill en un “barracó”.

1.2. L’organització del centre

L’espai físic i la seva gestió reflecteixen el valor que es dóna a l’educació, la seva funció i les relacions entre l’equip de professors i els pares del centre.

La majoria de centres on s’ha fet l’etnografia (primera fase) i les entrevistes (tercera fase) tenen espais tancats als pares.

Probablement, existeixen moltes excepcions, però es podria considerar la limitació de l'accés físic de les famílies a l'escola com un indicador de l'actitud dels equips directius envers els progenitors i la seva participació en l'àmbit escolar, així com també com un element clar del funcionament, a la pràctica, d'aquestes relacions. L'excepció s'ha trobat en els dos centres més petits, on es va realitzar l'etnografia, que presenten diferències marcades amb els altres, en aspectes com ara la gestió de l'espai, l'acollida dels infants i dels pares o la relació del professorat i les famílies.

Els resultats de les entrevistes mostren, en principi, que les relacions són més properes i es gestiona l'espai d'una manera més oberta en els centres petits que solen estar ubicats en pobles i pertanyen a ZER, l'anomenada escola rural, però caldria aprofundir més en aquests aspectes per tal de fugir d'imatges idealitzades i uniformistes.

Malgrat que els progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats, en general, ens transmeten que ells i els seus fills s'han sentit ben acollits i integrats en centres petits de poble tant per part del professorat com per les altres famílies, alguns s'han sentit exclosos per part de les famílies "de tota la vida" i els ha costat integrar-se en les activitats i dinàmiques del poble, integració que significa, sovint, una total assimilació dels costums i rutines i lluita contra determinats prejudicis. També, algun docent manifesta que en els instituts, els infants immigrants més ben integrats són els provinents d'escoles rurals. Tanmateix, alguns progenitors ens manifesten que s'han sentit ben acollits i mantenen relacions properes amb el professorat en escoles de ciutat.

Més enllà del que determina la normativa, l'equip directiu marca una línia de treball i condiciona⁵⁶³, d'una manera important, la relació dels pares amb el centre, com han demostrat altres estudis també (Auduc, 2007; Garreta, 2008, 2010, 2012; Kherroubi, 2008; Arias i Morillo, 2008).

Hem trobat equips directius que en el seu projecte de direcció contempen l'objectiu de treballar les relacions família i escola i busquen alternatives innovadores per afavorir-les i altres que ho contempen d'una altra manera.

⁵⁶³ Tot i que hi ha investigadors que assenyalen que el tutor juga un paper més important que el director en la relació família-escola.

Una de les qüestions per la qual es concreta el tipus de gestió, per seguir amb l'anàlisi feta, és la que es fa amb l'espai físic i simbòlic; és el que hem anomenat, anteriorment, gestió de l'espai dependent del centre. Les principals qüestions que es gestionen d'una forma més oberta o més tancada a les famílies són:

- ❖ Els horaris d'obertura i tancament dels espais de l'escola, del recinte (i el temps que es mantenen les portes obertes).
- ❖ El sistema d'obertura i tancament, si és automàtic o si hi ha un conserge (i el paper que aquest desenvolupa).
- ❖ El nombre de portes obertes i tancades, és a dir, els accessos possibles al centre.
- ❖ La delimitació dels espais, és a dir, on poden entrar i on no poden entrar les famílies i quan poden fer-ho. Poden ser límits reals o imaginaris, però que no són traspassats.
- ❖ Com és, quin és i com s'organitza l'espai d'espera dels pares. Cal tenir en compte si les famílies poden anar fins l'aula, si es poden esperar al pati o si ho han de fer a la vorera, si hi ha espai suficient o estan premsats...
- ❖ La disponibilitat d'ús dels patis, en horari extraescolar.
- ❖ La decoració dels diferents espais del centre. En aquest cas interessa, especialment, els espais freqüentats per les famílies; si són agradables o no ho són (condicions de conservació, color, decoració), amb la qual cosa es converteix en més o menys acollidor el centre escolar. A més, també cal tenir en compte el reconeixement de la diversitat cultural en aquestes decoracions, la qual cosa és un indicador de consideració de totes les famílies i tot l'alumnat del centre.
- ❖ La localització i les condicions dels espais de trobada i reunió de les famílies; on se situen els espais i on és el local de l'AMPA, si en té, és un indicador més del reconeixement i del paper que se'ls atorga.
- ❖ La localització, la informació que es dona (des del centre i l'AMPA) i l'actualització del tauló d'anuncis adreçat a les famílies, i l'existència i promoció d'ús que es faci de la bústia de suggeriments.

Pel que fa al tancament del centre, la majoria dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats ens assenyalen que un aspecte que valoren positivament de les escoles de Catalunya és precisament el tancament dels accessos a l'escola, en el sentit que perceben que el centre té cura de la seguretat dels infants. Recorden que en les seves escoles del país d'origen, les portes restaven sempre obertes.

Una de les queixes dels docents i representants associatius entrevistats és la manca d'espais i potser per això, per la inexistència d'un espai adequat per atendre les famílies, sovint les tutories es realitzen dins l'aula.

Freqüentment, és l'únic moment en què els pares de primària accedeixen a l'espai on, en moltes escoles, els seus fills passen gran part del seu temps escolar. Precisament, alguns dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats assenyalen que els agrada realitzar l'entrevista amb el tutor en l'espai de l'aula, ja que els permet veure l'espai on els seus fills realitzen els aprenentatges. Però, també alguns progenitors demanen una major flexibilitat en els horaris de tutories o fins i tot que els tutors estiguin accessibles per anar-los a veure en el seu horari d'atenció als pares, sense necessitat de demanar cita prèvia. També alguns dels progenitors entrevistats demanen poder entrar en les aules en horari lectiu i observar com es desenvolupen les classes.

D'altra banda, recordem que l'organització del temps escolar i l'espai pot variar en les diferents escoles, així hem observat que, en la majoria, l'horari escolar s'organitza per assignatures o activitats, i en d'altres se segueix una organització més flexible. També l'organització dels espais pot variar d'una escola a una altra; en la majoria, els alumnes de primària tenen assignada una aula on realitzen la major part de les activitats però en algunes els espais són més oberts i polivalents. I també l'organització de l'alumnat pot variar (grup-classe, grups flexibles, grups inter-nivell...).

En molts centres, s'implementen accions per donar a conèixer l'organització dels centres a les famílies. D'acord amb els resultats de les enquestes realitzades, l'acció duta a terme massivament en les escoles és l'organització de reunions informatives. Recordem que seguint la normativa legal, tots els centres convoquen als pares a una reunió col·lectiva a inicis del curs escolar i sembla que un alt percentatge de centres, aprofiten aquesta reunió per donar a conèixer l'organització del centre. Les circulars és l'altre mitjà principal emprat pels centres per donar a conèixer la seva organització, més en els instituts que en les escoles. La utilització de les pàgines web també sembla ser més usual en els instituts que en les escoles i el mateix passa amb les tutories, sobretot les grupals que a penes són citades en les escoles. Si tenim en compte el nombre d'alumnes, veiem que les reunions informatives d'inici de curs són citades en major proporció en els centres més petits (menys de 150 alumnes), les pàgines web en els centres més grans i les circulars en els centres d'una grandària mitjana (351-450 alumnes) i en els més petits (menys de 150).

En alguns centres s'han implementat accions també per facilitar el temps d'espera de les famílies, amb mesures com: disposar d'espai interior per rebre, adequar els espais exteriors per a l'espera i adequar els espais interiors per rebre. Apareixen diferències notables en funció del tipus d'ensenyament que imparteix el centre. En les escoles, s'han realitzat en major proporció adequacions de l'espai exterior⁵⁶⁴ i, en canvi, en els instituts, dels espais interiors.

Tots aquests punts de gestió abans mencionats es relacionen amb l'estil de l'equip directiu. L'etnografia va indicar que existeixen diferents models de gestió del centre i que, aquests, marquen la dinàmica interna de l'escola, així com també les relacions que s'estableixen amb famílies (i l'AMPA). Intentant ser sintètics, hem pogut diferenciar entre el que considerem una gestió vertical i una gestió horitzontal. La primera es caracteritza pel domini de la relació jeràrquica en els contactes i el domini des de l'equip directiu de la dinàmica del centre. D'altra banda, el que hem considerat com a gestió horitzontal es caracteritza per l'existència d'una relació més igualitària (pot ser real o aparent) entre l'equip docent, la resta de professionals del centre i de l'AMPA i la major participació d'aquests en la presa de decisions (podríem dir que es pretén democratitzar les decisions). Seguint aquesta diferenciació inicial, malgrat les moltes petites diferències que existeixen, ja que cada centre té unes dinàmiques pròpies, es pot diferenciar els models directius o tipologies de direcció següents:

- ✓ Vertical pur: relació jeràrquica molt evident de l'equip directiu que impregna les relacions amb la resta de professionals, amb les famílies i els representants a l'AMPA i al Consell Escolar. Es tracta d'una gestió molt dirigida per l'equip, amb molt poca atenció cap a les famílies i els altres professionals, dels quals no n'afavoreix la implicació (estil autoritari, autòcrata, comunicació unidireccional).
- ✓ Vertical aparentment democràtic: aquest tipus de gestió és com l'anterior, ja que la presa de decisions la realitza l'equip, però s'emmascara en una aparent democratització, és a dir, es realitzen consultes, s'escolta a la resta de professors i a les famílies. A la pràctica les decisions ja són preses i la línia a seguir és clara. Sovint aquest tipus de gestió acaba desincentivant-ne la implicació, ja que es percep que no se'ls escolta realment.

⁵⁶⁴ Recordem que en l'etapa de Primària, els adults usualment acompanyen els infants a l'escola.

- ✓ Horitzontal dirigit: com hem indicat, quan ens referim a una qüestió horitzontal, volem dir que es té en compte la resta d'agents de l'escola i es prenen en consideració les seves aportacions. Així, a diferència de l'anterior, en aquest cas, la gestió té en compte les aportacions que es puguin realitzar, però també és cert que, malgrat això, es prenen decisions que poden o no estar d'acord amb les opinions recollides, ja que domina la realització del projecte o el manteniment de l'ordre establert en el centre. Podríem dir que aquest model afavoreix la participació però, en darrera instància, es mostra inflexible davant de determinats canvis.
- ✓ Horitzontal no dirigit: podríem qualificar aquest tipus de gestió d'un *laissez faire*, ja que mancaria un lideratge de l'equip docent i es caracteritza, la gestió, per tenir en compte totes les aportacions i acabar resultant inoperant. És a dir, es dilata en el temps, sota l'aparent consulta, qualsevol qüestió a resoldre i, quan es pren una decisió, es fa responent al "vent que més bufa". En alguns casos, aquesta manca de lideratge pot ser deguda a l'existència d'enfrontaments entre els docents i a la resistència, per part d'aquests, a dur a terme propostes de la direcció⁵⁶⁵ o al desencís de no creure que hi hagi cap manera de fer funcionar el centre.
- ✓ Horitzontal participatiu: aquest darrer model, pel qual ens inclinàriem ja que seria el que creiem que permetria una millor relació entre els professionals del centre i les famílies, i també entre elles, es caracteritza, com l'anterior, per una gestió que té en compte la resta de professionals del centre i les famílies, sobretot les representades per l'AMPA i els membres del Consell Escolar. La diferència amb l'anterior seria la presa de decisions conjunta i la poca resistència a la introducció de canvis. Això comporta el major sentiment de comunitat educativa de la qual s'escolta l'opinió i es tradueix en fets (comunicació bidireccional, *feed-back*).

Aquests models es veuen reflectits en la gestió del centres (organització de l'espai, del temps, en la presa de decisions i en les relacions que s'hi estableixen).

⁵⁶⁵ Això fa que qualsevol iniciativa es vegi boicotejada i que, per tant, hi hagi la sensació que no s'avança.

1.3. Els canals de comunicació i la seva eficàcia

Un factor molt important per potenciar les relacions família-escola és la facilitat de comunicació i el fet que flueixi en tots els sentits. En primer lloc, es tracta d'obrir l'espai físic i simbòlic on la comunicació és possible i, després, deixar-la fluir sense forçar-la, sense manipular-la, deixar que existeixi aquest flux de comunicació i que es manifesti de totes les maneres que pot prendre en cada situació quotidiana. Aquest canal és la premissa per a qualsevol relació respectuosa, creativa i productiva entre l'escola, els infants i les famílies. Unes relacions a tres bandes que van i vénen, on no es possible parlar sense escoltar, ni jutjar sense comprendre. D'aquí que la gestió més adequada és la que hem anomenat horitzontal participativa.

Millorar la comunicació entre els docents i les famílies és una de les preocupacions presents per a molts equips directius i així quasi la totalitat de la mostra enquestada en la segona fase ha emprès accions per facilitar la trobada entre professors i pares. I la mesura que s'ha pres principalment és la realització de tutories individuals, seguida de l'adaptació dels horaris d'atenció a les necessitats de les famílies.

D'altra banda, els resultats de les nostres enquestes mostren també que els equips directius dels centres escolars pensen que "el centre ha d'estar físicament molt obert a les famílies", i que "ha d'haver-hi sempre algú disponible per parlar amb les famílies que ho demanin", proposicions que reben major grau d'acord en els instituts que en les escoles, encara que sembli paradoxal. Podem afirmar que els equips directius dels centres escolars consideren necessari estar oberts a la comunicació amb les famílies i creuen important assegurar la disponibilitat del centre per poder atendre-les millor. Per aquesta raó, han implementat algunes accions concretes quant al centre (espais i organització), al professorat i a les famílies. Actuacions per donar a conèixer l'espai i l'organització del centre, per facilitar el temps d'espera i per facilitar la trobada entre el professorat i les famílies i entre famílies. I també actuacions per conèixer les expectatives de les famílies i per millorar les seves actituds i per millorar les actituds dels docents. Tot i que no hi ha diferències rellevants quant a l'ordre d'importància de les accions implementades per escoles i instituts, sí n'apareixen algunes variacions.

Per exemple, s'han dut a terme en major proporció a les escoles que als instituts, les accions per facilitar la trobada professorat-famílies i entre famílies i també per millorar l'actitud de les famílies respecte als docents.

Els canals de comunicació habituals entre l'escola i els progenitors són:

- ❖ **Les reunions d'inici de curs**, amb una desigual participació i on la informació sol ser reiterativa de curs passats. Caldria afavorir l'assistència, tot millorant-ne horaris o procurant serveis de guarderia, però també fent més atractives les reunions, fent que responguin més als interessos i a les preocupacions de les famílies, millorant la comunicació, facilitant la comprensió de la informació donada. Se sol donar un fulletó amb informació general sobre el centre i el curs però caldria adaptar-lo lingüísticament. També podria ser una oportunitat per que les famílies coneguin a tot el professorat que impartirà docència als seus fills com el professorat- especialista, per exemple.
- ❖ **Les tutories**⁵⁶⁶, que no sempre es realitzen amb la quantitat i la qualitat necessàries. Les tutories, que solen ser individuals, s'han de realitzar en moments en què ni docents, ni pares no tinguin pressa per acabar, en espais adequats, amb actitud receptiva del docent i amb interès per arribar i comunicar-se amb les famílies i adaptant en cas necessari l'horari de realització. Recordem que és la mesura principal assenyalada pels equips directius de la mostra enquestada per facilitar la comunicació docents-famílies.
- ❖ **L'agenda escolar**, que és una eina interessant per a fer el seguiment dels nens, però que cal explicar millor què és, per què serveix i com s'ha d'utilitzar.
- ❖ **Les circulars i notes als pares**, que haurien de ser més clares, concretes i adaptades a les famílies lingüísticament, almenys als inicis de la relació, i culturalment, per fer comprensibles els missatges al conjunt de les famílies.
- ❖ **El plafó d'anuncis**, que no sempre té l'efecte desitjat a causa de la seva ubicació, el llenguatge i l'actualització que se'n fa.

⁵⁶⁶ Recordem que la normativa assenyalada que s'ha de realitzar com a mínim una entrevista tutor-famílies cada curs escolar.

- ❖ **El telèfon**, que se sol utilitzar per a casos urgents que cal contactar amb la família o quan altres mitjans han resultat infructuosos.
- ❖ **El correu electrònic, la web i el bloc del centre**, que malgrat ser citats sovint pels equips directius com a mitjà de comunicació amb les famílies i per a donar a conèixer el centre, se'n fa un ús limitat tant per part dels docents com de les famílies.
- ❖ **La revista del centre i de l'AMPA**, ja sigui en suport paper o digitalitzada, que existeix en pocs casos i que és un bon canal d'informació i estratègia d'implicació si potencia la participació de les famílies i, sobretot, les d'origen immigrat.
- ❖ I, en darrer lloc, les consultes puntuals, els **contactes informals** que són més freqüents en els cursos inferiors i que s'haurien de valorar i fer servir per encoratjar els pares, a través de comentaris i mostrant l'interès pel seu fill, de tenir un seguiment sobre tot el que fa. Els contactes puntuals també han de servir per mostrar la disposició a parlar i conèixer el parer dels progenitors per part dels mestres i per incentivar la seva participació.

En general, les famílies estan satisfetes de la informació rebuda per part del centre. Pel que fa als progenitors d'origen d'Europa de l'Est, normalment, pensen que a través de les circulars els informen suficientment de les activitats i diversos aspectes de la vida quotidiana del centre, la qual cosa no era habitual en els seus països d'origen. Però alhora demanen més claredat en la informació, per exemple, en els informes del progrés acadèmic (qualificacions), que alguns progenitors de nivell educatiu alt consideren que no informen, valgui la redundància, del progrés real dels seus fills.

Hem de tenir en compte que sovint la notació en els exàmens i treballs (color del bolígraf en les correccions, lletres, números) no sols pot canviar d'un país a un altre, sinó també d'un professor a un altre en la mateixa escola. I a més el "model d'informe" sol canviar també. En algunes escoles s'utilitzen frases fetes en "gerga educativa" per omplir l'informe, aspecte que dificulta la seva comprensió.

D'aquí que la demanda d'alguns progenitors sigui més informació, més detallada i més assídua, sobre el progrés acadèmic dels fills i veure els exàmens, els treballs, i fins i tot la seva actuació en classe davant el professor i companys. I és en aquest punt que hem de contextualitzar la demanda d'alguns progenitors d'una escola més oberta als pares. Per a aquests progenitors, l'èxit escolar i el seguiment acadèmic dels fills és l'eix que guia les seves relacions amb l'escola (concreció de la seva participació en el projecte escolar dels fills) i com diuen ells, no demanen entrar per fiscalitzar la feina del professor, sinó per ajudar millor el seu fill en el seu procés d'aprenentatge. Tenir en compte que aquesta pràctica, que en alguns països com Romania, Polònia, Ucraïna, Moldàvia, ... és habitual en algunes escoles i els pares poden entrar lliurement a les classes per observar el seu desenvolupament, seria percebuda per molts docents de Catalunya com un intent d'envair terrenys que no pertoquen.

Dir també que les "notes" són informes del progrés escolar i un altre canal de comunicació amb la família, per a algunes l'únic.

Pel que fa a les tutories, els pares solen ser convocats pel tutor almenys una vegada a l'any, tot i que el tutor té una hora setmanal d'atenció a les famílies i aquestes poden demanar tutoria. I aquest punt motiva també algunes de les demandes dels pares d'origen d'Europa de l'Est entrevistats, mentre alguns estan satisfets de l'atenció individualitzada que reben en el transcurs de l'entrevista, d'altres pensen que el nombre n'és totalment insuficient, recordant que en els seus països es fan reunions, això sí col·lectives, periòdicament. També alguns manifesten desconèixer el seu dret a demanar tutoria ells mateixos.

Pel que fa a l'agenda, els progenitors entrevistats (representants de l'AMPA i pares d'origen d'Europa de l'Est) assenyalen que en la majoria de casos s'utilitza per "avisar" els pares en cas que el fill no hagi fet els deures o hagi tingut un comportament incorrecte.

Recordem que els pares confien els seus fills a l'escola, primer la seva seguretat sobretot quan són petits, però també la seva educació, per alguns, solament instrucció. I si algun aspecte indica que no és així, aquesta confiança vira en desconfiança ràpidament i és l'inici d'una espiral negativa.

1.4. L'actitud i les expectatives de les famílies

L'etnografia ens va permetre observar que la gestió dels equips directius es reflecteix en la dinàmica quotidiana dels centres i, per tant, marca la relació amb les famílies i l'AMPA.

Pel que fa a les famílies, pensem que cada model ofereix un tipus de relació o un altre, que les famílies se sentin més o menys benvolgudes, que sentin que l'escola és seva, que elaborin el sentiment de pertinença al centre (Hoover-Dempsey i Walker, 2002). Sens dubte, el model de gestió influeix en el clima escolar (Arias i Morillo, 2008).

El treball etnogràfic ens va permetre esbossar uns models de direcció, aspecte que no hem desenvolupat en les fases posteriors i que sens dubte caldria seguir-hi profunditzant.

Tanmateix, en la tercera fase, la realització de les entrevistes ens va permetre intuir la importància de l'equip directiu. Per exemple, una de les mares entrevistades ens definia la directora del seu centre com "una demòcrata con mano de hierro". Una altra mare ens comentava que la directora del centre sempre estava en el pati, a l'hora d'entrar i sortir, saludant els nens i les seves famílies. En els centres on s'han realitzat les etnografies i les entrevistes hem pogut percebre dinàmiques d'organització i funcionament molt diferents, sens dubte influïdes per l'estil de gestió de l'equip directiu i on la figura del director sembla clau. En alguns centres, els progenitors entrevistats ens parlen de directors, que a penes coneixen el nom, tancats en els seus despatxos, en canvi, en d'altres, ens parlen de directors que surten al pati per saludar les famílies i convidar-los a participar. També ens parlen de directors "accessibles", oberts a parlar en qualsevol moment si estan disponibles i d'altres, en canvi, que volen cita prèvia.

També hem de tenir en compte que un mateix model de gestió pot ser valorat de manera diferent per les famílies. Per exemple, en un dels centres de la mostra, una mare ens comentava que li agradava molt la directora perquè mantenia unes relacions d'igual a igual amb els pares i en canvi, en el mateix centre, una altra mare es queixava perquè la directora l'havia tutejat.

Durant el treball dut a terme, en la primera i tercera fases, tant docents com famílies han utilitzat sovint el terme integració per referir-se al grau d'implicació en el centre i en el projecte escolar i educatiu dels seus fills. Per a uns i per uns altres, tot i la diversitat interna, no indica el mateix. Per als docents, als quals ens referirem posteriorment, la integració de l'alumnat vol dir que no presenten problemes, especialment de caràcter conductual. D'aquí ve el xoc major d'aquells que semblen no adaptar-se o realment no ho fan en aquest nivell.

D'altra banda, quan es refereixen a les famílies, integració significa que porten regularment els seus fills, nets i vestits amb la roba adequada⁵⁶⁷ i porten els llibres i materials demanats a la motxilla i es preocupen quan hi ha dificultats, acudeixen a l'escola quan se'ls demana i participen en les activitats que organitza el centre i, en menor mesura, en les de l'AMPA, i recolzen la tasca dels docents a la llar. Alguns docents també afegeixen la realització d'activitats extraescolars per part dels fills. I aquests són també per a molts docents alguns dels indicadors de la implicació familiar.

Les famílies, per la seva banda, definirien la integració dels seus fills a partir del fet que volen anar a l'escola i que s'hi senten a gust, ja que no hi ha problemes amb els companys ("té amics"), ni amb els docents. Referint-se a ells mateixos, la integració significaria que mantenen una relació cordial amb la resta de progenitors (generalment més cordials amb uns que amb els altres ja que es normalitza l'existència de grups) i els docents. Per als pares, la integració no significa necessàriament la creació d'una xarxa de relacions per a ells, sinó que les relacions que mantenen es fan en base a l'objectiu de construir una xarxa de relacions estable per als fills i que tingui efectes positius en el seu procés socialitzador i educatiu. La relació cordial amb els docents vol dir que els coneixen i responen a les seves demandes i expectatives. Sobretot, valoren que, quan tenen algun interès, el mestre respongui ràpidament i amb claredat.

Com podem veure les famílies no mencionen com a prioritat l'assistència a les activitats organitzades però sí que volen estar informades del desenvolupament del seu fill; alguns amb tutories sovintejades, altres més esporàdiques i altres, senzillament, volen estar informats si apareix algun problema.

⁵⁶⁷ Per exemple, portant el xandall els dies d'educació física.

I aquests factors són vàlids tant per a les famílies autòctones com immigrades, i especialment en el cas de les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est, per a les quals la demanda de millorar la comunicació per part del centre cobra una rellevància especial.

Les famílies, tal com hem indicat, tenen idees prèvies de com són els docents i quines han de ser les relacions correctes amb ells. Aquestes idees no sempre són coincidents amb les dels docents. En funció de l'edat, el sexe, la indumentària, els comentaris que en senten i l'ordre que mantenen a les files d'entrada, les famílies es fan una idea del docent (normalment respecte a la representació del "docent ideal"⁵⁶⁸) i de la seva feina. Això també conforma les expectatives que es generen i les actituds que es mantenen. Així, hi ha docents que, amb el seu caràcter, conviden a una relació més personal, i altres, que marquen distància. Alhora hi ha docents que, amb el seu comportament (de més o menys interès per la família i el fill, amb la cordialitat, la proximitat física o informació que donen) van indicant el tipus de relació que desitgen.

També és cert que, en ocasions, hi ha percepcions errònies per ambdues parts i es produeixen situacions (estar massa enfeinat i anar amb pressa, anar atabalat i no saludar, ser despistat...) que porten a interpretacions incorrectes i creen distàncies inexistents.

En el cas de totes les famílies i especialment les d'origen immigrant, la història escolar prèvia com a alumne i com a pare en altres escoles actuals ja sigui en el país de destí o en el d'origen, conformen aquestes representacions i expectatives i sovint expliquen una major o menor distància vers la institució escolar. Pel que fa a les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est, acostumades a un sistema més formal on el respecte, la disciplina i "la bona educació" solen guiar les relacions, normalment, aprecien la proximitat dels mestres catalans i el seu tracte afectuós cap als nens, tot i que les pot "xocar" alhora la manca de formalitat en les interaccions. Aquest aspecte també explica, en part, la demanda d'una major disciplina i autoritat.

⁵⁶⁸ Recordem, seguint a Oliva i Palacios (1998) i Solé (1997) que les famílies i els docents elaboren unes teories implícites en base a la seves representacions sobre "la família ideal" i "el mestre ideal", que guien les seves interaccions.

Els aspectes abans assenyalats també s'observen entre famílies que utilitzen aquests criteris per a classificar i establir la proximitat i la distància respecte a altres famílies⁵⁶⁹. Això ens ha permès observar la creació de grups de relació que es diferencien, inicialment, entre autòctons i immigrants, a més d'altres subgrups, que al final semblen considerar-se "agrupaments lògics i naturals", ja que són els altres els que es tanquen i els que no volen relació. Pel que fa a les famílies d'origen d'Europa de l'Est, tot i que s'observa la formació de "grups", per exemple, en el cas de les romaneses i moldaves, que comparteixen una mateixa llengua, solen tenir unes relacions cordials amb les famílies autòctones, però no amb altres famílies d'origen immigrant, sobretot amb les d'origen magrebí, a les quals solen considerar un grup molt tancat i llunyà culturalment.

Les famílies poden participar individualment i col·lectiva en els centres on estan escolaritzats els seus fills. Pel que fa a la participació individual, una de les formes més importants, i reconeguda per la normativa vigent, és a través de l'assistència a les reunions informatives d'inici de curs i a les entrevistes individuals amb el professorat-tutor (anomenades popularment tutories). A més, recordem que un element que surt reiterativament com a indicador de la participació dels progenitors en els centres escolars, és l'assistència dels progenitors a les reunions convocades pel centre i a les tutories. D'altra banda, és comunament acceptat que la participació de les famílies en els centres escolars sol minvar a mida que els infants avancen en la seva escolaritat.

Mitjançant les enquestes, vàrem analitzar l'assistència dels progenitors a les reunions i tutories en els cicles inicial i mitjà d'Educació Primària i en l'ESO en el seu conjunt.

Pel que fa a l'assistència a les reunions, és més baixa en el cicle mitjà que en l'inicial. Quant a l'etapa de l'ESO, la participació dels progenitors descendeix substantivament respecte a la de primària. Tot i que també es podrien observar, d'acord amb els resultats de les entrevistes, algunes diferències segons l'origen geogràfic, ja que es percep una major implicació per part dels col·lectius d'origen d'Amèrica del Sud i d'Europa de l'Est que dels d'origen africà o asiàtic.

⁵⁶⁹ Així, per exemple, la indumentària de les mares musulmanes s'ha presentat com un indicador de no integració social i escolar i d'actitud reticent davant la cultura de la societat receptora.

Recalquem també que el nombre d'alumnes del centre és una variable que influeix significativament en l'assistència a les reunions, ja que com més gran és la dimensió del centre, menys elevada és la mitjana d'assistència de les famílies a les reunions.

Pel que fa a l'assistència a les tutories, en els cicles inicial i mitjà de Primària, la participació és molt elevada en el conjunt de les escoles que componen la mostra de la població enquestada. En l'etapa de l'ESO, la participació és també força elevada en el conjunt dels instituts que componen la mostra. I la grandària del centre no sembla ser un factor molt rellevant. Els docents entrevistats perceben que tot i no haver-hi una diferència qualitativament important al llarg de l'etapa de Primària, la participació dels pares descendeix dràsticament en l'ESO i també que el percentatge de participació dels progenitors d'origen immigrant és menor que el dels autòctons, sobretot en l'assistència a les reunions ja que en les tutories s'assenyala que el percentatge d'assistència és similar.

Alguns docents ressalten que la variable estatus socioeconòmic i educatiu de la família influeix més que la de l'origen geogràfic⁵⁷⁰. També que la variable origen geogràfic està relacionada en molts casos amb la variable cultural, en grups com el magrebí s'hi identifiquen. Aquests resultats confirmen els obtinguts per anteriors estudis (Garreta, 2003, 2008; *Instituto de Evaluación*, 2009 i 2009a; Torrubia, 2009; per exemple), és a dir, que l'assistència a les reunions i tutories és major en l'Etapa de Primària que en la de l'ESO i que l'assistència dels pares és major en les tutories que en les reunions col·lectives. També que tot que no sigui determinant, el nivell educatiu i cultural de la família és una variable a tenir en compte.

Pel que fa al contingut de les reunions, a través de les etnografies i les entrevistes, hem trobat que els temes que se solen tractaren les reunions de tutoria, d'acord amb el resultat de el *Instituto de Evaluación* (2009a), són: el comportament del grup o del fill, la dinàmica de la classe, els objectius i continguts a treballar, el procés d'aprenentatge, les qualificacions acadèmiques, les competències i capacitats dels fills, les activitats complementàries programades, etc.

