

TESI DOCTORAL

Transformant l'escola:

Camins cap a una escola inclusiva, participada i compartida amb les famílies i l'entorn, des d'una perspectiva de governança del bé comú

Josep Castillo Adrián

Directors: Dr. Jordi Collet i Dr. Antoni Tort



Doctorat
Innovació i Intervenció Educatives

ESCOLA DE DOCTORAT
UVIC-UCC

*Al meu pare, Manuel Castillo Santiago
que va viure la vida lluitant per fer d'aquest món un lloc millor,
i a la meva mare Antonia Adrián Rocher
discreta, amorosa i sensata.*

Lluita, seny i rauxa fets família.

*A la Mercè, sempre!. Perquè sense ella
res no hauria estat. Ni tant sols jo.*

*I a la Rosa i al Nico.
Ser els vostres pares ha estat, i és,
una font d'aprenentatge infinit per a nosaltres.*

**Transformant l'escola: Camins cap a una escola
inclusiva, participada i compartida amb les
famílies i l'entorn, des d'una perspectiva de
governança del bé comú**

Josep Castillo i Adrián

Directors de Tesi:

Dr. Jordi Collet i Sabé

Dr. Antoni Tort i Bardolet

Octubre de 2023

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Doctorat en Innovació i Intervenció Educatives



**ESCOLA
DE DOCTORAT**

UVIC·UCC

Agraïments

Poques coses, i menys en educació, són mèrit d'una sola persona. I una tesi com aquesta, feta per un compendi d'articles i de recerques fetes sempre en equip, encara menys.

Cal agrair haver arribat fins aquí a tantes persones que és impossible no deixar-se a algú. Us demano disculpes abans de tot.

En primer lloc, és de justícia agrair als directors d'aquesta tesi.

L'Antoni Tort pel suport, la paciència i la serenitat al llarg de tots aquests anys de projectes, d'articles, d'assignatures i feines compartides. Han estat anys intensos compartint molts moments difícils. Moltes gràcies Toni.

I en Jordi Collet, perquè sense la seva perseverança (no en direm tossuderia), generositat i estima, aquesta tesi mai hauria vist la llum. Soc molt afortunat de tenir-lo com a amic i company, i ha estat una sort que es proposés, com a repte, aconseguir que arribés aquest dia. Mai prou agraït de tot el que has fet per a què aquesta tesi hagi arribat a bon port.

També vull donar gràcies i disculpes a la Maite Pujol i a la Sònia Santamans per les hores de vida familiar i de parella que els he robat. I, com no, a la Laura per "segrestar-li" el pare de tant en tant.

Moltes gràcies a la meva família. Els meus pares que malgrat no haver tingut l'experiència escolar que tots els nens i nenes mereixen, mai van dubtar del poder de l'escola i de l'educació per guanyar el futur de la meva germana, Núria, i el meu. Gràcies infinites.

A la Mercè. Suport i motor de la meva vida. Junts vam somniar, i vam crear, una família per a la Rosa i el Nico. Ells han hagut d'aguantar, en tots els moments en què hauria tocat descansar, el soroll constant d'una tesi que semblava que no

s'acabaria mai, però que ocupava tot el temps que els hauria d'haver dedicat en exclusiva. Moltíssimes gràcies i mil disculpes.

Com no pot ser d'una altra forma, moltes gràcies a totes les companyes i companys amb qui hem compartit els projectes i els articles que apareixen en aquesta tesi: Mar Beneyto, Xavier Besalú, Jordi Collet, Núria Felip, Jordi Feu, José Ramón Lago, Albert Quintana i Antoni Tort.

Gràcies també als companys i companyes del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic, a totes i tots. Deixeu-me fer una menció especial als que al llarg d'aquests anys hem compartit, i habitat, el D202 i que encara no he anomenat. A l'Esther Fatsini, companya de matèries, de neguits i d'angoixes doctorals. A la Núria Simó, per tant suport rebut, més enllà de la feina. A la Rosa Guitart que em va acollir des del primer dia compartint sempre tot el que tenia. A la Pilar Prat, que amb humor, sempre ens ha fet anar més enllà. A en Joan Soler, Mestre de Mestres, amb majúscules, dins i fora de les aules. Savi i galejador "Cum Laude". I a en Toni Portell, company de tantes lluites, que tot i passar la vida en altres espais, sempre m'ha ofert el seu suport i escalf.

Finalment deixeu-me donar les gràcies a la meva altra família. L'Escola Pia de Catalunya, casa meva des que vaig fer de l'educació la meva professió i la meva vida, i on he crescut, he après i m'he fet com soc. Moltes gràcies als companys i companyes de l'Equip de Gestió del Secretariat de l'Escola Pia de Catalunya, de l'Escola Pia de Nostra Senyora de Barcelona i de l'Escola Pia de Granollers. Junts hem somniat i hem treballat per fer de l'escola l'eina que faci d'aquest món un espai millor, més humà i més just. En representació de tots, i de la reflexió pedagògica, deixeu-me agrair especialment al Pere Vilaseca tantes converses, somnis i reflexions compartides al voltant del sentit i la funció de l'escola al nostre cau del Secretariat, a la Maragda Cuscuela per les apassionades xerrades a l'escola, per telèfon i a peu de metro al Passeig de Gràcia i al Xavi Serra, per compartir la idea de què una altra escola era possible, perquè junts ho vam fer, i per ser un bon amic.

Haig de donar les gràcies, també, a la Montse Morcillo Vivet, companya docent que ha tingut l'amabilitat de fer la revisió lingüística i ortogràfica, amb l'eficiència, professionalitat i bon fer que la caracteritza. I a més a contrarellotge!.

Només em queda agrair a les famílies amb les que, al llarg d'aquest anys, hem compartit neguits, dubtes i alegries. A totes moltes gràcies.

RESUM

L'educació, un pilar fonamental en el desenvolupament de la societat, ha experimentat canvis significatius en la seva concepció i gestió al llarg del temps. En el context contemporani, on es reconeix l'educació com un bé comú, es posa de relleu la necessitat d'una participació activa de tots els agents involucrats, en particular, de les famílies. La present tesi se centra en explorar la influència de la participació familiar en els processos d'innovació i transformació educativa. Des d'una visió holística de l'educació, es proposa que les famílies no són merament espectadores, sinó agents actius que co-creen, modelen i enriqueixen el panorama educatiu. A través de les anàlisis i les dades extretes del quatre articles que componen aquesta tesi per compilació, se'n destaquen les diferents estratègies efectives per fomentar aquesta inclusió; el paper crucial de la governança i el poder en la dinàmica educativa; i com la teoria del bé comú es presenta com un eix per a la innovació en educació.

Paraules clau:

Educació inclusiva, Bé comú, Participació familiar, Espais educatius transformadors, Governança educativa, Innovació en educació, Estratègies de participació, Co-creació, Implicació comunitària.

ABSTRACT

Education, a fundamental pillar in the development of society, has undergone significant changes in its conception and management over time. In the contemporary context, where education is recognised as a common good, the need for the active participation of all the agents involved, particularly families, is highlighted. This thesis focuses on exploring the influence of family participation in the processes of educational innovation and transformation. From a holistic point of view, it is proposed that families are not merely spectators, but active agents who co-create, model and enrich the educational panorama. Through the analyses and data from the four articles that make up this compilation thesis, it highlights the different effective strategies for fostering this inclusion; the crucial role of governance and power in educational dynamics; and how the theory of the common good is presented as an axis for innovation in education.

Key words:

Inclusive education, Common good, Family participation, Transformative educational spaces, Educational governance, Innovation in education, Participation strategies, Co-creation, Community involvement.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	7
RESUM	11
ABSTRACT	11
ÍNDEX	13
1. INTRODUCCIÓ I PRESENTACIÓ DEL TREBALL	17
2. MOTIVACIÓ PERSONAL I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA	20
2.1. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DE LA TESI DOCTORAL	23
2.2. FORMULACIÓ DEL PROBLEMA DE RECERCA	25
2.3. DEFINICIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI: LA TRANSFORMACIÓ DE L'ESCOLA, EL PAPER DE LES FAMÍLIES I LA PERSPECTIVA DE GOVERNANÇA DEL BÉ COMÚ	29
3.1.1. RENOVAR, INNOVAR O TRANSFORMAR?	29
3.1.2. LES FAMÍLIES DE L'ESCOLA? LES FAMÍLIES I L'ESCOLA? O LES FAMÍLIES A L'ESCOLA?	37
3.1.3. GOVERNANÇA DEL BÉ COMÚ O QUIN SENTIT PER A QUINA ESCOLA?	39
2.4. PREGUNTA DE RECERCA I OBJECTIUS	42
3. RESULTATS DE LES RECERQUES I DELS ARTICLES	46
3.1. ELS ARTICLES	46
4.1.1. CAN SCHOOLS BECOME AN INCLUSIVE SPACE SHARED BY ALL FAMILIES? LEARNINGS AND DEBATES FROM AN ACTION RESEARCH PROJECT IN CATALONIA.	46
4.1.2. ¿HAY LUGAR PARA LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA? PERCEPCIONES Y PROPUESTAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS?	66
4.1.3. ANÁLISIS DE LA RECEPCIÓN Y VALORACIÓN POR PARTE DE LAS FAMILIAS DE UN PROGRAMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO.	84
4.1.4. DE LA "GOBERNANZA INSTRUMENTAL MUTUA" A LA "GOBERNANZA DEL BIEN COMÚN": HACIA UNAS NUEVAS RELACIONES ENTRE UNIVERSIDADES Y CIUDADES.	106
4. APORTACIONS I DISCUSSIÓ	124
4.1. PERCEPCIÓ I IMPLICACIÓ DE LES FAMÍLIES	125
4.1.1. IMPACTE DE LA PERCEPCIÓ DE LES FAMÍLIES EN ELS PROJECTES EDUCATIUS TRANSFORMADORS.	125
4.1.2. BENEFICIS I REPTES DE LA PARTICIPACIÓ ACTIVA DE LES FAMÍLIES.	128
4.2. GESTIÓ DE PROJECTES I PRÀCTIQUES ESCOLARS	130
4.2.1. ESTRATÈGIES IDENTIFICADES PER FOMENTAR LA INCLUSIÓ I LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN LA INNOVACIÓ EDUCATIVA.	130
4.2.2. CREACIÓ DE XARXES I RELACIONS SINÈRGIQUES AMB EL TERRITORI I LA COMUNITAT.	134
4.3. SUPERACIÓ DE BARRERES I RETICÈNCIES	136

4.3.1	FACTORS QUE GENEREN RESISTÈNCIA O RETICÈNCIA DE LES FAMÍLIES.	136
4.3.2	PROPOSTES I ESTRATÈGIES EFECTIVES PER SUPERAR AQUESTES BARRERES.	137
4.4.	GOVERNANÇA EDUCATIVA I PARTICIPACIÓ FAMILIAR	138
4.4.1	COM ELS MODELS DE GOVERNANÇA INFLUEIXEN EN LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES?	139
4.4.2	DINÀMIQUES DE PODER, COMUNICACIÓ I RELACIONS ENTRE DIFERENTS ACTORS EDUCATIUS	139
4.5.	PERSPECTIVA DEL BÉ COMÚ EN L'EDUCACIÓ	140
4.5.1	FONAMENTACIÓ I IMPORTÀNCIA DE LA PERSPECTIVA DEL BÉ COMÚ EN L'EDUCACIÓ	140
4.5.2	IMPACTE D'AQUESTA APLICACIÓ EN EL CONTEXT CULTURAL I SOCIAL	141
5.	<u>CONCLUSIONS</u>	142
5.1	APRENENTATGES, IMPACTES I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ	143
6.	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	146

1. Introducció i presentació del treball

L'educació és un espai comú i fonamental per a la creació d'una societat justa, participada i cohesionada on tothom tingui l'oportunitat de desenvolupar-se, de manera diversa, per esdevenir un ciutadà actiu, en una societat, cada vegada més, inclusiva i participativa. En aquest sentit, la present tesi per compendi inclou quatre articles que aborden la qüestió de la transformació de l'escola, situant les institucions educatives (totes, sense exclusions) com a espais d'aprenentatge, d'experimentació i de realització de noves socialitzacions que transformin les xarxes, els vincles i les relacions per bastir societats més participades, justes i inclusives. Al llarg del treball podrem observar la perspectiva transversal dels diferents articles presentats, que analitzen projectes que pretenen transformacions profundes en la participació, els objectius i els vincles dels diferents agents i actors educatius i socialitzadors.

En el cas dels articles aportats, aquesta perspectiva transversal parteix, en tots els casos descrits, d'uns processos de transformació de les gramàtiques escolars profundes (els temps, els espais, les relacions, el currículum...) a partir del qüestionament i la mobilització de les cultures escolars establertes des de la perspectiva de la inclusió, l'equitat i la participació de diversos agents (famílies, professors, administradors escolars, comunitat, etc.).

Això significa que, tot i que cada recerca té un enfocament i un context específic, tots els articles comparteixen com a objecte d'estudi processos i propostes de millora en l'educació que reordenin els objectius, l'organització i les pràctiques escolars per generar nous contextos, noves gramàtiques, noves cultures i nous sentits des d'una perspectiva inclusiva, equitativa, participativa i del bé comú. Aquesta perspectiva transversal permet una anàlisi més completa i rica dels reptes i les oportunitats per a la transformació educativa i aporta pistes i propostes sobre com fer aquests processos de manera més participada, especialment amb famílies i comunitat, i orientada al bé comú, tal i com proposen els darrers informes de la UNESCO (2015 i 2021)

Així, en els articles proposats partirem d'una fonamentació sobre la participació de les famílies a l'organització i a la vida de les escoles, a partir d'una recerca-acció duta a terme en 7 centres de primària i secundària (article 1). Complementant aquest estudi s'analitza la mirada dels docents sobre les famílies a l'etapa de Secundària, basada en dades obtingudes a la mateixa recerca on s'analitzen els significats emergents en les opinions dels docents sobre les famílies (article 2). Seguidament presentem un article on s'analitza la recepció per part de les famílies dels canvis implementats en 5 centres de secundària on han iniciat un projecte de transformació profunda dels centres (article 3). L'article que tanca la selecció triada, proposa un model de gestió i funcionament de les institucions educatives des d'una perspectiva de governança del bé comú entesa com la creació i gestió col·lectiva dels recursos i serveis públics. Buscant la participació activa i corresponsable de la ciutadania, les institucions i altres actors socials, en la presa de decisions, la planificació, l'execució i l'avaluació de les polítiques i accions educatives. Malgrat que l'article parteix de l'encaix de les institucions universitàries és un model extrapolable a la resta d'institucions educatives i de participació social (article 4).

Al llarg del treball i dels articles, plana la convicció que les institucions que conformen la socialització bàsica de les societats són (o haurien de ser) fonamentalment, espais educatius i de generació de ciutadania, que necessàriament han (o haurien) de privilegiar la participació activa, real i transformadora de tot l'alumnat a través d'una forta relació i col·laboració amb les famílies i amb el context on estan inserides per esdevenir espais d'inclusió compartit. Des d'aquesta perspectiva, necessàriament, tots els agents s'han de sentir benvinguts, valorats i respectats, i han de sentir-se reconeguts en la seva singularitat per generar espais de la col·laboració i diàleg entre tots els membres de la comunitat. Aquesta visió inclusiva i compartida, participada i transformadora, sobretot en el cas de l'escola, suposa un repte i una oportunitat per a la innovació educativa, la construcció de ciutadania i la promoció del benestar comú.

Així, la proposta d'aquesta tesi doctoral parteix de la necessitat d'aprofundir en la comprensió i l'anàlisi dels factors, processos i estratègies que poden contribuir

a la transformació de l'escola cap a aquesta nova realitat. Això implica no només el coneixement i la reflexió teòrica sobre els conceptes i les pràctiques de l'espai inclusiu compartit i la governança del bé comú, sinó també l'estudi i la valoració crítica de les experiències i les evidències empíriques que emergeixen dels projectes de recerca-acció realitzats en diferents contextos educatius, en els quals es basen els articles que formen part d'aquesta tesi.

2. Motivació personal i justificació de la recerca

El punt de partida i la motivació principal de la present tesi doctoral es troba en l'experiència professional que al llarg de tres dècades de dedicació a la docència i a la gestió educativa en les diferents etapes, han constituït l'ocupació i la preocupació de la meua vida professional.

Des de l'any 1992 formo part del projecte de l'Escola Pia de Catalunya. Primer al Secretariat de les Institucions Escolars, dins l'Equip de Projecte Educatiu, i una mica més endavant com a docent a l'Escola Pia de Nostra Senyora, compaginant les dues tasques, i on, aviat, entro a formar part de l'Equip Directiu del centre fins l'any 2002. Aquest és un període de formació i de descoberta dels reptes de l'educació en general, i dels centres educatius en particular. Algunes de les preguntes que neixen d'aquest període, encara busquen respostes en els articles que es presenten en aquesta tesi per compilació.

Per a què serveix l'escola? A qui serveix l'escola? Com crear una comunitat educativa participada? Quina és la funció i el sentit de l'escola (de totes les escoles) al nostre món i al nostre temps? Com acompanyarem als nois i noies per a què puguin desenvolupar-se com a persones lliures, compromeses i protagonistes de les seves vides? Com podem construir un sistema educatiu universal i accessible per a què tothom pugui exercir el dret a una educació de qualitat? Com acompanyem les famílies en el llarg i dur camí de l'educació dels fills/es? Com fem una escola de veritable servei públic sense segregació de cap mena?...

L'educació es troba en aquells anys en transició, o millor dit, en transformació. A l'octubre de 1990 s'aprova la LOGSE (Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu) i el sistema estrena nous criteris, nova organització i un nou sentit de la funció de l'escola, de les didàctiques i dels itineraris escolars. A més de dotar de nous rols i funcions als membres de la comunitat educativa, docents, alumnes i famílies s'inicia un camí que vaig poder viure en primera persona amb la il·lusió i l'esperança d'estar caminant cap a una

educació universal, de servei públic per a totes i tots els ciutadans i amb una perspectiva que amb els anys aprendrem a anomenar inclusiva. Val a dir que encara ho crec, malgrat les dificultats i els entrebancs.

A l'any 2002 canvio de centre i m'incorpo a l'equip educatiu i a l'equip de direcció de l'Escola Pia de Granollers. En aquest període apareix amb més força la certesa que els sentits profunds de les qüestions i la direcció que es pren per a la seva gestió han de ser anteriors i més determinants que la manera concreta en com es resolen. És a dir, el "perquè?" ha de precedir al "com?" i als "coms?". És el que Lewis Carrol posa en boca del personatge del Gat de Cheshire a la seva obra "Alícia en el país de les meravelles"

- *"Sisplau, em podries dir quin camí d'agafar des d'aquí?"*
- *Això depèn molt d'on vulguis arribar, va dir ell.*
- *Més força igual..., va replicar l'Alícia.*
- *Així, doncs, pots agafar el camí que vulguis, va dir el Gat.*
- *...Mentre vagi a algun lloc, va afegir l'Alícia com a explicació.*
- *D'això ja en pots estar segura, va dir el Gat; només cal que caminis una distància prou llarga"*

Carrol, L. 1865¹

Pensar l'escola, pensar la docència i pensar en com es relacionen els centres educatius amb l'entorn i amb les famílies va prenent importància en les preguntes, en els reptes i en la necessitat de continuar caminant en la construcció d'una educació viva, que creixi i que evolucioni. La pregunta, com hem vist abans, és cap a on i per a què?

Un camí que ens porta fins al moment actual on la necessitat de transformar, no sols les formes i les pràctiques, sinó també, el que Tyack i Tobin (1994) o Viñao (2002) descriuen com a Cultures i Gramàtiques Escolars (profundes), es converteix en una prioritat per a l'èxit de la transformació i la innovació educativa.

¹ Alícia al país de les meravelles. Carrol, L. (Traducció de Salvador Oliva) Edicions 62 Edició digital 2011

En aquest punt, l'any 2009, m'incorporo com a professor associat a la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic, dins del Departament de Pedagogia i en el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV). Vincle que continua fins el present. L'entrada al món universitari, des de la docència, a banda de l'oportunitat de participar en la formació dels futurs docents (als graus de magisteri en educació infantil i primària i, també en el grau de CAFE i en el màster de secundària), ha significat continuar la reflexió i la recerca de forma més fonamentada i el pont que ha relligat totes les altres dimensions; i, alhora, ha donat sentit i coherència a tots aquests espais i ocupacions. Haver de donar raó, davant dels meus alumnes, del fonament del meu discurs sobre l'escola, sobre la pràctica i la perspectiva des de la que es construeix, ha significat, també, la consciència de quins eren els referents i la fonamentació de la identitat professional que he anat bastint en tots aquests anys de pràctica.

Els quatre articles presentats en aquesta compilació, formen part d'aquest camí que pretén mirar el món en general i, en particular, el món educatiu per intentar comprendre'l i fer una lectura crítica i fonamentada, amb l'ànim de fer avançar les pràctiques, les decisions i el sentit de l'escola i del seu ecosistema, tot fent possible una educació inclusiva, de servei públic i que serveixi a tothom i per a tothom, sigui o no sigui de la cultura dominant al món de l'escola.

2.1. Estructura i organització de la tesi doctoral

La present tesi doctoral per compendi d'articles segueix la normativa de l'Escola de Doctorat i aprovada pel Consell de Govern de la UVic-UCC el 7 de juny de 2016, modificada pel Consell de Govern de la UVic-UCC el 21 de febrer de 2017, el 5 de desembre de 2017, el 7 de maig de 2019 i el 8 de juliol de 2020.

Així, com consta en dita normativa, els quatre articles aportats constitueixen el cos principal del treball, constituint una investigació, des de diferents perspectives i amb diferents casos analitzats, que conforma un discurs sobre la **transformació de l'escola cap a una concepció més inclusiva, participativa i compartida amb les famílies i l'entorn, des d'una perspectiva de governança del bé comú** .

L'organització de la present tesi seguirà l'esquema que s'indica a continuació:

Una primera part on s'identifiquen les preguntes i problemàtiques abordades en els articles aportats, establint els límits de l'objecte d'estudi de la tesi i indicant objectius i preguntes de recerca.

En una segona part es defineix i s'organitzen els conceptes que conformen l'univers de problemàtiques treballades: **Transformació i innovació educativa** per a impulsar escoles i institucions educatives inclusives, que responguin als reptes del seu entorn. **Participació i democràcia** de la comunitat educativa en l'organització dels centres i en la generació de **Comunitat Educativa**. I per últim organització i relació dels centres amb l'entorn per generar xarxes des de la **perspectiva del bé comú** i del treball conjunt.

En una tercera part s'exposen les dades i aportacions dels quatre articles científics que conformen aquesta tesi doctoral per compendi de publicacions. Així aquesta part es constitueix en l'element central de la present tesi.