⁵⁷⁰ Molts dels docents entrevistats, pel que fa a les famílies d'origen romanès per exemple, diferencien entre les d'origen gità o "rom" i les altres.

La participació dels progenitors com a col·lectiu se sol vertebrar en els centres escolars a través de l'AMPA. El Consell Escolar, malgrat ser reconegut per la normativa legal com el principal òrgan de participació de la comunitat educativa en la gestió i direcció dels centres educatius, en la realitat juga un trist paper, com es pot induir a partir dels resultats de la nostra tesi⁵⁷¹, confirmant els obtinguts en altres estudis (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995; Feito, 2005, 2011; Martín i Gairín, 2007; Garreta, 2008; Giró i Cabello, 2011; Issó, 2011; entre d'altres). Només dir a tall d'exemple, que la majoria de progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats no coneixien l'existència d'aquest òrgan o en tenien un coneixement molt difús de les seves funcions.

Ni els docents ni els propis pares perceben aquest òrgan com un instrument real per plasmar el dret de les famílies a participar en els centres educatius. La participació dels pares en les eleccions a Consells Escolars és realment baixa però sovint tampoc s'afavoreix des de l'escola. I també detectem un cert desconeixement per part de les famílies, autòctones i immigrades, de les funcions i potencialitats d'aquest òrgan, reduïdes sovint a aprovar els punts de l'ordre del dia. No oblidem tampoc la clivella existent entre els pares representants en aquest òrgan i la resta. Caldria millorar la comunicació i l'AMPA podria ser un dels canals, jugant un important rol mediador.

D'altra banda, les principals raons que fan que unes famílies participin més que unes altres, són, principalment, l'interès de les famílies en l'educació dels fills, el nivell de formació, la disponibilitat de temps, el nivell socioeconòmic i les expectatives educatives. Aquests elements són mencionats al llarg de tot el treball de camp de la nostra tesi. També són indicats a través de les enquestes, tant pels equips directius d'escoles com d'instituts, però, apareixen algunes diferències en l'ordre dels factors i en el pes de cada factor, segons l'etapa educativa impartida en el centre.

Els tres factors principals citats en les escoles són: l'interès dels pares en l'educació dels seus fills, el nivell de formació dels progenitors i la disponibilitat de temps. En canvi, en els instituts són: el nivell de formació de la família, l'interès i el nivell socioeconòmic.

⁵⁷¹ Tot i que no hem aprofundit en l'estudi de la participació de les famílies en aquest òrgan.

A través de les entrevistes corroborem aquests resultats, així, s'assenyala la disponibilitat de temps en primer lloc, supeditada a l'interès. Pel que fa a les famílies d'origen immigrant, s'afegeixen els factors culturals i l'origen geogràfic, sovint interrelacionats i que a la vegada es correlacionen amb els anteriors. És a dir, alguns docents (per sort no són tots) atribueixen a les famílies d'origen magrebí, per exemple, un baix nivell socioeconòmic i educatiu i un menor interès. I, de la mateixa manera, s'atribueix a les famílies d'origen d'Europa de l'Est un major interès i unes majors expectatives educatives.

Hem vist que, sobretot en les escoles, tant docents com progenitors pensen que és necessària la col·laboració família-escola i que s'han d'implementar mesures en aquesta línia.

Aquestes mesures poden ser obrir més l'escola als pares, organitzar activitats de caire festiu o establir mecanismes de participació com les comissions mixtes o participar directament en algunes activitats d'aula (actuació que es realitza en algunes escoles) o simplement com a espectadors del dia a dia dels seus fills (mesura proposada per alguns pares d'origen de l'Est). També, hem detectat que la principal raó adduïda és que reverteix en benefici de l'alumnat, més que en una millora de la pràctica docent, per exemple. La qual cosa explica en part que la responsabilitat recaigui en les famílies.

Pel que fa a les accions per millorar l'actitud de les famílies respecte a l'escola, més d'un 30% dels centres de la mostra de les enquestes han implementat aquest tipus d'actuacions, principalment fomentant els espais informals de relació, sobretot en les escoles, i en menor percentatge, treballant a través dels formals. És significatiu que només un quasi imperceptible 1,3% dels equips directius enquestats esmenta la comunicació fluïda amb l'AMPA com a mecanisme per millorar l'actitud de les famílies.

En general, d'acord amb els resultats de les enquestes, ni els equips directius ni el professorat oposen resistències a la participació dels progenitors⁵⁷², tot i que en les instituts és major el percentatge dels que pensen que sí⁵⁷³. En canvi, pel que fa a l'alumnat, hi ha algunes diferències d'opinió entre els equips directius d'escoles i

⁵⁷² Almenys, aquesta és la seva percepció.

⁵⁷³ Prop del 20% respecte al professorat.

d'instituts. Així, mentre que en les escoles, pràcticament ningú pensa que l'alumnat tingui interès en què els seus pares no tinguin una relació fluïda amb el centre, en els instituts, el percentatge dels entrevistats que pensen que sí s'eleva notablement.

D'altra banda, les principals demandes que reben els centres per part de les famílies són la realització de tutories per tal d'informar-se sobre l'evolució dels seus fills, l'organització d'activitats extraescolars i la informació sobre possibles conflictes. Tenint en compte el nivell d'ensenyament impartit en el centre, tant en escoles com en instituts apareix, en primer lloc, la petició de tutories per informar-se sobre l'evolució escolar dels fills i després, es poden observar algunes diferències en l'ordre de prioritats de les demandes formulades pels pares i en el seu pes percentual.

En les escoles, a més de demanar informació sobre l'evolució escolar dels fills o sobre problemes puntuals, la demanda de les famílies s'orienta molt clarament a resoldre necessitats concretes relacionades amb la situació socioeconòmica familiar i la conciliació dels horaris laborals i familiars dels progenitors amb els escolars.

En els instituts, observem que la principal demanda que formulen les famílies està també relacionada amb la informació i seguiment de l'evolució dels seus fills. Però, a diferència de les escoles, la informació sobre conflictes o problemes puntuals i la seva resolució, o la demanda de major control i disciplina en els centres ocupen també un lloc destacat en les preocupacions i les demandes dels progenitors (les demandes en aquest sentit s'incrementen en els instituts amb major nombre de línies). També apareix la demanda d'activitats extraescolars, aspecte potser també relacionat amb la conciliació de la vida familiar i laboral, tenint en compte que en molts centres almenys dos tardes a la setmana no són lectives⁵⁷⁴.

Però, ni en escoles ni en instituts, les demandes relatives a la millora del projecte de centre (PEC, metodologies docents...) o de l'AMPA ocupen un lloc destacat i no apareix cap demanda relativa al Consell Escolar. Per tant, ens podríem aventurar a dir que la participació col·lectiva, si bé és cert que no sembla ser incentivada des dels centres, tampoc ocupa un lloc principal en els interessos i preocupacions de les famílies.

⁵⁷⁴ Recordem que les enquestes es van realitzar durant el curs 2009-2010 i l'horari establert en els instituts era partit (matí i tarda).

Pel que fa, concretament, a les famílies d'origen d'Europa de l'Est, tant els docents com els progenitors entrevistats assenyalen també que participen més a nivell individual que col·lectiu, atorgant-li més importància alhora a aquest tipus de participació.

1.5. La gestió i funcionament de l'AMPA

Centrant-nos en les AMPA, la literatura assenjala que el percentatge de centres que tenen l'AMPA constituïda és alt així com el percentatge de famílies sòcies.

En la nostra tesi, tots els centres on es va realitzar l'etnografia tenen AMPA, els centres on van realitzar-se les entrevistes també la tenen tots menys un, i pràcticament tots els centres que componen la mostra de les enquestes tenen l'AMPA constituïda.

Un elevat percentatge tenen més del 75% de famílies inscrites i el fet de ser escola o institut no sembla ser una variable rellevant.

En canvi, i d'acord amb els resultats d'altres investigacions (per exemple: Garreta, 2008; FAPAC, 1998), la nostra tesi també confirma la baixa assistència dels progenitors a les reunions i activitats convocades o organitzades per les AMPA, més en els instituts que en les escoles, participació que disminueix a mesura que augmenta la grandària del centre.

En el treball de Garreta (2008) sobre les AMPA, els propis representants manifestaven que "les associacions funcionen gràcies a uns pocs que tiren del carro" i que el bon funcionament de l'AMPA repercuteix en el del centre, percepcions confirmades també pels equips directius enquestats⁵⁷⁵ i entrevistats.

De la mateixa manera, la present tesi també confirma els resultats de Garreta (2008) quant als punts febles i forts de les AMPA. Els resultats de les enquestes assenyalen, sobretot, com a punts febles, la baixa participació de les famílies en les reunions i en les activitats, més notable, una vegada més, en els instituts que en les escoles. Segueixen a gran distància la baixa inscripció de les famílies en l'associació, els problemes d'organització i gestió, la baixa participació en les escoles de pares, la poca participació i falta d'enteniment entre famílies o problemes de representativitat i lideratge de les AMPA.

⁵⁷⁵ El percentatge d'acord, però, és major en els instituts que en les escoles.

Tot i que la inscripció i participació dels progenitors és menor en els instituts que en les escoles, en les escoles es percep majorment com a problema la baixa inscripció de les famílies. En canvi, en els instituts, s'assenyalen, més que en les escoles, els problemes de gestió i organització i la baixa participació en les escoles de pares.

Recalquem també que un percentatge petit de centres (al voltant del 13%), manifesta que no hi ha cap punt feble, però aquesta percepció és notablement més elevada en les escoles que en els instituts. El nombre de línies també sembla ser una variable que hi incideix, així els problemes manifestats semblen aguditzar-se també en els centres més grans.

Quant als punts forts de les AMPA, s'assenyalen els mateixos que en altres estudis anteriors (FAPAC; 1998; Garreta, 2008; Torrubia, 2009). Així, es ressalten, en primer lloc, les funcions pragmàtiques, en certa manera subsidiàries de l'Administració, que realitzen les AMPA en els centres⁵⁷⁶. En primer lloc, es ressalta l'organització d'activitats extraescolars. I després, a certa distància ja, la socialització de llibres i el servei de menjador. Si considerem el nivell educatiu impartit en el centre, podem observar algunes diferències. Si bé l'organització d'activitats extraescolars és assenyalada en primer lloc en ambdós tipus de centres, en les escoles es valora més que en els instituts, la gestió del servei de menjador, la col·laboració en l'organització del centre i la contractació d'educadors i monitors. En canvi, en els instituts es valora més que en les escoles, la socialització dels llibres de text, l'AMPA com a canal de comunicació entre el centre i les famílies i la col·laboració econòmica.

Les entrevistes realitzades també confirmen aquests resultats i així s'assenyala l'organització d'activitats extraescolars, la gestió del servei de menjador i la compra de material per a l'escola com les principals activitats dutes a terme, que són també les més valorades pels docents entrevistats, algun dels quals assenyala que la principal funció de les AMPA és "arribar on no arriba l'Administració". Aquestes actuacions també són assenyalades pels representants associatius i progenitors d'Europa de l'Est entrevistats.

⁵⁷⁶ Com a exemple paradigmàtic, en una escola pública, el director del centre presentava l'AMPA als alumnes que iniciaven les pràctiques del grau de mestre de primària de la UdL, el curs escolar 2011-12, com "una empresa sense ànim de lucre".

També dir que la major part de pares entrevistats és sòcia de l'AMPA però amb una finalitat utilitarista ja que els seus fills fan activitats extraescolars, per exemple.

Els anteriors models de Direcció que hem esbossat indiquen diferents formes de relació amb aquestes associacions, que van, des d'ignorar la seva existència per tot allò que no sigui prestació de serveis, fins a valorar-les per a la presa de decisions, passant per diferents situacions concretes que varien segons qui són els interlocutors. Val la pena de dir que tampoc s'exerceix igual el lideratge dins l'AMPA i que, per tant, tampoc no és igual la relació que mantindrà amb la Direcció⁵⁷⁷.

Molts centres⁵⁷⁸ realitzen accions per facilitar la trobada entre les famílies i així afavorir la comunicació i el coneixement mutu, principalment, organitzant festes i activitats, implementades directament pel centre. Però, en molts casos també, recolzant les actuacions de l'AMPA i mantenint una comunicació fluïda amb l'AMPA, sobretot en les escoles, on el percentatge augmenta amb la grandària del centre. En els instituts, en canvi, es tendeix a facilitar espais a l'AMPA i menys a implicar-se en la seva activitat i a donar suport a l'AMPA. Al contrari que en les escoles, sembla decreïxer a mesura que augmenta la grandària de l'institut.

Normalment, els equips directius consideren que mantenen bones relacions amb les AMPA i a l'inrevés també. Així, les AMPA consideren que mantenen bones relacions amb els equips directius, però en alguns casos, es podria pensar que, més aviat, les tenen de dependència. Si ho relacionem amb la presència d'immigració, en els centres estudiats que en tenen un menor percentatge, les AMPA gestionen les activitats extraescolars i el servei de menjador i acollida matinal, i els pares immigrants solen participar-hi molt poc. I quan ho fan de vegades no s'ajusten als criteris de "normalitat" establerts tàcitament pels habituals de l'AMPA quant a activitats que interessin, horaris, assistència a les reunions i tot un seguit de diferències que, al ser jutjades i no considerades, acaben dissuadint als pocs pares immigrants que es plantegen d'implicar-s'hi, en bona part perquè els fan sentir exclosos.

⁵⁷⁷ Sobre la participació de les famílies en les associacions de mares i pares d'alumnes, consulteu: Garreta (2008).

⁵⁷⁸ Quasi la meitat de la mostra enquestada en la segona fase.

A les escoles amb un nombre més elevat d'alumnat immigrant, normalment les AMPA entren en crisi⁵⁷⁹, perquè responen als interessos d'una minoria de famílies i gestionen les activitats per aquesta minoria, tancant-se encara més als que no són socis, queixant-se de la poca participació en general i culpant d'aquesta poca participació els immigrants, els quals, si bé és cert que no hi participen, tampoc no són la causa de la situació.

Aquest fet es fa palès a les escoles visitades. Això sí, també hem detectat escoles amb un elevat nombre d'alumnes d'origen immigrant que han superat aquesta crisi, després d'estar a punt de desaparèixer l'AMPA. El procés desenvolupat no hagués estat possible sense la gestió de l'equip directiu i els líders de l'AMPA per tal d'optimitzar les relacions entre famílies i centre, i que han afectat tots els àmbits, des de la gestió de l'espai físic, l'acollida, els canals de comunicació i la participació dels pares.

1.6. La dinàmica de treball i l'actitud dels docents i altres professionals del centre

La dinàmica de treball es veu condicionada per la gestió que fa l'equip directiu del centre. Tot i això, també hi intervenen altres factors que van des de les relacions personals entre els docents, fins a la capacitat professional.

Com assenyalen altres estudis (Garreta, 2009, 2011; Jordan, 2009), el professorat no ha estat prou format a les antigues Escoles de Mestres (ara Facultats d'Educació) per poder reconèixer la importància del rol de les famílies dins l'escola i tampoc no se'ls ha dotat d'estratègies per poder aproximar-s'hi. Fins la implantació dels nous estudis de Grau⁵⁸⁰, els estudis de magisteri, com fins fa poc el mateix sistema educatiu, gairebé mai no considerava important aquesta relació amb les famílies, més enllà de les reunions i tutories, i no es prenia en compte altres formes de relació i, sobretot, tots aquells contactes informals (més valorats a l'educació infantil). I al nostre parer, fins fa poc, tampoc la formació continuada no ha donat importància a aquesta relació.

⁵⁷⁹ Disminueix dràsticament el nombre d'associats (als altres centres amb percentatge baix, tampoc no hi participen massa, però el nombre d'associats és més alt), les activitats organitzades i es fa difícil la renovació de càrrecs.

⁵⁸⁰ Ara en els estudis dels Graus d'Educació Infantil i Primària, hi ha la nova assignatura "Societat, família i escola".

És corrent que els docents analitzin la situació actual de l'escola i del seu rol docent des de la idea que l'escola pateix la mateixa crisi que afecta a la societat. Els canvis en la societat es reflecteixen en l'escola i els problemes socials s'intenten arreglar a través d'aquesta institució. Veuen aquests canvis com a inevitables i creuen, uns més que altres, que han d'acceptar el repte professional i personal, així com la dificultat afegida que presenta la diversitat.

Com hem vist en el marc teòric, la literatura indica que l'establiment d'una relació fluïda entre família i escola afavoreix l'èxit escolar de l'infant i aquest també era un dels aspectes detectats en l'etnografia. Per això, posteriorment, vàrem demanar, concretament, als equips directius de la mostra enquestada que ens diguessin quins factors relacionats amb la participació de les famílies eren més rellevants quant a l'èxit escolar dels infants.

Hem de destacar que els principals factors reconeguts per les persones enquestades com a claus de l'èxit escolar, en major o menor èmfasi, són: la participació de les famílies; la confiança, la comunicació fluïda i la coordinació entre la família i el centre educatiu, amb uns objectius compartits; l'actitud positiva dels docents respecte a la comunicació amb les famílies i viceversa; existència de moments de trobada i un espai adequat per a les trobades i informació a les famílies sobre el funcionament del centre.

Com veiem, es valoren els factors relacionats amb la confiança mútua i la comunicació assertiva (actitud positiva per part de docents i famílies, informació, establiment d'espais i temps adequats per a que aquesta comunicació sigui eficaç i coneixement de les expectatives de les famílies). També dir que, en general, es pensa que influeix més en l'èxit escolar la participació individual dels pares que la col·lectiva.

D'altra banda, destaquem el paper "director" que s'atorga als docents, implícitament són ells qui dirigeixen la "relació", aspecte que es veu reflectit en la poca importància atorgada a la consulta amb les famílies de les decisions importants, a la participació dels pares en els òrgans de gestió (és a dir, en els Consells Escolars) i a la comunicació en els moments informals (entrada i sortida del centre).

Les entrevistes a docents i progenitors també ens han corroborat aquests resultats, tots pensen que el factor primordial és realitzar un seguiment acurat de l'evolució dels fills, tot i que podem assenyalar algunes diferències en la percepció de com s'hauria de realitzar aquest seguiment. Així, per als docents consisteix primordialment en acudir al centre quan són convocats, preocupar-se per les notes (informes escolars) i ajudar els fills en les tasques escolars. Alguns progenitors, en canvi, desitgen una implicació més activa.

Per exemple, alguns progenitors d'origen d'Europa de l'Est, per tal de fer un seguiment més acurat i poder oferir suports concrets i continus, demanen més informació i més continuada sobre els continguts i metodologies utilitzades en el centre i sobre l'avaluació, així com sobre el treball escolar realitzat pels fills, no quedant-se reduïda simplement a un informe trimestral. Alguns demanen, com ja hem assenyalat anteriorment, poder entrar lliurement a les aules i observar el desenvolupament de les classes, com es fa en algunes de les escoles dels seus països d'origen. Petició que sens dubte pot ser rebuda amb cert malestar per part d'alguns docents.

Quant a la visió dels docents sobre la participació de les famílies en els centres escolars, com entenen dita participació i què consideren que han de fer els pares per ser participatius, es defineix la participació dels pares, sobretot, com a participació individual en el procés educatiu dels fills, els indicadors de la qual serien l'assistència a les reunions, tutories i activitats organitzades pel professorat i per l'AMPA, el seguiment de l'evolució dels fills i el suport en els deures i treballs escolars. Una participació com a suport extern de la tasca professional dels docents. El centre escolar i la seva gestió i funcionament sembla ser domini exclusiu o quasi del professorat i la participació col·lectiva dels progenitors queda reduïda notablement a la inscripció a l'AMPA.

Tenint en compte que la llei reconeix i recolza la participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres educatius principalment a través dels Consells Escolars, tot i que apareix, és remarcable l'escassíssima valoració per part dels equips directius enquestats que obté la participació de les famílies en aquest òrgan (2,8%) i en les eleccions a Consells Escolars (1,1%).

Sintetitzant, com en estudis anteriors (Garreta, 2003, 2008; Fernández Enguita, 1993; Jordan, 2009; Mérida, 2002; entre d'altres), els resultats d'aquesta tesi mostren que els docents pensen que és necessari establir una bona relació família-escola i reclamen la participació dels progenitors. Però la desitjada es trobaria, corroborant els resultats dels treballs de Garreta (2003 i 2008) i Fernández Enguita (1993), entre el tipus anomenat de “baixa densitat” (assistència a tutories i reunions, recolzament tasca docent a la llar...) i una altre de “més nivell” (foment escoles de pares, coimplicació en la gestió del centre...), seguint la tipologia de Jordan (1995).

Ens atreviríem a dir que en aquest contínuum se situaria molt més a prop del primer que del segon, ja que la participació en la gestió del centre⁵⁸¹ es realitza principalment a través de l'AMPA (Garreta, 2008) i relegant a aquesta en molts casos a ser merament una “empresa proveïdora de serveis i material”, d'aquí que la participació col·lectiva es valori com “inscripció a l'AMPA”, és a dir, quedant reduïda al pagament de les quotes de l'associació. Tanmateix, també hem d'assenyalar que hem detectat centres, a través de la realització de l'etnografia i de les entrevistes, on s'han implementat accions per afavorir un treball en xarxa col·laboratiu i reflexiu per part de docents i famílies i altres agents educatius de l'entorn i obrir les portes a la comunitat educativa. I també hem de dir que, en aquests casos, el lideratge dels equips directius i de les AMPA ha sigut clau.

D'altra banda, en general, mentre la majoria dels docents està bastant satisfeta amb la participació dels progenitors en les seves escoles, els resultats de les nostres enquestes mostren que un alt percentatge dels equips directius dels instituts se'n mostra insatisfet.

En les escoles, es valora sobretot el seguiment de l'evolució dels fills, l'assistència a les tutories i a les reunions i activitats convocades pel centre, l'ajuda als fills en els deures i l'assistència a les reunions i activitats convocades per l'AMPA. En canvi, en els instituts, d'acord amb els resultats de les enquestes, es valora, principalment, l'assistència a les reunions i activitats convocades pel centre, l'assistència a les tutories, el seguiment de l'evolució dels fills, la participació en les reunions i activitats convocades per l'AMPA i la inscripció a l'AMPA. Remarquem que la inscripció a l'AMPA rep una valoració major en

⁵⁸¹ Com a exemple paradigmàtic, en algunes memòries de pràctiques dels alumnes de grau de Primària del curs 2011-12 de la Universitat de Lleida es constata “l'absència del Consell Escolar” a l'hora de parlar de l'estructura i organització del centre educatiu, obviant-se la seva presència en alguns organigrames.

els instituts que en les escoles, malgrat que, aparentment, la inscripció i participació de les famílies en les AMPA dels instituts és substantivament menor que en les escoles.

Les principals raons que defineixen la participació dels pares com a “adequada”, són: assistència a les tutories i reunions, seguiment de l’evolució dels fills (s’interessen pel que fan a l’escola i els ajuden en els deures), inscripció a l’AMPA i participació en les activitats extraescolars⁵⁸².

Les raons són, fonamentalment, les mateixes en les escoles i en els instituts, però els equips directius dels instituts valoren més que els de les escoles que els progenitors visitin el centre, pertanyin a l’AMPA o participin en activitats extraescolars i no tant el seguiment dels deures i les notes com els altres, segurament perquè es pensa que els alumnes són més autònoms. Aquestes raons justifiquen que, en alguns casos, es qualifiqui la participació dels progenitors com a excessiva i en d’altres com a insuficient.

En les escoles, el perfil dibuixat del pare no participatiu, principalment, és un pare que no s’implica en l’escola, no pertany a l’AMPA, no fa el seguiment de les notes ni dels deures i tampoc assisteix a les tutories. Com veiem, factors relacionats amb la participació individual dels progenitors. Els elements més relacionats amb la participació dels pares com a col·lectiu (participació en la Junta de l’AMPA, participació en el Consell Escolar) a penes surten reflectits. Segurament els docents no perceben els pares com a col·lectiu (excepte en el moment de les votacions a Consells Escolars), sinó més aviat com una suma d’individualitats.

L’etnografia especialment, també les entrevistes, ens han permès observar com el professorat percep l’arribada d’immigrants com un increment de feina (per alguns representa una sobrecàrrega difícil de dur) i s’apunta, com a punt clau de la intervenció eficient, el fet de dotar els centres que reben més immigrants o que reben població més desafavorida socialment, dels recursos pedagògics i humans necessaris per compensar els dèficits existents i treballar per l’equitat i l’ensenyament de qualitat. El canvi de la realitat del centre i l’oferta d’un ensenyament de qualitat incidiria sens dubte en l’increment de la matriculació, ja que els pares, el que pretenen fonamentalment, és

⁵⁸² Els docents entrevistats i alguns dels representants associatius també assenyalen els mateixos indicadors.

obtenir l'educació que consideren millor pels seus fills i oferir-los més oportunitats. Per als docents d'escoles que encara no han acceptat aquest canvi en el perfil de l'alumnat, els immigrants són un problema (Garreta, 2003; Besalú, 2004; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009): primer, no coneixen el funcionament de la institució i, segon, no hi encaixen i, molts cops, no s'hi senten implicats. Creuen que demanen a l'escola més del que demanen els autòctons, que ja estan habituats al cost econòmic de l'ensenyament públic i gratuït o als horaris i calendaris que comporten un cost addicional en activitats extraescolars per poder articular els horaris laborals dels progenitors amb els horaris escolars.

Les demandes econòmiques, de vegades, són vistes com abusives, sobretot si impliquen l'ajut administratiu de l'escola per poder-les obtenir. Segons l'opinió d'alguns docents, demanen i obtenen un ajut que no valoren. I, quan la institució els demana que participin, no ho volen fer o no ho fan de la manera esperada. Es podria pensar que senten que els immigrants són un obstacle per tal que la institució pugui desenvolupar la seva tasca educativa amb normalitat.

Centrant-nos en els estereotips i prejudicis existents entre les persones que coexisteixen en els centres escolars detectem que n'hi ha tant entre els docents, com entre les famílies respecte a altres famílies i als docents. Quant als docents, pensem que una part té representacions, positives i negatives, envers als immigrants i les utilitza de forma quotidiana en les seves relacions i en el treball a l'aula (en la classificació que fa de l'alumnat en les expectatives que es generen, en la proximitat o la distància, fins i tot, física, en el fre per establir una comunicació fluïda amb determinades famílies, etc.). Aquestes imatges, molt resistents a ser canviades, sovint es justifiquen per qüestions genètiques, climatològiques i/o culturals i, demostrant la manca de coneixement de bona part dels docents dels països d'origen del seu alumnat, es construeixen seguint diferents criteris: continents o parts d'aquests, religions, color de la pell, etc. El factor cultural s'addueix reiterativament, excepte en el cas d'alumnes procedents d'Amèrica del Sud, i l'indicador és el grau d'apropament o allunyament a la "cultura europea", el que demostra una visió etnocèntrica per part d'alguns docents.

Sent més concrets, observem com:

- ❖ Els procedents d'Amèrica del Sud⁵⁸³ són sovint vistos com a ganduls, lents (“ahorita lo hago!”), amb poca possibilitat d'èxit escolar i poc disposats a aprendre català, ja que coneixen el castellà. La principal justificació que es dóna és climatològica, comparant-se amb els andalusos, i sovint apareix el fantasma dels “Latin Kings” quan es refereixen a ells. En ocasions els argentins es consideren una excepció (a causa del nivell cultural més alt) i si fracassen, s'atribueix al desconeixement del català o al fet de no tenir interès per aprendre'l.
- ❖ Els d'Europa de l'Est gaudeixen d'una imatge positiva: “els millors de la classe”, “respectuosos amb els docents”, “intel·ligents”, “com nosaltres”, “són europeus”. És a dir, es perceben com a més propers i més adaptables al sistema educatiu català, a més que, sovint, vénen de sistemes educatius considerats millors que el nostre. S'assenyala que aprenen ràpidament el català, arriben amb un bon nivell escolar, són disciplinats i, almenys al principi, són respectuosos amb el professorat. Es ressalta sovint que les persones procedents d'Europa de l'Est i les de Catalunya, comparteixen uns mateixos trets culturals europeus, la qual cosa facilita l'adaptació i la integració en les escoles.
- ❖ Els marroquins, assimilats sovint a àrabs i a musulmans, són els que reben una percepció més negativa⁵⁸⁴. Són vistos com a traïdors, persones amb qui no es pot confiar, d'una cultura molt diferent a la nostra, agressius, bruts, cridaners i moguts (sobretot els nens), poc hàbils, poc receptius a l'estudi, amb un ambient familiar que desincentiva l'èxit escolar i que no el valora. Es creu que són els més diferents i els més difícils d'integrar, d'implicar, a l'escola.
- ❖ Els subsaharians, tot i ser percebuts com a més acomodaticis, en comparació als anteriors, tenen la imatge de ser més salvatges, perquè vénen d'indrets amb poca cultura i és necessari “domesticar-los” (com algun docent ha dit, “baixen de l'arbre”). S'assenyala que no són massa intel·ligents i, sovint, no destaquen acadèmicament, són bruts i fan pudor. Tot i això, es distingeix quan els pares tenen estudis superiors. En aquest cas, la imatge millora i s'introdueix que són alumnes bons i tenen pares col·laboradors.
- ❖ Els asiàtics, sobretot els xinesos, sembla com si no hi fossin (són invisibles, com les seves famílies) i es pensa que són bons, especialment, en matemàtiques, poc disposats a treballs en equip i que es relacionen poc al pati. Però sobretot el que els defineix és que són silenciosos, disciplinats (“com formiguetes”), acomodaticis i treuen bones notes tot i que costa que participin a les classes.

⁵⁸³ Alguns docents, inclouen en aquesta categoria, els d'Amèrica Central..

⁵⁸⁴ Plana sobre ells la imatge integrista des de l'11 de setembre de Nova York i l'atemptat de Madrid de l'11 de març de 2004. Però també apareix el record del paper que van fer les tropes “mores” de Franco durant la Guerra Civil.

Aquestes imatges, que per sort no tots els docents tenen, afecten les expectatives i retroalimenten la percepció de la relació amb els alumnes i les famílies. Com també direm respecte als prejudicis i estereotips que tenen les famílies, sembla del tot necessari sensibilitzar sobre la seva existència i l'impacte que tenen en les relacions quotidianes i en l'èxit escolar del seu alumnat (per evitar que la profecia es compleixi, l'efecte Pigmalión). Això s'hauria de dur a terme a través d'experiències, de vivències, dels docents (i les famílies) que ajudessin a despertar una nova mirada sobre aquestes famílies i alumnes. Molt sovint comprovem que les conferències o sessions de classes teòriques sobre els estereotips i el racisme no són suficients, perquè no permeten prendre consciència sobre què es pensa i, com que són imatges construïdes lentament, són molt resistents (Jordan, 2009). Per tant, creiem que seria necessari introduir noves estratègies més efectives. També comprovem com els docents creuen que la formació que s'imparteix no els és útil i cauen o poden caure en la fatiga de la formació⁵⁸⁵.

Sembla evident que hi ha un cert desconeixement de les famílies per part del professorat però, com demostren els resultats de la nostra enquesta, una mica més de la meitat dels centres de la mostra ha implementat accions per conèixer les expectatives de les famílies envers l'educació dels fills, més a través de l'àmbit formal que de l'informal. Una de les mesures ha estat la realització d'enquestes a les famílies.

D'altra banda, l'etnografia també va fer palès la importància que tenen altres professionals presents al centre i el seu paper en la relació amb les famílies. Així detectem conserges, cuiners, monitors... que contribueixen de forma important a la creació d'una dinàmica positiva de relació i faciliten la relació entre l'escola i la família.

Quan la dinàmica organitzativa ho permet, destaquem que, els que tenen un paper positiu, són els que demostren capacitat de treball per desenvolupar les seves funcions, voluntat de servei i d'atenció personalitzada, amabilitat, empatia, capacitat de mantenir una relació propera amb les famílies, crear confiança i gestionar les situacions quotidianes i els conflictes que puguin sorgir, i ser un bon informador. Aquests professionals semblen identificar-se amb un projecte i són reconeguts com a membres de la comunitat escolar, de manera que no són invisibles.

⁵⁸⁵ Vegeu Garreta (2003).

2. LES BARRERES DE COMUNICACIÓ

L'etnografia ens va permetre detectar l'existència de barreres que dificultaven la comunicació entre l'escola i les famílies i la participació d'aquestes. L'anàlisi de les enquestes als equips directius ens mostra que la majoria, si bé és conscient de l'existència d'aquests obstacles, cita causes atribuïbles a les famílies, més individuals que contextuals. La realització de les entrevistes ens corrobora aquests resultats.

La manca d'interès i la manca de temps són dos factors que s'assenyalen reiteradament en les entrevistes i hem de dir que tant per part dels docents com dels representants associatius. La manca de temps, tot i que es relaciona amb la falta de conciliació laboral-familiar i amb altres canvis socials, s'acaba correlacionant amb el factor interès, dient que si hi ha interès suficient, la manca de temps no justifica la no participació. I en aquesta línia, una part dels docents⁵⁸⁶ entrevistats, per exemple, pensa que les mesures que s'han d'implementar per afavorir unes millors relacions i una major participació per part de les famílies van en la línia d'organitzar activitats formatives perquè les famílies en vegin la importància. De la mateixa manera, s'assenyala que es fa tot el que es pot per part del centre. Els pares d'origen d'Europa de l'Est assenyalen també la manca de temps com a principal impediment i també alguns, la manca d'interès i insuficient informació per part del centre.

Quant a les barreres que dificulten la comunicació entre l'escola i la família, si tenim en compte el locus de control (és a dir, a qui s'atribueix l'origen o causa de l'obstacle), es podrien classificar en: locus familiar (causes atribuïbles a les famílies), locus escolar (causes de l'escola), locus general (causes generals) i locus alumnat (causes atribuïbles als alumnes).

Solament un escàs 1,4% de la mostra enquestada pensa que en els seus centres no hi cap barrera, la qual cosa ens indica que els equips directius dels nostres centres són conscients de l'existència de certs obstacles que dificulten la relació i comunicació entre el centre i les famílies i han implementat algunes accions en aquest sentit.

⁵⁸⁶ També hem de dir que altres equips directius entrevistats assenyalen la necessitat d'implementar activitats formatives adreçades al professorat.

Destaquem que pràcticament la totalitat de la mostra enquestada cita causes atribuïbles a les famílies (més del 95%)⁵⁸⁷, i entre aquestes trobem, principalment, la falta d'interès dels pares, la incomprensió per part dels pares del que el professorat espera d'ells, el desconeixement del sistema educatiu i la manca de temps. A continuació, apareixen el baix nivell cultural dels pares, el conflicte cultural i l'idioma. Aquests obstacles, tot i que amb algunes variacions, apareixen tant en les escoles com en els instituts de la mostra, però la barrera de l'idioma sembla ser més rellevant en les escoles que en els instituts.

Quant a les causes de l'escola, que són citades per menys del 25% de la mostra enquestada i més en les escoles que en els instituts, el principal obstacle citat és la incomprensió per part del professorat del que volen els pares. En menor proporció, apareixen el currículum escolar poc flexible, la falta d'interès del professorat, l'escola no fa els esforços suficients per donar-se a conèixer, i relacionat amb aquest, la manca de fluïdesa en la transmissió d'informació.

Entre els obstacles de caràcter general apareix la falta de confiança mútua (menys de l'1%) i entre els obstacles atribuïts als alumnes, que aquests dificulten la comunicació entre la família i l'escola.

A continuació, a partir dels resultats obtinguts en la nostra tesi i del que hem pogut observar al llarg del nostre treball de camp, i també tenint en compte les aportacions d'estudis anteriors (Fernández Enguita, 1993; Mérida, 2002; García Bacete, 2003; Garreta, 2003, 2008, 2012; Auduc, 2007; Kherroubi, 2008; Jordan, 2009; Santos Rego i Lorenzo Moledo, 2009; entre d'altres), ens permetem assenyalar els següents factors de discontinuïtat (divergències entre escola i família) que influeixen en la relació escola-família i també en la participació dels progenitors.

2.1. Barreres per part del professorat

Primer, presentarem algunes de les barreres per part de la institució escolar que dificulten la comunicació escola-família i la participació dels progenitors.

⁵⁸⁷ La major part dels docents entrevistats també citen causes atribuïbles a les famílies (falta d'interès, desconeixement de l'idioma, conflicte cultural, desconeixement sistema educatiu...), tot i que uns pocs també assenyalen la necessitat de reflexionar sobre les seves actituds i pràctica docent.

- ❖ Traspàs de la responsabilitat d'educar a l'escola. Alguns mestres senten que han de realitzar feines que no els pertoquen ja que no s'han fet en l'espai (família) on tradicionalment es feien, així se senten "saturats" ja que a més d'ensenyar continguts han d'ensenyar els hàbits i valors més fonamentals, que s'haurien d'haver adquirit a la llar com passava abans i que ara no es fa degut sobretot a la falta de conciliació de la vida familiar i laboral i a una certa delació del rol parental (primarització de la socialització secundària de l'escola, Tedesco, 1995). Aquests mestres pensen que els pares no compleixen amb el seu deure d'educar llurs fills, fins i tot que han dimitit i deleguen a l'escola les responsabilitats parentals que els pertoquen. Alguns mestres senten també que han de "lluitar contracorrent" ja que l'escola educa en els valors del respecte, la solidaritat, el diàleg... en una societat que prima valors contraris com la individualitat, l'egoisme, la insolidaritat..., es troben molt sols en la seva tasca educativa i recelen de les famílies. En resum, alguns mestres pensen que les famílies deleguen les seves responsabilitats educatives en l'escola, que no mostren interès i que dimiteixen del seu rol com a pares educadors i que simplement volen aparcar els nens en l'escola considerada com a guarderia.
- ❖ Alguns docents perceben actituds negatives i de desconfiança per part d'alguns pares, poc disposats a escoltar i a incorporar en la seva tasca diària propostes fetes per l'escola i en canvi a dir el que s'ha de fer i ensenyar, i a justificar els comportaments de llurs fills.
- ❖ Alguns professors se senten amenaçats per la presència dels pares en el centre, tenen por a les seves interferències, se senten insegurs i actuen a la defensiva. Així, alguns mestres se senten infravalorats per certes famílies (sobretot les que tenen un nivell educatiu superior). Snten qüestionades la qualitat i validesa de les seves propostes educatives i fins i tot la seva formació com a professionals de l'educació.
- ❖ Actituds poc obertes a la col·laboració amb els progenitors. Alguns mestres pensen que si "fan cas" al que diuen els pares perdran poder i seran menysvalorats.

Alguns mestres pensen que la visió dels pares sobre els seu fill és sempre parcial i per tant no poden ser justos i objectius, a més ells com a professionals saben millor com educar-los i el que cal fer.

- ❖ Falta d'interès per part d'alguns docents. Alguns mestres se senten desbordats per la feina diària i pensen que les relacions amb les famílies sobrepassen les seves funcions docents, el centre és l'alumne no la família. Alguns professors a més pensen que, en el cas d'alguns alumnes immigrants (sobretot els magribins i subsaharians procedents de zones deprimides), la seva feina es multiplica degut a les "diferències culturals" i a la gran distància entre els valors imperants a l'escola i a la família, senten que han de començar de zero perquè no tenen adquirits els hàbits més elementals i han de "lluitar" contra la seva cultura. Alguns també pensen que "no hi ha res a fer" i d'alguna manera transmeten aquests sentiments als progenitors.
- ❖ Alguns docents consideren a les famílies com un destorb si els fan massa preguntes per exemple a l'hora d'entrar o sortir, si volen tenir contactes massa sovint o fora dels espais formals (tutories)..., o com a persones amb poc interès si no fan cas a les seves indicacions o consells.
- ❖ Preparació insuficient per part d'alguns docents, pel que fa a aspectes relacionats amb la interculturalitat i amb la relació família-escola, en general. Alguns mestres desconeixen la realitat de les famílies immigrades del seu centre. Això pot portar a prendre decisions errònies, a no preparar bé les reunions, a no saber aprofitar el que poden aportar aquests pares...
- ❖ Alguns mestres pensen que el manteniment de la cultura, llengua i tradicions per part d'algunes famílies immigrades (sobretot les musulmanes) opera en direcció contrària als interessos de l'escola i constitueix un obstacle a la bona integració i adaptació del nen.
- ❖ Les males experiències anteriors amb algunes famílies (ja sigui en l'actual centre o en anteriors) dificulten les relacions (expectatives negatives) amb els pares actuals del centre.

- ❖ La imatge percebuda de les famílies per part dels docents (aspecte físic, vestimentes, edat, sexe, caràcter, “tarannà”). En la percepció i construcció d’aquestes imatges també influeixen els comentaris, comportaments i activitats del propi infant i altres tercers.
- ❖ Alguns mestres pensen que els pares no tenen la formació adequada per a intervenir en l’escola (funcionament, gestió...) ni per ajudar els seus fills en el seu procés educatiu.
- ❖ Realització de reunions i tutories poc atractives, merament informatives, basades en la transmissió d’unes informacions (comunicació unidireccional), sovint realitzades amb caràcter burocràtic (es fa perquè s’ha de fer) o sancionador (es convoca als pares d’alumnes amb problemes).
- ❖ Tendència a utilitzar la comunicació escrita com a mètode de contacte; absència d’alternatives més creatives per a contactar amb els diferents col·lectius.

2.2. Barreres per part de les famílies

A continuació, presentem algunes de les barreres per part de les famílies que dificulten la comunicació escola-família i la participació dels progenitors.

- ❖ Dimissió de la responsabilitat d’educar. Front a les transformacions que ha sofert la nostra societat i a les quals tant la família com l’escola no han estat alienes, molts pares no poden exercir correctament el seu rol i esperen que l’escola els substitueixi parcialment o totalment en la seva responsabilitat d’educar.
- ❖ Falta de conciliació dels horaris familiars i laborals. Manca de temps per assistir a les reunions i activitats. En el cas dels pares immigrants, alguns tenen llargues jornades laborals que dificulten sinó impossibiliten l’assistència a les reunions.
- ❖ Pel que fa a les reunions i altres activitats i sobretot en el cas de pares immigrants, alguns progenitors no hi van perquè: tenen fills petits i ningú que es pugui fer càrrec, alguns tenen altres problemes que senten més prioritaris o simplement no assisteixen a les reunions perquè no ho consideren important.

Alguns se senten fora del seu cercle social i se senten massa insegurs per anar a les reunions o altres activitats, també a vegades perceben que no són benvinguts per part dels altres pares autòctons i se senten “fora de lloc”.

- ❖ El desconeixement de la llengua habitual de l'escola pot dificultar els contactes i l'ajuda escolar als fills. El desconeixement de la llengua pot dificultar extremadament la comunicació i provocar alguns malentesos. També alguns pares immigrants pensen que no cal anar a les reunions perquè no podran entendre el que diran ni sabran comunicar-se.
- ❖ Alguns pares se senten incapaços per ajudar al seu fill i creuen que els mestres saben millor quina és la millor manera d'educar i com s'ha de fer.
- ❖ També, alguns pares se senten incapaços de respondre als requeriments de l'escola i això els porta a mantenir-se al marge.
- ❖ Alguns pares pensen que no s'han immiscir en l'escola, que el que passa a dins incumbeix exclusivament al personal de l'escola.
- ❖ Diferent concepció de les funcions de l'escola i de les de la família. Algunes pensen que els docents no volen cap tipus d'intromissió per part dels pares o que no poden aportar-hi res, d'altres deleguen en els docents la responsabilitat educativa. Influeix la visió de l'escola que tenen dels seus respectius països, en el cas de les famílies d'origen estranger.
- ❖ Poca valoració de la tasca realitzada pels mestres. Alguns pares senten que el professorat no els pot aportar res que no sàpiguen, així que no cal assistir a les reunions.
- ❖ Alguns pares senten que les relacions amb l'escola no són igualitàries i que els docents estan en una posició de poder. L'escola posseeix el poder institucional i alguns pares se senten en una posició inferior, pensen, per exemple, que les crítiques al centre o als docents podrien perjudicar als seus fills (càstigs). Alguns pares perceben actituds poc obertes a la col·laboració per part d'alguns docents, senten que les seves aportacions no seran tingudes en compte.

- ❖ Experiències negatives viscudes pels progenitors durant la seva escolarització. Recordem que les experiències anteriors (ja siguin positives o negatives) condicionen les relacions. També, les males experiències anteriors (en altres centres o amb altres professors) dificulten les relacions (expectatives negatives). Alguns pares que han tingut experiències negatives amb l'escola senten que el contacte amb l'escola és culpabilitzador. També alguns pares que tenen fills amb fracàs escolar senten que els mestres els culpabilitzen a ells o als seus fills.
- ❖ L'edat dels fills. La participació dels pares decreix conforme els nens creixen i avança l'escolaritat. Es perceben clivelles qualitatives importants en el canvi d'etapa educativa (infantil-primària i primària-secundària).
- ❖ Imatge percebuda dels docents per part de les famílies i llurs fills (aspecte físic, vestimentes, edat, sexe, caràcter, "tarannà"). Recordem que els pares construeixen les seves imatges i expectatives sobre l'escola i els docents, en part a través de la visió de llurs fills i d'altres tercers (activitats, comportaments, comentaris sobre els professors per exemple), imatges que són transmeses als nens i que a la seva vegada influeixen en les percepcions i expectatives que aquests es formen sobre els seus professors i l'escola en general.
- ❖ Respecte a l'edat i sexe, en general, els pares prefereixen en edats primerenques una mestra i no mestre (les dones són més afectuoses i cuiden millor els nens, rol de mare?) i més aviat jove (alguns pensen que les mestres grans prop de l'edat de jubilació no estan d'humor per aguantar la canalla, fins al punt que en alguns casos algun pare ha canviat d'opció de centre a l'assabentar-se que la mestra que tocava al seu fill en P-3 estava a punt de jubilar-se) mentre que en el cicle superior i sobretot en secundària per exemple poden arribar a dubtar de la competència professional d'una professora massa jove (pensen que és inexperta, que li falta experiència, que no domina els continguts ni sabrà imposar disciplina al grup).
- ❖ Expectatives d'alguns pares poc realistes vers els seus fills.
- ❖ Desconeixement del sistema educatiu.

- ❖ Desconeixement del centre (infraestructures, recursos, organització i personal).
- ❖ Manca d'informació sobre la oferta educativa per part dels centres (estudis, PEC, assignatures, obligacions i drets dels pares, avaluació,...)
- ❖ Carència de grup per part de les famílies. Els pares no es perceben a si mateixos com a membres d'un grup diferenciat, cohesionat, que ha de defensar uns interessos comuns. Aquest factor podria explicar, com ja hem indicat anteriorment, que la participació individual sigui més alta que la col·lectiva ja que actualment la motivació dels pares no respon a un interès col·lectiu, sinó més aviat a un interès individual centrat en els seus fills. També explica la forta implicació dels pares en situacions en que es percep col·lectivament una amenaça externa (aquesta amenaça pot venir del propi centre o de l'entorn). Relacionada amb aquesta barrera, podria estar també l'absència d'una cultura participativa⁵⁸⁸.
- ❖ Algunes famílies entenen la participació en l'educació dels seus fills com el seu dret a exigir una educació de qualitat o a exigir serveis i activitats, i en alguns casos es limiten a escollir el centre que els sembla millor. Ens trobaríem dins el paradigma del pare client.
- ❖ Alguns pares perceben els professors de llurs fills llunyans i inaccessibles.
- ❖ Procés d'adaptació no contemplat pel centre i l'AMPA.
- ❖ Manca d'informació sobre la utilitat i programes de les AMPA i les Federacions.
- ❖ Tendència de les AMPA a utilitzar la comunicació escrita com a mètode de contacte; absència d'alternatives més creatives per a contactar amb els diferents col·lectius.

⁵⁸⁸ En la pràctica, el conjunt de pares no s'assabenta de moltes decisions preses en les reunions de juntes d'AMPA o Consells Escolars.

- ❖ Manca d'estímul per part de l'AMPA per a encarar la participació dels col·lectius immigrants. Absència d'autocrítica per part de les AMPA sobre el seu treball, sobretot en l'àrea de participació de les famílies immigrades.
- ❖ Manca de formació i informació de les AMPA sobre interculturalitat i d'accions de sensibilització.
- ❖ Poca participació a l'AMPA i al Consell Escolar de Centre. Moltes famílies i sobretot les immigrades senten que aquests canals formals de participació són poc útils. En alguns casos, l'escola no els valora suficientment i els mecanismes de comunicació AMPA-centre són deficientes i en altres són els mateixos pares qui no els valoren i els fan servir poc.

D'altra banda i centrant-nos ara en les famílies immigrades d'origen d'Europa de l'Est, les principals barreres que s'assenyalen són (Services aux Communautés Culturelles, 1995; Garreta, 2008):

- ❖ Lingüístiques: Desconeixement del català i del castellà⁵⁸⁹.
- ❖ Socioeconòmiques: Destaquen els horaris laborals en el cas dels progenitors que realitzen una feina remunerada i la situació social actual, que provoca la percepció d'un futur incert i una gran preocupació per mantenir el treball en el cas que no estiguin aturats. Alguns progenitors assenyalen que aquesta situació els empeny a pensar en la possibilitat de retornar al país d'origen.
- ❖ Institucionals: Desconeixement del sistema educatiu, del sistema d'avaluació i del funcionament del centre i dels òrgans formals de participació; falta de formació inicial i contínua del professorat pel que fa a aspectes de la relació escola-família.

Els sistemes educatius dels països d'Europa de l'Est tenen alguns punts en comú, en tots els països l'etapa de primària és obligatòria i gratuïta, però, en alguns, com Romania, no comença fins els set anys. Algunes famílies demostren no tenir una comprensió clara del nostre sistema educatiu i de les etapes educatives.

⁵⁸⁹ La mostra entrevistada tenia uns coneixements, almenys rudimentaris però funcionals, d'una d'aquestes dues llengües.

Per exemple, en finalitzar l'entrevista, vàries mares ens preguntaven pels estudis d'ensenyament secundari, què s'havia de fer per anar a l'institut, si es podia escollir el centre de secundària segons la nota final de primària que hagués tret l'alumne, si havia una prova final de tota l'etapa de primària, fins quina edat l'ensenyament era obligatori, què havia que fer per anar a la universitat... També, alguns progenitors assenyalen desconèixer el procés de preinscripció i matriculació en el centre educatiu.

Algunes famílies assenyalen haver tingut problemes per comprendre el sistema d'avaluació: diferents sistemes de notació (lletres, nombres...), sistema d'avaluació continua, els criteris d'avaluació... D'altra banda, malgrat assenyalar la majoria dels docents que es proporciona informació suficient, també hem detectar un desconeixement del funcionament del centre per part dels progenitors. Algunes famílies tenien un coneixement molt limitat del funcionament de la institució escolar: per formar part d'una immigració recent, per manca d'informació, per haver matriculat recentment els seus fills en l'escola... Algunes mares no sabien que els progenitors podien demanar ells mateixos tutoria, pensant que només es podia acudir al centre en cas de ser citats. I també algun progenitor desconeixia l'ús de l'agenda escolar com a instrument de comunicació família-escola.

D'altra banda, hem d'assenyalar que els anys d'escolarització en Catalunya i el fet de tenir fills grans escolaritzats o haver estat escolaritzats, és un factor que influeix en l'eliminació d'aquesta barrera. També que el fet d'implicar-se en l'AMPA o el Consell Escolar (o treballar en el centre com a monitor de menjador, per exemple) ha ajudat a alguns progenitors a relacionar-se amb el personal del centre i a conèixer millor l'organització i funcionament del centre.

En general, malgrat les queixes, detectem una gran confiança en la institució escolar, menys en el sistema educatiu, però en alguns casos aquesta confiança vira ràpidament en desconfiança (Périer, 2007). Alguns progenitors, per exemple, tenen el sentiment que s'ha comés una gran injustícia amb el seu fill a l'hora d'avaluar-lo.

En aquests casos, perceben el professorat com un bloc compacte i homogeni, sense fissures i que sempre es defensen entre ells (corporativisme) amb el beneplàcit de la Direcció.

També pensen que l'AMPA (formada la Junta per pares autòctons solament) sempre es posa de part de la Direcció, sobretot en el cas de ser immigrants. Si bé, en algun cas els progenitors han acudit a l'AMPA en busca de solució, en cap cas s'han dirigit al Consell Escolar, argumentant o bé la desconeixença d'aquest òrgan o bé no conèixer als pares representants del seu col·lectiu o bé no saber quins són els passos a seguir.

Alguns pares es queixen també de manca d'informació per part de la Direcció, dels seus drets com a pares d'alumnes i els mecanismes a seguir, per exemple en cas de sospitar, per exemple, un cas de bullying.

Finalment, dir també que el paper del professorat i sobretot de l'equip directiu, com ja havia assenyalat l'etnografia, és clau en l'establiment de les relacions i en el clima del centre.

- ❖ Culturals: Tot i que per part del professorat i també per part d'alguns representants associatius, s'assenyala la pertinença a una cultura comú europea, la qual cosa facilita la integració i la relació, pensem que hi ha aspectes culturals que afecten a la comunicació i a la relació, que en cada país (i dins de cada país, sens dubte també) adopten formes particulars. Per exemple, les salutacions, més o menys formals; el tractament segons es tracti de persones més o menys conegudes; les distàncies interpersonals; la importància donada a l'aspecte físic (correcció en la manera de vestir, per exemple); les "bones maneres", les mostres de bona educació i respecte, etc.; varien d'un grup a un altre i se'ls atorga més o menys importància.

3. VERIFICACIÓ DE LES HIPÒTESIS I CONSECUCIÓ DELS OBJECTIUS

Finalment, verificarem el grau de consecució dels objectius que han guiat el treball de la nostra tesi i les hipòtesis plantejades.

Recordem que aquests objectius són:

1. Analitzar la relació existent entre les famílies i els docents dels centres públics de Catalunya (centrant-nos principalment en les escoles), analitzant els factors que intervenen i mediatitzen el procés de participació de les famílies i les barreres que dificulten la comunicació.
2. Aprofundir en les resistències existents entre els progenitors i els docents per a construir dinàmiques positives de relació.
3. Analitzar la relació existent entre l'escola i les famílies immigrades, especialment les d'origen d'Europa de l'Est.

I d'aquests objectius es deriven les següents hipòtesis de treball:

1. Existeixen uns determinats factors que intervenen en les dinàmiques de relació i participació entre l'escola i les famílies i considerem que, entre tots els factors influents en la conformació de dinàmiques positives, són clau: la gestió de l'equip directiu, l'actitud dels docents, l'actitud de les famílies, els canals de comunicació i la seva eficàcia i la gestió i funcionament de l'AMPA. Pel que fa a les famílies d'origen estranger, a més d'aquests, hi ha altres factors específics com les seves competències lingüístiques, el coneixement del sistema educatiu de la societat de destí, la història escolar prèvia i el seu projecte migratori, que creiem influeixen en la participació i en la definició que es fan dels diferents agents de la relació entre la família i l'escola.
2. Existeixen barreres a la comunicació, entre elles, creiem que són claus les lingüístiques, culturals, socioeconòmiques i institucionals, que dificulten la comunicació entre els progenitors (especialment la dels progenitors d'origen immigrant) i els centres educatius i també la participació d'aquests en la vida del centre.

Un cop realitzada l'anàlisi documental i bibliogràfica, l'etnografia ens va permetre detectar uns possibles factors que influenciaven la participació dels progenitors i la relació família-escola. També l'anàlisi d'unes resistències tant per part de les famílies com de l'escola, que en dificultaven la comunicació. Posteriorment, les enquestes a equips directius de centres públics de Catalunya (sobretot centrant-nos en les escoles) i les entrevistes a progenitors d'Europa de l'Est ens han permès aprofundir en aquests aspectes, tant pel que fa a les famílies en general com a les d'origen d'Europa de l'Est en particular. També investigacions anteriors (Mérida, 2002; García Bacete, 2003; Garreta, 2003, 2008; Kherroubi, 2008; entre d'altres) han assenyalat l'existència d'aquests factors. Aspectes que hem exposat abans i que pensem que ens permeten afirmar que s'ha verificat la primera hipòtesi derivada del primer objectiu. Tot i que s'ha de tenir en compte que no tots els factors definits tenen la mateixa importància.

Totes les famílies construeixen un projecte escolar per als seus fills. I totes, sense excepció, com ens recorda un docent entrevistat, desitgen el millor per als seus fills. Però no totes es troben en les mateixes condicions per dur-lo a terme. Diversos estudis (Palacios i Oliva, 1991; Solé, 1997; Vila, 1998; Périer, 2005; Auduc, 2007; entre d'altres) han posat de manifest que l'actitud i expectatives, tant per part dels docents com de les famílies juguen un paper crucial en la definició i seguiment del projecte i en la construcció de les relacions que es van conformant dinàmicament al llarg de l'escolaritat dels infants. I els nostres resultats confirmen la importància d'aquests factors.

“Participació” i “implicació” són termes polisèmics que utilitzem sovint per referir-nos al mateix significat. Hem començat la nostra tesi buscant les definicions d'aquest termes⁵⁹⁰ i els autors ens parlen de participar en un projecte (Tschorne, 1992). Unes famílies basen la relació amb l'escola sobretot en el seguiment de l'evolució escolar dels seus fills i participen amb aquesta finalitat, anant a parlar amb el tutor, assistint a les activitats, recolzant l'escolaritat des de la llar, dient als fills que l'escola és important...

D'altres pensen que és necessari implicar-se a un altre nivell, més col·lectiu, participant en la construcció del “projecte d'escola”, en la presa de decisions que afecten a la comunitat escolar o sentint-se part d'aquesta comunitat.

⁵⁹⁰ Vegeu capítol II.

Però tampoc es tracta de dues alternatives úniques. I dins de cada nivell també podem trobar diverses modalitats. També hem vist com molts pares participen més a nivell col·lectiu quan els fills són petits, participant en els òrgans establerts i també col·laborant en més activitats del centre i de l'AMPA. En canvi, aquesta implicació se centra més en el seguiment escolar dels fills a mesura que els infants creixen⁵⁹¹.

Hem mostrat com la participació més valorada pels docents i també per molts progenitors, entre els que es troben els progenitors d'origen d'Europa de l'Est, és la individual però sense descartar tampoc la col·lectiva, molt més a través de les AMPA que dels Consells Escolars⁵⁹². I creiem que l'escola ha de donar resposta a tots els pares.

Analitzant l'actitud de les famílies, hem considerat també el nivell socioeconòmic i educatiu d'aquestes, que per a alguns dels entrevistats es correlaciona positivament, tot i que no mostrem resultats concloents. Recordem, confirmant els resultats d'estudis anteriors, que d'altres entrevistats pensen que famílies de nivell més baix també mostren interès vers l'escolaritat dels seus fills i tenen expectatives altes. És a dir, per a alguns (sobretot docents i representants associatius), la variable interès, en certa manera dicotòmica i reductora, distingeix a les famílies que participen de les que no, independentment d'altres condicionants. Tanmateix, sí que ens atreviríem a afirmar que el nivell educatiu té relació amb el coneixement del sistema educatiu, del funcionament del centre i amb la concreció del projecte educatiu dels fills.

Pel que fa concretament a les famílies d'origen d'Europa de l'Est, no hem pogut tampoc analitzar la influència del nivell socioeconòmic i educatiu en profunditat, per manca de mostra suficient, però sens dubte pensem que és important. Quasi tots els progenitors entrevistats assenyalaven tenir estudis secundaris i quasi tots es definien professionalment com a treballadors.

⁵⁹¹ Aquest aspecte, tot i que no podem afirmar resultats concloents, podria estar relacionat en certa manera amb el nivell educatiu de les famílies i les seves expectatives. Factor que explicaria en part que el professorat tutor de sisè de Primària, assenyalen en alguns centres que no percep diferències significatives pel que fa a la implicació dels pares i en d'altres tot el contrari. Pensem que una línia de recerca futura podria ser analitzar la correlació d'aquests factors abans esmentats amb tipus d'implicació parental i especialment la influència del nivell socioeconòmic, cultural i educatiu de les famílies.

⁵⁹² Hem vist al llarg del marc teòric i hem pogut constatar en el treball empíric que la participació dels pares en el Consell Escolar dista molt de ser considerada acceptable, no solament en la participació a les eleccions.

Els pocs progenitors que tenien un projecte ben definit a llarg termini, posaven en marxa diverses estratègies per aconseguir-ho, tenien estudis universitaris. La qual cosa podria indicar que la variable nivell educatiu podria tenir un pes específic.

L'actitud dels docents i les seves expectatives és un altre factor important a tenir en compte sobretot quan ens referim a les famílies immigrades. Les seves imatges, els seus estereotips i prejudicis, les seves expectatives poden condicionar el futur escolar de tots els infants però sobretot el dels d'origen immigrant. Quant a l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est, els docents, en general, pensen que tenen uns bons hàbits de treball, un bon nivell acadèmic, solen ser bastant respectuosos. Respecte a les seves famílies, els docents creuen que, en general, mostren interès envers l'educació dels fills, indicadors del qual serien l'assistència a les tutories quan són convocats, la realització dels deures i d'activitats extraescolars i la inscripció a l'AMPA i en menor grau l'assistència a les reunions i activitats. Els progenitors immigrants d'origen d'Europa de l'Est es mostren satisfets de l'escola on estan matriculats els fills i assenyalen l'actitud propera i interès dels docents envers els seus fills.

Altres factors també importants: el paper de l'equip directiu però també el del professorat, especialment dels tutors; els canals de comunicació i la seva eficàcia; i el paper de l'AMPA.