Seguint els criteris necessaris per complir els requisits de realització de la tesi en aquesta modalitat, els articles es troben publicats o acceptats en publicacions,

indexades en Journal Citation Reports (JCR – Clarivate) i/o Scimago Journal Rank (SJR – Scopus). Els articles que formen la present tesi doctoral i s'exposen en aquest apartat són els següents:

- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A., & Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado*, 18(2), 81-97.
- Castillo, J.; Collet. J.; Lago, J.R.; Tort, A. (2023) Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio. *Aula Abierta* (Acceptat per a la publicació)
- Collet-Sabé, J., & Castillo, J. (2023). De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74).

A la quarta part realitzarem una discussió, a partir dels articles aportats, a mode de conclusió del treball. Aquí presento les aportacions que el present treball pot oferir a la reflexió sobre la transformació de l'escola cap a una concepció inclusiva, participativa i compartida amb les famílies i l'entorn des d'una perspectiva de governança del bé comú.

En un últim apartat s'abordaran els límits del treball presentat i l'establiment de línies de treball al voltant de la temàtica, tot indicant futures recerques i estudis que complementaran la feina realitzada.

2.2. Formulació del problema de recerca

Transformar el sistema educatiu per a donar resposta als reptes que el context històric i social planteja és una tasca complexa, lenta i que afecta a estructures, perspectives i certeses que qüestionen profundament les creences, les pràctiques i els objectius de les escoles, dels educadors, de la societat en general i en particular de les famílies. El canvi, en educació, és una constant necessària per adaptar-se a la realitat. Cal una adaptació a contextos diversos per ajustar els projectes a les realitats on s'intervé, però alhora, com a sistema, cal també una adaptació a les transformacions socials, tecnològiques i als nous estils de vida i interacció del nostre món.

Com assenyalen diferents autors, com Carbonell (2016) o Besalú (2019), en els darrers 15 anys, juntament amb els canvis socials, tecnològics i culturals, vivim una transformació del món educatiu on es lliura una batalla soterrada i sorda entre diferents perspectives i paradigmes (Baena et al. 2022). Notablement entre la selecció i la inclusió, la segregació i la participació. Només cal assistir als debats públics que es lliuren a fòrums i xarxes socials, com Twitter, per comprovar que el món educatiu està en peu de guerra entre els que, des d'una banda proposen un retorn als models més tradicionals d'organització curricular i didàctica, mantenint les dinàmiques de selecció i extracció clàssiques i, d'una altra, els partidaris de transformar l'educació cap a noves formes d'organització que, alhora que proposen noves estructures, relacions i metodologies, qüestionen la predestinació a la que s'han vist abocades, històricament, els sectors socials, econòmica i culturalment més vulnerables i desfavorits (Celorrio 2022, Adell 2023, Foro de Sevilla, Colectivo DIME)²

2 <https://ctxt.es/es/20221101/Firmas/41295/discurso-rojipardo-educacion-lomloe-izquierda.htm>
<http://www.bitacora.com.uy/auc.aspx?13506.7>
<https://www.magisnet.com/2022/11/ni-profesaurios-ni-rojipardos-docentes-para-el-futuro-de-la-escuela-publica/>
<https://www.magisnet.com/2022/11/polemica-entre-rojipardos-y-pedabobos/>
<https://vientosur.info/regreso-al-pasado-el-discurso-reaccionario-en-la-educacion/>
<https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/22/pedagogia-de-la-vulnerabilidad/>
<https://porotrapoliticaeducativa.org>
<https://colectivodime.wordpress.com>

Val a dir que aquesta dialèctica no és nova ni estranya en el món educatiu. El debat i el contrast entre diferents models ha estat generador de diàleg i discussió enriquint la reflexió pedagògica al llarg de la història. Però, en el context actual de polarització de discursos a nivell social i, també, en el món educatiu, ens trobem, de manera més visible aquestes dues postures (Adell 2023). Com Viñao (2002) assenyala, podem identificar, sense que això sigui una divisió clara i definida, un enfocament que podem anomenar, més tradicional, disciplinari i academicista i, un altre enfocament que podem considerar més transformador, integrador i crític.

La primera perspectiva es basa, com hem pogut observar en diferents recerques (Collet, et al. 2014; Feu et al. 2021), en una organització curricular rígida i jerarquizada, centrada en l'ensenyament expositiu de coneixements específics on l'avaluació final i puntuació són utilitzats, en moltes ocasions, com a mecanismes de selecció i extracció. En relació amb l'organització dels centres, s'observa (en aquest enfocament) una organització centrada en una estructura jeràrquica i, majoritàriament, en un ensenyament expositiu i on la matèria i els continguts tenen un paper principal i vertebrador de la tasca educativa (veure propostes Fundació Episteme³ o associació OCRE⁴). L'escola és vista principalment com una institució que transmet coneixements i habilitats específiques als estudiants. La participació dels estudiants està limitada, i la seva veu en el procés educatiu és, sovint, minimitzada. Això crea un clima escolar poc participatiu que dificulta, en moltes ocasions, la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament de competències essencials. Pel que fa a la relació amb les famílies se'ls reserva un paper passiu, amb poca participació i influència en l'educació dels seus fills com veiem a l'experiència analitzada a Castillo et al. (2014). L'avaluació final i la selecció basada en el rendiment acadèmic poden crear un clima competitiu entre les famílies i posar un fort èmfasi en l'èxit individual. A més a més, genera desigualtats i tensions entre famílies, ja que s'estableixen jerarquies basades en el rendiment acadèmic com es detecta a Castillo et al. (2023). En aquest model, l'escola pot ser vista com una entitat aïllada del seu entorn. Hi ha poca connexió entre l'escola i la comunitat local.

3 <https://es.fundacioepisteme.cat>

4 <https://asociacionocre.org>

L'enfocament academicista oblida, en moltes ocasions, les necessitats i contextos específics de la comunitat, i pot no abordar les desigualtats socials i econòmiques existents en el territori que es consideren alienes a la institució i que simplement són problemàtiques on no poden/volen intervenir i es desvinculen d'elles.

En el segon enfoc, que podem anomenar transformador (Viñao 2002, Carbonell 2015), trobem organitzacions curriculars més flexibles, i fins i tot disruptives, que fomenten l'aprenentatge actiu i la construcció del coneixement. L'avaluació formativa, el desenvolupament integral de l'estudiant i l'equitat són consideracions importants en aquest model. En línies generals, en aquesta perspectiva, l'escola és concebuda com un espai on els estudiants són agents actius del seu propi aprenentatge. Es fomenta la participació, la col·laboració i la construcció de coneixement compartit. Això pot crear un clima escolar enriquidor, on els estudiants se senten més implicats i tenen l'oportunitat de desenvolupar habilitats socials, emocionals i cíviues, afavorint una perspectiva d'educació com a generadora de bé comú. Pel que fa a la relació amb les famílies es consideren com a socis actius en l'educació dels seus fills. Es promou la comunicació i la col·laboració entre l'escola i les famílies per tal de crear un entorn de suport i enriquiment mutu i, les famílies tenen un paper més actiu en el procés educatiu, compartint les seves perspectives, coneixements i experiències. Això afavoreix la construcció de relacions positives entre les famílies i l'escola que dona pas, en els millors dels casos a la corresponsabilitat entre escoles i famílies en les decisions que afecten als sentits i projectes de l'escola. En aquest model, és més freqüent que l'escola es consideri com una part integral de la comunitat local. Sovint es promouen l'enfortiment dels llaços entre l'escola, les famílies i la comunitat, fent un èmfasi en la col·laboració, el compromís cívic i la cohesió social. Es tenen en compte les necessitats i contextos locals, i es busquen solucions educatives que abordin les desigualtats i afavoreixin el desenvolupament sostenible de la comunitat. Això contribueix a una perspectiva d'educació com a generadora de bé comú a nivell territorial.

Aquesta tensió dicotòmica travessa els articles presentats que reflecteixen diverses mirades, esdevenint motor o barrera per a les innovacions que les

diferents organitzacions intentaven implementar i que afecten en aquests tres àmbits: centres, famílies i territori. En aquesta discussió, a més de les dinàmiques pròpies del centre, la qüestió de la participació de l'entorn i de les famílies pren un protagonisme cabdal. Defensors d'una o d'una altra postura, utilitzen les famílies i les demandes socials com a argument tant a favor com en contra de les propostes de transformació educativa. Serà, per tant, important aclarir cap a on apunta aquesta transformació i quin objectius persegueix per a poder validar o refutar els discursos al voltant de la participació i les percepcions de les famílies.

En el present estudi partirem de la premissa que el canvi i l'evolució formen part de la dinàmica lògica i normal de l'educació, en tant que reflex dels mecanismes socials i de les situacions que es veuen en el món i en els que l'escola no és ni aliena ni neutral. I que la direcció cap on cal dirigir les institucions educatives és cap a unes transformacions que aconseguixin una adaptació a les necessitats i demandes dels alumnes i de l'entorn, en totes les seves dimensions, en un intent d'actualitzar, contínuament l'educació per a servir millor als interessos dels seus alumnes, del seu entorn i de la societat.

En resum. Per una banda l'organització escolar, la innovació i transformació educativa. Per una altra a la relació entre escoles, famílies i entorn. I com a eix transversal la reflexió sobre el sentit i la funció que tenen en el nostre món i en el nostre context l'educació i les institucions educatives, i de quina manera contribueixen a la construcció d'un context participat de xarxa relacional generadora de bé compartit i comú.

2.3. Definició de l'objecte d'estudi: La transformació de l'escola, el paper de les famílies i la perspectiva de governança del bé comú

Abans de continuar la nostra reflexió val la pena que prenem atenció a alguns dels conceptes i eixos que articulen les línies discursives que travessen els articles i que justifiquen que les presentem en aquest treball com a part d'una unitat.

Per una banda en els nostres dies, i a casa nostra, es parla molt d'innovació, de transformació i fins i tot, d'una reorientació de l'escola, de les seves funcions i dels seus sentits. Però caldrà situar aquest conceptes i veure quina realitat reflecteixen els projectes analitzats i quina perspectiva conceptual està implícita en ells.

3.1.1. Renovar, Innovar o Transformar?

Com defensen autors com Fullan (2007) o Hargreaves i Shirley (2012) entre d'altres, el canvi a l'educació i a les institucions educatives és un element fonamental i inherent a la naturalesa mateixa de la funció educativa. L'educació necessita adaptar-se constantment per a satisfer les necessitats canviants dels estudiants i de la societat. Però que sigui natural i consubstancial a l'activitat no implica que no generi resistències, pors i inseguretats. És per això que quan ens referim a canvis en educació, cal distingir entre els diferents graus de canvi que es poden experimentar per comprendre els processos reactius dels actors implicats.

En el nostre context no es pot parlar d'actualització educativa sense fer referència als moviments de Renovació Pedagògica. Carbonell (2015) identifica 3 onades de renovacions educatives experimentades a Catalunya i Espanya al llarg del segle XX, amb característiques i contextos diferenciats però amb un objectiu comú. Transformar en profunditat el sistema educatiu i fer de l'educació

un instrument de transformació social i un espai generador de ciutadania i bé comú.

La primera onada de renovació pedagògica va tenir lloc a principis del segle XX, amb la creació de l'Escola Nova. Aquesta corrent pedagògica va defensar la necessitat de canviar el model educatiu tradicional, basat en la memorització i la repetició, per un model més actiu i participatiu. L'Escola Nova va promoure la creació d'escoles laiques, mixtes i gratuïtes, on els alumnes poguessin desenvolupar la seva creativitat i la seva capacitat crítica.

Com Besalú (2019), Feu et al. (2021) i Carbonell (2015) assenyalen, aquests moviments de renovació pedagògica i l'escola nova que van operar a Catalunya a començaments del segle XX, es van centrar en diversos principis claus que van marcar una ruptura significativa amb les pràctiques educatives tradicionals d'aquell moment (Diez, 2018; Carbonell 2018). Les seves característiques clau incloïen un enfocament centrat en l'alumne entès com un agent actiu de l'aprenentatge i, per tant, l'educació no es centrava en una instrucció passiva, sinó en l'educand i el seu procés. Es basava en un aprenentatge actiu on els alumnes participaven en el procés d'aprenentatge a través de la descoberta i l'experimentació i la interdisciplinarietat, i on diferents matèries s'interconnectaven per a una comprensió més holística del món. Alhora reassignava el paper de l'alumne reconeixent la seva dignitat i els seus drets i es posava èmfasi en la connexió entre l'aprenentatge acadèmic i el món real.

Des d'un punt de vista més conceptual, podem considerar aquesta renovació pedagògica a la qual hem fet referència, com una esmena a la totalitat de les cultures, objectius i pràctiques educatives del model tradicional i com una proposta de transformació, en profunditat, de l'educació en general. Les dinàmiques que es viuran al sistema als anys 70 i 80 i que reben el mateix nom de renovació pedagògica, recuperen l'esperit però, certament, el context serà molt diferent i això, com reflexiona Joan Soler a la seva tesi doctoral (Soler-Mata 2009), dificulta enormement establir-ho com un concepte clarament definit.

Aquesta segona onada de renovació pedagògica situada en el context de la Transició democràtica, als anys 70 i 80 va estar marcada per la influència de les

pedagogies crítiques, que van sorgir en el context de les lluites socials i polítiques de l'època. Com veiem a Parcerisa et al. (2023), aquestes pedagogies van defensar la necessitat de vincular l'educació amb la transformació social, i van promoure la participació activa dels alumnes en el procés educatiu. Segons Diez (2018) la renovació pedagògica dels anys 70-80, fruit de la necessitat de millora de la qualitat educativa i aprofitant l'oportunitat que la llei Villar-Palasi ofereix, fa especial incidència en la formació dels mestres. Un exemple d'aquest impuls serà la creació dels Escola de Mestres Jaume Balmes (1977), llavor de la qual acabaria sent la Universitat de Vic.

Amb la incorporació de nous mestres amb una formació, que rescatava alguns dels principis i pràctiques inspirats en els corrents pedagògics europeus que des dels inicis del segle XX influeixen en les innovacions educatives del nostre entorn, i l'herència de l'Escola Nova republicana, s'experimenta un retorn dels principis de l'escola activa i, amb la transició democràtica, el retorn a formes d'organització participativa en els centres. No obstant, això, la renovació pedagògica va ser un petit oasis en un desert educatiu que va incidir, principalment, en els alumnes d'ambients socials mitjans i benestants, en famílies molt conscienciades. Bàsicament a les escoles de la xarxa CEPEPC (Parcerisa et al 2023). Així mateix, com descriu Besalú (2019, p. 12) aquesta renovació va estar "molt vinculada a comarques concretes o a ciutats de l'entorn de Barcelona, i estesa amb les formacions de les escoles d'estiu descentralitzades, protagonitzada majoritàriament per mestres de l'ensenyament públic i d'aquesta xarxa cooperativa privada". Aquests mestres van dur a terme experiències i projectes de renovació pedagògica, que generaren una nova cultura escolar i un nou enfocament de la funció i sentit de l'escola en la creació d'una nova escola pública. Aquestes experiències van portar, també, a la creació de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica el 1986.

Aquesta dinàmica de renovació va estar marcada per la influència de les teories constructivistes i la pedagogia crítica, que van portar a una sèrie de canvis en la pràctica pedagògica que van incloure "una educació activa, eficaç, tecnificada i centrada en l'alumne". Però la desigualtat social, la massificació i la carència de

recursos van ser un veritable handicap que encara arrosseguem avui i que expliquen la desfavorable distància encara evident respecte als adults europeus.

La tercera onada de renovació pedagògica, com diu Besalú (2019), es produeix a partir dels anys 2000, impulsada per una sèrie de canvis en el sistema educatiu català i espanyol, fruit de la transició democràtica a Espanya i de la necessària convergència amb els sistemes Europeus, imprescindible per a la consolidació democràtica de l'estat espanyol i l'entrada d'aquest a la Unió Europea. Amb l'entrada en vigor de la nova Llei d'Educació de Catalunya (2009) i la introducció de les noves tecnologies a l'educació es produeix un nou moviment de transformació profunda del sistema. Aquesta onada ha estat marcada per la influència de les pedagogies tecnològiques, que van defensar la necessitat d'integrar les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en el procés educatiu. Aquestes pedagogies van promoure la creació d'entorns d'aprenentatge virtuals i la utilització de les TIC per a la col·laboració i la comunicació entre alumnes i professors. A més, cal destacar que aquesta tercera onada està marcada per una sèrie de tendències internacionals, com ara la globalització i la creixent importància de les tecnologies de la informació i la comunicació.

En l'entrada del segle XXI vivim una nova etapa de canvis i transformacions, que podem considerar hereus d'aquests últims canvis exposats i que encara no tenim clar l'abast de la mateixa i el seu potencial de transformació del sistema educatiu. Així seguint l'ordenació de Carbonell (2015) i Besalú (2019) la considerarem dins de la tercera onada de la renovació pedagògica. Aquestes transformacions han coincidit amb un renovat interès per la innovació pedagògica a Catalunya, que com hem pogut veure té arrels profundes en la història educativa del país. Amb l'objectiu d'adaptar l'educació a un món cada vegada més complex i canviant, preparant els estudiants per a una societat globalitzada i digital apareixen nous projectes que busquen una transformació educativa, centrant-se en l'aprenentatge actiu, l'educació inclusiva, la personalització de l'aprenentatge, l'ús de les TIC, la formació integral dels estudiants i la col·laboració amb la

comunitat. En podem destacar a tall d'exemple projectes com Escola Nova 21⁵, Summem⁶ de l'Escola Pia i Horitzó 2020⁷ de Jesuïtes.

Escola Nova 21 es crea al 2016 per conveni entre Centre UNESCO de Catalunya-UNESCOCAT (actualment CATESCO), la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, al qual s'hi van sumar posteriorment l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona. La iniciativa va néixer com a resposta a diversos canvis socials i tecnològics, incloent la digitalització, la globalització, i els ràpids canvis en l'entorn laboral i social. Aquest context va posar de manifest la necessitat d'una educació, que no només transmeti coneixements, sinó que també desenvolupi competències clau com el pensament crític, la creativitat, la resolució de problemes, la col·laboració, l'autogestió i l'aprenentatge continu. Escola Nova 21 va establir quatre pilars com a base del seu projecte:

- L'aprenentatge ha de ser actiu i personalitzat, adaptant-se als diferents ritmes i estils d'aprenentatge dels alumnes.
- El professorat ha de ser motivat, preparat i reconegut, disposant dels recursos necessaris per dur a terme la seva tasca de manera eficient.
- Els centres escolars han de ser oberts i connectats amb la comunitat, establint vincles amb l'entorn social i cultural.
- El sistema educatiu ha de ser equitatiu i de qualitat, garantint a tots els alumnes les mateixes oportunitats d'aprenentatge.

Des de la seva creació, Escola Nova 21 va desenvolupar nombroses activitats per promoure aquesta renovació pedagògica, incloent la formació del professorat, la recerca i la divulgació, la creació de xarxes de col·laboració entre centres, i la promoció de polítiques educatives que facilitessin aquesta transformació. amb l'objectiu de proposar un model educatiu que respongués a les necessitats del segle XXI. Aquesta iniciativa, va promoure un aprenentatge actiu i personalitzat, un professorat motivat i preparat, centres escolars oberts i connectats amb la comunitat, i un sistema educatiu equitatiu i de qualitat.

5 <https://www.escolanova21.cat/en/>

6 <https://escolapia.cat/summern/>

7 <http://h2020.fje.edu>

De forma paral·lela (2015), l'Escola Pia de Catalunya desenvolupa el projecte Summem, que segons els seus impulsors pretén implementar una nova distribució de l'espai i el temps en l'organització curricular per permetre el treball interdisciplinari, implementar el currículum des de l'estil i la pedagogia de l'escola Pia, basant-lo en el treball per competències, i fonamentar pedagògicament una implementació del currículum que asseguri el caràcter inclusiu de la proposta didàctica a través de l'aplicació d'una metodologia cooperativa de grups. Tot això es justifica per avançar cap a una educació per a la vida, treballant les capacitats necessàries per ser, conèixer, viure i conviure en una societat complexa i canviant. L'article "Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio" de Castillo et al., 2023, analitza les percepcions per part de les famílies de la implementació d'aquest projecte en 6 centres de la xarxa.

També, el 2014 els col·legis de Jesuïtes a Catalunya llançaven el projecte Horitzó 2020, una iniciativa per reformar el seu model educatiu en línia amb les necessitats del segle XXI. Aquesta reforma proposa una educació personalitzada que afavoreix l'autonomia dels estudiants, l'ús de les TIC, l'aprenentatge col·laboratiu i el desenvolupament de competències clau per al segle XXI. En els seus documents de llançament del projecte amb 40 consideracions per al canvi educatiu es poden identificar alguns temes recurrents, com la importància de la participació activa dels estudiants en el seu propi aprenentatge, la necessitat d'una educació més personalitzada i centrada en l'estudiant, i la importància de l'educació en valors i habilitats socials. També s'aborda la necessitat d'una educació més inclusiva i equitativa, i es proposa una major col·laboració entre els diferents actors del sistema educatiu.

Tots aquests projectes comparteixen alguns punts en comú. En primer lloc, tots promouen un aprenentatge més actiu i personalitzat, que posa l'estudiant al centre del procés educatiu. A més, tots són conscients de la importància de preparar els estudiants per a un món complex i canviant, i per això posen l'èmfasi en l'adquisició de competències clau per al segle XXI. D'altra banda, aquests projectes estan clarament vinculats amb altres iniciatives d'innovació educativa a Catalunya. Per exemple, estan en línia amb el moviment de les escoles

innovadores, que promouen models educatius alternatius que es desvien dels mètodes tradicionals d'ensenyament i aprenentatge. A més, comparteixen punts en comú amb les xarxes que el propi departament d'educació de Catalunya promou, com la xarxa de Competències Bàsiques on s'agrupen centres i docents que estan en la línia de la innovació i de la transformació educativa. Tots aquests projectes són part d'una àmplia tendència cap a la innovació pedagògica que està transformant l'educació a Catalunya i al món, en resposta als desafiaments i oportunitats del segle XXI. (Tort, 2019).

Enmig d'aquest moviment i d'aquesta dialèctica els treballs aportats en la present tesi analitzen, des de la perspectiva de les famílies i de l'entorn, l'impacte i la recepció d'aquestes propostes i dona algunes pistes per a l'avaluació d'aquestes innovacions i/o transformacions que vivim al nostre sistema educatiu. Canvis educatius, tant estructurals, com didàctics, on s'emmarquen els estudis i experiències descrites en els diferents articles. Els projectes analitzats pertanyen a aquesta tercera onada de renovació educativa en diferents centres però analitzades des de la perspectiva de les famílies, la seva relació amb l'entorn. Així per definir millor els contextos de les experiències descrites als articles aportats és pertinent diferenciar entre dos tipus de canvis educatius, principalment. Les innovacions i les transformacions educatives.

Quan parlem d'innovació educativa ens referim a la introducció de noves idees, mètodes o eines en l'educació que millorin les pràctiques educatives existents. Aquesta innovació pot ocórrer a nivells múltiples, incloent-hi la metodologia d'ensenyament, l'ús de la tecnologia, l'avaluació, la gestió escolar, entre altres. És un procés que no només implica la creació d'alguna cosa nova, sinó també la seva implementació efectiva en el context educatiu (Hargreaves, 2003, Martínez-Celorrio 2016, Carbonell 2018, Jolonch i Martínez, 2019). Malgrat la intenció, els projectes innovadors poden quedar en uns canvis didàctics més o menys reeixits i en un canvi de les metodologies d'aprenentatge, però que no qüestionin i/o canviïn molt poc les gramàtiques, els significats i els objectius de l'escola (Besalú 2019).

Per contra, el concepte de transformació educativa connectaria més amb la idea d'un canvi significatiu, radical i durador en l'educació. Aquesta transformació pot

afectar l'estructura de l'educació, el contingut, els mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge, així com la cultura educativa en general. És un procés que requereix de temps, compromís i esforços conjunts dels actors involucrats: alumnes, professors, administradors, pares i la comunitat (Fullan, 2007). En el nostre sistema educatiu (català) sovint hem confós aquests dos conceptes. Com bé descriu Besalú (2019) citant a Carbonell (2015) en el discurs de recepció com a membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans.

"La innovació educativa és senzillament la denominació d'avui per referir-nos al que tradicionalment hem anomenat renovació pedagògica (tot i que l'origen d'un i altre concepte és ben diferent). Carbonell la defineix així: «un conjunt d'intervencions i processos que, de manera intencionada i sistemàtica, miren de modificar actituds, idees, continguts i pràctiques pedagògiques, i d'introduir nous projectes, programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, i noves formes d'organització i gestió de la vida de les institucions educatives»."

Besalú (2019)

Així comprovem com canviar no sempre és sinònim de progrés, ni de millora, si no s'opera un canvi profund de significats, d'objectius i de resultats. Com exposem al tercer dels articles de la tesi, "Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa" (Castillo, et al. 2023), seguint els treballs de House E. (1998) i Ainscow, et al. (2020), podem relacionar la innovació amb una primera etapa de canvi tecnològic i un inici de canvis en les dimensions culturals és la transformació educativa la que pot respondre, més àmpliament a les tres dimensions identificades i descrites.

Així en els casos treballats ens trobem davant d'uns projectes que, tot i situar-se en la que hem anomenat tercera onada de la renovació pedagògica, conté elements de les altres transformacions. Com indica Carbonell (2015) descobrim elements de totes les onades en els projectes analitzats. Una educació més activa i participativa que s'inicia l'escola Nova de començaments de segle, i que promou unes didàctiques on els alumnes són més protagonistes del seu procés d'aprenentatge amb metodologies com l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge basat en projectes, que trobem en les propostes didàctiques en

els projectes analitzats. En les categories utilitzades per House (1998), bo i sabent que a totes tres onades hi ha elements de transformació de les tres dimensions, podem identificar, clarament, com un primer moment on els canvis tecnològics tenen una especial “revolució” respecte de les didàctiques habituals en el seu context.

De les pedagogies crítiques que influeixen fonamentalment la segona onada de renovació pedagògica i en un context de lluites socials i polítiques trobem el vincle entre l'educació i la transformació social estenent l'acció educativa més enllà dels centres i de les aules. Així podem identificar elements d'aquesta dinàmica en els projectes que pretenen una incidència en el context social de l'escola fomentant projectes d'aprenentatge-servei i en l'exposició oberta dels treballs i de la vida de l'aula. Encara que, emmarcats com estem, en la tercera onada, el pas següent que aporta aquesta tercera transformació és en el sentit de treballar la dimensió política de les institucions educatives, amb unes organitzacions i dinàmiques que es volen inclusives i en la direcció de revertir les dinàmiques de predestinació i exclusió dels col·lectius més vulnerables, tant cognitiu com socialment.

Amb tot ens trobem amb un qüestionament de les cultures i gramàtiques de l'escola i amb un replantejament, profund, del seu paper, en tant que generadores d'una ciutadania que es vol, formada, però alienada amb la millora i el progrés de la vida de les persones i del món. Així podem, fàcilment intuir que la implicació i participació dels diferents actors (famílies, alumnat, docents i l'entorn social i cultural) serà de vital importància per a l'èxit d'aquesta transformació. Però què hi diuen les famílies?

3.1.2. Les famílies de l'escola? les famílies i l'escola? o les famílies a l'escola?

El rol de les famílies a l'escola és un tema complex, com exposaven Collet i Tort (2014 p. 47) cal "re-mirar les relacions entre docents i famílies amb les ulleres de

les relacions de poder, de les desigualtats, etc." Això implica que la relació entre escoles i famílies ha d'estar basada en una perspectiva crítica que tingui en compte les desigualtats i els desequilibris de poder que poden existir. Això a la pràctica, però, és complicat. Les mirades i les percepcions no coincideixen i dificulten aquest vincle. Com podem veure a Castillo et al. (2014) hi ha una manca d'espai per a les famílies en els centres i la seva participació només es considera important en moments de conflicte puntual. Això evidencia una falta de comunicació i col·laboració constant i estructural entre les escoles i les famílies, el que podria ser una dificultat en la relació entre ambdues parts.

Com hem pogut observar i documentar en els diferents treballs, l'estructura organitzativa i de funcionament dels centres no preveu espais ordinaris de participació (Collet i Tort 2014; Beneyto, et al. 2019), abocant les famílies al paper de mers observadors de l'activitat de l'escola i als que, només se'ls assigna el paper de certificadors de la bona marxa dels projectes, en el millor dels casos, com podem observar a Castillo et al. (2023).

Les famílies són contemplades com un "altre" aliè als centres (Castillo et al. 2014) sense més participació que la que es realitza a través dels mecanismes legalment establerts, per molt que podem observar com els centres necessiten la validació de les famílies, no hi ha una participació real en el procés de decisió i avaluació dels projectes (Castillo et al. 2023).

Per una altra banda, d'acord amb Baena et al. (2022), trobem que aquelles escoles que treballen per una major implicació de les famílies, topen amb una utilització, sovint instrumental d'aquests espais i moments participatius, per part de famílies amb més capital social i cultural. Com hem dit, les desigualtats travessen tant els processos de renovació pedagògica com les relacions amb les famílies i la comunitat. Per tot això cal proposar un consens sobre els objectius, els límits i les oportunitats en la participació de les famílies, millorar la participació de tota la diversitat de famílies dels centres i l'obertura, per part de l'escola, a la participació i col·laboració de les famílies en la presa de decisions dels centres en una relació saludable col·laborativa, respectuosa i centrada en el benestar dels estudiants. I recordant sempre que les famílies són alhora diverses i

desiguals i que cal tenir en compte els dos eixos si es vol co-construir un vincle democràtic (Collet 2020)

3.1.3. Governança del bé comú o quin sentit per a quina escola?

Si l'escola resta al servei d'uns pocs, està traint la funció generadora d'oportunitats d'inclusió esdevenint classificadora, classista i extractiva. Cal, per tant, una perspectiva que orienti i defineixi el sentit i la funció de l'escola. Per una altra banda en un món interconnectat, ja no té sentit que les escoles restin aïllades i impermeables al context i a l'entorn que les envolta.

El reptes de l'escola i dels sistemes educatius requereixen un canvi de perspectiva (UNESCO 2020), des d'una gestió que era únicament instrumental per part de les institucions educatives, a un vincle amb el territori des d'una lògica del bé comú. Sovint les problemàtiques de l'escola són el reflex de problemàtiques socials-estructurals. A l'Informe de Seguiment de l'Educació al Món 2020 (UNESCO 2020) es reclama la necessitat de canvis a les escoles i als sistemes educatius a causa de la persistència de desigualtats i exclusions educatives que afecten milions d'infants, joves i adults arreu del món. L'informe assenyala que aquestes desigualtats es deuen a factors com la pobresa, el gènere, la discapacitat, l'origen ètnic o lingüístic, entre d'altres. Per tant, s'argumenta que cal transformar els sistemes educatius per garantir una educació inclusiva i equitativa per a tots i totes sense excepció.

Com es proposa a Collet et al. (2023) la gestió de les institucions educatives des d'aquesta forma de governança implica que els centres esdevinguin un bé comú de la ciutat i contribueixin al dret a l'educació de tota la ciutadania. Això implica promoure un rol actiu per part de la ciutadania en relació amb el coneixement, fomentant la co-producció i co-decisió. La governança del bé comú també implica una sèrie d'eixos de treball entre centres i ciutats en cinc dimensions: formativa, productiva-econòmica, co-construcció de coneixement, investigació i transferència de coneixement i elements transversals. Governar pel bé comú és,

també, fer d'aquesta aspiració l'objectiu del sistema i per tant no és una pràctica o una moda, sinó un imperatiu ètic que orienta la gestió, les innovacions i transformacions educatives i la relació dels centres i el seu entorn.

Per acabar aquest apartat podem assenyalar que aquesta compilació de treballs i articles proporcionen una visió crítica i constructiva sobre la participació de les famílies en l'educació secundària a Catalunya. A través dels diferents estudis i anàlisis aportats, se'n destaca la importància de la inclusió i la participació de les famílies en la vida escolar i s'apunten algunes propostes i estratègies per millorar aquesta participació. Així mateix, es subratlla la necessitat de tenir en compte la diversitat i la desigualtat de les famílies per a co-construir un vincle democràtic entre les famílies i els centres educatius.

En el primer article, s'explora com les escoles poden esdevenir espais inclusius per a totes les famílies. En aquesta investigació es constata que hi ha una manca d'espai per a les famílies en els centres de secundària i que la seva participació només es considera important en moments de conflicte puntual. Com podem llegir a l'estudi, es proposen algunes estratègies per crear un entorn acollidor per a totes les famílies en les escoles, incloent la creació d'espais de diàleg i la promoció de la participació activa de les famílies en la vida escolar.

Al segon article, s'analitza la mirada sobre la relació amb les famílies del col·lectiu docent de la secundària, constatant com la distància entre les famílies i l'escola agreuja la comprensió i la participació de les famílies en l'educació secundària a Catalunya, sobretot per part de les famílies que no participen de la cultura imperant a l'escola. Els resultats indiquen que cal un replantejament de les mirades i l'eliminació dels pre-judicis dels docents respecte de les famílies. També es suggereix com els centres educatius poden implementar propostes per millorar la participació de les famílies en l'educació secundària en el seu programa institucional.

Al tercer dels articles, s'analitza les percepcions per part de les famílies del canvi de metodologies, cultures i objectius en 6 centres que han iniciat un procés de transformació educativa. En aquesta anàlisi es fa evident que, malgrat, estar en general d'acord amb les transformacions operades, les famílies són, bàsicament,

espectadors passius que, poc o gens poden col·laborar en la implantació dels projectes més que com a validadors dels processos d'innovació. Així es torna a constatar la dificultat d'obrir els processos i implicar a les famílies en els processos de transformació educatius. En aquest treball, a més, apareix l'ombra de la sospita que la manca de participació de l'entorn de l'escola pot fer perillar els intents de canvi de les institucions.

Per últim al quart article, s'ofereix un reflexió sobre el model de gestió de les institucions educatives des d'una perspectiva de governança del bé comú. Perspectiva que s'ofereix com a model de gestió i implicació de l'entorn en els objectius i projectes de les institucions educatives per, entre d'altres coses, poder oferir una solució a la manca de participació del que, des de l'escola, es considera "totalment altre" però que forma part de context on s'estan produint els processos d'aprenentatge i de generació de ciutadania. A més, des d'aquesta perspectiva el canvi de la dimensió política queda reforçada, donat que aquest model de governança implica una gestió que persegueix la inclusió de tots els membres de la comunitat, el seu màxim desenvolupament i la superació d'extraccions i discriminacions per qualsevol motiu.

Així, podem destacar la importància de la inclusió i la participació de les famílies en l'educació secundària a Catalunya fent suggerències sobre com els centres educatius poden implementar aquestes propostes en el seu programa institucional per millorar la participació de les famílies en l'educació secundària. Es destaca, també, la importància de la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament de competències essencials en la participació de les famílies en l'educació secundària. Així mateix, subratllem la necessitat de tenir en compte la diversitat i la desigualtat de les famílies per a co-construir un vincle democràtic entre les famílies i els centres educatius.

2.4. Pregunta de recerca i objectius

Per identificar les preguntes de recerca comunes que han guiat els articles d'aquesta compilació de recerques, analitzarem les preguntes que els diferents articles intenten contestar en cada un dels projectes i dels treballs.

Les preguntes de recerca del primer estudi “Can schools become an inclusive space shared by all families?” es centren en la relació entre les famílies i les escoles, i com aquesta relació pot ser millorada per crear un entorn més inclusiu per a totes les famílies. Algunes de les preguntes específiques que l'estudi aborda inclouen:

- Quines són les percepcions de les famílies sobre la seva relació amb l'escola?
- Quines són les pràctiques pedagògiques que promouen una major inclusió de totes les famílies?
- Com es pot millorar la comunicació entre l'escola i les famílies, especialment aquelles que parlen altres idiomes o tenen diferents orígens culturals?
- Quins són els desafiaments que es presenten quan es tracta de crear un entorn més inclusiu a l'escola, i com poden ser superats?

L'estudi buscava identificar estratègies efectives per millorar la relació entre les famílies i l'escola i promoure una major inclusió per a totes les famílies.

El segon dels articles que presentem “Hay lugar para las familias en la educación secundaria?” Partia de l'anàlisi del mateix estudi però en aquesta ocasió analitzava les mirades, opinions i percepcions dels centres de secundària respecte de la relació amb les famílies. Les preguntes que orientaven l'anàlisi eren:

- Quina és la percepció dels membres del claustre sobre la implicació de les famílies en l'educació secundària?

- Quines són les pràctiques comunicatives amb les famílies en diferents moments i espais?
- Quin és el model que el professorat i cada institut tenen de la concepció i relació amb les famílies i l'entorn?
- Quins plantejaments generals ha de tenir el centre en el seu conjunt i el docent en particular per millorar el vincle i el model actual de relació amb les famílies i l'entorn?
- Quina formació ha de tenir el docent per abordar aquest àmbit?

En el tercer dels articles “Recepción de las familias en programa de innovación”, s’analitza un altre projecte que pretén copsar com les famílies perceben el procés de transformació educativa que estan implementant en els centres dels seus fills i les preguntes que orienten l’anàlisi són:

- Quina és la percepció de les famílies sobre el procés d'innovació educativa a l'escola?
- Quines són les barreres i reticències que les famílies poden tenir en relació amb la innovació educativa i la transformació educativa?
- Com es pot abordar adequadament aquestes barreres i reticències per aconseguir una major participació i implicació de les famílies en els processos d'innovació i transformació educativa?

Per últim, l'article “De la “gobernanza instrumental mutua a la gobernanza del bien común” presenta un debat sobre tres models de governança universitària i la seva relació amb el territori. A partir de la proposta de la UNESCO de "educació com a bé comú mundial" i de la carta de Ciutats Educadores analitza els models de governança universitària, i la relació entre governança i territori, les teories del bé comú i la seva aplicació a l'educació superior. Així que podem establir que les preguntes que orienten el treball poden estar relacionades amb els següents temes:

- Quins són els models de governança universitària?
- Quina relació hi ha entre governança universitària i territori?
- Com es poden aplicar les teories del bé comú a l'educació superior?

A partir de les preguntes i objectius dels quatre articles podem identificar les preguntes de recerca compartides que donen coherència a la tesi

- Quin és l'impacte de la percepció i la implicació de les famílies en la implementació dels projectes educatius transformadors?
- Com gestionar els projectes i les pràctiques escolars per crear espais educatius inclusius i innovadors, creant xarxa i relacions sinèrgiques amb el territori i la comunitat en general?
- Com es poden superar les barreres i reticències de les famílies i la comunitat envers la innovació i la transformació educativa per aconseguir una major participació i implicació, i com això es pot aplicar a diferents nivells educatius?

Resumint-ho, encara més, podem establir la següent pregunta general de la tesi:

"Com pot la implicació i la participació de les famílies, des d'una perspectiva de l'escola i de l'educació com a bé comú, contribuir a la creació i la promoció d'espais educatius inclusius i transformadors?"

D'aquestes preguntes de recerca, els objectius que marquem per desenvolupar el treball són els següents:

- Comparar i contextualitzar les estratègies identificades en els diferents estudis per fomentar la inclusió i la participació de les famílies en els projectes d'innovació a diferents nivells educatius. Amb la finalitat d'entendre quines són les estratègies més efectives i com es poden aplicar amb possibilitats d'èxit.
- Analitzar la intersecció entre la governança educativa i la participació familiar. És a dir, com els models de governança influeixen en la participació i implicació de les famílies en l'educació dels seus fills. Analitzant les dinàmiques de poder, la comunicació i les relacions entre l'administració educativa, els docents i les famílies.

- Explorar l'aplicació de la teoria del bé comú en l'educació, proposant aplicar la teoria del bé comú per promoure la inclusió i la innovació, i com aquesta aplicació pot impactar el context cultural i social de l'entorn.

De la mateixa manera que amb la pregunta de recerca, partint dels objectius generals podem concretar en un objectiu comú general de la tesi: **Explorar la transformació de l'escola, el paper de les famílies i la perspectiva de governança del bé comú en l'àmbit educatiu.**

3. Resultats de les recerques i dels articles

Els articles analitzen diferents projectes que pretenen transformacions profundes en la participació, els objectius i els vincles dels diferents agents i actors educatius i socialitzadors. Això implica no només el coneixement i la reflexió teòrica sobre els conceptes i les pràctiques d'aquesta nova realitat educativa, sinó també l'estudi i la valoració crítica de les experiències i les evidències empíriques que emergeixen dels projectes de recerca-acció realitzats en diferents contextos educatius.

3.1. Els articles

4.1.1. Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia.

Títol: Can schools become an inclusive space shared by all families?
Learnings and debates from an action research project in Catalonia

Autors: Beneyto, Mar, Castillo, Josep, Collet, Jordi i Tort, Antoni

Revista: Educational Action Research, 27(2), 210-2261, pp. 55-68

Estat: Publicat

Any: 2019

DOI: 10.1080/09650792.2018.1480401

Factor d'impacte SCOPUS (SJR): Q2 Education 0,535 (2019)

En aquest article es presenta un projecte de recerca acció dut a terme durant dos anys en set escoles amb diferents nivells de diversitat social i ètnica a Catalunya. L'objectiu del projecte era explorar la possibilitat que les escoles esdevinguin un espai compartit per a totes les famílies, i es va centrar en el debat i les perspectives crítiques sobre les relacions entre família i escola. Els autors discuteixen la importància de promoure la inclusió en l'educació i presenten estratègies per crear un entorn acollidor per a totes les famílies.

4.1.2. ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos?

Títol: ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria?

Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos.

Autors: Castillo, Josep, Felip, Núria, Quintana, Albert, i Tort, Antoni

Revista: Profesorado, 18(2), 81-97

Estat: Publicat

Any: 2014

DOI:

Factor d'impacte SCOPUS (SJR): Q4 Education 0,185 (2014)

L'article presenta un estudi sobre la participació de les famílies en l'educació secundària. Els resultats mostren que hi ha una manca d'espai per a les famílies en els centres de secundària i que la seva participació només es considera important en moments de conflicte puntual. El 45,5% dels centres de primària van acceptar participar en el projecte, mentre que només el 25% dels centres de secundària van respondre afirmativament. L'estudi també presenta propostes per millorar la participació de les famílies en l'educació secundària i suggereix com els centres educatius poden implementar aquestes propostes en el seu programa institucional.



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

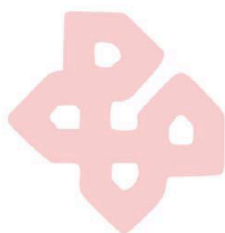
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 20/07/2014

Fecha de aceptación 12/09/2014

¿HAY LUGAR PARA LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA? PERCEPCIONES Y PROPUESTAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Is there a place for the role of families in secondary education? Perceptions and proposals to transform the institutional programme of schools



*Josep Castillo**, *Nuria Felip***, *Albert Quintana*** y *Antoni Tort**

**Universidad de Vic y*

***Universidad de Girona*

E-mail: josep.castillo@uvic.cat, nuria.felip@udg.edu, albert.quintana@udg.edu, antoni.tort@uvic.cat

Resumen:

Las respuestas a un cuestionario realizado al inicio de una investigación-acción en diferentes institutos de secundaria, nos muestran las opiniones que el profesorado de estos centros tiene acerca de la relación con las familias. Se trataba no sólo de conocer los puntos de vista de los y las docentes sino de utilizarlos en el claustro de los centros implicados para abrir un proceso de reflexión y de implementación de propuestas pedagógicas dirigidas a modificar aspectos de la cultura escolar. Todo ello en beneficio de una relación más fluida y, a la vez, más profunda, con las familias. Precisamente, el papel y el lugar de las familias en los institutos supone una de las claves para avanzar hacia un nuevo programa institucional en los centros de secundaria, una reinstitucionalización que tendría que situar en el centro de las preocupaciones docentes, la vinculación con las familias y la comunidad, aspecto indispensable para la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado.

Palabras clave: Instituto, educación secundaria, relación instituto-familias, reinstitucionalización

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART5.pdf>

Abstract:

The responses made to a questionnaire at the beginning of an action-research in different secondary schools show us the opinions that teachers of these educational institutions have on the relationship with families. The aim was not just to know the opinions of the teachers but to use them in the staff meetings of the schools involved in order to open a process of reflection and implementation of pedagogical proposals to modify aspects of the school culture. All this was done in favour of a more fluid and, at the same time, deeper, relationship with families. Indeed, the role and place of families in the secondary schools is a key point to moving towards a new institutional programme, a re-institutionalization that should place links with families and community at the centre of educational concerns, as an essential aspect to improve the learning of all pupils.

Key words: Secondary school, secondary education, family-school relationship, re-institutionalization

1. La ruptura del programa institucional en secundaria

El reconocimiento por parte de los centros educativos, de la disminución de su centralidad social, supone un proceso complejo; el hecho de dejar de ser la institución con la que se identificaba la educación, produce malestares y reticencias hacia otros agentes y espacios. Pero la asunción de la nueva realidad social y de los desbordamientos de la educación, puede dar paso a una dinámica educativa que tiene que ver con el trabajo comunitario y el trabajo en red. Estas propuestas que vinculan instituto y comunidad, parten del hecho que hay multiplicidad de actores en educación y todos son importantes. Ello representa un nuevo programa institucional para la etapa de la educación secundaria obligatoria (ESO), que empieza a vivir cambios profundos en su estructura, función y condiciones de trabajo especialmente a partir de 1990, cuando se modifica la configuración del sistema educativo con la LOGSE¹.