Pel que fa al paper de l'equip directiu i del professorat, una investigació recent (Issó, 2011) assenyalava que l'equip directiu, especialment el director, no és un factor important en la participació dels pares, sent molt més rellevant el del professorat-tutor. Els nostres resultats confirmen només parcialment aquesta afirmació. D'una banda, l'etnografia i les entrevistes han confirmat la importància del professorat, sobretot dels tutors. Com acabem de dir, l'actitud del professorat és un factor important i el tutor juga un paper clau ja que els pares participen individualment i aquest sol ser el mediador entre el centre i els pares i també entre l'infant-alumne i els pares. A més a més, és el mediador entre la resta del professorat i els pares⁵⁹³. El tutor pot incentivar més o menys la participació dels pares i juga un important paper en l'establiment de la confiança mútua.

⁵⁹³ Per exemple, tots els progenitors entrevistats coneixien si no personalment, almenys el nom del tutor, no així el de la resta del professorat.

Recordem que els pares fan una valoració global del centre i un dels criteris utilitzats és el benestar i l'èxit escolar del fill.

D'altra banda, els resultats de la nostra tesi també confirmen la importància de l'equip directiu, sobretot del director, en la línia d'estudis anteriors (Hoover-Dempsey et al., 2005; Kherroubi, 2008). És a dir, l'equip directiu juga un paper important en l'organització de l'espai i del temps, en les dinàmiques de treball docent del centre, en la projecció del centre a l'exterior, i en la dinamització global de la participació dels progenitors. Però, l'etnografia i les entrevistes ens han permès detectar que l'equip directiu (estil de Direcció) juga en alguns centres un paper important establint una relació de confiança i proximitat amb les famílies a nivell individual també.

Quant als canals de comunicació i la seva eficàcia, els principals canals utilitzats són les circulars i l'agenda escolar a nivell escrit, i els canals formals (reunions col·lectives i individuals) i informals (entrades i sortides) per a la comunicació oral. Malgrat que els equips directius assenyalen les pàgines web⁵⁹⁴, intranets, correus electrònics i blocs, hem constatat que el seu ús és millorable en la majoria de centres, tant per part dels docents com de les famílies. Caldria millorar la formació en aquests aspectes. També tenir en compte que malgrat que tot i que les famílies espanyoles han fet una forta inversió en TIC a les llars, les TIC alhora poden contribuir a incrementar la bretxa digital entre les famílies i ser un important factor de desigualtat.

Encara que la majoria de docents i progenitors estan satisfets en general de la comunicació establerta entre el centre i les famílies, hem detectat alhora una important clivella en la relació escola-família. Els docents assenyalen que l'escola informa suficientment i utilitza diversos canals per arribar a les famílies però alhora indiquen un cert desconeixement del funcionament del centre per part de les famílies. Les famílies, en general, se senten ben informades dels aspectes que concerneixen al seu fill en particular. També hem de dir que malgrat els investigadors assenyalen la necessitat d'establir una comunicació bidireccional i alguns centres efectivament treballen en aquesta línia, en la majoria dels centres visitats, la comunicació (potser hauríem de parlar d'informació) és majoritàriament unidireccional.

⁵⁹⁴ Se solen utilitzar sobretot com a projecció de la imatge externa del centre.

Recordem que la comunicació (horitzontal principalment), també es produeix en els contactes directes entre famílies, ja sigui en els espais del centre o en d'altres llocs i poden influir-hi factors, com els abans esmentats: els espais de l'entorn, del centre i la seva gestió. Quant a les famílies immigrades, recordem també que aquests espais de relació entre famílies afavoreixen la comprensió de la informació rebuda verticalment des del centre, per exemple a través de les circulars. Un altre canal de comunicació és l'informe escolar (qualificacions), que com assenyalen altres autors (Auduc, 2007) i confirma la nostra tesi, a vegades provoca l'apropament dels pares a l'escola i és l'inici d'espitals positives o negatives en la relació.

Pel que fa al funcionament i gestió de l'AMPA, en la majoria d'escoles visitades, els principals canals de participació en el centre són les reunions i tutories i les activitats organitzades pel centre i l'AMPA, d'una banda, que correspondrien al primer nivell de participació assenyalat per García Bacete (2003) i de l'altra, la participació en l'AMPA (segon nivell) i en el Consell Escolar (tercer nivell). La nostra tesi confirma els resultats d'investigacions anteriors (FAPAC, 1998; Garreta, 2008; Torrubia, 2009), és a dir, que tot i que en un ampli percentatge de centres educatius, està constituïda l'AMPA i molts pares en són socis (aspecte valorat pels docents i representants associatius), en canvi, la participació real és decebedora. L'assistència a les reunions és baixa (segurament perquè la perceben poc útil), a les activitats és una mica més alta, sobretot si hi participen els fills (aspecte que ressalta una vegada més els interessos dels pares, centrats en els fills i que expliquen que la participació individual sigui superior a la col·lectiva). I són una autèntica minoria els pares implicats en les Juntes.

D'altra banda, tot i que l'AMPA podria jugar un paper important en la dinamització de la participació de totes les famílies de l'escola, en la majoria de centres de la mostra, no és així, relegant-se el seu paper a subministrar serveis als pares (detectem una relació clientelar) i al centre (esmenant les mancances de l'Administració). Pensem que cal que les AMPA redefineixin el seu paper i busquin noves estratègies i canals de comunicació per obrir-se i comunicar-se amb totes les famílies del centre i donar resposta als seus interessos.

També és important establir una bona comunicació equip directiu-AMPA. Precisament, en els centres que s'afirma que l'AMPA "funciona" i que "contribueix al bon funcionament del centre" es caracteritzen per una comunicació fluïda entre l'equip directiu i la Junta de l'AMPA. També dir que el fet de participar en l'AMPA (i en el Consell Escolar) serveix als pares, especialment als d'origen immigrant, per conèixer millor el funcionament del centre i també per incrementar el seu capital social.

Aquests factors que acabem d'esmentar són vàlids per a totes les famílies, però especialment en el cas de les d'origen estranger també hem de considerar altres factors més específics com: el grau de competència lingüística (el domini de la llengua catalana o castellana pot afavorir o dificultar la comunicació escola-família); el projecte migratori (el nombre d'anys d'estada en Catalunya, les expectatives de futur, si el seu projecte familiar és quedar-se o retornar al país d'origen), condicionen les relacions amb l'escola i la seva participació; l'experiència escolar en el país d'origen, tant la seva experiència com alumne com la de progenitor, si els seus fills han estat escolaritzats, condiciona la seva visió de l'escola de Catalunya, així com les expectatives envers la relació amb la institució i la seva participació. També tenir en compte el coneixement del sistema educatiu i les experiències prèvies en la institució escolar, no només pel que fa a les famílies immigrades sinó per a les autòctones també. El fet de tenir o haver tingut un fill escolaritzat en el nostre sistema educatiu sens dubte millora el coneixement del sistema educatiu i del funcionament del centre.

Tots aquests factors podrien conformar un aspecte més global que és el clima del centre, relacionat amb la confiança mútua i el sentiment de pertinença a la comunitat educativa (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; Hoover-Dempsey et al., 2005), i on l'estil de Direcció sembla crucial.

D'altra banda, l'etnografia va permetre constatar l'existència d'unes barreres tant per part de les famílies com de les escoles, que dificulten la comunicació i també la participació. El treball empíric realitzat en les altres dues fases ens va permetre aprofundir-hi. Aspectes que ja hem exposat abans, així com de les actuacions dutes a terme per a l'eliminació d'aquestes barreres, i que pensem que ens permeten afirmar que la segona hipòtesi, derivada del primer i segon objectiu general, s'ha verificat.

Seguint la classificació de Services aux Communautés Culturelles (1995), dins les barreres lingüístiques, sens dubte un coneixement insuficient del català/castellà per part dels pares immigrants dificulta la comunicació escola-família.

Dins les barreres socioeconòmiques, destaquem els horaris laborals, sobretot dels pares d'origen estranger, que dificulten a més de la conciliació laboral-familiar, la relació amb el centre i la participació. També la situació socioeconòmica d'algunes famílies, tot i que no hem pogut aprofundir-hi, fa que sigui prioritari la satisfacció de necessitats bàsiques més urgents. Aspectes que sobrepassen l'àmbit escolar i que demanen la intervenció d'altres instàncies socials.

Pel que fa a les barreres culturals, les diferents concepcions de l'escola i de la família, les seves funcions, de com hauria de ser aquesta relació, poden conformar determinades actituds i expectatives. Ser l'origen d'importants clivelles, dificultar les relacions i la participació. Sens dubte, pel que fa a les famílies d'origen immigrant, i especialment les d'origen d'Europa de l'Est, una variable a tenir en compte és l'experiència escolar prèvia en el país d'origen, com assenyalen els resultats d'aquesta tesi.

Pel que fa a les barreres institucionals, destaquem: el desconeixement del sistema educatiu, del funcionament de l'escola i també dels canals de comunicació i participació, per part dels progenitors, tant autòctons com immigrants, però més important en aquest darrer cas. Per part de l'escola, un ús ineficient i en certa manera inadequat a les demandes i necessitats d'algunes famílies.

Pel que fa a l'acompliment del tercer objectiu, tot i que les etnografies i sobretot la tercera investigació ens han permès aconseguir fer una primera aproximació a les relacions escola-família de l'Est, caldria més investigacions per a seguir aprofundint en l'estat de la qüestió. Pensem que el constructe "Europa de l'Est" engloba particularitats importants de cada país i seria interessant detectar les diferències segons els diversos països que conformen l'Europa de l'Est, que per manca de mostra suficient no hem pogut realitzar.

Finalment, voldríem assenyalar que havent verificat aquests factors més influents en la construcció d'una relació família-escola positiva i les barreres que la dificulten, en els centres que hem observat una relació especialment bona i funcional amb les famílies i, especialment amb les immigrades, s'ha optat per:

- ❖ Acceptar el fet que, per alguna raó, els ha tocat rebre immigrants i que aquesta concentració fa fugir els autòctons. Deixar de buscar estratègies per atreure els que marxen en un èxode imparable i començar a atendre, de la millor manera possible, els components de la població escolar.
- ❖ Adonar-se que el model d'escola, de relació i de metodologia de treball habitual no els serveix i plantejar-se emprendre els canvis necessaris.
- ❖ Veure que aquesta tasca no es pot fer sense un treball d'equip i que és molt necessària la motivació i la col·laboració activa de tots els membres treballant pels objectius comuns.
- ❖ Potenciació d'una direcció més horitzontal i participativa.
- ❖ Entendre que, per poder treballar amb els nens, és imprescindible crear un vincle afectiu fort entre l'alumnat-l'escola i entre la família-l'escola. I fer d'aquesta relació, un objectiu a assolir. Per això, han elaborat estratègies per realitzar aquesta relació afectiva en cada cas i amb cada col·lectiu sense jutjar mai a ningú:
 - ✓ Tenir una acollida de les famílies i dels infants molt treballada, suau i personalitzada, perquè se sentin acceptats i compresos. En aquest sentit, les famílies tendeixen a confiar en les escoles que les han tractat bé inicialment. També hi ha experiències de col·laboració amb altres entitats per afavorir l'acollida.
 - ✓ Treballar activament la comunicació real (no només informar) amb els pares. No es tracta només de transmetre allò que l'escola espera que facin, sinó també saber escoltar i donar resposta a les seves inquietuds, respecte als fills i a les necessitats.

- ✓ En resposta a les principals inquietuds dels progenitors, obrir l'escola als pares perquè puguin entrar en qualsevol moment, trucar, anar a parlar amb la direcció o amb els mestres sense cita prèvia. Els que ho han fet estan satisfets del resultat, i afirmen que no es produeix cap desgavell en el funcionament de l'escola, l'afluència de pares no és massiva però tranquil·litza.
 - ✓ Potenciar la participació/implicació en l'AMPA i el Consell Escolar de les famílies, especialment les immigrades. Incentivar la seva participació a partir del treball conjunt i corresponsable entre l'equip directiu i l'AMPA buscant, per exemple, persones que dinamitzin des de dins.
 - ✓ Organitzar activitats conjuntes mestres i famílies, que requereixin l'assistència i la col·laboració activa dels progenitors, per tal que consolidin i estrenyïn els llaços afectius entre tots els progenitors de l'escola.
 - ✓ Demanar col·laboració i assistència a les famílies per fer algunes de les sortides escolars, especialment quan es tracta de visites culturals i algunes activitats a l'aula.
 - ✓ Implicar les famílies en el seguiment escolar (deures assistits, implicació en activitats curriculars a través de l'infant, mostrar el treball escolar, expressió oberta de projectes, treballs i activitats, etc.).
 - ✓ Intentar tenir en compte i donar resposta, en la mesura possible, a les inquietuds i necessitats que les famílies plantegen en qualsevol terreny.
- ❖ Entendre que per crear un vincle real, l'escola no pot ignorar les necessitats socials i econòmiques dels nens ni dels pares, ni els drets humans, els drets universals a l'educació i la igualtat, o la funció endoculturadora de la institució escolar a la nostra societat. Per això, han desenvolupat diferents estratègies per assegurar la igualtat d'aquests nens:
- ✓ Gestionar beques i ajuts, acudint, per exemple, a diverses institucions i entitats que subvencionin les colònies escolars a les quals els nens tenen dret, però que els pares no poden pagar.

Els docents pensen que aquesta no ha de ser la funció de l'escola i reclamen que sigui assumida per les institucions o pels organismes a qui correspon, però no l'eludeixen ni culpabilitzen els pares per haver de fer aquestes tasques.

- ✓ Buscar espais on, després de l'horari escolar, els nens puguin fer els deures o repassos.
 - ✓ Treballar des d'una perspectiva comunitària, d'escola oberta, i organitzar activitats extraescolars per als nens, "patis oberts", tallers i activitats pels pares, que responguin a necessitats reals, als quals assisteixen de molt bon grat els progenitors que poden. A més del valor instrumental que pot tenir, per les famílies, especialment les d'origen estranger, és la possibilitat de no perdre el contacte i poder seguir i participar del procés d'escolarització dels seus fills per la societat de la qual ara formen part i que és molt diferent de la d'origen. Per als fills, la bona disposició dels pares, en aquest sentit, resulta un bon estímulo i un recolzament.
- ❖ Un cop assolits els requisits afectius i de comunicació imprescindibles, oferir als infants la millor escolaritat possible, tenint molt present que ser estranger no significa forçosament ser un problema, tenir un nivell acadèmic baix, ni ser poc intel·ligent.
 - ❖ A partir d'aquí, veure que totes les transformacions realitzades en la manera de treballar són perfectament aplicables a qualsevol escola, ja que es pot construir un altre model d'escola, donant resposta a cada situació organitzativa o metodològica plantejada sense perdre la connexió amb les famílies i a partir d'un treball en equip, encara que es pugui interpretar com una adaptació.

Efectivament, les solucions metodològiques adoptades per atendre els infants nous en grups petits i treballant de manera molt personalitzada, semblen respondre millor a les necessitats educatives de la societat actual, de tota la societat, que no pas les metodologies de treball tendents a "normalitzar" i homogeneïtzar els grups classe.

Habitualment, surten perjudicats tant els més intel·ligents o amb un nivell més alt, que s'avorreixen, com els que tenen més dificultats i els costa arribar al nivell que, normativament, s'ha establert com a mitjà o els nens que tenen situacions emocionals o processos personals diferents als contemplats pels protocols estandarditzats.

En algunes escoles amb un percentatge molt elevat d'immigrats, que han realitzat el procés descrit més amunt, els progenitors es mostren especialment satisfets perquè senten que l'escola compta i es comunica de veritat amb les famílies i els infants. A més de crear un bon ambient, ajudar i informar a les famílies en totes aquelles coses que els poden ser d'utilitat.

L'escola, escoltant les inquietuds i preocupacions, ha respost canviant aspectes de la seva organització que eren problemàtics pels progenitors, com no poder entrar a l'escola i haver de deixar els fills a la porta o haver de demanar dia i hora per parlar amb els tutors o amb Direcció. Aquests canvis van en la línia d'afavorir la participació dels pares, escoltant, en primer lloc, les seves necessitats i inquietuds i adaptant-se als seus horaris. El fet de poder comentar amb el centre qualsevol tema urgent per telèfon o anant directament a parlar, dóna la possibilitat d'abordar-lo en el moment que es produeix la necessitat. Saber que poden entrar-hi en qualsevol moment dóna tranquil·litat a les famílies que, a més, senten que l'escola les té en compte.

En altres centres amb un elevat nombre d'alumnes d'origen immigrant, on aquest procés no s'ha realitzat, es produeixen problemes greus en les relacions entre les famílies i les escoles. La manca de consens i connexió afectiva porta un conflicte perquè les famílies senten que l'escola no les escolta ni les té en compte. En aquests centres, les famílies expressen queixes precisament sobre aspectes com els horaris de les reunions, no poder entrar a l'escola, la violència d'alguns alumnes i famílies, la influència nefasta de la matrícula viva sobre l'evolució escolar, o certa flexibilitat en alguns aspectes. Els progenitors d'aquests centres es queixen, d'una banda, d'una excessiva rigidesa i control per part de l'equip pedagògic o directiu d'alguns aspectes organitzatius i un descontrol considerable en altres aspectes que preocupen greument i que són de l'interès de molts pares.

Els bons resultats obtinguts per les escoles que han aconseguit la participació de les famílies i de les immigrades, en particular, aconsellen intentar potenciar aquest procés en tots aquells casos que sigui possible. No es tracta tant d'una política com d'un procés de reflexió obert a partir de la recerca activa de solucions als problemes plantejats, que pot ser d'utilitat tant per a les escoles que tenen un elevat nombre d'immigrats com per a la resta. El resultat, en el cas d'aquestes escoles, ha sigut un canvi total, una adaptació que es pot llegir també com l'inici d'un altre model.

4. SÍNTESI

Sintetitzant, el treball realitzat en les pàgines anteriors mostra que els docents, equips directius i mestres, així com els representants associatius i progenitors, uns més que altres, dels centres escolars públics de Catalunya són conscients de la importància d'una bona relació escola-família i de la participació dels pares en el centre escolar, especialment en les primeres etapes. Creuen sobretot que són els infants i les seves famílies qui en surten beneficiats, més que els propis centres.

Els equips directius, malgrat sentir-se bastant satisfets de la participació dels pares en els seus centres, pensen que aquesta és millorable en molts aspectes i per això, pràcticament la totalitat ha implementat accions concretes per donar a conèixer els espais i organització del centre, facilitar la trobada entre professorat i famílies, també per conèixer les expectatives de les famílies envers l'educació dels fills i facilitar la trobada entre elles.

Quant als obstacles que dificulten la comunicació entre els centres i les famílies, la majoria dels entrevistats és conscient de l'existència d'algunes barreres. Majoritàriament, per part dels docents i representants associatius s'assenyala que l'origen d'aquestes barreres està en les famílies (falta d'interès, desconeixement del sistema educatiu, dificultats lingüístiques...), obstacles deguts a la pròpia idiosincràsia de les famílies, és a dir, atribuïbles individualment a les famílies i no al context. També es pensa que el professorat i l'AMPA hi esmercen tots els esforços necessaris, i realment el progenitor que no vol participar és perquè no vol.

Tanmateix, un terç dels equips directius enquestats, i alguns dels entrevistats també, assenyalen dificultats atribuïbles a l'escola.

Per part dels representants associatius s'assenyalen també la falta d'interès per part del professorat i la manca de temps. I per part dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est, s'afegeix la manca de comunicació fluida amb el centre. Pensem que aquestes barreres afecten a la relació escola-família i a la participació de totes les famílies del centre, tot i que en el cas de les famílies immigrades, algunes com les dificultats lingüístiques i el desconeixement del sistema educatiu són més rellevants. Tenir en compte que l'estatus socioeconòmic i educatiu de la família és un factor que té un pes específic, potser més que l'origen geogràfic si no es tenen en compte altres variables relacionades.

En general, els docents defineixen la participació dels progenitors en termes d'assistència a les reunions i activitats organitzades en el centre, en primer lloc, a les organitzades pel professorat i, en segon, a les organitzades per l'AMPA. També el recolzament a l'escolaritat dels fills, fent el seguiment de l'evolució escolar, controlant les notes, parlant amb el professorat i prestant-li ajuda en el treball extraescolar.

Aquests factors es repeteixen al llarg de la tesi. Són també els principals factors de la relació família-escola que incideixen majoritàriament en l'èxit escolar dels discents, d'acord amb l'opinió dels equips directius enquestats i docents entrevistats. Els representants associatius entrevistats també assenyalen aquests factors, però en ordre diferent, corroborant els resultats obtinguts per l'estudi de Garreta (2008) que també assenyalava un pes percentual diferent.

Així, parlant de l'èxit escolar i de la participació en l'educació dels fills, els nostres representants d'AMPA entrevistats assenyalen, sobretot, el seguiment escolar dels fills, supervisant els deures i l'estudi a la llar, mirant les notes i parlant amb el professorat si és necessari. Ressaltem una vegada més, per part dels representants associatius, que la participació en les activitats del centre com festes, reunions informatives, etc.... i de l'AMPA són factors assenyalats quan parlem d'una participació a nivell més global. Per part dels progenitors d'origen de l'Est, s'assenyalen sobretot el seguiment escolar dels fills i menys, la participació en les activitats.

Aquests factors defineixen la participació valorada pels docents, és a dir, com hauria de ser i també la percebuda en els centres, és a dir, com participen els pares.

Així, la participació dels pares és més individual que col·lectiva, es concep més com un suport extern del professorat en les seves tasques. Com veiem, és el tipus de participació més sovintejada per part dels pares, en general, i pels pares d'origen de l'Est, en particular.

Els docents, i ells mateixos també, assenyalen que participen menys que els autòctons en les reunions i activitats, sobretot si no participa el seu fills (en aquest cas, sovint no es perceben diferències), però que la implicació individual és satisfactòria.

A nivell col·lectiu, corroborant els resultats d'investigacions anteriors (Fernández Enguita, 1993; Feito, 2005, 2011; Garreta, 2008) es constata la baixa participació, més a nivell quantitatiu que qualitatiu, en els òrgans institucionals, en l'AMPA i sobretot en el Consell Escolar. Es pensa que la participació en aquests òrgans no té especial incidència en l'èxit escolar i a la vegada no és la participació més desitjada pels docents, tot i que es reconeix la seva importància. Tampoc es mencionen altres formes de participació democràtica com assemblees, pares-delegat de classe, comissions mixtes, etc. Aquests elements expliquen que la participació dels pares com a col·lectiu rebi tan poc reconeixement per part dels docents i també per part dels progenitors entrevistats.

Les estadístiques constaten la baixa participació dels progenitors en les eleccions a Consells Escolars, però el fet de participar en aquestes eleccions és insignificativament percebut com a indicador d'una participació adequada dels pares en els centres. I el mateix podríem dir de la participació del sector de pares en les sessions de Consell Escolar. Malgrat el seu reconeixement a nivell formal i legislatiu, la nostra tesi mostra la poca valoració que rep aquest òrgan (almenys quant a la participació dels pares).

Ens preguntem: els pares no hi participen perquè perceben la "poca importància" atorgada pel professorat o com els pares no hi participen, els docents i els propis progenitors no ho prenen en consideració. Aprofundir en aquests factors podrien donar elements d'anàlisi per comprendre el fenomen i proposar línies d'acció futures.

Quant a les AMPA, es valoren les seves funcions com a proveïdores o col·laboradores de serveis en els centres (activitats extraescolars, menjador, socialització de llibres, contractació de personal de suport, compra de material...) tot i que en els instituts es valora també (més que en les escoles) la funció de servir de pont entre el centre i les famílies i facilitar la comunicació. Aquests són els principals punts forts assenyalats.

Una part important dels representants associatius entrevistats ens parlen de la importància de l'AMPA com a contribució de l'associació a la qualitat de l'escola amb l'organització de festes, activitats i dotar-la d'equipaments, serveis i material, que ajudaran a establir un bon clima, que els infants se sentin a gust, estiguin ben atesos i rebin una educació de qualitat. Observem una vegada més que també la participació dels pares és sobretot a nivell individual, com a clients d'un servei i que la comunicació de la Junta amb la resta de pares en molts casos és millorable. Normalment, una part important dels pares del centre són socis, però una de les queixes per part dels representants és la baixa participació.

Tot i que es reconeix majoritàriament que les AMPA funcionen gràcies a uns pocs progenitors voluntaris que dediquen el seu temps, i que el bon funcionament de les AMPA repercuteix en el dels centres, la participació en les Juntes tampoc és percebuda com a indicador de la participació dels pares en els centres i tampoc repercuteix significativament en l'èxit escolar dels infants. És a dir, es valora més la inscripció a l'associació que la participació com a membre de la Junta, si bé alhora, es constata, com a punt feble, la baixa participació en les reunions i les activitats, i especialment en les Juntes.

Ressaltem també la fractura entre els interessos dels pares que formen la Junta, que solen ser autòctons en molts centres, i els pares d'origen estranger, cosa que explica en part la baixa participació d'aquests. També dir que el fet de participar en l'AMPA o en el Consell Escolar, com ens assenyalen alguns dels progenitors d'origen d'Europa de l'Est entrevistats, incrementa el capital social de les famílies, ajuda les famílies a conèixer millor l'organització i funcionament del centre i a millorar les relacions amb els altres pares i amb el personal del centre.

El perfil del pare participatiu dibuixat és un progenitor que paga les quotes de l'AMPA, assisteix a les reunions i activitats organitzades pel centre i per l'AMPA (en menor grau) i es preocupa per l'escolaritat dels fills, en fa un seguiment i els ajuda en els deures. Dir una vegada més, que, en general, la major part dels progenitors d'origen de l'Est entrevistats correspon a aquest perfil tot i que es pensi que la seva assistència a les reunions i activitats col·lectives és millorable.

Finalment, dir també que l'etnografia ens va permetre detectar uns factors que podien influir en la relació família-escola, i també en la participació de les famílies i, que al llarg de la realització de la Tesi, hem pogut corroborar la seva importància, tot i que caldria seguir aprofundir-ne en investigacions futures. Aquests factors són: els espais del centre i el seu entorn; l'organització del centre; els canals de comunicació; l'actitud de les famílies; la dinàmica de treball i les actituds dels docents i altres professionals del centre. Ressaltem també que aquests factors són vàlids per a totes les famílies, però que en el cas de les famílies immigrades, adopten formes plàstiques diferents. El coneixement del sistema educatiu del país de destí i de l'escola i la influència de la història escolar prèvia són especialment pertinents.

Dos factors que es relacionen amb tots aquests i en els quals el paper dels equips directius és especialment rellevant són el clima del centre i la confiança/desconfiança vers la institució escolar. Recordem també que l'etnografia va dibuixar uns perfils de direcció, aspecte que no hem desenvolupat posteriorment, tot i que sens dubte queda palesa la seva importància en l'establiment d'espitals més o menys positives.

De tot el que hem exposat se'n desprèn la consideració que existeixen importants distàncies entre la institució escolar i les famílies, amb les d'origen immigrant, en particular. Però també hem vist que hi ha centres que per les seves dinàmiques positives, generades per una sintonia entre els diferents agents implicats, han assolit una relació més fluïda i han vençut resistències. No cal dir que, a causa de la complexitat d'aquesta realitat, cada centre és un món. Una altra de les conclusions d'aquesta tesi és la necessitat de seguir aprofundint en l'anàlisi d'aquestes dinàmiques de relació.

CAPÍTOL XI. PROPOSTES DE MILLORA

A partir de tot el que hem dit, arran de l'observació de dinàmiques més positives i d'altres més negatives en els diferents centres, voldríem fer algunes **propostes de millora**:

- L'administració pública és responsable d'escolaritzar a tots els infants en edat escolar. Aquesta responsabilitat ha de començar amb l'acolliment de la família al nostre país a través de sessions informatives on s'expliqui entre altres coses, i centrant-nos en l'educació, el nostre sistema educatiu amb els seus drets i deures. En aquestes sessions és important donar a conèixer la figura dels mediadors interculturals, donant-los protagonisme en el desenvolupament de les reunions. En aquestes reunions és important explicar la riquesa associativa que té el nostre país, com un valor, i que és important participar.
- Recordem que en el primer contacte amb l'escola, és important que les famílies i els seus fills se sentin ben acollits. Els centres han de tenir elaborat un Pla d'acollida, no només dels alumnes sinó també de les seves famílies. En cas de dificultats lingüístiques, és important la intervenció del mediador intercultural.
- Proposar diferents maneres de poder participar en la vida del centre, no lligades exclusivament a la participació en l'AMPA o en el Consell Escolar, que atenguin les diferents motivacions i interessos dels progenitors, des d'aquells que esperen de l'escola un bon servei (conceben l'escola i/o l'AMPA com a proveïdores de serveis i pensen que tenen dret a exigir-lo) fins a aquells que es volen implicar en el funcionament i gestió.
- Afavorir la participació de les famílies en aspectes de funcionament quotidià dels centres, més enllà de la mera col·laboració en òrgans formals.
- Proposar iniciatives que fomentin la participació dels pares en les activitats de l'aula. Una estratègia podria ser elaborar un "Banc de pares"⁵⁹⁵.

⁵⁹⁵ vegeu: www.golden5.org (recuperat 27 agost 2012).

Consisteix en convidar als pares a col·laborar dins l'aula, escrivint en un "banc d'activitats" les aportacions que puguin realitzar, com explicar una experiència interessant, una recepta, un viatge, un conte, parlar de la seva professió, habilitats, convidar a la classe al seu treball... Així queda registrat i el mestre organitzarà la col·laboració dels pares de la forma més convenient.

- Organitzar grups familiars en la classe (grup de pares i mares disposats a portar grups d'alumnes a realitzar activitats extraescolars).
- Elaborar el "banc de bones pràctiques". Aquelles que han donat bons resultats es podrien extrapolar a altres centres, això sí, adaptant-les a la seva realitat concreta. També és important incentivar-les -motivació extrínseca- i no solament intrínseca -donar un reconeixement-, mitjançant convocatòries de Concursos i Premis, per exemple, i difondre-les a través de seminaris, articles, internet, etc.
- Escollir "Pares delegats de classe", aquests pares podrien ser els portaveus i recollir les propostes, idees i inquietuds de la resta de pares de la seva classe per fer-les arribar a l'equip directiu i a l'AMPA. Una de les comissions de l'AMPA podria estar composta per aquests pares.
- Crear comissions d'equips professorat/famílies, per a l'organització d'activitats i afavorir la participació en el centre.
- Fomentar els projectes basats en les TIC: intranets i campus virtuals atractius i dinàmics, de fàcil ús i accessibles a tota la comunitat educativa del centre (on els pares poden fer propostes i trobar informació sobre les activitats del centre, saber el que han fet els seus fills a classe, els deures...)
- La formació a les famílies com a primeres responsables de l'educació dels seus fills és indispensable i molt important. La citada formació la poden impartir diferents actors:
 - La Generalitat, els Consells Comarcals o els Ajuntaments. És missió de les administracions formar a les famílies per a dotar-les d'estratègies en la criança i educació dels fills.