La entrada de alumnado que hasta la fecha, estaba en manos de maestros y maestras con una formación, experiencia y capacitación diferente de la que tenían los licenciados que ejercían en el antiguo BUP, suponía también la asunción de un nuevo rol con una familia, acostumbradas a un vínculo más próximo al profesorado de educación primaria. Suponía la puesta de largo de una acción tutorial estructurada. Hasta el momento era un rol que dependía de profesores singulares, en función de las actitudes y criterios individuales del profesorado más que a un proyecto colectivo de centro. También debe ponerse en pie una gestión de problemas nuevos, derivados tanto del momento vital de los nuevos alumnos como de sus diversas procedencias socioculturales. El reto, pues, es que los institutos deben atender, en la enseñanza obligatoria, a la totalidad de los alumnos de los 12 a los 16 años. Como señalan Hernández y Sancho,

“el hecho de dar entrada a la enseñanza secundaria obligatoria, por derecho y deber, a todo el alumnado procedente de la escuela primaria, sin ningún tipo de clasificación previa, significaba un desafío sin precedentes a una de las reglas básicas de la gramática de la enseñanza secundaria española: la clasificación del alumnado y su distribución en grupos en función de sus capacidades. Además, no se creó un nuevo espacio de significados y expectativas que el profesorado y el alumnado pudieran dotar de sentido. Todo lo contrario. Se cambió el nombre - de institutos de bachillerato se pasó a institutos de enseñanza secundaria-, pero se mantuvo todo lo demás: la formación y la mentalidad del profesorado, los espacios, los tiempos. Sin

¹ Ley Orgánica 1/1990 del 3 de octubre general del sistema educativo

embargo, el alumnado no era el mismo, ni tampoco sus necesidades, bagajes, expectativas, actitudes y predisposición para aprender” (Hernández & Sancho, 2004: 55)

Los institutos pasan de tener a “sus alumnos” y a “sus familias” a tener a “todos los alumnos” y “todas las familias”. Se requería una gran adaptación en todos los niveles, gestión de nuevas metodologías, objetivos, herramientas pero también nuevas relaciones, motivaciones y capacidades:

“Cuando el alumnado es más diverso y exigente, el cuidado tiene que ser menos controlador, más sensible a las variedades culturales de los estudiantes, más capaz de tener en cuenta sus propias ideas, percepciones y necesidades de aprendizaje, más preparado para implicar y no sólo compensar por las familias y comunidades de los estudiantes en su búsqueda de elevar su aprendizaje a los más altos niveles. Éste es hoy el mandato social y emocional de la profesionalidad docente” (Hargreaves, 2000: 60).

Pero ello supone, en palabras de François Dubet (Dubet, 2010), la modificación del programa institucional de la educación secundaria donde el oficio y la disciplina enseñada definían la profesión docente, más que la pedagogía y la vocación. La colisión de una representación ideal de un oficio con unas condiciones de trabajo, -entre las que se encuentra de modo relevante la difícil relación con las familias-, que no se corresponden con este ideal, sitúa una parte del profesorado en un territorio de profunda reacción contraria a asumir los cambios profundos que la institución educativa y, especialmente, el instituto de educación secundaria, debe desempeñar.

Un espacio, el del instituto, donde bajo un discurso de educación para todos, perviven viejas dinámicas extractivas: diferentes estudios (OCDE, 2013; Serracant, 2012; Martínez & Albaigés, 2013), constatan, en los resultados de los hijos de familias con menos recursos sociales y culturales, la incapacidad de la institución escolar para compensar las desigualdades de origen. No se preparó lo suficiente lo que en realidad era una revolución de gran envergadura:

la universalización de la educación secundaria. Se dejó la gestión de los problemas y de la diversidad de los nuevos contingentes de alumnado a la periferia, a cada centro, a cada profesor y profesora. En muchos casos se dejó solos, sin acompañamiento (asesoramiento, formación contextualizada, seguimiento, recursos...) a los actores principales; con lo cual, la crisis de la secundaria estaba servida (Dubet, 2013: 162)

Inevitablemente, también variaron las expectativas y objetivos que tenían los padres. Por un lado, se produce la paradoja de muchos progenitores que, al menos aparentemente, reducen el acompañamiento, no sólo físico, de sus hijos, justamente cuando es más necesario que nunca. Con lo cual, se da crédito a las acusaciones de delegación o abandono de responsabilidades. Por otro lado, hay familias que reivindican el derecho a expresar sus planteamientos en una etapa en la que no solían hacerlo, porque básicamente, no estaban. Como reacción, se radicaliza del discurso que justifica que los profesionales de la educación sean la única autoridad posible en el instituto en tanto que expertos (Fernández Enguita, 1993) recelando de las familias. Y así, el lugar de las familias en la etapa de secundaria pasa de ser más o menos complaciente, o en el mejor de los casos inexistente, a ser un elemento incómodo que ocupa un lugar destacado en el discurso docente sobre las dificultades de la etapa (Marchesi, Pérez, 2004). Es en este sentido que todos los incidentes de la vida escolar provocados por padres y alumnos no son sólo incidentes: “se vuelven extraordinarios, son interpretados como síntomas de un derrumbe generalizado de la institución.” (Dubet, 2013: 165).

2. La implicación de las familias: más allá de la participación

Por todo ello, la relación con las familias se ha mantenido en un lugar incómodo, colateral e implícito y en muchos casos, se ha reducido a la participación formal, que es sólo un elemento, junto a otros, de la relación familia-escuela y que no puede reducirse la asistencia a las reuniones de los órganos formales o la participación e implicación en los consejos escolares (Moreno Olivos, 2010).

Lo cual no quiere decir que no sea importante. El balance histórico sobre esta cuestión, tiene sus luces y sus sombras. Cierto es que con el advenimiento de la democracia en el estado español se inició una nueva etapa que abrió la posibilidad de una dinámica de participación más amplia que pretendía mejorar los mecanismos y órganos de gestión de las instituciones públicas y entre ellas, o quizás sería mejor decir, al frente de ellas, de la escuela, colegio o instituto. En el artículo 27 del texto constitucional alude al papel de los profesores, los padres y los alumnos en el control y gestión de los centros educativos. Aparecen las primeras normativas y se desarrollan las leyes (LOECE² y LODE³) que deben sentar las bases para cumplir el mandato constitucional. Se ponen en marcha AMPAS⁴ y Consejos Escolares como plataforma y palanca de participación democrática (Garreta, 2008). Todo parece indicar que la escuela se abre a su entorno. Así hasta llegar a la LOE⁵, la penúltima ley educativa en la que se puede leer en su preámbulo que las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse en el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes; por tanto, la corresponsabilidad en materia de educación de los hijos está fijada como un deber parental.

Pero, como es sabido (Feito, 2010; Fernández Enguita, 1993; Garreta, 2008), en todas estas propuestas el papel de las familias quedó condicionado por el desequilibrio entre el número y la capacidad de influencia de los docentes respecto de las familias y los alumnos en los Consejos Escolares de los centros. El cumplimiento del mandato constitucional que la legislación educativa había encauzado otorgando un rol importante al consejo escolar acabó, en muchos casos, devaluándose y diluyéndose en cuestiones formales que convertían este órgano colegiado en una sobrecarga y una pérdida de tiempo (Bolívar, 2006). Con la promulgación de la LOMCE⁶, las facultades decisorias que, con más o menos fortuna se habían adjudicado al consejo escolar, pasan a ser asumidas por directores y titulares reforzados tanto en la escuela pública como en la concertada, debilitando aún más el papel de la comunidad educativa. La LOMCE pretende, pues, conformar un nuevo modelo sobre el que ha alertado el Consejo de Estado en su informe de 18 de abril de 2013 (Plandiura, 2013).

Aunque hay significativas diferencias entre datos oficiales y las cifras proporcionadas por diferentes investigaciones, parecería que hay un bajo interés de las familias en las elecciones de sus representantes en los consejos escolares, en consonancia con la relativa relevancia del papel de las familias en dichos órganos. Pero al mismo tiempo, las familias muestran un gran interés en la educación de sus hijos, aunque se circunscriba a la preocupación por los resultados educativos particulares del hijo o hija. Animan a sus hijos a

² Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación

⁴ Asociación de Madres y Padres de Alumnos. En la actualidad y dada la diversidad de configuraciones familiares, se prefiere AFA, Asociación de Familias de Alumnos

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

esforzarse en la escuela (Marí-Klose et al, 2008), aunque la implicación de padres y madres en la supervisión directa del esfuerzo escolar sea limitada.

Una investigación reciente, "Families amb veu"⁷, pone de relieve algunos datos interesantes extraídos de tres encuestas: una dirigida a asociaciones de madres y padres de alumnos (1228 AMPAS de Catalunya), otra a equipos directivos de centros y, por último, un cuestionario vía telefónica realizado con una muestra de 1500 familias (Comas et al, 2014). Los datos que aportan las investigadoras de este proyecto señalan una asistencia a las tutorías por parte de los padres y madres en la educación secundaria obligatoria pública del 82,4 % de la secundaria. Al mismo tiempo, el 19,4 % de los padres y madres no están satisfechos con la comunicación que tienen con el profesor tutor del hijo o hija. Del 10,9% de las familias que aún no han tenido ninguna reunión con el profesor tutor, en las diferentes etapas educativas, el 72% alegan como principal motivo que aún no han sido convocadas. En el momento en que se preguntó a las familias, el 17,6 % de las familias con hijos en el instituto, no habían tenido ninguna reunión con el tutor.

Por lo que respecta a actividades lúdicas en los centros es interesante señalar que los institutos públicos organizan la mitad de actividades que las escuelas de educación infantil y primaria públicas. Tanto en la etapa de educación infantil como en educación primaria, más del 80 % de las familias indican que asisten bastante a menudo o siempre que se organiza una actividad. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en cambio, la asistencia de las familias disminuye notablemente: el 53,5 % de las familias de los institutos públicos y el 61,4 % de la secundaria privada. Pero, en cambio, el estudio citado, destaca que un tercio de los padres de alumnos de educación secundaria se interesan por conocer mejor la adolescencia y acuden voluntariamente a espacios formativos y conferencias programadas, en una proporción más alta que en la educación primaria. Nos parece muy relevante. Con ello se desmiente que, a medida que crecen los hijos, los padres se despreocupan y, en cambio pondría de manifiesto la urgencia de encontrar nuevos canales de relación ante la necesidad de formación acerca de cómo educar a los y las adolescentes.

Las investigaciones que se centran en analizar los impactos de las innovaciones escolares para mejorar los vínculos con las familias sobre el rendimiento académico, muestran resultados positivos pero moderados. Así, por ejemplo, el trabajo de Holt y Campbell evaluó la "política escolar" de acompañamiento y de implicación parental en el área de matemáticas en secundaria obligatoria. Los resultados fueron positivos, aunque discretos, en la mejora de los resultados académicos del alumnado. Algo parecido constataron Lee y Bowen: cuando el centro educativo facilita la implicación parental en lo escolar (ayudando a que las familias entren en el centro, coordinando deberes, etc.), la mejora de los resultados académicos abarcan toda la escala social y son especialmente significativos para aquellas familias de menos capitales (Lee y Bowen, 2006). Los estudios demuestran que, en igualdad de condiciones, las instituciones que obtienen buenos resultados académicos fomentan una mayor comunicación con los padres, animan a los padres a ayudar a sus hijos con sus tareas y reclutan a los padres que trabajan como voluntarios o participan en la gestión del centro educativo (Epstein, 1995; OCDE, 2011).

⁷ "Families con voz". Proyecto llevado a cabo a lo largo del curso 2013-2014 con la participación de unas 180 personas entre madres y padres de todo tipo de centros escolares, directores de escuela y técnicos de educación, con el apoyo de la Diputación de Barcelona y financiado por la Fundació Jaume Bofill.

Otras investigaciones avalan una visión positiva de los padres y las madres hacia los centros educativos (Garreta, 2008; Marchesi y Pérez, 2005; Pérez-Díaz et. al., 2001).

Así se constata también en el reciente Informe TALIS⁸ (OCDE 2014). Reconocen que la labor de los tutores y tutoras en el seguimiento, de los alumnos es muy valiosa y valoran la capacidad del profesorado para atender a la diversidad del centro. Los comentarios positivos sobre el proyecto educativo, el ambiente general y la comunicación son muy elocuentes. La desconfianza de las familias tiene que ver más con la utilidad de los contenidos y habilidades que propone el sistema educativo en su conjunto para afrontar el futuro de sus hijos (Marchesi y Pérez, 2005), que sobre la calidad y capacidad de los docentes con los que se relacionan directamente. En general, hay menos críticas a los docentes y más inquietud por el futuro de los hijos e hijas. Muchas de las acusaciones hacia las familias o hacia la institución escolar que se hacen mutuamente estos dos ámbitos (falta de autoridad, dificultades para el control, complejidad, etc.) tienen más que ver con el cambio de reglas en un mismo entorno social que con actuaciones que el otro agente realiza de forma "inadecuada". En un contexto de crisis es más sencillo acusar a las familias o a los centros docentes de "no saber educar" y, en cambio, resulta más complejo reformular el sentido y las prácticas en un mismo territorio educativo compartido. Es, desde esta perspectiva que, más allá de la participación formal hay otros ámbitos y modalidades para estrechar los vínculos entre familia y centro educativo (Collet y Tort, 2011): cuando el instituto cuenta con las familias, las conoce de forma global y con tiempo, hace cambios organizativos para facilitar su presencia en el centro, etc., facilita que todas las familias vean y vivan lo escolar como parte del "nosotros".

3. La relación con los padres y las madres de nuestro alumnado: ¿cómo abordarla?

Para intentar avanzar en esta dirección y para analizar qué efectos tienen en los resultados académicos de los niños y jóvenes las prácticas cotidianas de la cultura escolar actual mayoritaria en relación con las familias, se propuso a diferentes centros educativos la participación en un proceso de investigación-acción.⁹ El proyecto "Escuelas, familias, entorno y éxito escolar: mejorar los vínculos, mejorar los resultados académicos", se propuso acompañar a los centros educativos en la implementación de cambios (tiempo, espacios, organización, acogida, información, etc.), para mejorar la relación con todas las familias y con el entorno social. Los objetivos del proyecto señalaban dos aspectos: a) el éxito escolar del alumnado a partir de generar innovaciones y cambios en la dinámica escolar de los centros, y b) la valoración del impacto de la innovación en estos centros (resultados cuantitativos/académicos y cualitativos/ambiente) para extraer aprendizajes a nivel metodológico que permitiesen replicar el proceso en otros centros (en caso de que los resultados fuesen satisfactorios).

Varios centros de primaria se sumaron con relativa facilidad al proyecto y en los casos en que se declinó participar en el mismo, los argumentos tenían que ver con la saturación de proyectos del centro, más que a una falta de interés. En la mayoría de los centros de secundaria, en cambio, se argumentó que la relación con las familias no era una cuestión prioritaria. Ante las respuestas que recibíamos de los diferentes institutos, hubo un momento en que dudamos de la pertinencia de la pregunta sobre el lugar de las familias en la

⁸ El Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) es un estudio promovido por la OCDE cuyo objetivo es ofrecer información sobre los procesos educativos en los diferentes países mediante encuestas a profesores y directores de centros escolares.

⁹ Investigación-acción financiada por la Fundació Jaume Bofill, llevada a cabo entre 2010 y 2013

secundaria. Parecía como si la participación de las familias en los centros de secundaria pasara a ser un tema importante sólo en el momento de un conflicto puntual. Parecía que no solo faltaba espacio para las familias en los centros de secundaria, sino que también faltaba espacio para preguntarse por ellas. Cabe señalar que de los centros de primaria a los que se solicitó de participar en el proyecto, el 45,5 % de ellos aceptaron la propuesta; respecto de los centros de secundaria, solo un 25% respondieron afirmativamente a su participación en la investigación.

Nuestra investigación se planteó en base a cuatro ejes:

- a) Asesoramiento durante dos cursos para consensuar e implementar innovaciones y asesoramiento en las transformaciones a diferentes niveles: comunicación, tutorías, aula y aprendizajes, gestión del centro...
- b) Formación (en su caso) al profesorado del centro para la implementación de los cambios propuestos.
- c) Evaluación los resultados académicos del alumnado y de otros ítems antes y después de la introducción de las innovaciones y medir sus impactos.
- d) Promoción de una dinámica organizativa y de liderazgo en el centro que permita la sostenibilidad del proceso de innovación una vez terminado el proyecto de investigación.

A cambio, el centro educativo, escuela o instituto, garantizaba el acceso a toda la información sobre organización, familias, resultados académicos, etc. Y la aceptación de realizar evaluaciones sobre los mismos ítems. El claustro también asumía que un grupo de personas (dirección, coordinación de ciclos y algunos/as docentes) se reuniera de manera periódica durante dos horas, aproximadamente, con el investigador/a una vez al mes. La primera fase, consistente en dar a conocer la propuesta a los centros, pasaba por la presentación formal del proyecto a la dirección para su eventual aprobación; a la inspección, al Consejo Escolar del centro y a la titularidad de los centros concertados. La presentación al claustro contaba con una explicación teórica, metodológica y de concreción de los objetivos del proyecto. Así mismo se proponía a todos los miembros del equipo de profesorado que respondieran a un cuestionario sobre la relación con las familias que se debatiría posteriormente, como forma de comenzar a abordar la temática. Al cabo de algunos días de la presentación del proyecto, el claustro votaba la posible participación del centro en el mismo. Establecimos que se pediría una mayoría de votos del 75% de miembros del claustro favorables a esta implicación para que el proyecto se llevara a cabo. La demanda de un alto porcentaje del profesorado como condición para llevar a cabo la investigación pretendía asegurar un alto grado de compromiso y de complicidad del claustro del centro en la investigación, lo cual supuso que diferentes centros de secundaria declinaran su participación por no llegar a esa amplia mayoría. En realidad, preguntarse por el lugar de las familias en la educación secundaria y plantearse la mejora de la relaciones entre los diferentes agentes que participan en la vida de un instituto, requiere un esfuerzo constante y una reflexión continuada sobre la propia organización y funcionamiento del centro educativo que no es fácil de implementar (Freiberg & Stein, 1999).

4. Las valoraciones del profesorado

Como paso previo a la decisión de participar en el proyecto, se debatía en el claustro la relación con las familias a partir de una exposición inicial del equipo de investigadores y a

partir de las respuestas dadas a un cuestionario. Los datos que aquí aportamos corresponden a las respuestas de los miembros del claustro de cinco centros públicos de las provincias de Gerona y Barcelona, y un centro concertado situado en la ciudad de Barcelona. En total, 150 cuestionarios de seis centros educativos.

El cuestionario utilizado, confeccionado por el equipo de investigación constaba de cinco preguntas de respuesta abierta.

- ¿Cuáles son, en tu opinión, los principales problemas de la relación con las familias?
- ¿Cuáles son, a tu entender, las principales causas de los problemas con las familias?
- ¿Cómo valoras a las familias en relación a la educación de sus hijos/as?
- ¿Cómo ves a las familias en relación a la dinámica escolar?
- ¿Qué acciones son prioritarias para mejorar las relaciones con las familias?

Hemos agrupado los resultados alrededor de cinco formulaciones sobre lo que los profesores de secundaria encuestados valoran de las familias y exponemos brevemente algunos ejemplos de dichas respuestas:

<i>Los padres delegan, no desempeñan bien su función parental</i>	<i>La institución escolar es el modelo educativo válido y las familias no lo hacen como deberían</i>	<i>Han cambiado las posiciones entre profesorado y familias.</i>	<i>Las familias desconfían y no comprenden la función de la institución</i>	<i>La institución escolar y las familias no queremos lo mismo</i>
---	--	--	---	---

a) Los padres delegan, no desempeñan bien su función parental (no se ocupan adecuadamente de sus hijos)

A la vista de las respuestas, se pone de relieve que los docentes, comparten un alto grado de consenso en torno a la creencia que señala que los padres y las madres han dimitido de educar. Los profesores sienten sobre sus hombros la tarea de educar la sociedad y las familias no ayudan en su cometido, actuando muchas veces, en contra o en otro sentido diferente del que propone la escuela. Esta divergencia se interpreta como una renuncia de las familias a sus funciones parentales. Y las escuelas y los institutos deben suplir estas deficiencias. Las familias se limitan a "gestionar" los niños, la infraestructura, los viajes, etc. y no ejercen su rol de educadores, especialmente en ámbitos como los límites, el control, el seguimiento escolar o el apoyo afectivo.

"La manera más fácil que tienen de solucionar problemas, es no tener problemas con ellos (con los hijos) y, en consecuencia, los dejan hacer lo que quieran." Profesor, Centro concertado ciudad de más de 1.000.000 de habitantes

"La familia ha evolucionado y en muchos casos el núcleo familiar no está unido en la educación de su hijo o no lo ve como un aspecto principal de su vida. Esto quiere decir, que en general hay muy poca preocupación por el proceso de educación." Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

Aunque se apuntan causas relacionadas con los cambios sociales, se concluye con una baja preocupación respecto de la educación de los hijos o hijas. Así pues, una realidad que puede ser atribuible a un pequeño porcentaje de las familias, se generaliza y se sitúa como

"normalidad". Creemos que esto es un síntoma, un indicador más de una visión problemática más amplia de las relaciones de los docentes con las familias que hay que repensar y resituar.

b) La escuela es el modelo educativo válido y las familias no lo hacen como deberían o no tienen capacidad

La institución escolar es el referente esencial de la acción educativa y las prácticas familiares son juzgadas de esta perspectiva. Por lo tanto, no hay una visión de partenariado o de colaboración entre familias e instituto. Los modelos del experto o del trasplante (Cunningham y Davis, 1988) dominan la visión docente. La intervención que propone el centro educativo debe ser seguida como una prescripción médica porque es el experto quien tiene el conocimiento y el saber y conviene obedecer y acatar lo que dice y en la manera en que hay que cumplir las prescripciones. Es decir, las familias deben imitar o trasplantar las fórmulas escolares que se erigen en modelo y referencia de toda actuación educativa.

"La educación familiar es muy importante y está bastante descuidada. Si no hay educación familiar, los chicos no responden al instituto, ni en notas ni en comportamiento." Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

"Muchas familias tienen un nivel cultural bajo y menudo no valoran la importancia de la educación de sus hijos." Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

No deja de ser significativo el hecho de que se asocia dejadez, desidia o despreocupación a déficits familiares en nivel cultural o formación académica pero por otro lado se asume como un hecho definitivo y no se proyectan pedagógicamente las estrategias necesarias para construir un buen vínculo con las familias más vulnerables que son, precisamente, aquellas que más lo requieren. Y es que junto a padres y madres que sienten el centro educativo como suyo, hay otros que sienten hacia el instituto un respeto distante, casi jerárquico. Hay escasas referencias en las valoraciones del profesorado a la diversidad de familias y, especialmente, a la diversidad de posiciones de las familias respecto del instituto. Muchas veces, la reificación del centro educativo y del sistema escolar es el verdadero origen del fracaso escolar, no las actitudes de pasotismo o de confrontación de los padres hacia la escuela. Por otra parte, tampoco se tiene en cuenta que, cuando se aduce la falta de interés familiar, tampoco se señalan a muchas familias de clase media que no tienen relación con los centros educativos porque sus hijos ya obtienen los resultados académicos deseados (Bonal, 2005: 182). En conjunto, se da por descontado que hay una forma única, positiva y leal de implicación de las familias en el centro educativo, la que se ajusta a la visión del profesorado, la cual no permite abordar la "lejanía estructural" de muchas familias:

"Aquellas familias que han tenido una formación más académica tienen una mejor relación con el profesorado de los centros y aquellas que no tienen o suelen tener más dificultades." Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

"Las familias no tienen un nivel sociocultural o económico suficientes para compartir los valores y prioridades que tenemos otras personas y profesores." Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

La distancia para con el centro educativo se sitúa pues, en un ámbito ligado a valoraciones de tipo moral como la falta de valores i, en cambio, hay una ausencia notable de valoraciones sobre las condiciones de posibilidad que tienen las familias para educar a sus hijos e hijas.