També han d'impartir formació en idiomes o les TIC, competències necessàries per a fer un bon seguiment escolar.

Aquesta formació la poden impartir les pròpies administracions o delegar en les AMPA o les seves Federacions perquè la imparteixin. Es podrien oferir diferents cursos dins els centres i en horari no lectiu, aprofitant l'equipament de que disposen, a tota la comunitat (altres adults i gent gran del barri).

- El propi centre escolar també podria oferir formació als pares (conferències, xerrades, tallers, etc.). En aquestes activitats, aquests haurien de treballar les seves pròpies actituds, expectatives i estereotips cap a l'escola i l'educació. A més de les emocions relacionades amb els seus propis resultats acadèmics i la seva pròpia experiència escolar. Recordem que una de les missions importants de les AMPA, tot i que sovint no es plasmi en la realitat diària dels centres, és la creació d'escoles de pares, formació que s'hauria d'oferir en tots els centres. En aquest punt és molt important el suport econòmic del Departament d'Ensenyament i de les Federacions d'AMPA. Es podrien compartir activitats formatives de centres propers (i d'AMPA també).
- Sembla indubtable que la implicació dels pares en el seguiment escolar de llurs fills contribueix en gran mesura a l'èxit escolar, però hi ha entorns deprimits i casos on la distància cultural i de valors entre famílies i escola és tan gran que sense mesures específiques i programes adequats és difícil garantir el principi d'Igualtat d'Oportunitats. Així, cal implementar iniciatives⁵⁹⁶ en el sentit de millorar les competències parentals i dotar-los de les eines i estratègies adequades per a un òptim seguiment escolar dels seus fills i implicació en la seva educació .

⁵⁹⁶ En la ciutat de Montreal (Canada) s'està portant a terme el Programa de Recolzament a l'Escola Montrealesa, una de les seves accions és el Programa de Competències Parentals adreçat a famílies d'entorns deprimits mancades de les competències i recursos necessaris per educar els seus fills. Aquest programa, subvencionat per l'Administració educativa i implementat per organismes comunitaris, és portat a terme per un educador en la llar de cada família dos o tres dies a la setmana, amb una estreta col·laboració de l'escola i el compromís per escrit de la família (contracte). L'educador assisteix als progenitors en temes de criança i educació, els ensenya a utilitzar l'agenda escolar, a fer el seguiment dels deures, a promoure una bona atmosfera d'aprenentatge a casa, a involucrar-se en l'educació dels fills tant a casa, com en les activitats de l'escola, etc.

Però, és difícil que l'escola per si sola ho pugui portar a terme sense la col·laboració i implicació de l'Administració i de la comunitat (associacions del barri per exemple).

En el disseny i implementació del programa és important també tenir en compte aquests factors: Els pares han de sentir-se significatius (han de saber per què és important la seva ajuda i com ho poden fer). Han de veure que el seu esforç contribueix positivament a l'èxit acadèmic dels seus fills, és a dir, han de sentir que ells poden influir positivament, que poden contribuir per a millorar el rendiment acadèmic dels seus fills. Han de sentir-se també recolzats per l'escola en la seva tasca educativa, sentir que tenen objectius comuns i que és important la seva col·laboració i implicació.

- Implementar cursos i activitats on els docents hagin de treballar les seves pròpies actituds, expectatives, estereotips i prejudicis vers les famílies en general i les immigrades, en especial les de determinats orígens. Analitzar les emocions relacionades amb la seva pròpia experiència (contactes i experiències anteriors).
- En les reunions i tutories, els docents han d'estar predisposats a rebre informació dels pares respecte al seu fill i saber utilitzar-la; tenir en compte les preguntes dels pares a l'hora d'organitzar les reunions d'aula; expressar interès per l'educació complementària a la llar (activitats extraescolars, activitats en família...); explicar els objectius de les activitats i programes portats a terme en classe o a l'escola; informar dels progressos dels alumnes; oferir idees als pares amb finalitat d'ajudar-los en l'educació dels fills; abordar els aspectes positius de l'alumne i no centrar-se en els negatius.
- També és important que els docents tinguin actituds i expectatives positives cap als alumnes i les seves famílies, els considerin com un recurs; evitin culpabilitzar i ajudin als pares a elaborar expectatives més coherents i realistes dels seus fills, evitar el caràcter burocràtic i sancionador.

S'ha d'establir una comunicació fluïda i proposar una col·laboració activa i eficaç. Respecte als pares immigrants, en un primer moment es podria utilitzar la

traducció o altres estratègies comunicatives. Les convocatòries s'haurien de fer atractives i utilitzant diferents canals de comunicació. També s'hauria de flexibilitzar els horaris de reunions i tutories.

- Construir projectes educatius que apostin per un model horitzontal de gestió democràtica, relacions fluïdes, bidireccionals i complementàries, que reforcin la dimensió comunitària i cívica de l'escola, que impliquin i responsabilitzin a tots els agents educatius del centre (professors, personal no docent i de suport, pares i alumnes) i de la comunitat. No hem d'oblidar que la implicació en l'educació es construeix socialment mitjançant les interaccions amb el professorat, amb l'equip directiu, amb el personal no docent, amb altres professionals externs, amb la resta de pares i amb els fills.
- En la línia dels Plans d'Entorn⁵⁹⁷ s'ha d'implicar a tota la comunitat educativa del centre (docents, personal no docent, alumnes, famílies) i a la resta dels agents socials i educatius de l'entorn on està ubicada l'escola des d'un plantejament comunitari. Ampliar l'horari d'obertura dels centres per obrir-los a la comunitat (patis oberts, utilització de les instal·lacions per fer activitats formatives).
- Organitzar festes interculturals i setmanes interculturals obertes a la comunitat, però no implementades com a activitats aïllades, sinó dins d'un programa més global, tenint en compte els interessos i motivacions de les diferents famílies del centre, així de com la resta de la comunitat educativa del centre i altres entitats de l'entorn proper.
- Afavorir la participació de les famílies immigrants en la dinàmica escolar (per part del centre i de l'AMPA).
- Implementar iniciatives que permetin compartir la vida del centre, establir vincles, que incorporin noves estratègies comunicatives que permetin als pares d'origen immigrant descobrir el sentit d'activitats escolars que no els són familiars, per a què el funcionament de l'escola sigui comprensible per a ells.

⁵⁹⁷ Hi ha altres experiències que van en aquesta línia com les Comunitats d'Aprenentatge, el projecte Golden, el projecte Aprenentatge i Servei, etc.

Les AMPA podrien també posar en pràctica fórmules creatives de contactes entre famílies i escola. Algunes iniciatives reeixides són: el projecte de famílies acollidores; el projecte de famílies hospitalàries (en la mateixa línia); parelles lingüístiques entre famílies, i entre professors i progenitors d'origen immigrant, on més enllà de la millora de les habilitats lingüístiques, s'hauria de promoure el coneixement mutu i l'intercanvi d'experiències, afavorint l'adequació de les respectives representacions mentals.

- Obrir espais de reflexió i decisions consensuades amb la finalitat d'establir un bon clima de relació entre família i escola.
- Per tal d'evitar accions aïllades, sense continuïtat en el temps, i aconseguir unes estratègies més globals de centre, la participació de les famílies en el centre escolar s'ha de reflectir en els documents institucionals del centre, és a dir, el Projecte Educatiu (PEC), la Programació General Anual (PGA), el Projecte Curricular (PCC) i el Pla d'Acció Tutorial (PAT).
- Elaboració per part de cada centre, adaptat a la seva idiosincràsia i realitat concreta, d'un *Pla de relació amb les famílies*.

Aquest pla podria incloure estratègies concretes com, l'acollida als nous alumnes i a les seves famílies, dia de portes obertes, els pares delegats del grup-classe, reunions amb el grup de pares de la classe i sessions de tutoria individualitzada, estratègies comunicatives, canals de comunicació, la formació del professorat, la formació de les famílies, activitats compartides, mediadors interculturals, projecte de famílies acollidores, contractes pedagògics entre família i escola, "banc de pares", dinamització de la participació de les famílies, dinamització de l'AMPA, etc.

- Disseny per part de cada centre d'un *Pla de millora del centre*, després d'una anàlisi dels punts forts i febles de la institució, de les seves relacions internes i externes; amb l'objectiu de coordinar totes les accions que es desenvolupen i buscar punts de trobada entre els diferents sectors de la comunitat educativa, millorar les relacions i comunicació amb les famílies i amb l'entorn.

- Disseny per part de cada AMPA d'un *Protocol d'acollida de les famílies*⁵⁹⁸ *immigrades*, adaptat a la seva realitat concreta.
- Promoure a l'AMPA accions de sensibilització adreçades a tots els pares sobre els interessos i necessitats dels col·lectius d'origen immigrat. I treballar en coordinació amb el professorat, per a transmetre les preocupacions i realitats de les famílies immigrants.
- Promoure i dinamitzar la participació de totes les famílies, i en especial de les famílies immigrades, en les AMPA i Consells Escolars de centre.
- Cedir espais adequats a l'AMPA per a la realització d'activitats.
- Mantenir contactes periòdics entre els representants dels pares en el Consell Escolar i l'AMPA per garantir la fluïdesa d'informació entre ambdós òrgans.

⁵⁹⁸ CEAPA i algunes Federacions com FAPAR i FAPAC han elaborat unes guies per a l'elaboració del Protocol d'acollida de les famílies immigrades.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abadal, E. (1992). *Comunicación, cultura y sociedad: aportaciones desde Catalunya a la investigación contemporánea de los medios*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Abello, L. (2008). Las madres y los padres. Dins R. Miralles (coord.). *¿Quién manda en la escuela?* (p. 95-112). Madrid: Wolters Kluwer.

Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOE, Funes, J., i Vila, I. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.

Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Alegre, M. A., i Collet, J. (2009). *Els Plans educatius d'entorn, debat, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Bofill. Recuperat 25 març 2012, a <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/465.pdf>

Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discursos: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Dins J.M. Delgado, J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 225-240). Madrid: Síntesis.

Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

Altarejos, F., Rodríguez Sedano, A., i Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Navarra: Eunsa.

Álvarez, A., i Del Río, P. (1990). Escenarios educativos y actividad; una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación (2). Psicología de la Educación* (p. 225-247). Madrid: Morata.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24, 1-16.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 267-279.

Álvarez, J. L. (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.

Álvarez Fernández, M. (2000). *El Proyecto Educativo de la Institución Escolar*. Barcelona: Graó.

Álvarez Monzoncillo, J. M. (2004). *El futuro del ocio en el hogar*. Madrid: Fundación Autor.

- Álvarez Pérez, L., Soler, E., i Hernández García, J. (1995). *Proyecto Educativo. Proyecto Curricular. Programación de Aula*. Madrid: Editorial S.M.
- Anaya, G. (1979). *Que otra escuela: análisis para una práctica*. Madrid: Akal.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Cincel.
- Anguera, M. B., i Riba, C. E. (1999). *Fi del mil·lenni: crisi de la funció paterna*. Barcelona: Beta.
- Antúnez, S. (1998). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Anyon, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. Dins M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de la educación* (p. 567-591). Barcelona: Ariel.
- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperat 5 juny 2012, a <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/comillasfeb2003.pdf>
- Apple, M., i Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Arànega, S., i Domènech, J. (2001). *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Arias, M. B., i Morillo, B. (2008). *Promoting ell parental involvement: Challenges in contested times* (Informe executiu). Arizona State University. Great Lakes Center for Education Research & Practice. Recuperat 15 juny 2012, a http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Arias_ELL_EXEC_SUM.pdf
- Arguís, R., Arnaiz, P., Báez, C., de Ben, M. A., Díaz Díaz, F., Díez, M. C., et al. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Armengol, C., Feixas, M., i Pallarès, R. M. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Arnaiz, V. (1999). Los padres en la escuela infantil ¿clientes o cooperadores?. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- Ascher, C. (1988). Improving the school-home Connection for poor and minority urban students. *Urban Review*, 20 (2), 109-123.
- Atkinson, A. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. *CASE Paper 4*. Recuperat 8 març 2012, a <http://ideas.repec.org/s/cep/sticas.html>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., i Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Auduc, J. L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Paris: CRDP de l'académie de Créteil.

Aznar, P. (1998). Interacción en contextos educativos: La relación familia-escuela. *Revista Ciencias de la Educación*, 174, 205-216.

Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 *Descentralización educativa (i 2)*. Recuperat 28 juliol 2012, a <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>

Ballesteros, F. (2002). *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Retevisión.

Ballesteros Moscosio, M. A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. Dins V. Llorent Bedmar (ed.). *Familia, Comunicación y Educación (87-99)*. Sevilla: Kronos.

Ballon, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock/Pernoud.

Barceló, M. (2002). *El disseny del futur*. Barcelona: Proa.

Barry, J., et al. (2004). *Europe, globalization and sustainable development*. London: Routledge.

Barthélemy, M. (1995). Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France. *Revue française de sociologie*, 36.

Bassedas, M., Estela, A., Jubete, M., Majem, M. T., Mateu, C., i Vila, I. (1994). *Memoria del proyecto Context-Infància (Vol. II)*. Barcelona: IMEB.

Bassedas, E., Huguet, T., i Solé, I. (1996). *Familia i escola: Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Editorial Fondo de cultura económica.

Becher, R. (1986). *Parents and schools* (informe tècnic). Illinois: Clearing-house on elementary and Early Childhood Education (Universitat d'Illinois). Recuperat 28 juny 2012, a <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED269137.pdf>

Beck, U., i Beck-Gernsheim, E. (2001). *El Normal Chaos del Amor: Las Nuevas Formas de la Relación Amorosa*. Barcelona: Paidós.

Beck, U., i Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvençió de la família: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: El Roure Editorial.

Beltrán, M. (1979). *Ciencia y sociología*. Madrid: CIS.

Berger, P. L., i Luckmann, T. (1996). *La construcció social de la realitat, un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder.

Bergonnier-Dupuy, G. (ed.) (2005). *Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Ramonville: Éres.

- Bergonnier-Dupuy, G. (coord) (2005). Familles et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151 (avril-mai-juin): *Pratiques éducatives et scolarisation* (p. 5-16). Recuperat 21 juny 2012, a http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=406
- Bernad, O. (2007). *La participació de les famílies en l'escola: Les AMPA: papers, limitacions i dinamització*. Tesina de DEA no publicada, Universitat de Lleida, Lleida.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R., i Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention*, 14, 219-233.
- Bernheimer, L. P., i Keogh, B. K. (1995). Wearing Interventions into the Fabric of Everyday Life: An Approach to Family Assessment. *TECSE*, 15(4), 415-433.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2004). La integració dels immigrants: una tasca només de l'escola?. Dins *XXXVIè Congrés de FAPAES* (Ponència central). Recuperat 16 juliol 2012, a http://www.fapaes.net/congres_36.asp.
- Bhalla, A. S. (1996). *Facing the technological challenge*. New York: St Martin's Press.
- Bienes, P. (1992). La escuela ha de potenciar la comunicació con la familia. *Comunidad Escolar*, 15 de julio de 1992. Madrid: MEC.
- Bird, S.E. (2003). *The Audience in everyday life: living in a Media world*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., i Tight, M. (1996). *How to Research*. Buchingham: Open University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (2007). Femení i plural: les diferents geografies entre famílies i escola. Dins J. Garreta (ed.). *La relació família-escola* (p. 33-44). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Bott, E. (1990). *Familia y red social: roles, normas y relaciones externas en las familias urbanas corrientes*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. Dins P. Bourdieu. *Poder, derecho y clases sociales* (p. 131-164). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bowles, S., i Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista (2a ed)*. Madrid: S. XXI.

Bravo, I., Martínez, C., Tristante, M.D., i Tiburcio, M.D. (1994). Tallers a l'escola. *Congrés d'Infància I* (p. 187-190). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Breton, J., i Belmont, B. (1985). Les différents milieux sociaux face à l'école. Ouvertures: L'école, la crèche, les familles. *CRESAS*, 3, 63-74. París: INRP-L'Harmattan.

Briggs, CH. L. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brullet, C. (2004). La escuela y las transformaciones de la familia. Dins D. Cabrera, J. Funes i C. Brullet. *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar* (p. 65-125). Barcelona: Octaedro.

Brullet, C., i Roca, C. (2005). Relacions familiars i autoritat. Dins. Institut d'Infància i Món Urbà CIIMU (ed.), *Informe 2004: Infància, Famílies i Canvi social a Catalunya* (p.63-120). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà CIIMU. Recuperat 3 agost 2012, a <http://www.ciimu.org>

Bruner, S. J. (1977). Early Social Interaction and Language Acquisition. Dins H. R. Shaffer (ed.). *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres: Academic Press.

Brunet, I., Pastor, I., i Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social: fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.

Brunet, I., i Belzunegui, A.G. (2006). El cambio social. Dins A. Lucas (coord.) *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas* (21-46). Barcelona: Pearson Educación.

Bryant, J., i Zilmann, D. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.

Buckingham, (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.

Burrial, X., Garreta, J., Llevot, N., et al. (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana. Dins N. Llevot i J. Garreta (ed.). *Escuela rural y sociedad* (p. 87-122). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.

Cabrera, D., Funes, J., i Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Cadoret, A. (2003). *Padres como los demás: homosexualidad y parentesco*. Barcelona: Gedisa.
- Cagigal, V. (2007). La colaboración padres- profesores en una realidad intercultural. Dins J. Garreta (ed.). *La relación familia- escuela* (p. 45-60). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Campo, M. J. (2003). *Relaciones interpersonales: valores y actitudes de los españoles en el nuevo milenio*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the new economy: work, family and community in the information age*. New York, N.Y.: Harvard University Press.
- Carrasco, M. J., i García, A. (2005). *El ajuste trabajo-familia desde una perspectiva de género*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Carraud, F. (2007). Un écho des recherches. Dins P. Perier. *École et familles populaires*. Dossier XYZep, 26. Recuperat 14 juliol 2011, a http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf
- Carron, G., i Châu, T. N. (1998). *La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différents*. Paris: UNESCO.
- Casey, K. (1996). The new Narrative Research in education. *Review of research in education* (21), 211-255.
- Castells, M. (2000). *La Sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). *La Societat xarxa a Catalunya*. Barcelona: Uoc editorial.
- Castells, M. (2007). Communication, Power and Counterpower in the Network Society. *Internacional Journal of Communication*, 1, 238-266. Recuperat 20 abril 2012, a <http://www.manuelcastellsinfo/ca/index.html>
- Castells, M., i Nejar, A. (2003). *¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza.
- Castells, P. (1996). *La familia: ¿Está en crisis?* Barcelona: Columna.
- Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Cea d'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Cefaï, D. (ed.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: Éditions EHSS.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2000). *Barómetro sobre inmigración. Estudio 2383*. Recuperat 10 setembre 2007, a http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2380_2399/2383/Es2383.pdf
- Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, 172, 123-132. Ramonville: Éres. Recuperat 11 juny 2012, a www.cairn.info/revue-dialogue-2006-2-page-123.htm
- Cervera, J. M., i Alcázar, J. A. (1995). *Las relaciones padres-colegio*. Madrid: Palabra.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30 (11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st Century. Dins N.K. Denzin, i Y.S. Lincoln (ed.). *The Sage handbook of qualitative research* (p. 507-535). Thousand Oaks: SAGE.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Chaveau, G. (2000). *Comme réussir en ZEP: vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.
- Chinchilla, N., i Torres, M. (2007). *Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Barcelona: Ariel.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review*, 33, 83-104. Recuperat 19 agost 2012, a www.nasponline.org/publications/spr/pdf/spr331christenson.pdf
- Christenson, S. L., Rounds, T., i Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. New York: Free Press.
- Clark, R. M. (1988). Parents as Providers of Linguistic and Social Capital. *Educational Horizons*, 66 (2), 93-95.
- Cochran, M., i Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary school Journal*, 91 (3), 261-269.
- Cohen, L., i Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colas, M. P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. Dins L. Buendía, P. Colas, i F. Hernández, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía* (p. 252-283). Madrid: Mc Graw-Hill /Interamericana de España, SAU.

Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Universidad de Granada. Recuperat 22 maig 2012, a <http://www.colectivoioe.org/uploads/14506ad4d90195fd39ae34d3115735b5d372e61a.pdf>

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 95-120. Recuperat 6 agost 2012, a http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf

Coll, C., et al. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C. (1998). El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de cambio. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 71-74.

Coll, C. (comp.), Palacios, J. (comp.), Marchesi, A. (comp.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva (vol. 2)*. Madrid: Alianza.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal Universitaria.

Coloma, J. (1992). Socialització familiar. Anàlisi d'un dels models d'estils educatius paternes, 201-221. Recuperat 6 juliol 2012, a <http://www.raco.cat/index.php/EstudiGral/article/viewFile/43692/56131>

Comellas, M. J. (2003). Les relacions interfamiliars i entre la família i l'escola en el procés de transició de primària a secundària, *Guix*, 296, 25-30.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) (1999). Educación, participación y democracia. *Temas de escuela de padres y madres*, 8. Madrid: CEAPA.

Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) (2004). *II Encuentro Estatal de APA: Las APA como escuela de participación ciudadana* (documento base). Gijón: CEAPA.

Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) (2006). *Jornada sobre el papel de las APAs para promover la participación de las mujeres de familias inmigrantes en la escuela" (documento base)*. Madrid: CEAPA.

Consejo Escolar del Estado (2006). La participación en las elecciones a los consejos escolares de centro 1996-1997/2003-2004. Informe Técnico del Consejo Escolar del Estado. *Participación Educativa*, 1 (Monográfico: La participación en los consejos escolares de centro), 15-17. Recuperat 25 maig 2012, a http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista_1.pdf.

Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008/2009*. Madrid: Ministerio de Educación.

Davies, J. L. (1987). Parent involvement in the public schools. *Education and urban Society*, 19 (2), 147-163.

Dávila, A. (1998). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. Dins J.M. Delgado i J. Gutiérrez (ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 69-83). Madrid: Síntesis.

De Gregorio, A. (1990). *La participación de los padres en los centros educativos*. Bilbao: Deusto.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan Université.

De Singly, F. (2000). L'école et la famille. Dins A. Van-Zanten (ed.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Denzin, N.K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Departament d'Educació. (2001). *Pla d'acollida al centre docent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2011). *Eleccions 2010 Consells Escolars*. Recuperat 3 juny 2012, a http://phobos.xtec.net/edubib/intranet/file.php?file=docs/organitzacio/models/Resum_final.pdf%20

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2012). *Projecte de Convivència i èxit educatiu*. Recuperat 25 març 2012, a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf

Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dins N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. (2005). *Les relations école-famille en vedette* (document electrònic). Recuperat 15 juliol 2012, a http://www.fcpq.qc.ca/fr/activites/actes_congres/10.htm

Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes* (Article d'introduction à la thématique

portant sur les relations ÉFC). Répertoire Cœur&action du RIRE. Recuperat 2 juny 2012, des de <http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/relations-ecole-famille-communaute>

Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Recuperat 2 juny 2012, a http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf

Díez, J. J. (1982). *Familia-escuela, una relación vital*. Madrid: Narcea.

Díez Navarro, M. C. (1994). *Una escola que obre les portes a la vida*. Congrés d'Infància 1, 181-186. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Domingo Bugada, S. (1987). Integración familia-escuela o la participación de los padres en la escuela. *Educadores*, 29 (143), 491-495.

Domínguez, J., i Feito R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.

Dovey, J., i Kennedy, H. W. (2000). *Game cultures: computer game as new media*. Maidenhead: Open University Press.

Dreyfus, H. L. (2003). *Acerca de Internet*. Barcelona: Editorial UOC.

Dubet, F., i Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Le Seuil.

Dubet, F., i Martuccelli, D. (1996a). Théories de la socialization et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, 27 (4), 511-535.

Dubet, F. (dir.) (1997). *École, Familles: Le malentendu*. París: Textuel.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Echevarria, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.

Echevarria, M. A. (1995). Sentido y finalidad de los proyectos educativos, hoy. *Aula*, 38, 11-17.

Elboy, C., Puigdellívol, I., Soler, M., i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elejabeitia, C. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes*. Madrid: CIDE.

Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. San Sebastián: PPC.

Elzo, J. (2006). La educación familiar en un mundo en cambio. Dins M. I. Álvarez i A. Berástegui (Coords), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (p. 1-21). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Elzo, J. *L'educació del futur i els valors*. Recuperat 23 abril 2012, a <http://biblioteca.uoc.edu/cat>

Elzo, J. (coord.), Laespada, M.T., i Martínez Pampliega, A. (2009). *Models educatius familiars a Catalunya*. Informes Breus, núm. 18. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Emerson, R. M. (2009). Ethnography, interaction and ordinary trouble. *Ethnography*, 10, 535-548.

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement, what research says to administrators?. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.

Epstein, J. L. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

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

Erikson, M. (2005). *Science, culture and society: understanding science in the twenty-first century*. Cambridge: Polity.

Escayola, E. (2003). Padres y educadores: un encuentro singular. Dins C. Alfonso y otros. *La participación de los padres y las madres en la escuela*, 73-78. Barcelona: Graó.

Escola Forestier (1994). *La titella: un món màgic pel nen i la família*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Esteve, J. M., Franco, S., i Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.

Faure, E. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

Favre, B., Jaeggi, J. M., i Osiek, F. (2004). *La situation des enfants de milieu populaire, famille, école et collectivité*. Geneve: Service de la recherche en education. Recuperat 17 març 2012, a <http://www.Geneve.ch/sred/>

Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPA) Francisco Giner de los Ríos. (2004). *Manual de la participación de los padres y madres en las APAs*. Madrid: FAPA Francisco Giner de los Ríos.

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) (1998). *Què és un APA?: el seu funcionament*. Barcelona: FAPAC.

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) (1999). Estudi sobre les APA de Catalunya: Les APA a la fi del mil·lenni. *El Plec*, 53, 3-19.

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) (2005). *Com muntar un projecte de reutilització de llibres de text pas a pas*. Sèrie Manuals, 1. Barcelona: FAPAC.

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) (2006). *Eines d'AMPA*. Barcelona: FAPAC.

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES) (2003). *XXXV Congrés de FAPAES*. Recuperat 15 agost 2012, a http://www.fapaes.net/congres_35.asp

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES) (2004). *XXXVI Congrés de FAPAES*. Recuperat 15 agost 2012, a http://www.fapaes.net/congres_36.asp

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES) (2005). Les famílies i l'educació. *Guix*, 314, 49-54.

Feito, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

Feito, R. (1995). *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*. Madrid: Siglo XXI.

Feito, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.

Feito, R. (2002). Las familias y el cambio educativo. *Padres y Madres de alumnos*, 71, 15-16. Madrid: CEAPA.

Feito, R. (2005). Jornada escolar continua y partida. *Comunidad escolar*, 760, 23 de febrer. (També publicat a *Escuela*, 14 d'abril 2005).

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: S. XXI.

Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado (CEE)*, 4, 4-15.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

Férriz, G. (1980). *La participación en materia de educación en Europa*. Madrid: OEI.

Fernández, M., i Pérez, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: CEJA.

Fernández, M., Souto, X. M., i Rodríguez, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.

Fernández Enguita, M. (1985). Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela. *Arbor*, 477, 57-90.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos revueltos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2001a). *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona, Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. Dins A. García Albaladejo (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (p. 87-100). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. Dins J. Garreta (ed.). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández Palomares, F. (2003). Socialización y escuela. Dins F. Fernández Palomares (coord.), *Sociología de la Educación*, 205-260. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández Prada, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?. Dins VVAA, *La participación de los padres y madres en la escuela* (p. 45-54). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Foisy, G. (1980). Pourquoi les parents ne veulent-ils participer? *Education Canada*, 20 (4), 267-277.
- Folbre, N., i Bittman, M. (2004). *Family time: the social organization of care*. London: Routledge.
- Fondation de France (2005). La coopération parents-enseignants à l'école primaire. Dins Fondation de France, *Les rencontres de la Fondation de France*. Strasbourg-Paris, mai-juin 2004, 612, 1-75.
- Fondations Roi Badouin (2005). *Partenaires dans l'éducation: Familles issues de l'immigration et école*. Recuperat 19 març 2012, a http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/FR/PUB_1544_Parents_%C3%A9cole.pdf
- Fontana, A., i Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. Dins N. K. Denzin i N. K. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Fortin, L. i Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Sciences de l'Éducation*, 20 (3), 513-527. Recuperat 24 maig 2012, a <http://www.erudit.org/revue/rse/1994/v20/n3/031739ar.pdf>

Francis, V. (2005). Le partenariat école-famille : le rôle de l'enfant messenger. Dins G. Brougère i S. Rayna (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance: Les relations entre parents et professionnels*. París: INRP.

Franco Martínez, R. (1989). *Claves para la participación en los centros escolares. Ocho secretos para consejos escolares, equipos directivos, CEPs. Claustro de profesores, asociaciones de alumnos y AMPAs*. Madrid: Escuela Española.

Franzé, A., i Jociles, M. I. (2008). *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

Frías del Val, S. (2007). La participación educativa de padres y madres del alumnado en España: evolución normativa y problemática. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado (CEE)*, 4, 16-24. Recuperat 3 juny 2012, a <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>

Friedman, S. D., i Greenhaus, J. H. (2001). *Trabajo familia: ¿aliados o enemigos?* México: Oxford University Press.

Fullana, J., Besalú, X., i Vila, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

Fundación Encuentro. (1997). *Informe España 1996, una interpretación de la realidad social*. Madrid: CECS.

Fundación Encuentro. (2007). *Informes España 1997 a 2007*. Recuperat 14 juny 2012, a <http://www.fund-encuentro.org/Informes/>

Gagnon, F., McAndrew, M. i Page, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montreal: L'Harmattan.

Gairín, J., i Darder, P. (coord.) (1994). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Gallimore, R., i Goldenberg, C. (1993). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy . Dins E. A. Forman, N. Minick i C. A. Stone (ed.). *Context for learning sociocultural dynamics in children's development*. Nova York: Oxford University Press.

Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Guthrie, D., i Nihira, K. (1993). Family responses to young children with developmental delays: Accomodation activity in ecological and cultural context. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (2), 185-206.

García, F. J. (1994). Interacción escuela-familia. Dins G.Musitu i P. Allar (coord). *Psicosociología de la familia*, 273-292. Valencia: Albatros Educación.

García, L. (2003). *La escuela de padres y madres*. Madrid: CEAPA.

García Albaladejo, A., i Sánchez Liarte, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. Dins A. García Albaladejo (coord.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (p. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425- 438.

García García, E. (1986). *La integración escolar: aspectos psicosociológicos*. Madrid: UNED.

García Garrido, J. L., i Altarezos, F. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.

García Cacacho, R., Monarca, H., Tamayo, A., Vilches, Y., García Fernández, J. A., i Moreno, I. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Dins MEC, *Premios Nacionales de Investigación educativa* (p. 205-234). Madrid: CIDE.

García Matilla, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas: situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 43, 115–122.

Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.

Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.

Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. Dins R. Feito, (Coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (vol.3, 47-65). Barcelona: Graó.

Garreta, J. (2011). Las familias inmigradas y la escuela: dinámica y factores influyentes en la relación. Dins F.J. Castaño i N. Kressova (coord.), *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía*, 1537-1544. Recuperat 26 agost 2012, a http://migraciones.ugr.es/congreso2011/libroacta/Mesa15/001_Garreta.pdf

Garreta, J. (dir) (2011a). *Informe de l'Observatori Permanent de la Immigració de Lleida 2011* (no publicat). Universitat de Lleida.

Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Paeria.

Garreta, J., i Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿Una cuestión pendiente? Dins J. Garreta (ed.). *La relación familia- escuela* (p. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Garreta, J., Llevot, N. i Bernad, O. (2011). *La relació família d'origen immigrat i escola primària de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (mimegrafiati).

Garreta, J. (dir.), Llevot, N., Sabaté, M., i Bernad, O. (2010). *La immigració a les comarques de Ponent*. Lleida: Diputació de Lleida.

Gay, B. (1999). *Profession: instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. París: Le Seuil.

Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris: Syros. Recuperat 18 agost 2011, a http://www.unige.ch/fapse//SSE/groups/life/livres/Gayet_R1999_html

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.

Gil Villa, F. (2000). Sociología del profesorado. Dins P. Feroso Estébanez i J. Pont Vidal, (eds.). *Sociología de la Educación* (p. 215-232). Valencia: Nau Llibres.

Gillespie, M. (2005). *Media audiences*. Maidenhead: Open University Press.

Giménez, C (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración: Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo. Dins M. J. Rubio i S. Monteros (coords.) *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención* (p. 99- 127). Madrid: Editorial CCS.

Giné, C. (1995). Contexto familiar y retraso en el desarrollo: análisis de la interacción padres-bebé. *Siglo Cero*, 26(1), 23-30.

Giné, C. (1998). El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració. *Revista Educar*, 22-23, 119-137. Recuperat 13 maig 2012, a <http://www.raco.cat/index.php/Educar/issue/view/1735/showToc>

Giró, J. (2004). Pluralismo y educación intercultural. Dins J. M. Aguirre i J. Martínez de Pison (ed.). *Pluralismo y tolerancia. La Sociedad liberal en la encrucijada*, 197-228. Logroño: Perla Ediciones.

Giró, J., i Cabello, S. A. (2011). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. Dins *Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación* (Granada, 7 i 8 juliol 2011).

Giroux, W. S., i Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence is forcing*. California: Sociology Press.

Glasman, D. (1992). Parents ou familles: critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33.

Glasman, D. (1995). Les avatars d'implication. *Revue Cahiers Pédagogiques*, 339 (dossier Ecole et Familles: Quel partenariat?), 13-16.

Glasman, D., i Besson, L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. *Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, 15.

Goetz, J. P., i Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goggin, G. (2006). *Cell phone culture: mobile technology in everyday life*. London: Routledge.

Gómez Albaladejo, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. Dins A. García Albaladejo (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (p. 9-58). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gómez-Granel, C., Vila, L., i Vintró, E. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

Gómez-Granel, C. i Brullet, C. (2008). *Volum I: Malestars: infància, adolescència i famílies. III Informe CIIMU sobre l'estat de la infància i les famílies*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).

Gómez Llorente, L. (2010). La LODE, su anclaje constitucional y desarrollo normativo ¿Por qué la escuela participativa? Dins Consejo Escolar del Estado, *Jornadas de debate: La participación de la comunidad educativa a los 25 años de la LODE: mirando el futuro*, Madrid 23 i 24 novembre 2010. Recuperat 12 agost 2012, a <http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2011-25-aniversario-lode.pdf?documentId=0901e72b80b29768>

González, F., et al. (2005). *Oci i societat del benestar*. Barcelona: UOC.

González González, M. T., et al. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice.

González Granda, J. F. (2004). Los Consejos Escolares analizados por sus miembros. *Revista Educación XXI*, 7, 87-110. Recuperat 29 juliol 2012, a <http://www.uned.es/educacionXX1/2004-07.htm>

Gorden, R. L. (1969). *Interviewing: strategy, technique, and tactics* (revised edition 1975). Dorsey: Homewood.

Gorden, R. L. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.

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

Green, L. (2002). *Communication, technology and society*. London: SAGE.

Greenwood, G. E.; Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.

Grolnick, W., i Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization amb motivacional model. *Child Development*, 65, 237-252.

Hakim, C. (2005). *Modelos de familia en las sociedades modernas: ideales y realides*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas Siglo XXI.

Hammersley, M. (1980). *Classroom Ethnography: Educational Analysis*, 2 (2), 47-74.

Hammersley, M., i Atkinson, P. A. (1983). *Ethnography: Principles in Patrice*. London. Tavistock.

Hammersley, M., i Atkinson, P. A. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias: Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A., i Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buchingham: Open University Press in association with the Ontario Public School Teacher's Foundation.

Hargreaves, A. (2002). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Harper, C. (1998). *And that's the way it will be: news and information in a digital world*. New York: New York University.

Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement. An Annotated Bibliography*. National Committee for Citizens in Education Special Report. Recuperat 19 juliol 2012, a http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED315199&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED315199

Henkins, H. (2006). *Fans, bloggers and gamers: exploring participatory culture*. New Cork: New Cork University Press.

Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

Hernández, E. (2000). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: Editorial UOC.

Hester, H. (1989). Start at home to improve home-school relations. *NASSP Bulletin*, 73 (513), 23-27.

Heward, L. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. Madrid: Prentice.

Hinojo, F. J., i Aznar, I. (2005). Escuela de padres y madres como factor de calidad en la Institución educativa. *Revista Padres y Maestros*, 291, 28-31.

Hirschhorn, M. (2001). Consumérisme scolaire et démocratie. Dins Boudon, R., Bulle, M. i Cherkaoui, M., *École et société : les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF.

Hitchcock, G., and Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: A Qualitative Introduction to School based Research*. London: Routledge.

Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dins Gagnon, F., McAndrew, M., Pagé, M., (coord.), *Pluralisme, Citoyenneté et Education* (p. 337-348). Montreal: L'Harmattan.

Hombrados, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Aljibe.

Hoover-Dempsey, K. V., i Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., i Walker, J. M. T. (2002). Family-school communication: A report for the Metropolitan Nashville Public Schools. Recuperat 27 maig 2012, a http://www.vanderbilt.edu/peabody/familyschool/school%20reports/HooverDempsey_Walker.pdf

Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 106 (2), 105-130. Recuperat 25 maig 2012, a <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>

Hutchby, I. (2001). *Children, technology and culture: the impact of technologies in children's everyday lives*. Londres: Routledge.

Instituto de Evaluación. (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación, edición 2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperat 2 juliol 2012, a <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/ind2009.pdf?documentId=0901e72b80110e63>

Instituto de Evaluación. (2009a). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación (MEC). Recuperat 2 abril 2012, a

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/educacion-primaria-2007.-evaluacion-del-sistema-educativo-spanol.pdf?documentId=0901e72b8046dc96>

Instituto Nacional de Calidad Y Educación (INCE) (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo. Informe global*. Madrid: MEC. Recuperat 16 juny 2012, a http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/publicaciones/evaluacionsistema.html#educativo._Avance_de_resultados_2

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) (2003). *Diagnóstico general del Sistema Educativo. Comisión 5: Escuela y familia*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2004). *España en cifras 2003-2004*. Recuperat 15 maig 2012, a www.ine.es

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2007). *España en cifras 2007*. Recuperat 15 maig 2012, a www.ine.es

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *España en cifras 2009*. Recuperat 15 maig 2012, a www.ine.es

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). *España en cifras 2011*. Recuperat 15 maig 2012, a www.ine.es

Instituto nacional de Estadística (INE) (2012). *España en cifras 2012*. Recuperat 15 maig 2012, a www.ine.es

Issó, D. (2011). La participación de la sfamilias en la escuela pública espanyola. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada.

Jaeggi, J., Osiek, F., i Favre, M. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire des enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation. Genève. Recuperat 18 maig 2012, a www.Geneve.ch/sred/

Joerges, B., i Nowotny, H. (2003). *Social studies of science and technology: looking back, ahead*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Jensen, F. Joseng, F., i Lera, M. J. (2007). Familia y escuela (p. 1-11). Recuperat 4 setembre 2012, des de www.golden5.org

Jones, F., et al. (2005). *Work- life balance: a psychological perspective*. Hove: Psychology Press.

Jordan, J. A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 79-97. Recuperat 16 agost 2012, a <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120079A/15388>

- Junta de Andalucía (2006). *Manual de participación para padres y madres*. Sevilla: Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Recuperat 5 octubre 2011, a <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri12.pdf>
- Jurado, A. M. (2001). Familias en la escuela, un reto. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 27-31.
- Kanouté, F., i Llevot, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, 36 (1), 161-176.
- Kanouté, F., i Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes: une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 259-264. Recuperat 18 juliol 2012, a id.erudit.org/iderudit/019680ar
- Katz, D. (1983). A theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork. *Contemporary Field Research*, 127-128. Boston: Little, Brown.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kaye, K. (1986). *La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- Kellagham, T., Sloane, K., Álvarez, B., i Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning. Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keohane, R. O. (2002). *Power and governance in a partially globalized world*. London: Rowledge.
- Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Klitgaard, R. E., i Hall, G. R. (1974). Are there unusually effective schools?. *Journal of Human Resources*, 74, 90-106.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard.
- Lasheras, J. (2007). Leyes y escuela pública. *Revista Padres y Madres de alumnos* 91, 24. Madrid: CEAPA.
- Latorre, A., del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Bail, J. M. (2007). *L'accompagnement à la scolarité*. Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens.

Le Monde de l'Éducation (2005). *L'image des enseignants auprès des Français*. Enquesta CSA. Recuperat 20 maig 2012, a http://www.cqma.info/IMG/pdf/2005_csalme_sondage.pdf.

Lera, M. J. (2007). Estrategias para mejorar el clima escolar: el proyecto Golden5. Dins F. Luengo, *Innovaciones educativas*. Madrid: MEC.

Levin, E. (2000). *La función del hijo: espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lightfoot, S. (1983). *The Good High School. Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books.

Lin, N. (2001). *Social capital: a theory of social structure and action*. New York: Cambridge. University Press.

Lin, N., Cook, K., i Burt, R. (2001). *Social capital: theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: SAGE.

López, A. (2007). ¿Fracaso escolar o fracaso de la Sociedad?. *PadresMadres de Alumnos/as* (revista de CEAPA), 91, 21.

Llevot, N. (2002). El mediador intercultural en las instituciones escolares de Cataluña. ¿Catálisis y transformación de las relaciones humanas en el seno de una sociedad mayoritaria? *Revista de Ciencias de la educación*, 194, 175-190.

Llevot, N. (col.) (2003). El profesorado y la familia. Dins J. Garreta. *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* (p. 155-174). Madrid: CIDE.

Llevot, N. (2004). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès editors.

Llevot, N. (2005). Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers: Revista de Sociologia*, 78, 197-214.

Llevot, N. (ed.) (2006). *La educación intercultural: Discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Llevot, N. i Garreta, J. (ed.) (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

López Alonso, J. M. (2005). *Manual para elaborar el proyecto educativo de la Institución Escolar*. México DF: Plaza y Valdés.

- López Cabanes, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos como factor de calidad de los mismos. Dins A. García Albaladejo (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaria General de Educación.
- López Larrosa, S. (2009). La relación familia-escuela: guía práctica para profesionales. Madrid: CCS.
- López, I., Ridao, P., i Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de educación*, 334 (2004), 143-163.
- Lorenzelli, M. (2003). Capital social comunitario y gerencia social. A: *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Panama, 28-31, octubre 2003.
- Losada, J. L., i López- Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Paraninfo.
- Lucas, A. (2006). La estructura social. Dins A. Lucas (coord.), *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas*, 9-20. Barcelona: Pearson Educación.
- Luengo, F., i Moya, J. (2008). *Escuela. Familia, comunidad: claves para la acción*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Luque, A. (1995). La colaboración familia y escuela en la educación infantil. *Apuntes de Psicología*, 44, 59-78.
- Macbeth, A. (1995). *Collaborate or compete?* Londres: Falwer Press.
- Malaguzzi, L. (entrevista a) en Bienes, P. (1992). La escuela ha de potenciar la comunicación con la familia. *Comunidad Escolar*, 15 de julio de 1992. Madrid.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., i Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Lucena, R., i Ferrer, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Mari-Klose, P., Gómez-Granell, C., i Brullet, C. (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mari-Klose, P., Mari-Klose, M., i Vaquera, E. (2010). *Infancia i futuro: Nuevas realidades, nuevos retos*. Colección Estudios Sociales, 30. Barcelona: Obra Social La Caixa.

Marsellés, M. A., i Jové, G. (2000). *De la prevenció a l'atenció en la primera infància: un enfocament interdisciplinar*. Lleida: Educació i Món Actual. Universitat de Lleida.

Martí, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del Desarrollo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 66, 5-10.

Martí, M. (1984). *El maestro de Barbiana*. Barcelona: Hogar del libro.

Martín, X. i Rubio, I. (2006). *Experiències d'aprenentatge-servei*. Barcelona: Octaedro.

Martín Bris, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.

Martín Bris, M., et al. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Martín Bris, M., i Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.

Martín Bris, M. i Pérez Valiente, P. J. (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Participación Educativa* 4, 34-40. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Recuperat 18 agost 2012, a <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>

Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

Martínez, G. (2004). La participación de los padres y madres, elemento nuclear del proyecto de CEAPA. A: *Padres y Madres de alumnos*, 78, 31-38. Madrid: CEAPA.

Martínez González, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44(2), 171-175.

Martínez González, R. A. (1994). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 233-248.

Martínez González, R. A. (1996) *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez González, R. A. i Pérez Herrero, M. H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18, 231-246.

Martínez Martín, M. (2000). *El contrato moral para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Broker.

Martínez, M. i Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.

Maulini, O. (1997). La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte. La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La revue des Echanges*, 15 (4), 3- 14.

Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Madrid: Circulo de Lectores.

Mayoral, D. (2007). La educación en la modernidad radicalizada: crónica de un desencuentro. Dins J. Giró (coord.). *La Escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII Conferencia de Sociología de la Educación, 14-15 septiembre 2006*: Logroño: Universidad de la Rioja, 1-14.

Mayoral, D. i, Tor, M. (2009). *Cultures en interacció. La vida quotidiana*. Barcelona: Edicions 62.

Mc Ginn (1991). *Science, technology and society*. Englewood Cliffs: Prentice Hills.

Mc Luhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Mc Luhan, M., Fiore, Q., i Agel, J. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. USA: Bantam Books

Mc Quail, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Medina Rubio, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), 475-490.

Medina Rubio, R., Comellas, M. J., Chico González, P., Oliveros, F., Garrido, V., del Moral, A. (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.

Megías Quirós, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. Dins M. I. Álvarez Vélez, i A. Berástegui (coords), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (p. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Meil, G. (2006). Pares i fills a l'Espanya actual. Col·lecció Estudis Socials, núm. 19. Barcelona: Obra Social La Caixa. Recuperat 31 maig 2012, a http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/d90631d9615d5210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/ca/vol19_ca.pdf

Meil, G. (2011). Individualització i solidaritat familiar. Col·lecció Estudis Socials, núm. 32. Barcelona: Obra Social La Caixa.

Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison parents, enfants, enseignants: pour en finir avec ce casse-tête*. Paris: Éditions La Decouverte.

Meirieu, P. (2009). *Aprender sí, pero ¿Cómo?*. Barcelona: Octaedro.

Melé, D. (2004). *Conciliar trabajo y familia: un reto para el siglo XXI*. Pamplona: EUNSA.

Mendieta, P. (2001). *Marco sistémico/interaccional o comunicacional*. XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperat 28 març 2012, a <http://www.paidos.rediris.es/genisy>.

Menheere, A. I Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents . *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*, 6. Recuperat 22 maig 2012, a <http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/documenten/pdf/edith/hoogemenheere2010.pdf>

Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192 (2002), 441- 468.

Merino, J. V. i Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247. Recuperat 28 maig 2012, a http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pedag_intercult.pdf.

Merino, J. V. (2005). Pedagogía social y Educación social: Reto de conocimiento y de acción para el siglo XXI. Dins J. Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (p. 225-251). Madrid: Universidad Complutense.

Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI . *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 33-52.

Merton, R. K., i Kendall, P. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-547.

Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.

Millet, M. (2004). Ruptures familiales et "ruptures scolaires" de collégiens de milieux populaires, *Colloque sur le devenir des enfants de familles défavorisées en France*, Carré des Sciences, Paris. Recuperat 19 juny 2012, a http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/textes/communications/millet_2004-04-01.pdf

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSD) (2008). Datos curso escolar 2008/09. Dins *Estadísticas educativas*. Recuperat 12 juny 2012, a <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/datosycifras.pdf?documentId=0901e72b80027850>

Miras, M., i Onrubia, J. (1996). Desenvolupament personal i educació. Dins A.C. COLL (coord.), *Psicologia de l'educació* (p. 85-99). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Mittler, P. (1987). La colaboración entre padres y educadores de niños deficientes: una necesidad. *Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada*, 12 (2), 85-99.

Moles, O. (1993). Collaboration between schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings . Dins N. Chavkin (ed.). *Families and Schools in a Pluralistic Society* (p. 21-52). Nova York: State University of New York Press, Albany.

Molina, S. i Rodríguez, M. C. (2004). Educar para una ciudadanía multicultural. Dins *X Congreso Interuniversitario Teoría de la Educación: Nuevos espacios, Nuevos entornos de la educación*. Alicante: Universitat d'Alacant.

Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dins M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-88). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.

Monreal, M. C. i Amador L. V. (2004). El centro educativo: escenario intercultural para construir una sociedad tolerante. Dins *X Congreso Interuniversitario Teoría de la Educación: Nuevos espacios, nuevos entornos de la educación*. Alicante: Universitat d'Alacant.

Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Ginebra: Service de la Recherche Sociologique, 32.

Montandon, C. i Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*. Berne: Lang,

Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. Dins Garreta, J. (ed.), *La relación familia- escuela* (p. 61-74). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Moré, I., i Folch, R. (1999). La intervenció psicopedagògica en atenció a la diversitat cultural: La immigració. Dins Filella, G. (coord.), *La intervenció psicopedagògica en atenció a la diversitat cultural*. Lleida: Pagès Editors.

Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. A: Murillo, F.J. (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte* (p. 1-36). Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperat 23 maig 2012, a http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia_Escolar.pdf

Musito, G., i Cara, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Nordahl, T. (2006). *Skolelederen 01* (p. 6-7).

Odina, M. (2000). *La aldea irreal: la sociedad del futuro y la revolución global*. Madrid: Aguilar.

Oliva, A., i Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. Dins M. J. Rodrigo i J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (p. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.

Olmsted, P. (1991). Parent Involvement in elementary Education: Findings and Suggestions from the Follow Through Programm. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 221-231.

Ortín, J. (2006). Urbanización. A: Lucas, A. (coord.), *Estructura social: la realidad de las sociedades avanzadas* (p. 349-378). Barcelona: Pearson Educación,.

Owen, B. M. (1999). *The Internet challenge to televisión*. Cambridge: Harvard University Press.

Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres: una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.

Palacios, J., González, M. M., i Moreno, M. C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 159-169.

Palacios, J., i Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Barcelona: Paidós.

Palacios, J., Hidalgo, M. V., i Oliva, A. (1995). Cultura familiar y cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 10-12.

Palaudàrias, J. M., i Garreta, J. (2008). *La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Catalunya*. Revista Española de Educación Comparada, 14, 49-78.

Parellada, C. (2003). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. Dins C. Alfonso et al., *La participación de los padres y madres en la escuela* (p. 15-26). Barcelona: Graó.

Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patton, M. (1984). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.

Payet, J. P. (1998). La "proximité" entre école et familles populaires: une figure idéologique et une question pratique. *Les Dossiers d'Éducation & Formations, Les familles et l'école - Apports de la recherche, points de vue de praticiens (Séminaire DEP-IREDU 1997)*, 101, 39-48. Recuperat 28 juny 2012, a http://educationprioritaireval.cndp.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/oral_et_zep/payet.pdf

Payet, J. P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons "pratiques" d'un amalgame. *Ville École Intégration (VEI) Enjeux*, 121, 190-200. Recuperat 26 Juny 2010, a <http://www2.cndp.fr/revueVEI/121/payet121.htm>

Payet, J. P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. E., i Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et Sociétés*, 27, 23-27. Recuperat 15 maig 2012, a http://www.unige.ch/fapse/satie/Publications/98_2011_L-agir-scolaire.pdf

Pérez Testor, C., Fundación Vidal i Barraquer, et al. (1995). *Nous models de família en l'entorn urbà: una aproximació psicològica i social al canvi familiar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C., i Sánchez Ferrer. L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pérez Gómez, A. I., Blanco, N., Barquín, J., Sola, M. (2004). *Luces y sombras de la situación profesional de los docentes españoles*. Dins J. Gimeno i J. Carbonell (coords.). *El sistema educativo español. Una mirada crítica* (p. 125-144). Barcelona: Ciss Praxis.

Pérez Serrano, G. *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Recuperat 5 setembre 2011, a <http://www.2.uhu.es/agora/digital/numeros/01/01-articulos/monograficos/perez-serrano.PDF>

Pérez Testor, C. (2002). *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebé.

Pérez Testor, C. (2006). La familia y el aprendizaje por la experiencia. Dins M. I. Álvarez Vélez i A. Berástegui. (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (p. 83-91). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: MEC (INECSE). Recuperat 16 juny 2012, a <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/16evaluacion-de-la-educacion-primaria-2003.pdf?documentId=0901e72b80110dd3>

Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, març 2007 (INRP). Recuperat juliol 2012, a http://18b-gouttedor.scola.acaris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf

Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Pino, J. A., et al. (2001). *Prácticas de ocio, cambio cultural y nuevas tecnologías en la juventud española de fin de siglo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pinto, L. (1993). Experiencia vivida y exigencia científica de objetividad. Dins P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié, i L. Pinto, *Iniciación a la práctica sociológica* (p. 13-56). México: Siglo XXI.

- Plowden Committee (1967). *Children and their Primary School. Volume 1: The Report*. Recuperat 30 juliol 2012, a <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>
- Porcher, L. (1981). L'école des familles. Dins F. Mariet (dir.). *L'enfant, la famille, l'école* (p. 60-72). Paris: ESF.
- Pourtois, J. P., i Desmet, H. (1994). Relations école-famille. *Réalités Familiales*, 32, 28-31.
- Pourtois, J. P., i Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J. P., i Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. i Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Pulpillo, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 4-13. Recuperat 5 juny 2012, a <http://prospect.org/archives/13/13putn.html>
- Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Putnam, R. (ed.) (2003). *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- Queraltó, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global: el caballo de Troya al revés*. Madrid: Tecnos.
- Rambla, X. (1998). ¿Porqué las familias no participan en la escuela?. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 86-89.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- Rey Mantilla, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. Dins M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (p. 139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Richardson, J. T., Dohrenwend, B. S., i Klein, D. (1965). *Interviewing: Its Forms and Functions*. New York: Basic Books.
- Rincón del, D. (2000). Metodologia qualitativa orientada a la comprensió. Dins J. Mateo i

- C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rincón del, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Rist, R. C. (1980). Blietzkrieg Ethnography: on the transformation of a method into a movement. *Educational Researcher*, 9.
- Rochex, J. Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rodrigo, M. J., i Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Neira, T. (2002). ¿Ciudadanos del Mundo?. Dins *Adenda Actas XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación* (p. 1-18). Recuperat 28 juny 2012, a <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2rneira.pdf>
- Rodríguez, I., i Pérez, J. (1996). Participación social "comunitaria" en el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas locales de salud. *Revista de Ciencias Sociales, FCES-LUZ, Nueva Época*, 2 (3), 303-319. Recuperat 6 març 2012, a <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/7795>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Romero, A. (2006). *Manual de APAs: Democràcia participativa*. Madrid: CEAPA, Recuperat 25 setembre 2011, a <http://www.ceapa.es/files/publicaciones/File00109.pdf>
- Romero, M. J. (2010). *Familia y escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Rosenthal, R., i Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the Class-Room: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Rinehart and Wuiinton.
- Rosnay, J. (2006). *La révolte du pronétariat: des mass média aux média des masses*. Paris: Fayard.
- Rubies, M. (1980, citada en Amorós, C., 2004: 5). Intervención en el Plenario de Congreso de Diputados, 12 maig 1980. Dins *Perspectivas: revista trimestral de educación*, 4, 493-500. París: UNESCO.
- Rubin, H. J., i Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Rubio, M^a J., i Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

Ruiz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 395-418.

Ruiz Corbella, M. (2007). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Participación Educativa: Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 54-59. Recuperat 3 juny 2012, a <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Russell Neuman, W. (1991, reimp. 2001). *The future of the mass audience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Saint-Laurent, L., et al. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19, 270-286.

San Fabian, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18- 21.

San Fabian, J. L. (1994a). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía* 224, 70-71.

San Fabian, J. L. (1996). El Centro escolar y la comunidad educativa ¿un juego de metáforas?. *Revista de Educación*, 309, 195-215.

San Fabian, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: CIDE.

San Fabian, J. L. (2001). La participación en la comunidad educativa. Dins M.A. Santos Guerra, (coord.), *Organización y gestión escolar* (p. 53-70). Barcelona: CISS-Praxis.

San Fabian, J. L. (2005). La participación en las organizaciones educativas. Dins M.A. Santos Guerra (coord.), *Escuelas para la Democracia: Cultura, organización y dirección de los centros escolares*. Santander: Gobierno de Cantabria.

San Fabian, J. L. (2006). Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas para el cambio. Dins A. García Albaladejo (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (p. 131-148). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Sánchez, A., i Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo, *Investigación en la escuela*, 33, 59- 66.

Sánchez, C. (1998). ¿Animarles a colaborar, sí!, pero ¿Cómo?. *Revista Kikirikí*, 50, 13.

Sánchez Iniesta, T. (2005). *Un lugar para soñar*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.

Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.

Santos Guerra, M. A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de pedagogía*, 224, 66-67.

Santos Guerra, M. A. (1990, reimp. 1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. Dins *Volver a pensar la educación: Política, educación y sociedad (Congreso internacional de Didáctica)* (vol.1, p. 128-141). La Coruña: Fundación Paideia.

Santos Guerra, M. A. (1994). Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa. Dins M.A. Santos Guerra, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar* (177-196). Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.

Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación: Investigación etnográfica sobre la participación en Consejos Escolares de Centros*. Madrid: Escuela Española.

Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros*. Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (coord.) (2005). *Cultura, organización y dirección de los centros escolares*. Santander: Gobierno de Cantabria.

Santos Rego, M. A., i Lorenzo Moledo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. Recuperat 18 març 2012, a http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf

Sarramona, J. (ed.) (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J, Vazquez, G., i Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Sarramona, J., i Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Participación educativa: participación de padres y madres: Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 25-33.

Schaffer, H. R. (1993). *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia. Temas de infancia*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Services aux Communautés Culturelles (1995). Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. *Education interculturelle*, 9. Québec: Ministère d'Éducation.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

Serra, C. i Palaudàrias, J. M. (2010). *Continuar o abandonar: L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Silverman, D. (Edit.) (2011). *Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. Dins *Cultura y educación*, 4, 11-17.

Solé, I. (1997). Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament . Dins C. Coll, (coord.), *Psicologia de l'educació* (158-242). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Soler, J. (2007). Participación y consejos escolares. *Revista Padres y Madres de alumnos*, 91, 22.

Spaggiari, S. (1988). *La gestione sociale nell'asilo nido*. Assessorato Istruzione del Comune di Regio Emilia. Regio Emilia: Centro di Documentazione e Ricerca Educativa.

Stern, M. (1999). *Unique Minds Program*. Nueva York: Unique Minds Foundation Inc.

Strauss, A. (2004). Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Social Research*, 5 (3), art. 22. Recuperat 30 juliol 2012, a <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1222>

Subirats, J., et al. (2002). L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació. *Perspectiva escolar*, 263, 2-49.

Subirats, J., i Albaigés, B (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat 25 març 2012, a <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/424.pdf>

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnership: From Concepts to practice*. Nova York: Teachers college Press.

Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la Sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tedesco, C. (2000). *Educación en la Sociedad del conocimiento*. México: FCE.

Thery, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui: Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris: Odile Jacob/La Documentation Française.

Thin, D. (1996). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Tolvo, C. (2005). *Madres que trabajan*. Madrid: Cátedra.

- Tonnuci, F. (1997). *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.
- Tonnuci, F. (2006). *Quan els infants diuen prou!*. Barcelona: Graó
- Tonnuci, F. (2007). *Frato, 40 anys amb ulls d'infant*. Barcelona: Graó.
- Torcal, M., i Montero, J. R. (2000). La formación y consecuencias del capital social en España, *Revista Española de Ciencia Política*, 1 (2), 79-121.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.
- Torrubia, R. (2009). *Família i educació*. Dins R. Torrubia, i E. Doval (coords.) (2009), *Família I Educació a Catalunya* (p. 74-121). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J., et al. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1997). *Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal*. Recuperat 28 setembre 2011, a http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/954/1/Relaciones_entre_la+educacion_formal.pdf
- Trilla, J., i Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Trinidad Requena, A., Carrero, V., i Soriano, R. M^a. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Tschorne, P. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.
- Tubella, I. (1992). *Televisió i identitat cultural. El repte de la televisió pública a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Usategui, E., i Del Valle, A. I. (2009). *La escuela cuestionada: Voces del alumnado y familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.
- Valsiner, J. (1994). ¿Qué tienen de natural los contextos naturales? Construcción cultural del desarrollo humano y su estudio. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 100-104.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Colección Cuadernos metodológicos (núm. 32) del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid: CIS.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 36-45.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- Vatz-Laaroussi, M. C., Rachedi, L., Kanouté, F., i Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Vatz-Laaroussi, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vega, A. M. (coord.), Raya, E., Navaridas, F., Giró, J., Muñoz, J. A., Blandini, M. (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela : un enfoque innovador para una educación de calidad*. Madrid : Wolters Kluwer España.
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Ediciones internacionales Universitarias.
- Velasco, H. M., i Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. M., Díaz de Rada, A., i García Castaño, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (1994). *Relacions família-escola*. Congrès d'Infància, 1, 176. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Vila, I. (1995). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 72-76.
- Vila, I. (1995a). Relaciones familia- escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 14- 16.
- Vila, I. (1997). L'organització de l'educació infantil a Catalunya i Espanya. Dins J. Palacios (coord.), *Psicopedagogia de l'educació infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vila, I. (1998). *Família, escola y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vila, I. (1999). *Les relacions família-escola i els programes de suport a les famílies*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. Dins *La participación de los padres y madres en la escuela* (p. 27-38). Barcelona: Graó.