“Cuando las familias tienen unos valores muy diferentes de los del centro, intentan eludir la comunicación. No quieren ningún compromiso ni obligación para con la enseñanza de sus hijos.”
Profesor, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

“Si la educación familiar es correcta, en la escuela no debería haber ningún problema, pero si en casa ya no hay valores de ningún tipo, entonces en la escuela, ¿qué se puede esperar?”
Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

c) Han cambiado las posiciones entre profesorado y familias.

Hay una incomodidad notable respecto de los cambios sociales que han modificado y la configuración de las familias. Las demandas de las familias de clase media ponen en tensión al profesorado y, a la vez, perciben con incomodidad las transformaciones sobre el status del docente en función de la estructura laboral, salarial y cultural de las familias.

No hay término medio en las formas de participación y “hasta dónde pueden entrar”. Se critica a los que se implican demasiado y a los que “pasan” de sus hijos.. El centro educativo se siente fuertemente cuestionado y el profesorado interpreta la divergencia como la culpable de la pérdida de autoridad (y poder) de los profesores. Se apela al profesionalismo como contrapunto a la voluntad de los padres de intervenir en el centro y muchas veces las sugerencias familiares puede ser entendida como una intromisión.

“Las familias no deben intervenir en nuestro trabajo. Deberían colaborar más en los detalles del día a día”. Profesor, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

“Las familias quieren imponer la manera de hacer en mi asignatura. Por ejemplo, quieren decidir cuántos deberes de matemáticas les conviene a sus hijos en función de si van de vacaciones o no”. Profesora, Instituto Público Municipio de 45.000 habitantes

“Durante bastantes años muchos padres con poca o ninguna formación académica han ganado mucho más dinero que los profesores”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

d) Las familias desconfían y no comprenden la función de la institución

Los profesores perciben que hay una confrontación entre las familias y la escuela. Se quejan de que las familias no aceptan sus análisis e interpretaciones de la realidad de los alumnos y que no valoran suficientemente su labor y sus criterios profesionales. El profesorado dibuja un escenario de desacuerdo entre la función que asume la institución escolar con los objetivos que persiguen las familias en la escolarización de los niños y jóvenes. El profesorado señala que se pone en tela de juicio lo que se hace en el instituto; nada se salva de ser “criticado” en el seno familiar.

“Los padres se creen las mentiras o las verdades manipuladas de los hijos. Dicen que sus hijos, en casa, tienen un comportamiento excelente”. Profesora, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

“Los padres apoyan poco la acción educativa y a menudo desautorizan a los enseñantes”. Profesora, Centro concertado ciudad de más de 1.000.000 de habitantes

“No estoy seguro de que las familias entiendan lo que pretendo o “quiero decir” con lo que digo”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

“A veces los padres necesitan explicar sus problemas y por lo tanto como tutor se me exige actuar como un psicólogo, no como profe de mates”. Profesor, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

e) La institución escolar y las familias no queremos lo mismo

En definitiva, el conjunto de respuestas apunta a que las familias no aceptan la realidad de los propios hijos, idealizados y protegidos en exceso ante las dinámicas escolares (presentación de trabajos, actitud ante los profesores y los compañeros...), con lo cual no asumen sus responsabilidades como alumnos o alumnas. Según esta visión, las familias están en conflicto con el instituto: existe la convicción de que los progenitores protegen demasiado a los hijos e hijas; y que se producen diversas formas de desacreditación de los maestros; etc.

“El lenguaje que hablamos es diferente, es decir, las prioridades, los intereses, las motivaciones... van por caminos a veces distintos”. Profesora, Instituto Público Municipio de 23.000 habitantes

“Familias muy protectoras no tienen hijos sino flores. No soportan, en muchos casos, que seamos críticos con sus hijos”. Profesor, Instituto Público Municipio de 6.000 habitantes

Para el profesorado, las familias, incapaces de situarse en la dimensión general de aula y de sociedad, sólo están preocupadas por su caso particular, por su hijo o hija, sin entender que es sólo uno más de los veinte y cinco o treinta niños y adolescentes del aula de primaria o secundaria. Así, los docentes se quejan de que las familias actúan defendiendo su caso concreto (hijo o hija) en lugar de apoyar a la institución y sus dinámicas.

Las respuestas -que no difieren de un centro a otro, independientemente del tamaño del mismo o del municipio o ciudad donde se ubica- nos permiten entender, efectivamente, que la relación con las familias acaba siendo problemática en una dinámica que tiene que ver con la “*profecía auto-cumplida*”¹⁰ (Merton, 1992). La creencia en que todo lo que tiene que ver con las familias supone un problema, acaba, efectivamente por convertirlo en un problema “real”, a pesar de que, como ya hemos comentado, diferentes informes pongan de manifiesto que la sociedad y las familias tienen una visión mucho más positiva del profesorado de lo que cabría esperar a la vista de las valoraciones de los docentes y las docentes.

Junto a las críticas y reproches para con las familias, los docentes también manifiestan la necesidad de crear entornos de confianza, basados en la empatía y el interés mutuo que evite una actitud defensiva. Las valoraciones del profesorado, especialmente en las respuestas a la pregunta de cómo mejorar las relaciones con las familias, constatan el hecho de que la dinámica social frenética del siglo XXI, deja poco espacio a la reflexión y a la pausa, e impide que las familias puedan acercarse al centro educativo: los horarios laborales, distintos a los escolares, dificultan claramente esta relación. Para el profesorado, esto provoca que los acuerdos que se establecen con la familia no se cumplan o no se mantengan en el tiempo. El profesorado también señala la necesidad de formación que tiene las familias. En muchas ocasiones son las propias familias, apuntan los profesores y las profesoras, las que reclaman instrumentos de ayuda para la educación de los hijos. Hay temas recurrentes, como son el establecimiento de límites, los peligros de la red, de internet, los castigos, los cambios

¹⁰ La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición «falsa» de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva «verdadera».

que llegan con la adolescencia, la incompreensión acerca de aspectos del sistema educativo... El profesorado también pide tiempo para ellos mismos y manifiesta que cuesta encontrarlo (por las dos partes). En este sentido, insisten que hay que trabajar en la línea de la conciliación de la vida laboral y la familiar. Hay un ruego implícito en las demandas del profesorado: que la sociedad asuma su propio compromiso educativo y ponga de su parte para conseguir que las familias y el centro educativo puedan ir de la mano en pos de un objetivo común, el de educar a la sociedad futura. Con todo lo expuesto, los y las docentes tienen la certeza que mejorando la colaboración con las familias también mejorará el rendimiento del alumnado.

Para ello, proponen acciones encaminadas a crear vínculos con las familias y fortalecer los ya existentes, tienen que ver, según el profesorado, con tres ámbitos:

- La formación de padres y madres respecto de las formas y contenidos que pone en marcha el instituto para la enseñanza-aprendizaje.

En éste ámbito se plantea: la mejora de la información que se da a las familias a través de la página web del centro, reduciendo a su vez las comunicaciones en papel y potenciando las tecnologías de la información y de la comunicación. Otro grupo de propuestas tiene que ver con la posibilidad de que haya presentaciones públicas de los trabajos de los estudiantes a las familias (trabajos de investigación, proyectos...) mediante jornadas diversas, coloquios, “congresos”...

En tercer lugar se propone intensificar las propuestas de acciones formativas, charlas, espacios de discusión. Y por último, en este bloque también cabrían las acciones puntuales de abrir las puertas del centro escolar en un “Día de las familias” o jornadas de puertas abiertas donde aquéllas pudieran compartir espacios y charlas con los profesores.

- La mejora en la explicitación de un contrato sobre derechos y deberes de cada una de las familias en relación con su papel en el instituto y en la formación del hijo o hija.

En este segundo ámbito, el profesorado expresa su preocupación por intensificar la eficacia y las consecuencias de firmar un contrato de compromiso en el que se pactan y consensuan con las familias, aspectos académicos, pero también compromisos de actuación personales y sociales, dirigidos a un aumento y mejora del diálogo entre progenitores y adolescentes.

- Implicación de las familias en los procesos educativos que se realizan en los centros, especialmente en el campo de la orientación profesional y de las tutorías.

En este bloque se proponen acciones concretas encaminadas a implicar a las familias en tres aspectos: en los procesos de orientación profesional y/o personal, dándoles herramientas (básicamente información clara y precisa de todas las opciones posibles, presentación de profesiones...) para que puedan ayudar a discernir con sus hijos, su futuro profesional y personal. En los procesos tutoriales, que conozcan las dinámicas que se trabajan desde la tutoría, los aspectos que se potencian y los que se pretende erradicar para que ellos, desde su función educativa puedan ayudar también en su consecución o erradicación. Y finalmente, en la presencia en el aula: posibilitando la acción de padres y madres en la realización de charlas, en el acompañamiento en excursiones, y en la realización de tareas de voluntariado...

5. La relación con las familias, una oportunidad para la reinstitucionalización

La puesta en relieve de las opiniones del profesorado sobre la relación con las familias, al inicio de la investigación, lo planteamos metodológicamente como un punto de partida necesario para iniciar un proceso de mejora en los centros educativos. No se trata simplemente de constatar una determinada posición del profesorado. Al contrario, se trata de aprovechar las valoraciones de los claustros como instrumento de formación para el propio centro, una explicitación de implícitos para empezar a construir, evidenciar puntos de vista para avanzar hacia nuevas posiciones en la perspectiva de construir un nuevo proyecto pedagógico de centro.

La llave que abre la participación de las familias en los centros educativos está, profesionalmente, en manos de los docentes. Siguiendo a Carol Vincent, la pregunta a hacerse no es cómo tiene que ser la relación (comportamiento adecuado, implicación, compromiso, presencia...) de las familias para con el instituto sino, cómo tiene que ser la relación del instituto para con las familias (Vincent, 2000).

Dadas las dificultades que se desprenden de lo dicho hasta ahora, se puede entender el desafío de cualquier propuesta que plantee proponer cambios en la gramática escolar para facilitar una presencia real y simbólica de las familias más clara. Aún en institutos de referencia, centros con reconocidas buenas prácticas para la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, se constata que la participación de las familias es una meta realizada de manera desigual, y claramente identificada por parte de los profesionales de esos centros como un reto a medio plazo, complejo e incierto (Martínez et al, 2013). Incluso en centros con una dinámica de innovación y de interacción con el entorno, la relación con las familias no es un ámbito fácil de construir como proyecto propio del instituto. En algunos de estos centros se han incorporado los padres y madres (o abuelos) como "expertos" que hacen explicaciones de temas que conocen a fondo los niños y niñas del centro. O como auxiliares de conversación para el aprendizaje de lenguas. La iniciativa en algunos casos ha nacido de las mismas familias. También, más allá de la comunidad escolar, algunos centros han sabido movilizar recursos de la comunidad en un sentido amplio a partir de fortalecer y concretar relaciones con entidades y grupos del barrio, las acciones de aprendizaje-servicio o la participación del centro en proyectos comunitarios.

En este sentido, afrontar la mejora de los vínculos entre docentes y familias no significa el abordaje de las relaciones entre dos actores "diferentes", sino que hablamos de dos estamentos de la misma institución con roles diferentes a la hora de construir la dinámica institucional. Superar la idea de un centro educativo constituido por docentes con el añadido de adolescentes y sus familias, implica enfrentarse a otro de los ejes sobre los que se sostiene esta visión: la idea de que son precisamente las familias la causa de muchas de las dificultades escolares, desde la "indisciplina" hasta el fracaso escolar, pasando por la complejidad actual de la práctica docente. Y supone reinstitucionalizar el instituto de secundaria en base a una perspectiva que conecte más estrechamente el centro con su entorno. No hay dicotomía o confrontación, como dos polos de los cuales hay que elegir uno, entre aula y entorno. No es posible la profundización pedagógica sin un entorno que acompañe, ya sea el propio del centro educativo (las familias y el barrio), ya sea por la colaboración de entidades significativas (museos, universidades, centros de investigación...)

que colaboran a la potenciación el centro educativo, en la línea de lo que plantean las *magnet schools*¹¹.

Para que ello sea viable, es necesaria la existencia de políticas educativas y legislativas que favorezcan la relación del centro educativo con su entorno social y cultural. Entre otras cosas, porque en la educación secundaria obligatoria se dirime la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, un proceso que tiene en vilo a muchas familias y que, en cambio, no se traduce en un cambio en el discurso habitual sobre el desinterés de las familias respecto del instituto de secundaria donde estudian sus hijos e hijas. Una etapa en la que la realización de deberes o de tareas escolares en casa supone una porción importante del tiempo de aprendizaje fuera del instituto. Una situación que plantea interrogantes acerca de la equidad del sistema cuando algunos alumnos y algunas alumnas carecen de la ayuda a domicilio necesaria para beneficiarse de ello. Así pues, la reinstitucionalización la entendemos como un proceso local de empoderamiento colectivo, construido desde el propio centro que tiene que ver con proyectos singulares y autónomos que conectan colectividad e institución, siempre con el aprendizaje del alumnado como fin último.

Es claro que puede darse el caso de que la reinstitucionalización no sea un proceso siempre de mejora pedagógica, sino que también pueden darse procesos que refuerzan una determinada estructura escolar en términos de "bunquerización" respecto de lo comunitario, justificado desde un discurso profesionalista. Obviamente, en función de la cultura escolar de un centro determinado, entendida como "el sistema de orientaciones compartido que mantiene al centro unido y le proporciona una identidad distintiva" (Hoy et al, 1991 5), la reinstitucionalización irá en una dirección u otra.

Aquí, la reinstitucionalización quiere hacer referencia a una dinámica colectiva en el conjunto del centro que produce cambios sostenibles y profundos. Sabemos que esto no siempre es fácil. La innovación suele verse frenada por el desajuste tradicional que existe entre el ámbito más específicamente pedagógico, el marco institucional y el contexto político. Así, las organizaciones pueden parecer progresistas manteniendo, al mismo tiempo, prácticas institucionalizadas que impiden que los nuevos proyectos penetren en el núcleo duro, (el aula), si exceptuamos algunos contextos muy experimentales. De acuerdo con Resnick et al (2010), esta "disociación" o "acoplamiento débil", es el factor crítico que explica la falta de sostenibilidad de las innovaciones y las reformas.

La relación familia-instituto, obliga a poner sobre la mesa nuestras concepciones sobre la profesión docente, la dialéctica dentro-fuera, institución-comunidad, aula-centro-entorno, alumno/a individual-alumno/a como miembro de una unidad familiar, grupo social. En este sentido, obliga a revisar ámbitos de actuación y a proponer propuestas concretas:

- a) El modelo, el planteamiento y las prácticas generales de relación entre docentes y familias. Cuál es el lugar de las familias en el centro. Cómo son y cómo se viven las relaciones cotidianas entre docentes y progenitores por parte del profesorado.

Plantear la necesidad de un modelo de centro educativo (marco) en el que las familias y el entorno no sean ausentes o un estorbo, sino parte inextricable del centro, con

¹¹ Las escuelas "magnet" se crean en los años setenta en Estados Unidos con el objetivo de combatir la segregación racial existente en las escuelas públicas y aumentar el compromiso de la comunidad por una escuela que ofrezca oportunidades para todos. Se trata de aumentar la diversidad de la composición escolar sin emplear políticas de imposición. La clave es una oferta escolar atractiva y singularizada para convencer a los alumnos y las familias de ir de forma voluntaria.

todo lo que ello implica en la vida cotidiana del centro. Identificar y explicitar cuál es el modelo que el profesorado y cada instituto tiene la concepción y de la relación con las familias y el entorno. Debatir qué planteamientos generales debe tener el centro en su conjunto y el docente en particular, para poder mejorar el vínculo y el modelo actual de relación con las familias y el entorno. Y plantear qué formación debe tener el docente para abordar este ámbito.

b) Las prácticas comunicativas con las familias en diferentes momentos y espacios.

Profundizar en modalidades comunicativas con las familias desde una perspectiva multinivel que tiene muy en cuenta las posibilidades y situaciones de cada hogar. Potenciar la pluralidad de canales y vías de comunicación entre docentes y progenitores. Promover la comunicación fácil e interactiva (retroacción) a través de medios como las TIC, los encuentros formales e informales, etc.

c) La tutoría, las reuniones y la entrevista.

Valorar la designación, o no, de un tutor de referencia para cada familia más allá de uno o dos cursos. Establecer periodicidades para las entrevistas (sin que las familias tengan que pedir las) y en horarios compatibles con las diferentes situaciones familiares. Potenciar el papel de las familias como acompañantes de otras familias. El rol de progenitores ya implicados en el centro en el acompañamiento de los recién llegados, vengán de donde vengán, es una buena práctica que facilita la acogida en el centro y ya hay varias iniciativas al respecto. Dar protagonismo a las familias y alumnado a la hora de presentar el centro (en jornadas de puertas abiertas, documentación visual, webs...) Profundizar en los dispositivos de orientación profesional para la toma de decisiones respecto de la educación post-obligatoria y el acceso al mundo laboral

d) El vínculo de las familias respecto a los aprendizajes: tipo y rol de los contenidos, deberes escolares, presencia de las familias en el aula, saberes previos,...

Incluir la entrada de las familias en el aula vinculada a contenidos. Implementación de estrategias multinivel para que todas las familias, especialmente las más alejadas, tengan cabida y un buen encaje. Incluir la participación de las familias en la organización de algunos contenidos escolares para los alumnos, haciendo especial atención al hecho de que todas tengan su lugar.

e) Los espacios y tiempos escolares y el "lugar" físico de las familias en el centro.

Contar, en la medida de lo posible, con un lugar físico para las familias en el instituto, como reflejo de que éstas tienen un lugar simbólico preeminente en el centro. Debe ser un espacio agradable y cálido de encuentro, de estancia, etc.

f) La participación de las familias en el gobierno del centro en el marco del Consejo Escolar y en los espacios informales.

Cambiar la concepción y la práctica del Consejo Escolar (relaciones de poder). Insistir y proponer fórmulas, a pesar de la normativa vigente, para que la correlación de fuerzas en el consejo no sea un freno definitivo a la configuración de este órgano colegiado como un espacio de construcción de proyectos conjuntos y como un entorno de debates sustantivos sobre la educación que queremos.

En definitiva, la relación familia-centro educativo es una oportunidad para la construcción de un nuevo programa institucional para la educación secundaria, con éstas y otras muchísimas propuestas definidas en función de cada contexto. Mejorar el vínculo con las familias, pues, no es una cuestión colateral o definida en función de voluntades individuales o de sintonías personales, sino que supone un reto central en la configuración del proyecto educativo de un centro educativo que, a la postre suponga, un mejor acompañamiento del alumnado de secundaria en su trayectoria académica y personal.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A (2006, Enero-Abril). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonal, X (Dir.) (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J., Tort, A (2011). *Famílies, escola i èxit: millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M.; Escapa, S.; Abellán, C (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Cunningham, C. y Davis, H (1988): *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: M.E.C. y S.XXI.
- Dubet, F (2010). *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Dubet, F (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Epstein, J.L (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Foito, R (2010, Abril). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 22, 87-108
- Fernández Engueta, M (1993). *La Profesión docente y la comunidad escolar : crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- Freiberg, H. J.; Støin, T. A (Ed.) (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Garreta, J (2008). *La participación de las familias en la escuela pública; las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CIDE/CEAPA
- Hargreaves, A (2000, Abril). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Hernández, F.; Sancho, J. M (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE
- Holt, J. K., and Campbell, C (2004). The influence of school policy and practice on mathematics achievement during transitional periods. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (23).
- Hoy, W.; Tartø, J. C.; Kottkamp, R. B (1991), *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Londres: Sage.

- Lee, J. S.; Bowen, N (2006, Enero). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American educational research journal*, 43 (2), 193-218.
- Marí-Klose, P.; Gomez Granell, C.; Brullet, C.; Escapa, S (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.
- Marchesi A.; Pérez E (2004). *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Recuperado de http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/La_situacion_profesional_de_los_docentes_2004.pdf
- Marchesi A.; Pérez E (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM).
- Martínez, M.; Albaigés, B (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M.; Badia, J.; Jolonch, A (coords.) (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Merton, R. K (1992). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Moreno Olivos, T (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL3.pdf>
- ODCE (2011) *PISA in focus: ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a tener éxito en los centros educativos?*. París, OCDE.
- OCDE (2013). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*: Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

4.1.3. Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio.

Títol: Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio

Autors: Castillo, Josep, Collet, Jordi; Lago, José Ramón; Tort, Antoni

Revista: Aula Abierta

Estat: Acceptat per a la publicació

Any: 2023

DOI:

Factor d'impacte SCOPUS (SJR): Q3 Education 0,338 (2022)

Aquest article presenta un estudi exploratori sobre la recepció i valoració d'un programa d'innovació educativa per part de les famílies en cinc escoles concertades a Catalunya. Els resultats mostren que les famílies es troben entre la comprensió de la necessitat dels canvis educatius i els dubtes sobre com aquests poden afectar als seus fills/es; entre una valoració positiva global i la incertesa i fins i tot el rebuig d'elements concrets. Així mateix, l'estudi assenyala la necessitat d'aprofundir en l'anàlisi del paper de les famílies en la innovació i recomana implicar-les a totes en aquests processos, especialment aquelles més allunyades de la cultura escolar o invisibles.



ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN (28/7/23)

Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio.

Resumen

Especialmente a lo largo de las últimas dos décadas, han sido muchas las escuelas que han iniciado procesos de innovación educativa en España. Unos procesos en los que, en general, las familias se han tenido poco en cuenta a pesar de ser un actor clave de la comunidad educativa. La investigación exploratoria que se presenta, basada en la metodología de casos múltiples, se centra precisamente en analizar las expectativas, la recepción, la interpretación, la valoración y el auto-posicionamiento de las familias ante este proceso de innovación en distintas etapas educativas de cinco escuelas concertadas en Cataluña (España). Los resultados muestran que las familias se sitúan entre la comprensión de la necesidad de los cambios educativos y las dudas sobre como estos pueden afectar a los propios hijos/as; entre una valoración positiva global y la incertidumbre e incluso el rechazo a elementos concretos. Para concluir, esta investigación exploratoria señala la necesidad de profundizar en el análisis del rol de las familias en la innovación y la recomendación de implicarlas a todas en estos procesos, especialmente a aquellas familias más alejadas de la cultura escolar o familias invisibles.