- Vila, I., Bosch, A., Lleonart, A., Novella, A., i Del Valle, A. (1997). Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?. *Cultura y Educación*, 4, 31- 43.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.
- Walker, J. M. T., i Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why Research on Parental Involvement is Important to Classroom Management. Dins C.M. Everston i C.S. Weinstein (ed.). *Handbook of Classroom management, Research, Practice and Contemporary Issues*. 25, 665-684. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75 (2), 133-173.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. London: Sage.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: MEC-Paidós.
- Wilson, W. J, i Chaddha, A. (2009). The role of theory in ethnographic research. *Ethnography*, 10, 549-564.
- Wolfendale, S. (1983). *Parental participation in children's development and education*. Londres: Gordon and Breach Science Publishers.
- Wolcott, H. F. (1975). Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools. *Human Organization*, 34, 2.
- Woolcook, M. (1998). Social capital and an economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151- 208.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

REFERÈNCIES LEGISLATIVES (PER RANG JERÀRQUIC I ORDRE CRONOLÒGIC)

ÀMBIT ESTATAL

Constitució Espanyola de 1978 (CE) BOE núm. 311 de 29/12/1978.

Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i finançament de la Reforma Educativa, amb la modificació establerta per la Llei 30/1976, de 2 d'agost. BOE núm. 187 de 06/08/1970.

Llei Orgànica 5/1980, de 19 de juny, de l'Estatut de Centres Escolars (LOECE). BOE núm. 154 de 27/06/1980.

Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE). BOE núm. 159 de 04/07/1985.

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). BOE núm. 238 de 4/10/1990.

Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG). BOE núm. 278 de 21/11/1995.

Llei Orgànica 1/2002, de 22 de març, reguladora del Dret d'Associació (LODA). BOE núm. 73 de 26/03/2002.

Llei Orgànica 10/2002, de 24 de desembre, de la Qualitat de l'Educació (LOCE). BOE núm. 307 de 24/12/2002.

Llei Orgànica 1 / 2004, de 28 de desembre, de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere. BOE núm. 313 de 29/12/2004.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). BOE núm. 106 de 04/05/2006.

Llei 30/1984, de 2 d'agost de mesures per a la reforma de la Funció Pública. BOE núm. 185 de 03/08/1984.

Llei 12/1987, de 2 de juliol, sobre l'establiment de la gratuïtat dels estudis de Batxillerat, Formació Professional i Arts Aplicades i Oficis Artístics en els Centres públics i l'Autonomia de gestió econòmica dels Centres docents públics no universitaris. BOE núm. 158 de 03/07/1987.

Llei 30/1992, de 26 de novembre, de Règim Jurídic de les Administracions Públiques i del Procediment Administratiu Comú (Títol II, capítol II), (art. 114 i 115). BOE núm. 285 de 27/11/1992.

Reial Decret 2.378/1985 de 18 de desembre, pel qual es regula el Consell Escolar de l'Estat. BOE núm. 310 de 27/12/1985.

Reial Decret 1532/1986, d'11 de juliol de 1986, pel qual s'aprova el Reglament de les Associacions d'Alumnes. BOE núm. 180 de 29/07/1986.

Reial Decret 1533/1986, d'11 de juliol de 1986, pel qual es regulen les Associacions de Pares d'Alumnes. BOE núm. 101 de 29/04/1986.

Reial Decret 819/1993, de 28 de maig pel qual s'aprova el Reglament Orgànic de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària. BOE núm. 146 de 19/06/1993.

Reial Decret 929/1993, de 18 de juny pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària. BOE núm. 166 de 13/07/1993.

Reial Decret 82/1996 de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament Orgànica de les Escoles d'Educació infantil i dels Col·legis d'Educació Primària .BOE núm. 44 de 20/02/1996.

Reial Decret 83/1996 de 26 de gener, pel qual s'aprova el Reglament Orgànica dels Instituts d'Educació Secundària. BOE núm. 45 de 21/02/1996.

Reial Decret 806/2006, de 30 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (calendari d'aplicació de la LOE). BOE núm. 167 de 14/07/2006 (Correcció d'errades publicada en el BOE núm. 220 de 14/09/2006).

Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims d'Educació Primària . BOE núm. 293 de 08/12/2006.

Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu. BOE núm.3 de 03/01/2007.

Reial Decret 1630/2006 , de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació Infantil. BOE núm.4 de 04/01/2007.

Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria. BOE núm. 5 de 05/01/2007.

Reial Decret 275/2007, de 23 de febrer, pel qual es crea l'Observatori Estatal de la Convivència Escolar. BOE núm. 64 de 15/03/2007.

Reial Decret 276/2007, de 23 de febrer, que aprova el Reglament d'ingrés i accés i adquisició de noves especialitats en els cossos docents a què es refereix la LOE. BOE núm. 53 de 02/03/2007.

Reial Decret 694/2007, d'1 de juny, pel qual es regula el Consell Escolar de l'Estat. BOE núm. 141 de 13/06/2007.

Reial Decret 1467/2007, de 2 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat i se'n fixen els ensenyaments mínims. BOE núm. 266 de 06/11/2007.

Ordre de 24 de juny de 1987 per la qual es va aprovar el Reglament de Funcionament del Consell Escolar de l'Estat, en compliment del Reial Decret 2.378/1985 de 18/12/1985 (El Reial Decret 694/2007 que regula actualment el Consell Escolar de l'Estat estableix que el propi Consell ha d'elaborar i aprovar el Reglament de funcionament).

Ordre de 27 de maig de 1987, per la qual es desenvolupa el que es disposa en els articles 7 del RD 1532/1986 i 8 del RD 1533/1986. BOE de 30/05/1987

Ordre de 28 de febrer de 1996, per la qual es regula l'elecció dels Consells Escolars i Òrgans Unipersonals de govern dels Centres Públics d'Educació Infantil, Primària i Educació Secundària. BOE núm.56, de 05/03/1996.

CATALUNYA

Estatut d' Autonomia de Catalunya de 2006 . Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) núm. 4680 de 20/07/2006

Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. Publicada en el BOE número 172 de 20/07/2006, i en el DOGC núm. 4680 de 20/07/2006.

Llei 25/1985 ,de 10 de desembre, dels Consells Escolars. DOGC núm. 627 de 18/12/1985.

Llei 7/1997, de 18 de juny, d'Associacions. DOGC núm. 2423 de 01/07/1997.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 de 16/07/2009.

Decret 202/1987, de 19 de maig, pel qual es regulen les associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya. DOGC núm. 854 de 19/06/87

Decret 404/1987 de 22 de desembre regulador de les bases generals d'organització i funcionament dels consells escolars municipals. DOGC núm. 944 de 27/01/1988.

Decret 160/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de menjador als centres docents públics de titularitat del Departament d'Ensenyament. DOGC núm. 2208 de 20/05/1996.

Decret 161/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de transport per tal de facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria. DOGC núm. 2208 de 20/5/1996.

Decret legislatiu 1/2000, de 31 de juliol, pel qual s'aprova el Text únic de la Llei de l'esport. DOGC núm. 3199 de 7/8/2000.

Decret 218/2001, de 24 de juliol, pel qual es regula l'ús social dels edificis dels centres docents públics. DOGC núm. 3446 de 06/08/2001.

Decret 137/2003, de 10 de juny, pel qual es regula les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys. DOGC núm. 3902 de 11/06/2003.

Decret 140/2003, de 10 de juny, d'aprovació del Reglament d'instal·lacions destinades a activitats amb infants i joves. DOGC núm. 3907 de 18/06/2003.

Decret 317/2004, de 22 de juny, regula la constitució i la composició del Consell Escolar. DOGC núm. 4161 de 25/06/2004.

Decret 95/2005, de 31 de maig, pel qual s'aprova el Pla director d'instal·lacions i equipaments esportius de Catalunya. DOGC núm. 4397 de 02/06/2005.

Decret 230/2005, de 25 d'octubre, pel qual es regula les associacions esportives escolars de centres docents. DOGC núm. 4498 de 27/10/2005.

Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre Drets i Deures de l'Alumnat i Regulació de la Convivència en els Centres Educatius no Universitaris de Catalunya. DOGC núm. 4670 de 06/07/2006.

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915 de 29/06/2007.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC núm. 4915 de 29/06/2007.

Decret 102/2010 de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. DOGC núm. 5686 de 05/08/2010.

Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC núm. 5753 DE 11-11-2010.

Ordre EDU/186/2007, d'1 de juny, per la qual s'aproven les bases reguladores del Programa cooperatiu per al foment de la reutilització de llibres de text i material didàctic complementari en els centres educatius sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments obligatoris, i s'obre la convocatòria pública corresponent al curs escolar 2007-2008. (Pàg. 19552) DOGC núm. 4900 de 08/06/2007.

Ordre EDU/220/2007, de 19 de juny, per la qual s'aproven les bases reguladores per a la concessió de subvencions a les associacions de mares i pares d'alumnes per a l'organització del servei d'acollida matinal d'infants, en els centres educatius sufragats amb fons públics de Catalunya que imparteixin el segon cicle d'educació infantil, l'educació primària i/o l'educació especial, i s'obre la convocatòria per al curs escolar 2007-2008. DOGC núm. 4914 de 28/06/2007.

ORDRE EDU/123/2010, d'1 de març, per la qual s'aproven les bases generals de les línies de subvencions i projectes del Departament d'Educació i les bases específiques dels programes que les integren, i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2010. DOGC núm. 5582 de 08/03/2010

ORDRE ENS/206/2011, de 3 d'agost, per la qual s'aproven les bases reguladores per a l'atorgament de subvencions als centres educatius sostinguts amb fons públics per al foment de la reutilització de llibres de text en els ensenyaments obligatoris. DOGC núm. 5954 de 01/09/2011)

Resolució ENS/1615/2011, de 17 de juny, per la qual es determina el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador dels centres educatius de titularitat del Departament d'Ensenyament i el preu de l'ajut individual de menjador escolar per a l'alumnat escolaritzat fora del seu municipi de residència en centres educatius privats concertats, d'acord amb la planificació feta al mapa escolar per al curs escolar 2011-2012. DOGC núm. 5911 de 01/07/2011.

ANNEXOS

ANNEXOS

3. LLISTAT ACRÒNIMS	810
4. LLISTAT GRÀFICS I TAULES	815
5. QÜESTIONARI ENQUESTA EQUIPS DIRECTIUS	821
6. GUIONS ENTREVISTES	830
7. CONSELLS ESCOLARS: PROPOSTES DE MILLORA.....	839
8. ESTADÍSTIQUES EDUCATIVES	842

Llistat d'acrònims utilitzats

- ACADE: Associació de Centres Autònoms d'Ensenyament
- ACM: Associació Catalana de Municipis
- AJEC: l'Associació de Joves Estudiants de Catalunya
- AMPA: Associació de Mares i Pares d'Alumnes
- ANPE: Associació Nacional del Professorat Estatal-Sindicat Independent
- APA: Associació de Pares d'Alumnes
- BOE: Boletí Oficial de L'Estat
- BUP: Batxillerat Unificat Polivalent
- CA: Comunitat Autònoma
- CANAE: Confederació Estatal de Associacions d'Estudiants
- CC.OO: Confederació Sindical de Comissions Obreres
- CE: Constitució Espanyola
- CEAPA: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos
- CEB: Consorci d'Educació de Barcelona
- CEC : Consell Escolar de Catalunya
- CECE: Confederació Espanyola de Centres de Ensenyament
- CEE: Consell Escolar de l'Estat
- CEE :Conferència Episcopal Espanyola
- CEIP: Centre d'Educació Infantil i Primària
- CEM : Consell Escolar Municipal
- CEOE: Confederació Espanyola d' Organitzacions Empresarials
- CEPYME: Confederació Espanyola de la Petita i Mitjana Empresa
- CERMI (Comitè Espanyol de Representants de Persones amb Discapacitat)
- CET: Consell Escolar Territorial

CFGS: Cicle Formatiu de Grau Superior

CGPU: Conferencia General de Política Universitària

CIG: Confederació Intersindical Galega

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas

COFACE : Confédération des Organisations Familiales de la Communauté Européenne

CONC: Confederació Obrera Nacional de Catalunya

CONCAPA: Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos

CSI-CSIF: Central Sindical Independent i de Funcionaris

CU: Consell d'Universitats

DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya

EGB: Enseñanza General Básica

ELA/STV : Conf. Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaritat Treballadors Bascs

EP: Educació Primària

EPA : European Parents Association

ESEO: Estatus socioeconòmic, educatiu i ocupacional

ESO: Ensenyament Secundari Obligatori

EUNEC : Xarxa Europea de Consells Escolars

EyG: Confederació de Centres Educació y Gestió

FAEST (Federació de Associacions d'Estudiants

FAPA: Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos

FAPAC : Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya

FAPAES: Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyaments Secundaris

FAPAR: Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón

FAPEL: Federació d'Associacions de Pares i Mares de les Escoles Lliures de Catalunya

FAPELC : Fédération des Associations de Parents d'élèves des Lycées et Collèges

FCPE: Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques

FE-CC.OO: Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres

FECAPAE: Confederació d'Associacions Cristianes de Pares d'Alumnes de Catalunya i Federació Catalana d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Educació Especial

FEDADI: Federació d'Associacions de Directors de Centres Educatius Públics

FEMP: Federació Espanyola de Municipis i Províncies

FERE-CECC: Federació Espanyola de Religiosos de Ensenyament-Titulars de Centres Catòlics

FESPM: Federació Espanyola de Societats de Professors de Matemàtiques

FETE-UGT: Federació de Treballadors de l'Ensenyament-Unió General de Treballadors

FMC: Federació de Municipis de Catalunya

FSIE: Federació de Sindicats Independents d'Ensenyament

IES: Institut d'Educació Secundària

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IPPE: construcción de indicadores de participación de los padres en la ed. obligatoria

LEC : Llei d'Educació de Catalunya

LOCE : Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODA (Llei Orgànica 1/2002 de 22 de març, d'Associacions

LODE : Ley Orgánica del Derecho a la Educación

LOE : Ley Orgánica de Educación

LOGSE : Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOECE : Ley Orgánica que regula los Estatutos de Centros Escolares

LOPEG : Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes

MEC : Ministerio de Educación y Ciencia

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MEPSD: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

MRP: Moviments de Renovació Pedagògica

NOF: Normes d'organització i funcionament del centre

OE-GIAPEC : Groupement International des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

PAE: Personal d'Atenció Educativa

PAS: Personal d'Administració i Serveis

PAT: Pla d'Acció Tutorial

PEC: Projecte Educatiu de Centre

PEEP : Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

PEEP-SUP Fédération des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public Superior

PGA : Programación General Anual

PUF : Presses Universitaires de France

REAAP : Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Xarxa d'escolta, recolzament i acompanyament dels pares)

ROC: Reglament Orgànic de Centre

RRI: Reglament de Règim Intern

SE : Sindicat d' Estudiants

STES-i: Conf. de Sindicats de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament – Intersindical.

UDE: Unió Democràtica d' Estudiants

UE: Unió Europea

UECOE (Unió Espanyola de Cooperatives d'Ensenyament)

UOC: Universitat Oberta de Catalunya

UGT: Unió General de Treballadors

USO: Unió Sindical Obrera-Federació d'Ensenyament

USOC: Sindical Obrera de Catalunya

USTEC- STEs: Unió Sindical de Treballadors d'Ensenyament de Catalunya

ZEP: Zona d'Educació Prioritària

ZER: Zona Escolar Rural

Llistat gràfics i taules

LLISTAT DE GRÀFICS I TAULES			
Núm.	CAPÍTOL	TÍTOL GRÀFIC O TAULA	PÀG.
1	I	Responsabilitats per part de l'escola i la família (Torrubia 2009)	62
2	I	Definició de participació (Garreta 2003)	79
3	II	Definició de participació (Garreta 2008)	83
4	II	Atribució d'expectatives educatives per origen i minoria (Garreta 2003)	96
5	II	Atribució d'expectatives educatives per origen i minoria (Garreta 2008)	97
6	II	Obstacles comunicació escola-família	123
7	II	Obstacles comunicació escola-famílies origen immigrant	136
8	II	Obstacles comunicació escola- família (Garreta 2008)	137
9	II	Obstacles comunicació escola-família origen immigrant (Garreta 2008)	138
10	IV	Participació progenitors activitats centre (Insitituto Evaluación 2009)	211
11	IV	Freqüència atenció individualitzada famílies per part dels tutors (IE 2009)	213
12	IV	Entrevistes famílies amb professorat (Instituto Evaluación 2009)	214
13	IV	Entrevistes famílies amb professorat ((Instituto Evaluación 2009)	214
14	V	Funcions de les AMPA (Garreta 2008)	243
15	V	Demandes a l'AMPA per part dels progenitors (Garreta 2008)	246
16	V	Majors dificultats de funcionament AMPA (Garreta 2008)	249
17	V	Assistència progenitors reunions AMPA (Instituto Evaluación 2009)	252
18	V	Assistència progenitors reunions AMPA (Instituto Evaluación 2009)	252
19	V	Motius desigual participació AMPA (Garreta 2008)	256
20	V	Composició del Consell Escolar en els centres públics d'educació infantil i primària	293
21	V	Composició del Consell Escolar en els centres públics de secundària	293
22	V	Percentatge participació eleccions Consells Escolars 2006	298
23	V	Percentatge participació eleccions CE escoles 2006	298
24	V	Percentatge participació pares eleccions CE 2006	299
25	V	Nombre pares electes de procedència estrangera eleccions Consells Escolars 2006 Barcelona	299
26	V	Eleccions 2006	300
27	V	Percentatge Participació eleccions Consells Escolars 2008	301
28	V	Percentatge participació pares eleccions Consells Escolar 2008	302
29	V	Nombre pares electes de procedència estrangera eleccions Consells Escolars 2008 Bcna.	302
20	V	Percentatge participació eleccions Consells Escolars 2010	303

ANNEXOS

31	V	Percentatge participació pares eleccions Consells Escolars 2010	304
32	V	Percentatge dones electes Consells Escolars centres públics Bcna	305
33	V	Percentatge participació eleccions Consells Escolars escoles	305
34	V	Percentatge participació pares eleccions Consells Escolars	306
35	VI	Actuacions possibles per millorar la participació	343
36	VI	Actuacions realitzades per a afavorir la participació de les famílies immigrades	347
37	VI	% actuacions AMPA	348
38	VI	% actuacions centre	349
39	VI	Barreres (Arias i Morillo, 2008)	351
40	VI	Paradigma qualitatiu paradigma quantitatiu (Cook i Reichardt 1986)	358
41	VI	Fases i subfases tasques realitzades 2ª fase treball empíric	495
42	VIII	Càrrec directiu	496
43	VIII	Centres mostra	496
44	VIII	Càrrec persones entrevistades	497
45	VIII	Percentatge persones entrevistades segons sexe	497
46	VIII	Edats	498
47	VIII	Edat entrevistats	498
48	VIII	Experiència docent	499
49	VIII	Experiència docent	499
50	VIII	Experiència docent escola/institut	500
51	VIII	Anys docència centre actual	500
52	VIII	Anys docència centre actual	501
53	VIII	Anys de docència en el centre actual	501
54	VIII	Línies centre	502
55	VIII	Tipus centre	502
56	VIII	Comarca on estan ubicats els centres	503
57	VIII	Factors afavoridors de l'èxit escolar	504
58	VIII	Factors influents en la relació família-escola per afavorir l'èxit escolar	506
59	VIII	Factors afavoridors de l'èxit escolar	506
60	VIII	Valoració factors importants relació família-escola	508
61	VIII	Valoració factors importants relació família-escola	509
62	VIII	Valoració sobre deu punts dels factors importants per a una bona relació família-escola que faciliti l'èxit escolar	510
63	VIII	Definició participació famílies	512
64	VIII	Definició participació famílies escola	513
65	VIII	Definició participació famílies institut	514
66	VIII	Definició participació famílies	515

67	VIII	Definició participació de les famílies	515
68	VIII	Valoració participació pares	516
69	VIII	Valoració participació pares escola	516
70	VIII	Valoració participació pares institut	517
71	VIII	Valoració participació pares	517
72	VIII	Implicació adequada...	518
73	VIII	Implicació adequada escola	518
74	VIII	Implicació adequada institut	518
75	VIII	Implicació adequada...	520
76	VIII	Aspectes que s'observen en la implicació adequada	520
77	VIII	Implicació insuficient...	521
78	VIII	Implicació insuficient escola	522
79	VIII	Implicació insuficient institut	523
80	VIII	Aspectes en que s'observa la implicació insuficient de les famílies	524
81	VIII	Motius desigual participació famílies	525
82	VIII	Motius desigual participació famílies escola	526
83	VIII	Motius desigual participació famílies institut	526
84	VIII	Motius desigual participació famílies	527
85	VIII	Motius desigual participació famílies	527
86	VIII	Resistències equip directiu	528
87	VIII	Resistències professorat	529
88	VIII	Resistències alumnat	529
89	VIII	Obstacles comunicació: causes	530
90	VIII	Obstacles comunicació: causes familiars	531
91	VIII	Obstacles comunicació escola: causes familiars	532
92	VIII	Obstacles comunicació institut: causes familiars	532
93	VIII	Obstacles comunicació: causes familiars	533
94	VIII	Dos principals obstacles comunicació escola-família	533
95	VIII	Obstacles comunicació: causes escolars	534
96	VIII	Obstacles comunicació escola: causes escolars	534
97	VIII	Obstacles comunicació institut: causes escolars	535
98	VIII	Obstacles comunicació: causes escola	536
99	VIII	Dos principals obstacles comunicació escola- família	536
100	VIII	Assistència reunions cicle inicial	538
101	VIII	Assistència reunions cicle mitjà	539
102	VIII	Assistència reunions ESO	540
103	VIII	Assistència tutories cicle inicial	541

ANNEXOS

104	VIII	Assistència tutories cicle mitjà	542
105	VIII	Assistència tutories ESO	542
106	VIII	Demandes de les famílies	543
107	VIII	Demandes famílies escola	544
108	VIII	Demandes famílies institut	544
109	VIII	Demandes de les famílies	546
110	VIII	Principals demandes que reben de les famílies (%)	547
111	VIII	Existència d'AMPA en el centre (%)	548
112	VIII	Inscripció a l'AMPA	549
113	VIII	Percentatge famílies inscrites en l'AMPA	550
114	VIII	Assistència reunions AMPA	550
115	VIII	Assistència reunions AMPA	551
116	VIII	Percentatge de famílies que assisteixen a les reunions de les AMPA	551
117	VIII	Assistència activitats AMPA	552
118	VIII	Assistència activitats AMPA	552
119	VIII	Percentatge de famílies que participen en les activitats de les AMPA	553
120	VIII	Les AMPA funcionen gràcies a uns pocs progenitors que hi dediquen temps	553
121	VIII	Les associacions funcionen gràcies a uns pocs progenitors que hi dediquen el seu temps	554
122	VIII	Les AMPA funcionen gràcies a uns pocs progenitors que hi dediquen temps	554
123	VIII	El bon funcionament de l'AMPA afavoreix el del centre	555
124	VIII	El bon funcionament de l'AMPA afavoreix el del centre	555
125	VIII	El bon funcionament de l'AMPA afavoreix el del centre	556
126	VIII	Punts febles AMPA	556
127	VIII	Punts febles AMPA escola	557
128	VIII	Punts febles AMPA institut	557
129	VIII	Punts febles AMPA	558
130	VIII	Punts febles AMPA	559
131	VIII	Punts forts AMPA	560
132	VIII	Punts forts AMPA escola	560
133	VIII	Punts forts AMPA institut	561
134	VIII	Punts forts AMPA	562
135	VIII	Punts forts de les AMPA	563
136	VIII	El centre ha d'estar físicament molt obert a les famílies	564
137	VIII	El centre ha d'estar físicament molt obert a les famílies	565
138	VIII	Ha d'haver-hi algú sempre disponible per parlar amb les famílies	566
139	VIII	Ha d'haver-hi algú sempre disponible per parlar amb les famílies	567

140	VIII	L'escola/institut ha d'estar físicament molt oberta a les famílies''	567
141	VIII	Ha d'haver algú sempre disponible per parlar amb les famílies que ho demanin	567
142	VIII	Accions centre	568
143	VIII	Accions centre	569
144	VIII	Actuació	569
145	VIII	Accions per donar a conèixer l'espai	570
146	VIII	Actuacions per donar a conèixer l'espai del centre	571
147	VIII	Accions per donar a conèixer l'organització	571
148	VIII	Accions per donar a conèixer l'organització	572
149	VIII	Accions per donar a conèixer l'organització del centre	572
150	VIII	Accions per facilitar temps espera famílies	573
151	VIII	Accions per facilitar trobada professorat i famílies	574
152	VIII	Accions per facilitar trobades famílies	574
153	VIII	Accions per conèixer expectatives famílies	575
154	VIII	Accions per millorar actitud famílies	576
155	VIII	Accions per millorar l'actitud dels docents	577
156	IX	Taula codis docents i progenitors representants AMPA	596
157	IX	Taula codis progenitors origen Europa de l'est	596
158	IX	Codis entrevistes docents	596
159	IX	Codis entrevistes AMPA	597
160	IX	Codis entrevistes progenitors	597

QÜESTIONARI ENQUESTA EQUIPS DIRECTIUS

GUIONS ENTREVISTES

GUIÓ ENTREVISTA EQUIPS DIRECTIUS I DOCENTS

1. INTRODUCCIÓ

Càrrec/nivell imparteix docència.

Anys d'experiència en el càrrec/com a docent en aquest i altres centres.

2. DESCRIPCIÓ CENTRE

- Situació actual del centre.
- Relació amb l'entorn.
- Valoració dels espais del centre i del seu entorn.
- Principals dificultats que tenen.

3. VISIÓ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN D'EUROPA DE L'EST I LES SEVES FAMÍLIES

- L'alumnat d'origen d'Europa de l'Est està ben integrat amb la resta de companys de l'escola? Han tingut algun problema de relació o conflicte? (amb altres companys, professorat, institució...).
- Situacions específiques que genera l'alumnat d'origen estranger, especialment el d'origen d'Europa de l'Est.
- Coneixement i actituds envers el català, de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est i les seves famílies.
- Actitud envers les llengües d'origen, dels docents.
- Actitud i expectatives de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est.
- Actitud i expectatives dels docents envers l'alumnat d'origen de l'Est.
- Expectatives de les famílies respecte els seus fills/es.
- Coneixement del sistema educatiu i del funcionament de l'escola per part de les famílies d'origen d'Europa de l'Est. Com informen del funcionament de l'escola als pares?
- Implicació de les famílies d'origen immigrant d'Europa de l'Est en l'educació dels seus fills. Pensen que és adequada? Com es podria millorar (si és el cas)? Es consideren aquestes famílies prou ben informades de l'evolució dels seus fills? Ajuden els seus fills amb els deures?
- Dificultats de gestionar el projecte escolar/educatiu dels fills/es.
- Percepció del grau de satisfacció dels pares d'origen immigrant d'Europa de l'Est respecte a l'escola i a l'educació dels seus fills.

4. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

- Participació de les famílies i implicació de les famílies en el centre (en general).
- Definició de la participació. Importància de la participació (raons que la fonamenten). Causes de la baixa participació (si és el cas). Problemes actuals.
- Com es podria millorar? Propostes per a millorar la participació.
- Valoració participació de les famílies d'origen d'Europa de l'Est en el centre. Pensen que és adequada? Com es podria millorar?
- Valoració entrevistes personals amb pares, específicament d'origen d'Europa de l'Est. Qui pren la iniciativa? Quin és el motiu de la demanda? Quantes vegades, al llarg del curs, acostumen anar a parlar amb el tutor/a?
- En quins casos, s'acostuma a acudir a algú de l'equip directiu? Està disponible?
- Valoració reunions grup-classe. Assisteixen els pares/mares d'aquests orígens a la presentació de curs?
- Valoració de l'AMPA i del Consell Escolar (funcions i actuacions d'aquests òrgans). Valoració de l'AMPA i del Consell Escolar (funcions i actuacions d'aquests òrgans). Valoració del funcionament de l'AMPA i del seu paper en el centre. Valoració del funcionament del Consell Escolar i del seu paper en el centre.
- Valoració de la relació de l'AMPA amb l'equip directiu, amb el professorat i amb la resta de famílies, específicament les d'origen d'Europa de l'Est. Acostumen les famílies d'aquests orígens a formar part de l'AMPA?
- Valoració activitats organitzades per l'escola i per l'AMPA. Participen les famílies d'origen d'Europa de l'Est en les activitats organitzades per l'AMPA? I en les organitzades per l'escola?
- Realitzen el centre i l'AMPA alguna actuació per afavorir la participació de les famílies d'origen estranger?.
- Barreres de comunicació i participació entre l'escola i les famílies. Quines són les principals dificultats de relació? Quins són els principals obstacles que limiten la participació de les famílies en l'escola?
- Quines demandes realitzen principalment les famílies d'aquests orígens? Què s'hauria de fer per a millorar?

5. LA COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES

- Valoració comunicació escola-AMPA i comunicació escola-progenitors.
- Valoració canals de comunicació. Quins s'utilitzen més freqüentment en la comunicació amb les famílies? I amb les d'origen estranger? Com es podrien millorar? Entenen bé tots els documents que els envia l'escola? En cas de dificultats lingüístiques, s'utilitza el traductor o mediador cultural? Quins són els principals obstacles que limiten la comunicació entre el centre i les famílies?
- Una comunicació fluïda amb les famílies representa millores en l'educació de l'alumnat?

GUIÓ ENTREVISTA REPRESENTANTS AMPA

1. INTRODUCCIÓ

Càrrec en l'AMPA.

Anys d'experiència en l'AMPA.

Nivell educatiu fills

2. DESCRIPCIÓ CENTRE

- Situació actual del centre.
- Situació actual de l'AMPA.
- Valoració dels espais del centre i del seu entorn.
- Principals dificultats que tenen.

3. VISIÓ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN D'EUROPA DE L'EST I LES SEVES FAMÍLIES

- L'alumnat d'origen d'Europa de l'Est està ben integrat amb la resta de companys de l'escola? Han tingut algun problema de relació o conflicte? (amb altres companys, professorat, institució...).
- Situacions específiques que genera l'alumnat d'origen estranger, especialment el d'origen d'Europa de l'Est i les seves famílies.
- Actitud i expectatives de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est.
- Expectatives de les famílies respecte els seus fills/es.
- Coneixement del sistema educatiu i del funcionament de l'escola i de l'AMPA per part de les famílies d'origen d'Europa de l'Est. Com informen del funcionament de l'escola i de l'AMPA als pares?
- Implicació de les famílies d'origen immigrant d'Europa de l'Est en l'educació dels seus fills. Pensen que és adequada?
- Percepció del grau de satisfacció dels pares d'origen immigrant d'Europa de l'Est respecte a l'escola i a l'AMPA.

4. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

- Participació de les famílies i implicació de les famílies en el centre i en l'AMPA (en general).
- Definició de la participació. Importància de la participació (raons que la fonamenten). Causes de la baixa participació (si és el cas). Problemes actuals.

- Com es podria millorar? Propostes per a millorar la participació.
- Valoració participació de les famílies d'origen d'Europa de l'Est a l'AMPA. Pensen que és adequada? Com es podria millorar?
- Valoració entrevistes personals amb pares, específicament d'origen d'Europa de l'Est. Qui pren la iniciativa? Quin és el motiu de la demanda? Quantes vegades, al llarg del curs, acostumen anar a parlar amb el tutor/a?
- En quins casos, s'acostuma a acudir a algú de l'equip directiu? I quan a l'AMPA?
- Valoració reunions grup-classe. Assisteixen els pares/mares d'aquests orígens a la presentació de curs?
- Valoració de l'AMPA i del Consell Escolar (funcions i actuacions d'aquests òrgans). Valoració del funcionament de l'AMPA i del seu paper en el centre. Valoració del funcionament del Consell Escolar i del seu paper en el centre.
- Valoració de la relació de l'AMPA amb l'equip directiu, amb el professorat i amb la resta de famílies, específicament les immigrades d'origen d'Europa de l'Est. Acostumen les famílies d'aquests orígens a formar part de l'AMPA? Realitza l'AMPA alguna actuació per afavorir la participació de les famílies d'origen estranger?.
- Valoració activitats organitzades per l'escola i per l'AMPA. Participen les famílies d'origen d'Europa de l'Est en les activitats organitzades per l'AMPA? I en les organitzades per l'escola? Valoració de la importància de participar en aquestes activitats. Motius de participació i no participació.
- Barreres de comunicació i participació entre l'escola i les famílies. Quines són les principals dificultats de relació? Quins són els principals obstacles que limiten la participació de les famílies a l'escola i a l'AMPA?
- Quines demandes realitzen principalment les famílies d'aquests orígens a l'AMPA?

5. LA COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES

- Valoració comunicació escola-AMPA i comunicació AMPA-progenitors.
- Valoració canals de comunicació. Quins s'utilitzen més freqüentment en la comunicació amb les famílies? I amb les d'origen estranger? Com es podrien millorar? Entenen bé tots els documents que els envia l'escola i l'AMPA? En cas de dificultats lingüístiques, s'utilitza el traductor o mediador cultural? Quins són els principals obstacles que limiten la comunicació entre el centre i l'AMPA i les famílies?
- Una comunicació fluïda amb les famílies representa millores en l'educació de l'alumnat?

GUIÓ ENTREVISTA PROGENITORS IMMIGRATS D'ORIGEN D'EUROPA DE L'EST

1. INTRODUCCIÓ

- Temps estada Catalunya. Motius venir Catalunya.
- Nivell educatiu i altres dades personals.
- Fills nascuts a origen i a destí.
- Projecte migratori.

2. IMATGES ESCOLA ORIGEN

- Sistema educatiu país d'origen.
- Valoració de l'escola i de l'ensenyament (punts forts i febles).
- Valoració de la relació de les famílies amb el professorat i amb l'equip directiu.
- Valoració relació família/escola. Com era? Com és ara?.
- Valoració de la participació de les famílies en el centre. Què era l'habitual? Què es fa habitualment ara?
- Valoració dels canals de comunicació.

3. IMATGES ESCOLA CATALANA

- Coneixement sistema educatiu català i del funcionament de l'escola i de l'AMPA. Com els informen del funcionament de l'escola i de l'AMPA?
- Valoració acollida al centre.
- Valoració de l'escola i de l'ensenyament (punts forts i febles).
- Coneixement del sistema educatiu i del funcionament de l'escola i de l'AMPA per part de les famílies d'origen d'Europa de l'Est. Com informen del funcionament de l'escola i de l'AMPA als pares?
- Coneixement i actituds envers el català per part de les famílies i els seus fills.
- Actitud envers la llengua d'origen per part dels docents.
- Valoració dels espais del centre i del seu entorn.
- Valoració de la relació amb el professorat, amb l'equip directiu i amb la resta de famílies.
- Percepció del grau de satisfacció dels pares d'origen immigrant d'Europa de l'Est respecte a l'escola. Què s'hauria de fer per millorar?.

4. EXPECTATIVES EDUCATIVES I IMPLICACIÓ EN L'EDUCACIÓ DELS FILLS

- Els fills estan ben integrats amb la resta de companys de l'escola? Han tingut algun problema de relació o conflicte? (amb altres companys, professorat, institució...).
- Actitud i expectatives de l'alumnat d'origen d'Europa de l'Est.

- Expectatives dels progenitors respecte els seus fills/es. Percepció si ajuden a materialitzar-les els docents. Per què sí o no? Què falta?
- Implicació de les famílies d'origen immigrat d'Europa de l'Est en l'educació dels seus fills. Pensen que és adequada? Com es podria millorar (si és el cas)?
- Seguiment i acompanyament escolar. Seguiment de l'agenda escolar. Els ajuden en els deures? Es consideren prou ben informats de l'evolució dels seus fills?
- Dificultats de gestionar el projecte escolar/educatiu dels fills/es.
- Actitud com a pares. Importància de la participació en el centre educatiu i de la implicació en l'educació dels fills/es.

5. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

- Participació de les famílies i implicació de les famílies en el centre i en l'AMPA (en general).
- Definició de la participació. Importància de la participació (raons que la fonamenten). Causes de la baixa participació (si és el cas). Problemes actuals.
- Com es podria millorar? Propostes per a millorar la participació.
- Valoració de la participació en el centre. Pensen que és adequada? Com es podria millorar?
- Trobades amb el tutor (nivell formal i informal). Valoració entrevistes personals amb el tutor/a. Qui pren la iniciativa? Quin és el motiu de la demanda? Quantes vegades, al llarg del curs, acostumen anar a parlar amb el tutor/a?. Satisfacció respecte al contingut de les entrevistes.
- En quins casos, s'acostuma a acudir a algú de l'equip directiu?
- Valoració reunions grup-classe. Assisteixen a la presentació de curs? Realitza el centre altres reunions col·lectives durant el curs? Motius d'assistència i no assistència. Satisfacció respecte al contingut de les reunions.
- Valoració dels òrgans formals de participació (coneixement de l'AMPA: per a què serveix?, motius de participació i no participació AMPA, valoració funcionament AMPA) (coneixement Consell Escolar: per a què serveix?, motius de participació i no participació Consell Escolar?, valoració funcionament Consell Escolar)
- Valoració de l'AMPA i del Consell Escolar (funcions i actuacions d'aquests òrgans). Valoració de l'AMPA i del Consell Escolar (funcions i actuacions d'aquests òrgans).
- Coneixement de l'AMPA. Per a què serveix? Valoració del funcionament de l'AMPA i del seu paper en el centre. Formen part de l'AMPA? Motius de participació i no participació.
- Coneixement Consell Escolar. Per a què serveix? Valoració del funcionament del Consell Escolar i del seu paper en el centre. Motius de participació i no participació.
- Realitzen el centre i l'AMPA alguna actuació per afavorir la participació de les famílies d'origen estranger?.

- Valoració activitats organitzades per l'escola i per l'AMPA. Participen en les activitats organitzades per l'AMPA? I en les organitzades per l'escola? Valoració de la importància de participar en aquestes activitats. Motius de participació i no participació. Activitats on els agradaria implicar-se.
- Barreres de comunicació i participació entre l'escola i les famílies. Quines són les principals dificultats de relació? Quins són els principals obstacles que limiten la participació?
- Quines demandes realitzen principalment al centre i a l'AMPA?
- Què s'hauria de fer per a millorar?

6. LA COMUNICACIÓ AMB LES FAMÍLIES

- Valoració comunicació escola-AMPA i comunicació AMPA-progenitors.
- Valoració canals de comunicació (canals de comunicació utilitzats, informació rebuda sobre activitats, seguiment educació fill...). Quins s'utilitzen més freqüentment? Com es podrien millorar? Entenen bé tots els documents que els envia l'escola i l'AMPA? En cas de dificultats lingüístiques, s'utilitza el traductor o mediador cultural? Quins són els principals obstacles que limiten la comunicació amb el centre i amb l'AMPA?
- Una comunicació fluïda amb el centre representa millores en l'educació de l'alumnat?

Consells Escolars: PROPOSTES DE MILLORA

PROPOSTES MILLORA CONSELL ESCOLAR TERRITORIAL (CET)

Partint de les aportacions de CEC (2007b) i de l'estudi de Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz, Blandini (2012), proposem les següents propostes de millora:

- Establir vies de relació i comunicació fluida amb els CEM del territori, ja que aquests tenen temes comuns que comparteixen. I també amb el CEC, els presidents dels CET participen en el CEC en nom del territori que representen i és important que recullin les opinions dels diversos membres sobre els temes que es debaten.
- Potenciar els canals de relació i comunicació amb els SSTT. S'hauria de consultar els CET en temes concrets del funcionament dels SSTT, per exemple: les construccions i els equipaments. Els CET haurien de conèixer bé la realitat del territori, per poder assessorar convenientment el director dels SSTT.
- Replantejar les funcions dels CET. Redefinir les seves competències i objectius.
- Dinamitzar els CET, promoure debats perquè els seus membres vegin la possibilitat de fer propostes.
- Crear o activar la Comissió Permanent i altres comissions de treball.
- Planificar amb temps suficient els temes i el calendari de les reunions.

PROPOSTES MILLORA CONSELL ESCOLAR MUNICIPAL (CEM)

Partint de les aportacions de CEC (2007c) i de l'estudi de Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz, Blandini (2012), suggerim les següents propostes de millora:

- Primer, per tal d'evitar "l'aïllament" en que es troben els CEM, proposem establir uns mecanismes de relació i comunicació, àgils i fluids, entre els CEM i la resta d'organismes: amb el CEC perquè aquest pugui elaborar els seus dictàmens amb més representativitat; amb el CET del seu territori, per assegurar l'efectivitat i representativitat d'aquest; amb els consells escolars dels centres de la localitat, per donar suport real als centres i valorar les aportacions d'aquests en els temes que es debatin; amb d'altres CEM, per compartir i conèixer experiències i temàtiques d'interès comú, sobretot en el cas que l'àrea d'influència escolar sigui superior a la del municipi ; i també amb els consells comarcals en temes que són competència d'aquests, com el transport escolar o els ajuts per a menjadors escolars. Seria una bona idea l'organització de jornades d'intercanvis d'experiències i de bones pràctiques.

- Seguint la mateixa línia, s'hauria d'establir i mantenir una bona relació i comunicació fluida i eficaç amb els altres instruments de gestió i participació que s'hagin creat al municipi, com per exemple, els plans educatius de ciutat, les comissions d'escolarització, els Plans d'entorn⁵⁹⁹, etc. Recordem que en aquests també hi són representants diferents sectors de la comunitat educativa però tenen objectius molt concrets. És important, sobretot, evitar actuacions paral·leles i contradictòries.
- També, s'hauria d'ampliar la composició dels CEM, amb la participació dels agents econòmics de la localitat i representants de centres de règim especial, de centres d'adults, d'escoles bressol, d'entitats del lleure..., per tal de representar convenientment la realitat educativa de cada localitat. D'aquesta manera, es podrien convertir els consells escolars municipals en consells educatius municipals, ampliant el seu àmbit d'actuació i aprofitant les sinergies i els canals de participació existents, a mode d'òrgans de dinamització educativa municipal.
- Seria convenient organitzar debats en el si de cada CEM i trobades entre els CEM del mateix territori, per avaluar el seu funcionament i evitar que sigui un òrgan ineficaç i merament burocràtic.
- D'altra banda, per millorar la participació, proposem renovar els membres del CEM cada dos anys, coincidint amb la renovació per meitats dels membres dels consells escolars de centre, per tal d'afavorir un funcionament continuat i una major cohesió en el si dels sectors.
- També, respecte al sector de pares, es podria acceptar la representació de pares que simplement siguin membres de la seva AMPA i no necessàriament del Consell Escolar del Centre, així es podria repartir la representativitat. També, es podria demanar una major complicitat dels agents econòmics i socials, per trobar les vies per aconseguir una major compatibilitat sociolaboral, afavorint horaris per assistir a les reunions, reconeixent aquesta participació.
- Finalment, respecte al sector de professorat i de direcció, es podria reconèixer d'alguna manera aquesta participació per part de l'Administració (mitjançant algun complement de sou, equiparant-la a hores de formació a l'hora d'aconseguir els sexennis...)

⁵⁹⁹ Respecte als Plans Educatius d'Entorn, diferents estudis posen de manifest que, malgrat haver aconseguit resultats satisfactoris en els municipis on s'han implementat, es treballen desvinculats del CEM. També, recordem que actualment, degut probablement a la situació de crisi que estem vivint, han sofert importants retallades pressupostaries en el pressupost assignat.

PROPOSTES MILLORA CONSELL ESCOLAR DEL CENTRE

A continuació, partint de les propostes de CEC (2007) i de treballs anteriors (Garreta, 2003, 2008, 2010; Feito, 2005, 2011; Bolivar, 2006; Giró i Cabello, 2011; Vega, Raya, Navaridas, Giró, Muñoz, Blandini, 2012), tenint en compte també els resultats de la nostra tesi, suggerim les següents reflexions i propostes de millora:

- Organitzar seminaris i jornades, on participin els diferents membres de la comunitat educativa i altres agents (polítics, experts...) per promoure el debat i reflexió sobre la importància de la participació, l'avaluació del model actual i trobar estratègies per millorar-lo i adaptar-lo a les necessitats de la societat actual. Potser s'hauria de reflexionar també sobre la conveniència que hagin models diferenciats de participació i no un únic model i trobar les estratègies adequades que ho permetin. També, potser seria necessari un marc legal més ampli que permetés diferents possibilitats i trobar l'equilibri entre aquest marc legal i l'autonomia dels centres per atendre adequadament les necessitats territorials i organitzatives.
- Cercar les estratègies per aconseguir una participació real de tots els estaments en la vida de l'escola, més enllà del que concreta la normativa legal.
- Promoure la construcció de la consciència de comunitat escolar per part de tots
- Promoure la reflexió sobre la importància dels consells escolars com a òrgans de participació real, on es promogui el debat, les responsabilitats compartides i consensuades... i no merament uns òrgans burocràtics.
- Promoure la formació dels membres del Consell, especialment del sector dels pares.
- Cercar mesures per afavorir la participació de les famílies, especialment de les immigrades.
- Recordar que els membres del Consell no actuen a títol individual sinó que són representants del seu sector, per tant, i sobretot en el cas de les famílies, s'ha d'afavorir el debat previ, que portin al Consell propostes prèviament consensuades, que siguin realment els portaveus de les famílies i de l'AMPA. La realitat quotidiana dels nostres centres ens demostra que si bé, en el cas dels professors, aquests tenen els claustres com a via d'informació i comunicació dels continguts de les reunions i de presa de decisions prèvies, en el de les famílies, moltes vegades no existeix cap canal de comunicació amb la resta i sovint actuen a títol individual (sobretot en el cas que no pertanyin a l'AMPA). Aquest fet provoca que molts dels aspectes decidits en les reunions del consell no són assumits per la resta de la comunitat educativa perquè no hi ha vies d'informació i no s'han donat processos de debat i de reflexió previs.
- Trobar les estratègies perquè els Consells siguin un espai de reflexió i diàleg, on es puguin resoldre d'una manera harmoniosa els conflictes que es puguin produir. Recordem que alguns temes com l'horari del centre o el calendari escolar són, habitualment, font de conflictes i enfrontaments entre els diversos membres del consell i es solen traspasar a la resta de la comunitat educativa. En aquest punt, CEC (2007) proposa que les decisions que atenyen a aquests aspectes es puguin

prendre en àmbits de participació més generals, com els Consells Escolars Municipals.

- Buscar les estratègies per encoratjar la participació a les eleccions, sobretot del sector pares. Pensem que, sovint, aquestes són viscudes com un tràmit burocràtic que cal superar perquè així ho marca la llei i que part del desànim i de la baixa participació és deguda a la falta d'informació. Si bé, pel que fa al professorat, el claustre és una via que facilita la informació i l'elecció dels representants, pel que fa als pares, l'elecció dels candidats una altra vegada es sol convertir en un tràmit i és difícil trobar fins i tot voluntaris. A més, moltes vegades, des dels centres no es facilita aquesta participació, per exemple, posant les eleccions solament en horari escolar.
- Buscar estratègies per afavorir la participació dels alumnes. Pensem que la participació i la convivència democràtiques en una societat plural i complexa s'han de construir des de la base i, per això, és important incentivar la participació social dels infants des dels seus inicis, en les escoles d'educació infantil i primària, per exemple: amb assemblees de centre, cicle, curs o aula, càrrecs d'aula, reunions de delegats d'aula, companys-tutors, mediadors... També és important que els infants sentin aquestes experiències de participació en altres àmbits socials, com els esports, per exemple.
- Com acabem de comentar, es necessari començar a construir la participació des de la base. Per això, pensem que és necessari implementar estratègies per intensificar la participació a nivell d'aula, no només pel que fa als alumnes sinó també a les famílies (pares delegats d'aula, comissió de l'AMPA de pares delegats, reunions periòdiques amb el tutor...). I també és important intensificar les relacions informals, a més d'aquelles més formalitzades, per conrear el sentiment de pertinença a un grup que comparteix el mateix projecte i a una institució que necessita a tots i a cadascun dels seus membres per tirar endavant.
- Obrir la participació en els consells a d'altres entitats o sectors. Per exemple, podrien tenir representant en el consell entitats o organitzacions que col·laboren assíduament amb una determinada escola. També es podria recavar l'assistència esporàdica d'aquestes entitats en sessions específiques on es tracten temes que els puguin interessar o afectar.
- Trobar les eines per coordinar les competències del claustre amb les del Consell Escolar. És a dir, com proposa CEC (2007), provocar la reflexió sobre preguntes com: "Quin paper han de tenir els estaments diferents al professorat en el moment de prendre decisions de tipus curricular?" (pàg. 5).
- Estudiar el paper que té el personal tècnic d'educació en la vida diària de les escoles i el seus òrgans de decisió i consulta i consensuar quin nivell de participació ha de tenir i com ha de ser aquesta.
- Malgrat les seves mancances pensem que els Consells Escolars juguen un paper important en les nostres escoles, com a òrgans garants de la participació. Però també creiem que s'ha de possibilitar que les escoles puguin trobar i experimentar fórmules concretes partint dels seus nivells d'autonomia i responsabilitats.

ESTADÍSTIQUES

Població estrangera Catalunya 2011 per països					
PAÍS	Nº persones	%	PAÍS	Nº persones	%
Marroc	237.007	19,99	Àustria	1.567	0,13
Romania	101.912	8,59	Nepal	1.516	0,13
Equador	68.881	5,81	Nicaragua	1.360	0,11
Bolívia	52.485	4,43	Camerun	1.316	0,11
Itàlia	48.484	4,09	Hongria	1.265	0,11
Xina	47.743	4,03	Dinamarca	1.227	0,1
Colòmbia	45.474	3,83	Bielorússia	1.208	0,1
Pakistan	43.056	3,63	Sèrbia i Montenegro	1.150	0,1
França	33.683	2,84	Grècia	1.132	0,1
Perú	32.577	2,75	Egipte	1.006	0,08
Argentina	28.923	2,44	Andorra	882	0,07
Brasil	23.321	1,97	Canadà	854	0,07
Alemanya	22.746	1,92	Finlàndia	811	0,07
República Dominicana	21.803	1,84	Turquia	808	0,07
Regne Unit	20.667	1,74	Israel	782	0,07
Senegal	20.571	1,73	Guinea Bissau	775	0,07
Índia	19.105	1,61	República de Corea	697	0,06
Ucraïna	17.071	1,44	Guatemala	678	0,06
Gàmbia	16.978	1,43	Costa d'Ivori	652	0,05
Portugal	16.297	1,37	Albània	641	0,05
Rússia	16.228	1,37	Letònia	635	0,05
Hondures	15.879	1,34	Noruega	624	0,05
Paraguai	15.263	1,29	Costa Rica	576	0,05
Xile	14.767	1,25	Panamà	567	0,05
Polònia	13.591	1,15	Tunísia	554	0,05
Uruguai	13.402	1,13	Iran	552	0,05
Bulgària	13.313	1,12	Síria	513	0,04
Veneçuela	9.987	0,84	Croàcia	478	0,04
Filipines	9.802	0,83	Austràlia	474	0,04
Països Baixos	9.709	0,82	Congo	381	0,03
Cuba	9.329	0,79	Líban	370	0,03
Algèria	8.825	0,74	Bòsnia i Hercegovina	363	0,03
Nigèria	7.431	0,63	Kazakhstan	330	0,03
Mèxic	7.426	0,63	Tailàndia	307	0,03
Mali	7.139	0,6	Burkina Faso	287	0,02

ANNEXOS

Estats Units d'Amèrica	5.827	0,49	Eslovènia	260	0,02
Ghana	5.525	0,47	Estònia	253	0,02
Bèlgica	5.328	0,45	Jordània	228	0,02
Bangladesh	5.236	0,44	Islàndia	223	0,02
Guinea	5.108	0,43	Dominica	206	0,02
Geòrgia	4.741	0,4	Sud-àfrica	187	0,02
República de Moldova	4.346	0,37	Angola	179	0,02
Armènia	3.697	0,31	Etiòpia	176	0,01
Suïssa	3.278	0,28	Sierra Leone	167	0,01
Suècia	3.013	0,25	Macedònia	166	0,01
Lituània	2.625	0,22	Afganistan	143	0,01
Mauritània	2.332	0,2	Uzbekistan	142	0,01
El Salvador	2.120	0,18	Nova Zelanda	139	0,01
Japó	2.021	0,17	Indonèsia	139	0,01
Eslovàquia	2.018	0,17	Luxemburg	135	0,01
República Txeca	1.962	0,17	Togo	127	0,01
Irlanda	1.850	0,16	Kenya	124	0,01
Guinea Equatorial	1.660	0,14	Resta de països	1958	1,65%
Total	1.185.852	100			

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística del padró

Evolució de la població total i estrangera. 2000-2011 Catalunya

	Població	total	% sobre població
2011	7.539.618	1.185.852	15,73
2010	7.512.381	1.198.538	15,95
2009	7.475.420	1.189.279	15,91
2008	7.364.078	1.103.790	14,99
2007	7.210.508	972.507	13,49
2006	7.134.697	913.757	12,81
2005	6.995.206	798.904	11,42
2004	6.813.319	642.846	9,44
2003	6.704.146	543.008	8,1
2002	6.506.440	382.020	5,87
2001	6.361.365	257.320	4,05
2000	6.261.999	181.590	2,9

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons

Evolució de la població estrangera. Origen geogràfic: Romania. 2000-2011 Catalunya					
	(1) Població total	(2) Població estrangera	Total Romanesos	% sobre (1)	% sobre (2)
2011	7.539.618	1.185.852	101.912	1,35	8,59
2010	7.512.381	1.198.538	98.664	1,31	8,23
2009	7.475.420	1.189.279	96.580	1,29	8,12
2008	7.364.078	1.103.790	88.081	1,2	7,98
2007	7.210.508	972.507	63.536	0,88	6,53
2006	7.134.697	913.757	51.356	0,72	5,62
2005	6.995.206	798.904	39.335	0,56	4,92
2004	6.813.319	642.846	24.393	0,36	3,79
2003	6.704.146	543.008	15.514	0,23	2,86
2002	6.506.440	382.020	6.510	0,1	1,7
2001	6.361.365	257.320	2.353	0,04	0,91
2000	6.261.999	181.590	588	<0,01	0,32

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística del padró

Evolució de la població. Origen geogràfic: Ucraïna. 2000-2011 Catalunya					
	(1) Població total	(2) Població estrangera	total	% sobre (1)	% sobre (2)
2011	7.539.618	1.185.852	17.071	0,23	1,44
2010	7.512.381	1.198.538	16.630	0,22	1,39
2009	7.475.420	1.189.279	16.282	0,22	1,37
2008	7.364.078	1.103.790	15.115	0,21	1,37
2007	7.210.508	972.507	13.125	0,18	1,35
2006	7.134.697	913.757	12.842	0,18	1,41
2005	6.995.206	798.904	11.342	0,16	1,42
2004	6.813.319	642.846	8.777	0,13	1,37
2003	6.704.146	543.008	6.503	0,1	1,2
2002	6.506.440	382.020	3.551	0,05	0,93
2001	6.361.365	257.320	1.325	0,02	0,51
2000	6.261.999	181.590	364	<0,01	0,2

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística del padró

ANNEXOS

Evolució de la població. Origen geogràfic: Rússia. 2000-2011 Catalunya					
	(1) Població total	(2) Població estrangera	total	% sobre (1)	% sobre (2)
2011	7.539.618	1.185.852	16.228	0,22	1,37
2010	7.512.381	1.198.538	15.293	0,2	1,28
2009	7.475.420	1.189.279	14.680	0,2	1,23
2008	7.364.078	1.103.790	13.939	0,19	1,26
2007	7.210.508	972.507	12.572	0,17	1,29
2006	7.134.697	913.757	12.140	0,17	1,33
2005	6.995.206	798.904	10.322	0,15	1,29
2004	6.813.319	642.846	7.968	0,12	1,24
2003	6.704.146	543.008	6.299	0,09	1,16
2002	6.506.440	382.020	4.045	0,06	1,06
2001	6.361.365	257.320	2.246	0,04	0,87
2000	6.261.999	181.590	1.090	0,02	0,6

Font: Idescat, a partir de l'exploració estadística del padró

Evolució de la població. Origen geogràfic: Polònia. 2000-2011 Catalunya					
	(1) Població total	(2) Població estrangera	total	% sobre (1)	% sobre (2)
2011	7.539.618	1.185.852	13.591	0,18	1,15
2010	7.512.381	1.198.538	14.166	0,19	1,18
2009	7.475.420	1.189.279	14.380	0,19	1,21
2008	7.364.078	1.103.790	12.998	0,18	1,18
2007	7.210.508	972.507	9.745	0,14	1
2006	7.134.697	913.757	6.273	0,09	0,69
2005	6.995.206	798.904	4.607	0,07	0,58
2004	6.813.319	642.846	3.177	0,05	0,49
2003	6.704.146	543.008	2.448	0,04	0,45
2002	6.506.440	382.020	1.544	0,02	0,4
2001	6.361.365	257.320	952	0,01	0,37
2000	6.261.999	181.590	647	0,01	0,36

Font: Idescat, a partir de l'exploració estadística del padró

Alumnat estranger centres públics curs 2010-11			
	TOTAL	E. Infantil	E. Primària
Cataluña	141.215	30.510	50.650
	87.188	17.762	31.027
Barcelona			
Girona	21.506	5.209	7.959
Lleida	10.966	2.621	4.022
	21.555	4.918	7.642
Tarragona			
Font: MECD			

Avenç dades curs 2011-12			
Alumnat estranger en Ensenyaments de Règim General Catalunya			
	Total	C. Públics	C. privats
Tots els centres	163.993	138.529	25.464
Ed. Infantil	35.079	30.510	4.569
Ed. Primària	58.612	50.650	7.962
ESO	48.203	38.812	9.391
Font: Departament d'Ensenyament			

Avenç dades curs 2011-12			
Alumnat estranger d'origen d'Europa de l'Est en Ensenyaments de Règim General Catalunya			
País	Total	C. Públics	C. Privats
Bulgària	1.281	1.115	166
Polònia	1.005	860	145
Romania	11.507	10.332	1.175
Rússia	2.309	1.616	693
Ucraïna	2.228	1.838	390
Font: Departament d'Ensenyament			

ANNEXOS

Alumnat estranger en Ensenyaments de Règim General per titularitat del centre

	2011-12	2010-11	2009-10	2008-09	2007-08	2006-07
TOTS EL CENTRES						
Catalunya	175.468	169.944	160.023	159.288	142.827	126.874
Espanya	750.570	749.288	734.008	730.118	682.460	594.077
CENTRES PÚBLICS						
Catalunya	141.215	135.620	131.135	130.130	120.309	107.083
Espanya	611.422	606.896	596.244	594.812	561.079	486.799
CENTRES PRIVATS						
Catalunya	34.727	34.324	28.888	29.158	22.518	19.791
Espanya	139.148	142.392	137.764	135.306	121.381	107.278

Font: MECD

Alumnat estranger en Ensenyaments de Règim General per titularitat del centre

	2005-06	2004-05	2003-04	2002-03	2001-02	2000-01
TOTS EL CENTRES						
Catalunya	110.260	92.012	77.017	54.009	36.301	24.902
Espanya	518.167	449.936	392.774	300.495	201.288	137.248
CENTRES PÚBLICS						
Catalunya	92.895	76.687	64.188	44.295	30.086	20.713
Espanya	422.142	364.341	315.911	238.396	157.883	105.556
CENTRES PRIVATS						
Catalunya	17.365	15.325	12.829	9.714	6.215	4.189
Espanya	96.025	85.595	76.863	62.099	43.405	31.692

Font: MECD

Percentatge d'alumnat estranger escolaritzat en centres públics. Ensenyaments de Règim General.

	2011-12	2010-11	2009-10	2008-09	2007-08	2006-07	2005-06
Espanya	81,5	81,0	81,2	81,5	82,2	81,9	81,5
Catalunya	80,5	79,8	81,9	81,7	84,2	84,4	84,3

Font: MECD

Alumnat estranger en Educació Primària						
	2011-12	2010-11	2009-10	2008-09	2007-08	2006-07
TOTS EL CENTRES						
Espanya	272.316	285.630	295.879	308.896	295.477	262.415
Catalunya	59.844	61.678	62.159	65.013	59.992	53.901
CENTRES PÚBLICS						
Espanya	229.082	239.401	247.167	258.176	248.593	219.276
Catalunya	50.650	52.164	52.266	54.557	51.979	46.750
CENTRES PRIVATS						
Espanya	43.234	46.229	48.712	50.720	46.884	43.139
Catalunya	9.194	9.514	9.893	10.456	8.013	7.151

Font: MECD

Alumnat estranger en Educació Primària						
	2005-06	2004-05	2003-04	2002-03	2001-02	2000-01
TOTS EL CENTRES						
Espanya	228.842	199.023	174.348	132.453	87.685	59.386
Catalunya	47.020	40.245	32.761	22.636	14.664	9.618
CENTRES PÚBLICS						
Espanya	189.327	163.603	142.252	108.289	70.764	46.858
Catalunya	40.631	34.636	28.373	19.395	12.693	8.489
CENTRES PRIVATS						
Espanya	39.515	35.420	32.096	24.164	16.921	12.528
Catalunya	6.389	5.609	4.388	3.241	1.971	1.129

Font: MECD