Palabras clave

Innovación educativa

Relación escuela-familias

Estudio de casos múltiple

Analysis of the reception and assessment by families of an educational innovation programme. An exploratory study.

Abstract

Especially over the last two decades, many schools in Spain have initiated processes of educational innovation. In these processes, in general, families have been little taken into account, despite the fact that they are a key actor in the educational community. The exploratory research analyses, based on the methodology of multiple cases, the expectations, reception, interpretation, assessment and self-positioning of families in relation to this process of innovation at different educational stages in five state-subsidised schools in Catalonia (Spain). The results show that families are situated between an understanding of the need for educational changes and doubts about how these may affect their own children; between an overall positive assessment and uncertainty and even rejection of specific elements. To conclude, this exploratory research points to the need for further analysis of the role of families in innovation and the recommendation to involve them all in these processes, especially those families that are furthest away from the school culture or invisible families.

Key Words:

Innovation

Family-school relationship

Multiple case studies

1. Introducción

Como exponen distintos autores/as (Carbonell, 2015; Feu *et al.* 2021; IFIE 2011; Marcelo *et al.* 2010; Trujillo *et al.*, 2020; etc.), las dos últimas décadas han sido altamente prolíficas en experiencias de innovación educativa en España. Con Carbonell (2001), entendemos que tanto innovación, transformación, como renovación educativa son conceptos que pueden referirse al conjunto de intervenciones y procesos que, de manera intencionada y sistemática, buscan modificar actitudes, ideas, contenidos y prácticas pedagógicas. Así como introducir nuevos proyectos, programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza-aprendizaje, cambios en el rol docente y del alumnado y nuevas formas de organización y gestión de la vida escolar, entre otros aspectos. Es

decir, dependiendo de su planteamiento, ambición y objetivos, tanto la innovación, como la renovación, como la transformación educativa en las instituciones de educación formal, se refieren al cambio, a distintos niveles de extensión y profundidad, del modelo, del planteamiento y de las prácticas pedagógicas y evaluativas. Estamos hablando, en otras palabras, del cambio en lo que Viñao (2004) definió como cultura escolar. Así, basados en aportaciones previas (Carbonell 2015; Feu *et al.* 2021; Martínez-Celorrio, 2016; Muñiz, 2020), en este artículo definimos la innovación educativa precisamente como el proceso que busca la transformación estructural de la cultura escolar a través de modificaciones significativas en ámbitos como las didácticas, el rol docente y del alumnado, los contenidos, las evaluaciones, la gestión del aula o el sentido y el propósito lo escolar, utilizadas a la vez como palancas de cambio. Una transformación que debería implicar la participación y la voz del alumnado, docentes y familias (Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018), con la posibilidad de vincular a otros agentes como universidades, entidades o comunidad local, entre otros. Y que se debería orientar siempre al aprendizaje y la mejora de la inclusión y la equidad en el acceso, la experiencia y los resultados educativos de todo el alumnado (Calderón *et al.* 2022).

Precisamente en estos procesos de innovación educativa, por su carácter de proyectos de transformación sistémica de los centros escolares, requieren indefectiblemente, como ha señalado la investigación, de la implicación de docentes, alumnado y familias (Ainscow, 2017; Álvarez, 2019; Bryk *et al.* 2015; Deslandes, 2019; Jeynes, 2018; Robinson, 2022; Simón y Barrios, 2019; Vincent, 2000;). Pero a pesar de la necesidad de que la innovación sea un proceso compartido y participado por esos tres actores de la comunidad educativa para conseguir que, efectivamente, se dé una transformación real, efectiva y cotidiana de la cultura escolar, cuando analizamos los datos sobre el rol otorgado a las familias, este es sorprendentemente bajo, especialmente en la etapa secundaria. Como exponen Marcelo *et al.* (2010, p.117-118):

“Es importante conocer la implicación y participación de los diferentes sectores educativos en los proyectos de innovación. Esta participación influirá en el proyecto, ya que cuantos más sectores implicados más posibilidades de

consolidación del proyecto existirán. El mayor porcentaje de participación (aparte del profesorado), corresponde al alumnado, siendo un 33,4% de proyectos de innovación los que han contado con la participación de las familias (...) Estos resultados varían un poco en función del nivel educativo en el que nos encontremos. En infantil y primaria, la participación de la familia es mucho mayor (42,5%) que en secundaria (23,6%)”.

Así, es altamente paradójico comprobar como en el diseño de la innovación educativa encontramos poca comunicación con las familias y una baja demanda de participación a pesar de la necesidad de la misma señalada en las investigaciones expuestas (Feu *et al.* 2021; Martínez-Celorrío, 2016; Muñiz, 2020; etc.). Precisamente ante esa contradicción que puede mermar significativamente la capacidad real y efectiva de los procesos de innovación para transformar la cultura escolar y, con ello, conseguir la mejora educativa en términos de inclusión, equidad y bienestar, presentamos esta investigación. Una investigación que analiza como reciben, interpretan, valoran y se posicionan las familias durante un proceso de innovación escolar en una red de escuelas concertadas, cuando estas son invitadas a dar su opinión.

2. Innovación educativa: historia, concepto, implementación y agentes.

2.1 Breve contexto histórico y teórico de la innovación educativa

Des de un punto de vista temporal, Carbonell (2016) o Besalú (2019), proponen hablar de tres “primaveras” de la renovación pedagógica en España situadas en: la segunda república; el final del franquismo e inicios de la democracia; y los últimos 15 años. Desde un punto de vista de evolución histórica, Juárez (2011) propone entender la evolución de la innovación educativa empezando por un paradigma tecnológico dominante en los 60, 70 y 80, en el que “sólo” haría falta que las escuelas siguieran racional, lineal y jerárquicamente los resultados de las investigaciones y las aplicaran mecánicamente en cada escuela para generar cambio educativo. A partir de los 70 - 80, aparece la perspectiva cultural que busca adaptar las propuestas generales al contexto de cada centro y cada aula, entendiendo la innovación como un proceso lento y complejo, que se da en un

contexto institucional particular con cultura propia, y que tiene que implicar, a la vez, cambios en el pensamiento y la acción docente, entendido como un intelectual reflexivo (Robinson, 2022; Schön, 1982). Paralelamente, y desde los años 70, también aparece la perspectiva sociopolítica que focaliza su atención en el porqué y el para qué del cambio educativo, entendiendo que no existe la neutralidad ideológica de ningún planteamiento o transformación educativa. Entender la innovación desde esta perspectiva la sitúa como un elemento de debate y conflicto, que requiere una aproximación axiológica a las finalidades y medios de la educación y un debate sociopolítico sobre los cambios a implementar.

Desde un punto de vista substantivo, Celorrio (2016, 50), define innovación cuando el proceso de transformación aborda los siguientes ámbitos escolares: los espacios y los tiempos; la organización; las metodologías y didácticas; las relaciones con el alumnado; el currículum; la evaluación y la convivencia y el clima de aula y centro. Además, destaca la necesidad de los docentes como profesionales reflexivos y de la participación activa y horizontal de docentes, dirección, alumnados y familias durante el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de innovación. Por su parte, Feu y Torrent (2021, 19), proponen tres niveles de intensidad de los cambios/innovaciones/renovaciones educativas expuestas: a) cambios en la didáctica; b) cambios metodológicos que alteran los espacios y los tiempos escolares convencionales; c) cambios sistémicos que afectan a todo el centro y que implican también, una revisión del sentido de la educación y de la función de la escuela. Finalmente, en relación con los agentes, todos los modelos apuestan por una innovación que, necesariamente, incluya alumnado y familias en todas las fases del proceso. Veámoslo con más detalle.

2.2 Diseño, implementación y desarrollo de la innovación: el rol de las familias

Como se pone de manifiesto en diversas investigaciones y recomendaciones (Ainscow *et al.* 2020; Azorín y Ainscow, 2021; Campbell and Fullan, 2019; OCDE, 2018; Trujillo, 2020; UNESCO, 2021; etc.) para que la innovación educativa llegue a transformar realmente los espacios, los tiempos, las relaciones, los

sentidos y las prácticas en la cotidianeidad escolar, y, con ello, consiga mayor aprendizaje, inclusión, equidad y buena experiencia educativa, tiene que ser un proyecto compartido por toda la comunidad educativa. Y las familias son un actor clave a lo largo de todo el proceso y un elemento central en la efectividad innovadora (Celorrio, 2016, 50; IFIE 2011; Jeynes, 2018; etc.). Por eso sorprende ver como en los análisis sobre la innovación educativa en España, puedan aparecer realidades como que el claustro, el alumnado y las familias no estén implicadas en el co-diseño, la implementación y la evaluación de la innovación (Sánchez y Murillo, 2010, p.180). O se considere a las familias como actores secundarios y pasivos de los procesos de innovación (Juárez, 2011, p.27). Como expone Garreta (2017) la participación de (todas) las familias en la escuela sigue siendo una cuestión pendiente, también en relación con los procesos de innovación

3. Metodología

El objetivo de la investigación fue analizar la recepción, las percepciones y las experiencias de las familias en cinco escuelas durante el proceso de innovación educativa vivido en las mismas, algo históricamente poco evaluado (Epstein y Sheldon, 2019). Para conseguir dicho objetivo, los autores se situaron en el marco del paradigma interpretativo, entendido como el posicionamiento ontológico y epistemológico que entiende las realidades sociales como una construcción social que se dan en el marco de un contexto cultural y sociohistórico. A nivel metodológico, los autores optaron por un estudio exploratorio de casos múltiples (Yin, 2018). Una metodología apropiada cuando los investigadores/as sospechan que hay vacíos en la investigación precedente y vínculos no visibilizados entre actores o procesos y buscan, precisamente, explorar en distintos contextos (casos) esos vacíos, vínculos, percepciones y relaciones y como se establecen y organizan dichas relaciones. Las técnicas de recogida de datos fueron los grupos de discusión para poder capturar, a la vez, los discursos mayoritarios de las familias, así como algunas de las voces discrepantes y el análisis de todos los documentos vinculados al proceso de innovación educativa producidos por la escuela, especialmente, los relacionados con las familias a lo largo del primer curso del proceso de implementación.

La muestra fue seleccionada intencionalmente entre el grupo de 20 escuelas privadas-concertadas de la misma red en Cataluña que iniciaron un proceso de innovación educativa focalizado en promover: a) el aprendizaje cooperativo; b) itinerarios interdisciplinarios coherentes; y c) metodologías más activas y modelos de evaluación en clave formativa. Los criterios para escoger las cinco escuelas del universo de 20 fueron tres: diversidad de ubicación (ciudades pequeñas, medianas y grandes); diversidad de tipología de familias y alumnado (clase social y origen); y diversidad de trayectorias en relación con la innovación (más o menos trayectoria realizada). La caracterización sociodemográfica del tipo de familias de las escuelas es el siguiente: en todos los casos, entre un 40% y un 80% son familias de clase media con estudios universitarios. El resto de familias se reparten entre aquellas de clase trabajadora con estudios secundarios, primarios o sin ninguna acreditación académica y de origen autóctono; y aquellas de clase trabajadora de origen extranjero. Mayoritariamente de Marruecos, América latina, China, India y África Subsahariana. Buscando la diversidad de familias en cada escuela, se realizaron los cinco grupos de discusión en las siguientes escuelas escogidas y en diferentes etapas educativas obligatorias.

Los grupos de discusión fueron realizados a finales del segundo año de implantación de las innovaciones. Al comienzo del proceso, las familias fueron informadas de las líneas básicas y las fases del proyecto en las reuniones de inicio de curso. Además, las familias que quisieron pudieron visitar el centro y observar las nuevas actividades y proyectos *in situ* en unas jornadas de puertas abiertas. La información con las bases teóricas del proyecto, los calendarios de implantación y la información complementaria, además de las informaciones aportadas en las reuniones de inicio de curso, se publicaron en la web de cada escuela y de la institución y se informó de su acceso abierto a todas las familias en las reuniones y por email.

3. Análisis de resultados y discusión

4.1 Modelo de análisis: dimensiones y resultados

En nuestra investigación, proponemos utilizar a nivel operativo las siguientes dimensiones de análisis de sobre la recepción de las familias de un proceso de innovación educativa en cinco centros concertados de Cataluña (España): *la tecnológica, la cultural y la política*. Estas tres dimensiones las plantea House (1998) como marcos interpretativos para analizar la evolución de las tendencias en innovación educativa y las utiliza para caracterizar, de un modo paralelo al que hemos expuesto con Juárez (2011). Pero en nuestro caso, utilizamos las tres dimensiones no como características históricas (House, 1998), sino como tres dimensiones de análisis complementarias y contemporáneas. Así, proponemos analizar la recepción y valoración por parte de las familias de *las prácticas (dimensión tecnológica), las culturas (dimensión cultural) y las políticas (dimensión política)* del proceso de innovación educativa de las cinco escuelas analizadas. Tres dimensiones que partiendo de nuestra interpretación de la propuesta de House (1998) definimos como:

a) la *dimensión tecnológica*, que podemos entender como los (posibles) cambios en las prácticas educativas concretas: didácticas y metodologías, dispositivos y usos TIC, cambios en el rol del profesorado y alumnado, la organización del aula y de los apoyos, tipo y periodicidad de los deberes, etc. En nuestro caso, en la dimensión tecnológica pretendemos analizar la recepción y las expectativas, las percepciones, las valoraciones... de las familias en relación con los cambios escolares concretos.

b) la *dimensión política* que se refiere a las (posibles) transformaciones en el sentido de la escolaridad y a la función y objetivos de la escuela como institución. Y también a la organización, dirección y relaciones de poder que se articulan durante el proceso de innovación. Así, buscamos analizar la recepción, percepción y valoración familiar de los nuevos discursos morales, axiológicos, institucionales, políticos... sobre la educación que pueden acompañar un proceso de innovación educativa, especialmente cuando este busca un cambio escolar sistémico.

c) finalmente, la *dimensión cultural* se refiere a los (posibles) cambios en los significados, más o menos compartidos, que motivan, orientan y dan (o no) coherencia a esas innovaciones concretas. En nuestra investigación, nos referimos a analizar como las familias reciben, valoran y viven los cambios en

los discursos (educativos, evaluativos, tecnológicos...) que la escuela propone a lo largo del proceso de innovación vinculados a los cambios concretos expuestos en la dimensión tecnológica.

4.2 Resultados: Dimensión Tecnológica

En todos los grupos de discusión, cuando se pregunta por la pertinencia (o no) de la innovación educativa, las respuestas son unánimes en todas las familias: los tiempos cambian y también la educación debe cambiar. Por lo que ven el proceso de innovación planteado en su escuela, de entrada y a nivel general, positivamente. Como expone esta madre:

“Pienso que en los tiempos que vivimos, en el mundo actual, se tenía que cambiar la orientación de la educación (...) ya no vale que si las fichas, que si el maestro está en el aula dando una clase magistral..., porqué esto, que funcionó, ya no funciona” (Madre, escuela 1)

De la misma manera, sobre todo con la implementación de los proyectos interdisciplinares, se valora la significatividad i eficacia del aprendizaje experimentado por sus hijos.

“La experimentación les permite integrar mucho más el conocimiento de las cosas”. (Madre, escuela 1)

“Han construido una nube en la clase y vimos cómo llovía, el tema de la condensación y todo esto. Fue una buena experiencia”. (Padre escuela 4)

Los argumentos más utilizados por las familias para apoyar de entrada y de manera abstracta el proceso de cambio educativo propuesto por la escuela son cinco: a) creen que esta nueva manera de enseñar les prepara más y mejor para el mercado laboral actual (trabajo en equipo, competencias transversales, saber buscar información por ti mismo); b) creen que va a generar más motivación en el alumnado por la conexión con sus intereses; c) que aprenderán cosas distintas a las tradicionales (conocimiento enciclopédico); d) que aprenden a ser más autónomos en el aprendizaje; y e) que se aprende de una forma más práctica y

vivencial. Así, el “discurso” de la innovación presenta un grado de apoyo prácticamente unánime entre las familias analizadas.

Otra cosa es cuando esta innovación se presenta en su escuela, su curso y su clase y se concreta en cambios en las metodologías, las evaluaciones, los deberes, de sus hijos/as. Aquí aparecen las primeras dudas sobre todo en relación con tres elementos:

a) si los aprendizajes de contenidos serán suficientes, en general y en relación con la selectividad;

“Me parece bien que hagan un pequeño porcentaje dedicado a ese tipo de enseñanza, que después apliquen, si lo veo necesario, pero no todo” (Padre, escuela 3)

“Cuando llegue la selectividad, ¿sabrán hacer un examen? Por eso hay padres un poco reticentes” (Madre, escuela 1)

b) La falta de referentes y experiencias de las propias familias en este tipo de educación genera también reticencias, dudas y cierta ansiedad en algunos padres/madres.

“Me parece un poco raro la manera de trabajar, al menos de lo que yo estaba acostumbrada” (Madre, escuela 2)

Y, sobre todo, c) toda la positividad de la innovación en abstracto se desvanece si el propio hijo o hija no encaja en estas dinámicas o metodologías especialmente en relación con la dinámica de los grupos cooperativos:

“Creo que con esto del trabajo en grupo (mi hijo), se ha acomodado mucho” (Madre, escuela 1)

“En los grupos, mi hija querría hacer más y no puede, porque otra niña también tira y se enfadan. O que otra diga, no, yo soy la coordinadora y tiene que filtrar su información a su manera... no sé, muy difícil” (Madre, escuela 4).

Así, en relación con los cambios concretos, con la dimensión tecnológica (House, 1998) podemos ver que la recepción y percepción por parte de las familias es ambigua. Por un lado, a nivel general, hay una valoración positiva del proceso y las nuevas “técnicas” que avanzan hacia un aprendizaje más competencial, experimental, motivacional y adaptado a su tiempo. Aquí parece que el discurso escolar ha convencido a la práctica totalidad de familias de los grupos de discusión. Pero a la vez, cuando los efectos de esta innovación concreta llegan a los propios hijos, aparecen las dudas y las incomodidades, dándose un cierto conflicto entre la propia experiencia escolar de madres/padres y la que están teniendo sus hijos; y entre las expectativas sobre nuevas metodologías de trabajo, como los grupos cooperativos, y su concreción en relación con los propios hijos/as. Así, se plantea de nuevo esa idea clave que más allá de todo análisis global, el único indicador real para una familia cuando evalúa la escuela es su propia experiencia individual (Vincent, 2000).

4.3 Resultados: Dimensión política

La dimensión política la podemos entender, con House (1998, p.12), como el análisis del proceso de innovación entendido como un proceso complejo, atravesado por la diversidad de grupos, opiniones y relaciones de poder desiguales entre ellos. Y también de los debates y transformaciones en el sentido de la escolaridad, de su funciones y objetivos y su estructuración en la escuela. De nuevo, en los grupos de discusión, aparece la misma ambigüedad que en la dimensión tecnológica. Por un lado, las familias entienden que la innovación que se desarrolla en la escuela facilita una mejor atención a la diversidad y potencia los procesos de inclusión de todo el alumnado, especialmente el que tiene más dificultades de aprendizaje. Para algunas familias, esos resultados “políticos” son un gran avance.

“Con este sistema, los que van más lentos como el caso de mi hijo, les va brutal (...) Los que van más retrasados no quedan tan retrasados y eso es alucinante” (Madre, escuela 1).

“Para los que les cuesta más lo encuentro muy positivo, de esta manera hacen el camino más acompañados, como más recogidos y ningún chaval se encuentra solo o desamparado” (Padre, escuela 3)

Pero esta valoración global positiva no oculta muchas dudas o recelos que, de nuevo, tienen básicamente que ver, de nuevo, con la propia experiencia de los hijos/as.

a) En primer lugar, de nuevo, aparece el tema de la posible bajada de niveles por culpa de la innovación, el fantasma de la selectividad y el miedo a los niveles de preparación para ese temido examen que las nuevas metodologías puedan conseguir.

“¿Llegarán a la selectividad realmente preparados? (...) Además, lo que no es coherente es que primero hagas todo este proyecto y después tengas que sacar un 9 o un 10 para acceder a algunas carreras” (Padre, escuela 1)

El tema de la bajada de niveles, de la queja de que no hay trabajo individual (deberes, tareas individuales, etc.) en favor del trabajo cooperativo en equipos, etc., también aparecen en los grupos de discusión como miedos y dudas ante la innovación y sus efectos:

“Mi hija me enseñó el trabajo final de una asignatura y miré los contenidos, como está hecho... si lo hubiera hecho ella sola, el resultado hubiera sido mucho más excelente de lo que ha conseguido en grupo” (Madre, escuela 1)

“Les preguntas ¿tienes deberes? Y dicen no, no, hacemos Proyecto. Y yo no entiendo nada (Padre, escuela 5).

b) En segundo lugar, un miedo en relación con los alumnos excelentes que, según diversos padres/madres, son los que “pierden” con el proyecto. Una pérdida que se plasma, según ellos, sobre todo y de nuevo, en la bajada de niveles:

“Los niños que peor viven esta innovación son los niños que tiran más, porque a nivel de conocimientos no se ha notado un boom, más bien hay una bajada” (Madre, escuela 1)

c) La imposición que, según ellos, la innovación hace a los mejores alumnos: tienen que ayudar a los peores. Algo que les implica una gran pérdida:

“Los niños de excelente son los que más les cuesta adaptarse (...) a mi hijo lo cambiaron para que aportara más en otro grupo y no se adaptó. Porqué le cuesta mucho asumir las limitaciones que tú no tienes y los otros sí” (Madre, escuela 4).

d) Aparece una crítica de fondo a la innovación como un elemento más vinculado al márketing, al vender bien la escuela en un contexto de bajada demográfica y retorno de las familias de clase media a la escuela pública (Bonal y Zancajo, 2020).

“Yo creo que el proyecto es, como en tantas otras escuelas, una campaña de márketing, muy bien hecha, imprescindible e importante, pero lo es, no pasa nada. También es una campaña de márketing interna para que los profes entiendan su papel, se vuelvan a motivar...” (Madre, escuela 1)

e) Y finalmente aparecen los conflictos que la innovación trae por la mayor interacción entre alumnado (diverso). Como expone esta madre:

“Y en mi caso, mi hija nunca ha tenido un conflicto, nunca, nunca, nunca. Lo contrario. Ha sido fácil de relación, ha tenido muchas amigas, ha sido todo muy fácil. Y con el proyecto de innovación ha implicado el primer conflicto que no ha sabido gestionar. Y me pregunto ¿por qué?! (Madre, escuela 1).

En el fondo, las familias plantean un debate de gran calado político para la escuela sobre si el sistema educativo tiene que estar planteado y practicado como un espacio de inclusión o de selección en términos meritocráticos (Arnaiz y Escarbajal, 2020). Es decir, según la hipótesis que la escuela devuelve a cada

uno/a en forma de resultado (nota), lo que ha invertido en forma de capacidad, interés y esfuerzo. A pesar de que la investigación lleva décadas desmontando el mito de la meritocracia y recordando que son los capitales familiares los que explican buena parte de los resultados académicos (Reay, 2017; Sandel, 2020), muchas de las familias de clase media ven en este proyecto de innovación y sus técnicas de trabajo cooperativo, enfoque competencial, etc., una pérdida de los privilegios de clase en relación con el enfoque tradicional vinculado al uso académico del lenguaje, el conocimiento enciclopédico, el desempeño individual, etc. Unos privilegios que interseccionan entre diferentes ejes (clase, grupo étnico, género...) y que las distintas teorías para la justicia social y educativa han señalado como barreras a la inclusión y la equidad educativa y social (Vincent, 2003; Case, 2013).

4.4 Resultados Dimensión cultural

La tercera dimensión de análisis, la cultural, se centra, según House (1998, p.17), *“en el contexto, en la estructuración del trabajo y en el sistema de vida, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones; lo más importante son los significados y los valores”*. Aquí vemos como las familias reciben y valoran los objetivos, los sentidos y los significados de la innovación en su escuela. De las respuestas de las familias en los grupos de discusión, queremos destacar tres ideas. En primer lugar, la capacidad de las familias para interpretar el proyecto de innovación como un auténtico cambio en relación con lo que significa la escuela y la escolaridad; la segunda, las dudas que esos cambios tan substantivos sobre los objetivos y sentidos de la escuela, surgen en relación con la evaluación; y, en tercer término, las dudas en relación con las habilidades y recursos que tanto docentes como alumnado deben tener para acometer esa transformación de fondo.

En el primer elemento de análisis, la capacidad de las familias para interpretar la innovación propuesta como un auténtico cambio en la escolaridad, nos sorprendió encontrar reflexiones que captaban perfectamente esa mutación en los significados, los objetivos y en las metodologías. Algo que no implica que todas las familias lo valoraran positivamente, pero si entendían las profundas implicaciones de la nueva propuesta. Así, por ejemplo,

“Es que esto que se les enseña aquí es enseñarles a vivir (...) en cierta medida todo esto sirve más para saber estar que para saber” (Madre, escuela 1).

“Lo importante es que crezcan paralelamente como personas y como profesionales (...) que no sea sólo la inteligencia y el coeficiente intelectual, sino que también tengan una inteligencia emocional y que eso les haga personas completas” (Padre, escuela 4)

Insistimos en que este análisis y comprensión familiar de la innovación como cambio copernicano de la escolaridad, no llevaba a todas las familias a una valoración positiva del mismo. Pero sí que nos plantea el debate de, si hubiese sido positivo para la comprensión y buen inicio del proyecto, implicar a las familias en el diseño, la implementación y la evaluación más allá de la información de la reunión de inicio de curso. En los grupos de discusión se hace evidente que las visitas para conocer las metodologías de trabajo y la presencia de las familias en las presentaciones de los proyectos marcan un antes y un después en la comprensión y significado de la innovación propuesta de las familias que las realizaron. En la planificación el proyecto se contemplaba la presentación de los productos generados en los trabajos de aula y se programaron visitas de las familias a los centros, para conocer la organización cooperativa del aula y las estructuras cooperativas utilizadas en las tareas de enseñanza y aprendizaje. En estas visitas las familias que quisieron asistir conocieron de primera mano y visibilizaron lo que sus hijos iban contando de la concreción del proyecto.

“Lo que estuvo muy bien, yo creo, es la reunión que se celebró, hace unos meses, en el segundo trimestre que al terminar la reunión fuimos a la clase. Y hicimos lo del 1, 2, 4 [una técnica de trabajo cooperativo]. Entonces es cuando yo creo que vivimos en primera persona y que lo vimos. Yo creo que cosas de estas, yo creo que también, nos ayudan y está muy bien. Que hagamos una degustación. Nos sentimos, también, más partícipes y, también, es una forma de que en casa todavía ayudemos más”. (Madre, escuela 3)

Observando la reacción de las familias cuando comprenden, de forma experiencial, las dimensiones del cambio nos preguntamos, ¿hasta dónde se hubiera podido llegar planificando más colaboraciones escuelas-familias con un plan diseñado y establecido de mayor participación e implicación familiar? Somos conscientes del sesgo de clase media que tienen las familias que asistieron a las sesiones presenciales, pero a pesar de esto, creemos que el nivel de información a las familias y de participación e involucración de estas en el diseño y en el proceso de innovación, se sitúa en niveles aun bajos. Algo que, como ha expuesto la investigación, merma de forma muy clara las potencialidades de la misma innovación (Juárez, 2011; Kim *et al.*, 2018; Marcelo, 2010; Trujillo *et al.*, 2020; etc.).

En segundo lugar, en esta dimensión cultural, queremos destacar una de esas dudas que ya hemos expuesto en relación con la evaluación. De forma clara, la evaluación, los distintos test y pruebas y los rankings que los organizan han devenido, en los últimos años, la pieza clave para interpretar el mundo educativo a nivel global. Dinámicas como el “gobernar a través de los números” (*governing by numbers*) (Ball, 2018), el “enseñar a pasar pruebas” (*teach to test*) (Zakharov y Carnoy, 2021), o el “pagar en función de resultados” (*performance related payment*) (Grek *et al.*, 2021); etc. han pasado a formar parte de nuestra realidad. Así, con una presión creciente desde todos los sectores entorno a la evaluación, los resultados y los ránquines, las familias mostraron reticencias con la nueva evaluación, su capacidad para “capturar” los aprendizajes realizados, sus implicaciones futuras en selectividad y entrada a la universidad, etc. Las dudas van sobre todo hacia los nuevos formatos dónde las tradicionales notas numéricas se diluyen, algo que genera una cierta angustia por la pérdida de inteligibilidad y control con estos nuevos formatos de las evaluaciones.

*“Hay dudas de como clarificas las cosas (...) O sea, ¿ahora no ponemos notas?”
(Padre, escuela 3)*

“Yo le pregunté a mi hijo, ¿Y cómo hacéis la evaluación? Y se ve que pasan como unos formularios de coevaluación. ¿Y eso cómo se hace? Cada uno expone su opinión y todo el mundo lo puede ver. ¿Y tú dices realmente lo que

piensas? Y me dice, no, porque todo el mundo lo puede ver. Pues entonces igual no es tan buena herramienta como se piensan..." (Padre, escuela 5)

Finalmente, en tercer lugar, aparecen dudas en relación con las habilidades y los recursos que tanto docentes como alumnado tienen y deberían tener para acometer esa transformación cultural de fondo.

"Yo lo que encuentro es que falta equipo psicopedagógico" (Madre, escuela 2)

4.5 Resultados sobre el mismo proceso de innovación

Finalmente, en relación con cómo han vivido las familias su rol en el propio proceso de innovación, destacar tres ideas relacionadas entre sí. En primer lugar, constatar que, dado que el proyecto es una apuesta institucional y, por tanto, impulsada desde la organización general de la institución, no hubo mucha participación de las familias ni en el diseño de la innovación, ni en su seguimiento, ni en su evaluación. Y, por lo tanto, es evidente que el nivel de su participación estuvo, siguiendo la escala de Gento (1994), que incluye información; consulta; elaboración de propuestas; delegación; codecisión; y autogestión; en el primer nivel, el de la información. En segundo término, y a pesar de ese bajo nivel de participación, las familias no perciben que hayan sido poco informadas o que hayan participado poco. De hecho, creen que precisamente con este proceso la escuela se ha abierto más que lo que habitualmente hacía. Especialmente las familias que pudieron asistir a la sesión "experimental" de explicación de la innovación, eso es, vivir en la escuela los grupos cooperativos o el trabajo por proyectos. Como expresó una madre:

"La escuela es un poco hermética, no nos dejan participar mucho a los padres, pero, tal vez con este proyecto se han puesto las pilas y nos han dejado ver un poco más (...) La verdad es que este proyecto no me convenció mucho al principio pero ahora, con esta sesión, creo que es bueno" (Madre, escuela 1).

Y eso nos trae a la tercera percepción por parte de las familias, que se vincula con el modelo de familia "consumidora" que Vincent (2000, p.2) señalaba: la práctica totalidad asume que la innovación educativa es algo "técnico", que

corresponde a los profesionales realizar y que las familias no deben decidir cómo son (y no son) las cosas en este proceso. En este modelo, la escuela produce un modelo de relación con las familias en las que estas se espera que se involucren “*undertaking particular activities and practices suggested by the school as appropriate and useful tasks*” (2000, 5). Sin olvidar que, como exponen Vincent y Ball (2007, p.1062), la participación de las familias es siempre “*classed, gendered and raced*”. Así, a través de los grupos de discusión emerge una vez más que las escuelas, y probablemente más las concertadas como en este caso, producen un modelo de familias de centro “consumidoras de educación” (y prestigio). Sin que se promueva una auténtica participación en la vida cotidiana del centro. Algo que, cuando ocurre como en la sesión “experimental” del proceso de innovación, genera más interés, atención e implicación de las familias en la educación de sus hijas e hijos. Demostrando, como ya vimos en el marco teórico, que las posibilidades de participación de las familias, tanto de un modo general como en los procesos de innovación, están por debajo de sus enormes posibilidades.

4. Conclusiones

Una primera conclusión es que, a pesar de las reticencias iniciales, en general las familias apoyan el proceso de cambio educativo propuesto por la escuela. Los argumentos para este apoyo son sobre todo: a) creen que esta manera de enseñar nueva les prepara más y mejor para el mercado laboral actual, en una proyección de los procesos educativos en el futuro de los estudiantes; b) las expectativas de la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, confiando que las nuevas estrategias y metodologías van a generar más motivación en el alumnado por la conexión con sus intereses; c) que aprenderán cosas distintas y más “actuales y necesarias” que las tradicionales basadas en el conocimiento enciclopédico; d) que en este nuevo planteamiento educativo los estudiantes aprenden a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje; y e) que pueden aprender de una forma más práctica y vivencial.

Una segunda conclusión son las ambigüedades y reticencias presentadas ante la innovación que hemos encontrado en todas las dimensiones. Estas, tienen que ver, sobre todo con: a) las dudas sobre si los aprendizajes de contenidos

serán suficientes, en general y en relación con los estudios posteriores; b) la incertidumbre que implica la diferencia de referentes con sus propios aprendizajes cuando eran menores; y c) la más extendida es que las dificultades y los rechazos que observan en sus hijas e hijos les llevan a dudar de la innovación de un modo sistémico. Como sabemos por la investigación, los hijos/as son los grandes canales de información diaria a los progenitores sobre la escuela y, para complementarla, probablemente los espacios y herramientas de presentación, información y discusión de la innovación por parte de los centros sean mejorables.

La tercera conclusión tiene que ver con los ejes de inclusión y equidad en la escuela. Las familias entienden que la innovación que se desarrolla en la escuela facilita una mejor atención a la diversidad y potencia los procesos de inclusión de todo el alumnado, especialmente del que tiene más dificultades de aprendizaje. Pero se ponen en guardia ante las implicaciones que este proceso pueda tener en sus hijos/as, especialmente si las cosas ya les iban bien. En el fondo, las familias plantean un debate de gran calado político: sobre si el sistema educativo tiene que estar planteado y practicado como un espacio de inclusión o de selección en términos meritocráticos (Arnaiz y Escarbajal, 2020). Sin duda, una parte de las familias de clase media ven en este proyecto de innovación una pérdida de los privilegios de clase.

Finalmente, como cuarta conclusión, aparecen las dudas en relación con las habilidades y recursos que tanto docentes como alumnado deben tener para acometer esa transformación de fondo. Algo que muestra que muchas familias han entendido, a la vez, tanto la profundidad de los cambios propuestos como la complejidad en su aplicación real.

Como conclusión final, aparece la idea que en los procesos de innovación educativa las familias son un actor clave que, hasta la fecha, se las ha implicado poco. Manteniéndolas en el primer nivel de la escala de Gento (1994): proporcionándoles información. Pero, por su rol clave en el proceso de socialización, podrían y deberían tener un papel mucho más relevante haciéndolas participar en el diseño, la implementación y la evaluación de las

innovaciones (nivel 5, codecisión). Algo que, sin duda, mejoraría tanto el mismo proceso de innovación como sus resultados. Especialmente, si esa participación busca activamente superar las barreras que la diversidad y las desigualdades familiares plantean para avanzar hacia la inclusión y la equidad.

Referencias

- Ainscow, M., Chapman, C., y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta* 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián-Maroto, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. *Profesorado*, 22(4), 33-50. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393>
- Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Ball, S. (ed.) (2018). *Governing by numbers*. Routledge.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A, y LeMahieu, P.G. (2015). *Learning to improve*. Harvard Education Press.
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calderón, I., Rascón-Gómez, M.T., y Mojtar, L. (2022). “New Discourses for a Necessary Transformation. Comunicación en AERA <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/24086>
- Campbell, D., y Fullan, M. (2019). *The Governance Core*. Corwin.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Case, K. (2013). *Deconstructing privilege*. New York.
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1). <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Feu, J., Besalú, X., y Palaudàries, J.M. (eds.) (2021). *Renovación pedagógica en España*. Morata.
- Garreta, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas*. Pirámide
- Gento, M. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana.
- Grek, S., Maroy, C., y Verger, A. (eds.) (2020). *World yearbook of education 2021*. Routledge.

- House, E. (1998). Tres perspectivas de la innovación educativa tecnología, política y cultura. *Revista de educación* 286, 5-34. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71490/00820073002992.pdf?sequence=1>
- IFIE (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Ministerio de Educación.
- Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Kim, J., Hargrave, E., y Brooks-Uy, V. (2018). *The secret to sustainable school transformation*. Public Impact.
- Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado*, 14 (1): 111-134. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>
- Martínez-Celorrío, X. (2016) “Innovación y reestructuración educativa: las escuelas del nuevo siglo” En: Martín-Patino, J.M. (ed.) *Informe España 2016*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Muñiz, M. V. (2020). Educational reforms and secondary school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 36. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117>
- ODCE (2018). *The OCDE handbook for innovative learning environments*. OCDE.
- Reay, D. (2017). *Miseducation*. Policy Press.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Debate.
- Simón, C., y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta* 48(1), 51–58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Trujillo, F., Segura, A., y González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores. *Participación educativa segunda época*, 7(10) 49-60. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-23935.jpg>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together*. UNESCO.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents*. Open University Press.
- Vincent, C. (ed.) (2003). *Social justice, education and identity*. Routledge.
- Vincent, C., y Ball, S. (2007). “Making Up” the Middle-Class Child. *Sociology*, 41(6), 1061-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038507082315>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. SAGE.
- Zakharov, A., y Carnoy, M. (2021.) Does teaching to the test improve student learning? *International Journal of Educational Development*, 84, 102422. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422>

4.1.4. De la “governanza instrumental mutua” a la “governanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades.

Títol: De la “governanza instrumental mutua” a la “governanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades

Autors: Collet, Jordi i Castillo, Josep

Revista: Revista de Educación a Distancia (RED), 23(74).

Estat: Publicat

Any: 2023

DOI: <https://doi.org/10.6018/red.539891>

Factor d'impacte SCOPUS (SJR): Education Q2 0,538

L'article "De la gobernanza instrumental mutua a la gobernanza del bien común" presenta un model emergent de relació entre universitats i ciutats basat en la governança del bé comú. Els autors expliquen les bases teòriques d'aquest model, que es diferencia dels dos models tradicionals de governança universitària: el model instrumental i el model compartit o de "civic engagement". A través de cinc dimensions (formativa, productiva-econòmica, co-construcció de coneixement, investigació i transferència de coneixement i elements transversals), els autors proposen una sèrie d'eixos de treball per a la relació entre universitats i ciutats. L'article conclou amb una proposta per al debat acadèmic i social sobre aquesta nova forma de relació.

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”¹: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades.

From “mutual instrumental governance” to “common good governance”¹: towards new connections between universities and cities.

Jordi Collet-Sabé
Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya. Barcelona. España.
Jordi.collet@uvic.cat

Josep Castillo Adrián
Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya. Barcelona. España.
Josep.Castillo@uvic.cat

Resumen

En este artículo sobre la gobernanza universitaria y su relación con el territorio, en primer lugar, se presentan los dos modelos tradicionales de gobernanza universitaria: la instrumental y la compartida o de “civic engagement”. En un segundo momento, se presentan las bases conceptuales de un tercer modelo emergente de “gobernanza del bien común”, basadas en las teorías del bien común, la propuesta de la UNESCO de la “educación como bien común mundial” y la carta de Ciudades Educadoras. Un modelo en el cual las universidades devienen un bien común de la ciudad que puede y debe contribuir de manera notable al derecho a las educaciones de toda la ciudadanía. El artículo debate las fortalezas y debilidades mostradas por los tres modelos y sus implementaciones más relevantes. Para finalizar, se presenta una propuesta para el debate académico y social de cinco ámbitos de actuación en los que se podrían concretar las relaciones entre universidades y ciudades basadas en el modelo de “gobernanza del bien común”: el formativo; el productivo - económico; el de co-construcción de conocimiento; del de investigación y transferencia de conocimiento; y uno final de elementos transversales.

Palabras clave: Gobernanza, gobernanza universitaria, gobernanza urbana, bien común.

Abstract

The paper aims, first of all, to present the traditional models from which university governance related to community are thought and enact: the “instrumental governance” and the “shared governance or civic engagement”. Secondly, the article shows the theoretical bases of the emergent model of “the common good university governance” based on both the “common good” approach, the Education Cities chart and the UNESCO rapport about education as a global common good. The emergent model of “common good university governance” transforms high education institutions nature and orients them to contribute relevantly to the right to education for all citizens. The paper discusses strengths and weakness of the three models and of some of their most well-known implementations. The paper finishes with a proposal of social and academic debate about five dimensions of this university – community relationship from the common good model: tracking; economy – production; cooperation in knowledge production; research and knowledge transfer; and some transversal issues.

Key words: Governance, University governance, City governance, common good.

1. Introducción: universidades y ciudades en el actual cambio de época

El debate sobre cómo deberían ser las relaciones entre las universidades y las ciudades apareció con fuerza en las décadas de los 70 y 80 y, desde entonces, no ha cesado. De hecho, especialmente desde los años 90, con la eclosión del archiconocido caso de Silicon Valley en California, han sido muchas las iniciativas que han buscado, por distintos caminos, repetir las sinergias que allí se dieron. Tanto para las universidades como para las ciudades, el actual cambio de época y sus acelerados cambios educativos, sociales, económicos, tecnológicos y políticos (Castells, 1998; Beck, 2003; Bauman, 2007; Subirats, 2016; etc.) representa un escenario en el que es más necesario que nunca trabajar de forma conectada con otros actores. Ambas instituciones ya no pueden ser gobernadas de forma tradicional, sino que requieren nuevos modelos y prácticas de gobierno y gestión más relacionales, en red, horizontales y complejas que desde los años 90 se han agrupado bajo el polifacético término de gobernanza (Jessop, 1997; Mayntz, 1998). A lo largo de estas últimas décadas han sido muchas las iniciativas a nivel español, europeo e internacional que han buscado una gobernanza universitaria y una gobernanza urbana donde ambos espacios estuvieran más y mejor conectados reportando beneficios a todas las partes. Pero a pesar de los conocidos ejemplos de éxito, generar una gobernanza universitaria que conecte realmente a las instituciones de educación superior con el territorio urbano (y viceversa) no parece, a la luz de los resultados obtenidos en muchas de esas iniciativas, una empresa fácil.

En este artículo, realizamos un breve repaso a los dos grandes modelos que desde los años 70-80 han orientado el gobierno y la gestión de las relaciones entre universidades y ciudades desde la perspectiva de las instituciones de educación superior. De esos dos modelos, el que proponemos llamar “gobernanza instrumental mutua” es el más conocido, utilizado y el referente desde hace décadas en este ámbito. El segundo, el de la gobernanza compartida y de “*civic engagement*” planteado y promovido especialmente por J. Goddard, tiene menos recorrido, pero está cada vez más presente en el mundo universitario anglosajón. Después de analizar algunos de los puntos fuertes y débiles más relevantes y algunas de las iniciativas basadas en ambos modelos, pasamos al tercer punto del artículo. Aquí presentamos el modelo emergente de relaciones entre universidades y ciudades que podemos llamar “del bien común” y que instituciones de educación superior de Barcelona están empezando a plantear en diálogo con el ayuntamiento de esta ciudad. Se presentan las bases teóricas del modelo de gobernanza del bien común, las implicaciones y diferencias en relación con los dos modelos de gobernanza universitaria expuestos y algunos posibles ejes de trabajo entre universidades y ciudades organizadas en cinco dimensiones: la formativa; la productivo - económica; la de co-construcción de conocimiento; la de investigación y transferencia de conocimiento; y una final de elementos transversales.

2. Tres perspectivas sobre las relaciones entre universidades y ciudades

2.1. Modelo 1: relaciones instrumentales mutuas

a) Introducción

En este primer modelo, lo esencial son las necesidades de los dos actores. Universidades y ciudades tienen retos clave que abordar en el marco de un proceso de globalización rápido y profundo y, acertadamente, se ven el uno al otro como posibles *partners* en este envite. Si el mundo se mueve en una competencia global entre estados, ciudades,

universidades, empresas y personas para atraer inversiones y talento que generen conocimiento, reconocimiento, crecimiento y beneficios (Bauman, 2011), la única manera de poderlos obtener es colaborar para competir más y mejor. La perspectiva es que las universidades pueden aportar conocimiento y talento relevante a las ciudades y a la vez estas pueden promover un "sistema ecológico" atractivo y positivo para los centros de investigación y docencia. Aquí, "el otro" se convierte en un aliado instrumental para mis propios intereses. En esta estrategia *win - win*, se trata de generar una gobernanza que promueva y facilite *hubs* urbanos-universitarios que atraigan inversiones, talento y prestigio a una marca conjunta (*branding*). Todo ello con el objetivo final de salir bien posicionados en los rankings internacionales de universidades y de ciudades. El bienestar y la misma supervivencia de las universidades depende de este posicionamiento global de la marca conjunta en un contexto de competición global.

Sin duda, el ejemplo estrella de esta perspectiva instrumental es Silicon Valley y el vínculo entre las universidades de Stanford, San José, Santa Clara y Berkeley y el archipiélago de empresas tecnológicas que allí nacieron y se desarrollaron. Este modelo de gobernanza instrumental fue el gran referente cuando Barcelona empezó de forma explícita a "remodelar" su relación con las universidades y el conocimiento. Por ejemplo, Carreras (2001, p.42) explicaba que las grandes ciudades españolas, como ya lo eran Boston, San Francisco u otros territorios, tendrían que orientarse para devenir una "ciudad del conocimiento" o "portal del conocimiento". En una concepción de la universidad "como núcleo central de la innovación tecnológica, tanto en cuanto a las estrategias de investigación en colaboración con empresas de los sectores públicos y privados, como por lo que corresponde a la tarea docente de formación de unos nuevos graduados como emprendedores que puedan desarrollar sus ideas y saberes comercialmente".

De manera parecida, la propuesta de la Academic Cooperation Association (ACA)ⁱⁱ para promover las UniverCitiesⁱⁱⁱ, se pregunta por "*Which "habitat" do higher education institutions and knowledge industries require?*". Esta vez, son las universidades y las "knowledge industries" (algo que parece un oxímoron), las que se formulan la pregunta sobre qué "entorno" necesitan para poderse desarrollar. Estableciendo así con las ciudades unas relaciones instrumentales o de búsqueda de afinidades electivas para el beneficio mutuo. Podemos encontrar la misma mirada instrumental cuando en la web de EUniverCities^{iv} se habla de las ciudades como lugares que tienen que mejorar la "*urban hospitality of students and knowledge workers*" y que las alianzas entre universidades y ciudades tienen que promover el "*smart growth*" haciendo de los territorios unas "incubadoras" que atraigan talento y sean "nidos" para la emprendeduría y para atraer "*knowledge - based companies that look for the brightest young people*".

Otra conocida propuesta de "gobernanza instrumental mutua" es la que realiza Richard Dober para crear *Edutrópolis* (2006, p.2) basándose en el caso del área metropolitana de Boston. Propone universidades trabajando en red y con fuertes implicaciones, interconexiones y vínculos con las dinámicas sociales, educativas, culturales, productivas y empresariales del territorio en sus tres dimensiones de docencia, investigación, transferencia de conocimiento y servicio a la comunidad. El autor define la propuesta de *Edutrópolis* (educación y metrópolis) "*as a metropolitan wide network of post-secondary institutions serving and supporting a multiplicity of educational, social, economic and cultural missions*". El ejemplo de Boston, con decenas de instituciones universitarias, educativas y de investigación formando un "*hub*" donde se apoyan

De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común": hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 3 de 17

mutuamente y a la vez, cada una de estas se benefician de su implicación y colaboración con los espacios sociales, educativos, productivos..., permite al autor ejemplificar su propuesta. Es interesante ver cómo, unos años después, Boston insiste en una propuesta parecida llamada "*Initiative on cities*"^v que tiene por objetivo principal "*promover y avanzar en las estrategias de liderazgo urbano adaptativo necesarias para apoyar a las ciudades como centros dinámicos de crecimiento económico y desarrollo en el siglo XXI*" y se concibe "*como un puente entre la investigación académica de nivel mundial y la práctica real de la gobernanza de las ciudades*". Este tipo de iniciativas, muchas de ellas pasajeras, se concretan de manera parecida en el UChicago Urban Labs^{vi}, el "Silicon Fen" de Cambridge^{vii}, o el proyecto "Connecting cities – Building successes" de la UE^{viii}, en charlas y seminarios conjuntos entre universitarios/as y dirigentes/gestores de la ciudad para debatir el futuro en diferentes ámbitos temáticos (bienestar, delincuencia, pobreza, salud, energía, educación...). Pero sin ir más allá. La idea de las universidades de establecer colaboraciones con la ciudad como "*learning environment*"; o de las ciudades de entender a las universidades como "*key resource*" para mejorar el crecimiento económico, la calidad de vida urbana, la atracción de talento o cualquiera otro reto que se plantee parece muy atractiva, pero no es fácil de implementar, estructurar y hacer sostenible (Bellet y Ganau, 2006).

b) Fortalezas y limitaciones

Sin duda, una gran parte de las iniciativas hoy presentes en España y que buscan incrementar los vínculos entre universidades y ciudades, comparten las bases de este modelo instrumental. La idea clave de nuestro análisis es que, si la realidad económica, urbana y universitaria se acepta tal y cómo es, esta es la vía correcta. Según el modelo neoliberal dominante, el mercado, el *branding*, las evaluaciones, los rankings y la competitividad son las herramientas para transformar y "mejorar el mundo" (Brown, 2015; Davies, 2016). Cuanto más y mejor competición haya entre los distintos *hubs* de ciudades-universidades, estas devendrán más dinámicas e innovadoras, algo que beneficiará a la ciudadanía, a la ciudad y a las universidades. Cómo expone con claridad una convocatoria de 2017 del British Council llamada "*Global cities: connecting talent, driving changes*"^{ix}, lo que se busca en este encuentro es "explorar cómo las universidades pueden dar apoyo tanto a las economías como al compromiso social y cívico de las ciudades y las regiones, conectando el conocimiento y talento global de las ciudades del mundo con los retos globales" (Ransom 2016, p.5). Liderada por el mundo anglosajón, esta perspectiva instrumental de las relaciones entre universidades y ciudades propone avanzar hacia más y mejores apoyos de las universidades a las ciudades en su competición global en un contexto de economía del conocimiento; entendiendo a las universidades como conectores internacionales, hubs de innovación, espacios de formación de jóvenes, polos de atracción de talento, asesores de políticas públicas y *partners* clave para las empresas privadas (tecnológicas). Pidiendo, en contrapartida, que las ciudades sean "university-friendly" para producir un ecosistema que las favorezca en sus múltiples dimensiones y ámbitos. Finalmente, hay que destacar que a menudo podemos encontrar en las propuestas forjadas desde esta perspectiva la necesidad de situar, también, el foco en los efectos perversos de la globalización de la economía del conocimiento: las desigualdades, los "perdedores" y las personas que quedan desconectadas de las grandes oportunidades que el actual contexto de economía del conocimiento global ofrece.

Si se analizan las limitaciones de este modelo, sólo podemos encontrar objeciones cuestionando el principio básico del mismo: las cosas son cómo son, las normas de

mercado-competición-evaluación se dan por sentadas y no se pueden poner en entredicho. Partiendo de esta mirada, la gobernanza instrumental mutua es una respuesta claramente pertinente. Universidades y ciudades se necesitan, están entrelazadas, y lo que se necesita es encontrar *como* se pueden beneficiar mutuamente, sobre todo desde un punto de vista económico y empresarial. Pero creemos que no se trata sólo de aseverar que entre ciudades y universidades “*la relación es multifacética con dimensiones física, social, económica y cultural distintas pero interrelacionadas*” (Ransom, 2016, p.4). Y de centrarse (sólo o básicamente) en promover “el rol de liderazgo de las universidades dentro y más allá de las ciudades” y trabajar para saber “como las universidades pueden contribuir a construir ciudades adaptativas, inteligentes y como lugares atractivos donde trabajar”. Creemos que el punto de partida de este modelo debería ser discutible. Así, a menudo, se utilizan estos términos cómo si todas las perspectivas se refirieran a una única definición de conceptos tales como “desarrollo económico”, “ciudad del conocimiento”, “ciudades globales”, “bienestar” o “mejora”. Además de esta ambigüedad, las respuestas a las preguntas clave no se acostumbran a responder explícitamente: ¿quién define estos conceptos?; ¿para qué y para quién están trabajando estos proyectos?; ¿qué modelo de ciudad, de universidad, de ciudadanía, de investigación, de docente y de alumnado proponen?; ¿quiénes son los principales beneficiarios de este y los principales perjudicados?; ¿qué impactos tienen estas actuaciones para el resto de la ciudad y la ciudadanía?; etc.

La falta de respuestas explícitas a estas preguntas nos habla de una gobernanza a menudo forjada sólo, o fundamentalmente, por las élites, con poca legitimidad e implicación tanto de los/las docentes, del alumnado universitario, de los/as investigadores, como de la ciudadanía. Además, si evaluamos los impactos concretos y prácticos de muchos de los proyectos-discursos sobre relaciones instrumentales entre ciudad y universidad, vemos que han sido más que discretos precisamente por su dificultad a la hora incorporar tanto a la ciudadanía, como a la comunidad universitaria, así como de dar respuesta a los retos contextuales de cada territorio. Por ejemplo, en Barcelona se creó en 2015 el Consejo Asesor Municipal de Universidades^x. En 2017 se volvió a “refundar”^{xi} sin que se conociera ninguna acción concreta dos años después de su constitución. Precisamente ante un cierto “vacío” de legitimidades y de resultados concretos de algunos de estos planteamientos, desde ya hace un tiempo, universidades y ciudades buscan respuestas más satisfactorias en otras propuestas de colaboración basadas en una perspectiva de la gobernanza compartida.

2.2 Modelo 2: la gobernanza compartida o la propuesta del “civic engagement”

a) Introducción

La perspectiva de la gobernanza compartida introduce una dimensión nueva en el modelo más estrictamente instrumental. Aquí, se trata de definir conjuntamente cuál es la realidad universitaria y urbana presente, analizar qué necesidades tienen ambos espacios, y buscar respuestas compartidas donde también gane todo el mundo. Este modelo parte de la explicitación que la realidad social no es algo ya dado y, sobre todo, que requiere complicidades, actores y niveles diversos para construir respuestas complejas y compartidas, útiles y legítimas a la vez. La idea clave es, de acuerdo con Pascual (2016), que las universidades y las interdependencias mutuas que se dan con las ciudades ya sólo pueden ser gobernadas desde una perspectiva real y efectiva de gobernanza o de gobierno

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común” : hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 5 de 17

en red. Una gobernanza que no se puede equiparar a una “gestión neutra” (2016, p.261) puesto que la definición de los objetivos de la ciudad y la articulación de los varios intereses y conflictos no es algo del ámbito técnico, sino político, ideológico y de participación democrática. Dada la necesidad de una gobernanza relacional que tiene en la co-gestión y la co-orientación su principal instrumento, las universidades aparecen a la vez como un actor y un recurso clave en las estrategias de las ciudades. Desde esta perspectiva, Pascual no piensa en las universidades como instituciones que tienen que ir ampliando su “cartera de servicios” a la ciudadanía, empresas, sector social... para ofrecer a la comunidad el apoyo y el conocimiento que requiere como se concibe a menudo en las Edutrópolis, los “portales de conocimiento”, los “urban labs” o las “smart cities”. Contrariamente, Pascual las propone como un actor clave en la misma gobernanza de la ciudad que participan a la vez en la definición de los problemas, los ámbitos de actuación y en cómo co-construir respuestas en red.

Hablando de la perspectiva de la gobernanza compartida en las relaciones entre universidades y ciudades, aparece la figura central de John Goddard (2009, 2011, 2013, 2015). Su planteamiento de gobernanza compartida empieza por la pregunta: ¿para qué son las universidades? Para Goddard, el compromiso cívico (*civic engagement*) de las universidades con los territorios tiene que ser un eje transversal a toda la institución y su gobernanza, implicando docencia e investigación, alumnado y profesorado. Y no un tipo de “tercera o cuarta actividad” de menos prestigio, financiación y renombre que la docencia o la investigación. Por “civic engagement” Goddard entiende (2009, p.5):

"One that provides opportunities for the society it forms part. It engages university as a whole with its surrounding, not piecemeal; it partners with other universities and colleges; and it is managed in a way that ensures it participates fully in the region (...). While it operates on a global scale, it realizes that its location helps form its identity and provides opportunities for it to grow and help others, including individual learners, business and public institutions".

Ese planteamiento busca construir universidades con compromiso cívico en las cuales la excelencia académica en docencia e investigación vayan de la mano con la aplicación práctica y útil del conocimiento para la ciudad. Propone redes de universidades implicadas transversal y mutuamente con las necesidades y oportunidades del territorio a partir de una concepción del conocimiento como “bien público” que no puede estar exclusivamente en manos de personas expertas o ambientes académicos. Con esta aproximación, Goddard rompe la falsa dicotomía entre excelencia científica y la accesibilidad al conocimiento y, de acuerdo con Delanty (2016), señala que las universidades deberían ser un lugar privilegiado para el encuentro entre diferentes actores locales y globales, la producción y la difusión del conocimiento, y la formación de ciudadanía cultural y tecnológicamente crítica (gobernanza compartida).

Para Goddard, entender las universidades (fundamentalmente) como un recurso en la competición global que todas las ciudades y regiones del mundo llevan a cabo como unidades coherentes es un error de perspectiva. De hecho, desde ya hace años se cuestiona el modelo instrumental, puesto que el desarrollo territorial requiere ser entendido en un marco más amplio que el de la competitividad y el beneficio, un marco con elementos como la equidad, la cohesión social, la participación democrática, la sostenibilidad económica y medioambiental, etc. Así, el crecimiento económico, la innovación, la

atracción de talento, la investigación, etc. no pueden desligarse de preguntas normativas que se podrían resumir en: ¿qué forma de crecimiento queremos? ¿de qué innovación hablamos (innovación social, tecnológica, etc.)? ¿Qué implicaciones tiene? Según Goddard (2011, p.4), las universidades, en contra de la propuesta instrumental, no pueden ser entendidas simplemente como catalizadores de una economía basada en el conocimiento, puesto que la academia tiene implicaciones en la definición y el trabajo por un crecimiento que está relacionado con múltiples esferas: equidad, cohesión, medio ambiente, etc. Además, Goddard identifica que hay barreras institucionales y culturales que dificultan los vínculos entre las universidades y su territorio, yendo más allá de una visión "simplista" y lineal de estas relaciones como a menudo se plantea en el modelo instrumental. Sin duda, la tensión entre un modelo de excelencia académica de tipo exclusivo y cerrado; y un modelo de difusión abierta del conocimiento vinculada a propuestas como ciencia abierta o ciencia ciudadana, es una de las más importantes. Así, las condiciones y los incentivos para un conocimiento "restringido" y mercantilizado son todavía hoy enormemente más grandes que aquellos que empujan las universidades hacia un conocimiento abierto, accesible, compartido y conectado con las diversas necesidades del territorio (Ball y Youdell, 2008; Fernández 2016). Haciendo que muchas de las bienintencionadas declaraciones a favor de una universidad comprometida con el territorio, topen con una dinámica institucional orientada precisamente hacia lo contrario (*ránquines, publish or perish*, etc.). Ante estas y otras dificultades, Goddard opta por proponer varias estrategias que permitan a la vez, construir y orientar el día a día las universidades hacia devenir instituciones cívicas, evitando las barreras y dificultades culturales expuestas. Así, para que las universidades lleguen a ser "World class civic universities", tendrían que (2011, p.5):

"Provide opportunities for the society of which it is part (individual learners, businesses, public institutions); Engage as a whole not piecemeal with its surroundings; Partner with other local universities and colleges; Be managed in a way that facilitates institutional wide engagement with the city and region of which it forms part; Operate on a global scale but use its location to form its identity"

Goddard emplea este planteamiento como un marco general que le permite proponer más y mejores vínculos entre universidades y ciudades en relación con distintos proyectos. Por ejemplo, cuando la UE habla de "smart specialisation" de ciudades y territorios (modelo instrumental)^{xii}, Goddard propone desde el modelo de gobernanza compartida, un rol privilegiado de las universidades en relación con el "entrepreneurial discovery" (2013, p.9) definido "como un proceso de formación de estrategias colectivas centrado en la identificación de áreas científicas y tecnológicas con un potencial de mercado diferenciado en la región". En esta estrategia europea se trata de convertir las capacidades de las universidades en beneficios económicos y sociales para su territorio a través de partenariados colaborativos (2013, p.13). Goddard también está involucrado en analizar el rol de las universidades en el "city foresight" (2016). En su trabajo con "Future cities research network" las universidades pasan a ser un agente clave en este trabajo "que refuerza la elaboración de políticas estratégicas en el gobierno mediante la incorporación de un enfoque de futuro". Estas iniciativas se están implementado hoy en Newcastle, Manchester, Liverpool, Cardiff y Londres y han reunido los diferentes niveles administrativos del territorio, las universidades y otros agentes para construir juntos el plan de futuro de las ciudades, las regiones y el estado (Braginskaia y Facer, 2017). En este

De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común" : hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 7 de 17

sentido, Goddard entiende que las universidades pueden jugar en estos procesos de co-diseño de estrategias futuras en el marco de una gobernanza compartida un rol de "institución ancla". Es decir, un rol clave como agente del territorio y a la vez (2016, p.10) "con la comunidad académica ayudando a la creación y el intercambio de conocimientos "urbanos" para informar a las políticas y las prácticas que influyen en el futuro de la ciudad".

b) Fortalezas y limitaciones

Las propuestas de vínculo entre ciudades y universidades desde la perspectiva de la gobernanza compartida y el "*civic engagement*" implica una visión de la universidad y de la ciudad más amplia, más compleja, más interdependiente, y contempla las contradicciones, barreras y limitaciones inherentes a cada actor. Mientras la perspectiva instrumental se fundamenta en una perspectiva simple, la gobernanza compartida proporciona unas herramientas teóricas y metodológicas complejas y diversas que parecen útiles para promover y construir *partenariados* más amplios, potentes y útiles entre los dos actores. Así aparece en las evaluaciones de las propuestas de Goddard realizadas en distintas áreas del Reino Unido (Goddard, 2015; Braginskaia y Facer, 2017).

Pero mientras que el *cómo* se implementan estas propuestas (*civic engagement* – gobernanza compartida) es lo que une todas las acciones presentadas, el *para qué* se generan, aparece como algo muy diverso. Así, es interesante analizar como, por un lado, podemos encontrar propuestas de gobernanza compartida con finalidades únicamente de promoción de la competitividad empresarial como el informe de la OCDE (2007) o el del Global University Network for Innovation exponen (GUNI 2013). O, en el lado opuesto, el proyecto WILCO^{xiii}, que es una investigación comparativa transnacional sobre "*cómo los sistemas locales de bienestar influyen en las desigualdades sociales y cómo favorecen la cohesión social con el eslabón perdido entre las innovaciones a nivel local y su transferencia y aplicación con éxito a otros entornos*". Por lo tanto, una conclusión de este segundo modelo es que la gobernanza compartida aparece como una forma más compleja, cooperativa e interdependiente de afrontar las colaboraciones, vínculos y relaciones entre universidades y territorios, pero que está siendo usada para fines, a veces, contradictorios.

Intentando mantener todo aquello que de positivo tiene este segundo modelo, pero orientando de manera inequívoca esta gobernanza compartida hacia el bien común se presenta el tercer modelo. Un modelo todavía poco estructurado tanto a nivel teórico como de acciones que apuesta, axiológicamente, por unas universidades y un conocimiento entendidos como un bien común del territorio que debe ser co-gobernado a través de una gobernanza compartida con todos los actores de la ciudad.

2.3 Modelo 3: gobernanza del bien común

a) Introducción

Esta es una tercera perspectiva que plantea las relaciones de la universidad con su entorno de forma exploratoria. El punto de partida que la distingue de la gobernanza instrumental y la gobernanza compartida es que, aquí, universidades y ciudad, conocimiento y vida cotidiana, no son ni pueden ser entendidas como realidades estancas, regidas por lógicas auto-centradas, cerradas y aisladas. Y se propone la co-construcción de un proyecto

común basándose en la interdependencia entre las universidades y la ciudad y la necesidad de coproducir una realidad social y académica orientada al bien común. Esta perspectiva está fundamentada, en primer lugar, en las investigaciones de la premio Nobel de economía Elinor Ostrom (1999) sobre los éxitos de gobernanza de los bienes comunes en todo el mundo. Ostrom, rebatiendo las famosas afirmaciones de Hardin (1965), que decía que todos los bienes comunes acababan en “tragedia” y que tendrían que reconvertirse en estado o en mercado, recoge miles de ejemplos de gobernanza colectiva y compartida, ni estatal ni mercantil de los bienes comunes (pastos, montañas, caladeros de pescado, agua...) de gran éxito. Una gobernanza que, siguiendo unas reglas bastante compartidas de derechos y obligaciones mutuas (Ostrom, 1999 p.49), permite generar más incentivos a la reciprocidad y a la cooperación que al aislamiento y la competencia. Siguiendo estas investigaciones, especialmente en los últimos años, ha habido una eclosión de reflexiones sobre “lo común”, como alternativa social, política y económica. Unas reflexiones que hablan de la necesidad de “comunizar” las relaciones entre personas, instituciones y territorios (Garcés, 2013; Laval y Dardot, 2015; Bollier, 2016; Subirats y Rendueles, 2016; Miró, 2018; Bollier y Helfrich, 2021; etc.). Esto implica replantear la gobernanza situando en el centro del debate cómo promover que, en todo proceso de gobierno, lo común (proceso – comunizar – hacer las cosas de manea colaborativa) y el bien común (resultado) se tengan en cuenta a la vez. Así, este nuevo modelo emergente, se pregunta críticamente sobre qué gobernar en común universidades y ciudades, pero también quién las gobierna, qué se hace y, sobre todo, para qué proponer una co-gobernanza.

En esa misma línea, el segundo fundamento del modelo es el informe de la UNESCO sobre “Repensar la educación: ¿hacia un bien común mundial?” (2015; Scott 2015) y las ideas que del mismo se recogen en el último informe de 2021 “Reimaginar juntos nuestros futuros” (2021). Para la UNESCO, el conocimiento y todas las etapas educativas incluida la universitaria, tienen que ser entendidas como un derecho universal y como un bien común esencial. Las educaciones y el conocimiento a lo largo de la vida ya no pueden ser un “lujo” restringido a algunos, sino que, precisamente por su potencial de transformación de las personas, de las relaciones y de las capacidades personales, son la herramienta clave para construir una sociedad mejor para todo el mundo. Así se expresa al informe (2015, p.33) cuando recuerda que no se trata sólo de una educación para la adaptación. Sino que precisamente, de lo que se trata, es de entenderla como una herramienta que capacita para la transformación personal y colectiva, para el debate y el pensamiento crítico en contra de visiones utilitaristas y fatalistas. Cómo ya se mencionaba en el informe Delors (UNESCO, 1996), se trata de que la educación a lo largo de la vida permita desarrollar en las personas el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntas. En todas estas aproximaciones, las educaciones y el conocimiento se entienden más allá de la concepción tradicional de bien público como derecho individual e instrumental de acceso a un servicio. Y se reconoce el derecho a todas las educaciones y al conocimiento desde la perspectiva “del bien común”, es decir, como el derecho a participar, a co-crear, a codecidir comunitariamente sobre el mismo conocimiento. No se trata (sólo) que “personas expertas” proporcionen al resto unos conocimientos de manera abierta. Sino que, conjuntamente, la ciudadanía pueda decidir sobre qué conocimiento hay que promover, qué usos se le darán, etc. Ya que el conocimiento es algo co-construido en común y al que todas las personas tienen derecho a acceder (UNESCO, 2021), sin que nadie quede absente ni de su (legítima) co-producción ni de su uso (Santos, 2018).

Eso implica (UNESCO 2015, 87), replantear la perspectiva sobre la creación, el control, la adquisición, la validación y la utilización del conocimiento, de todos conocimientos, desde una mirada democrática y de bien común (Bolívar, Moya y Luengo, 2009; Thoilliez, 2018), como conocimientos comunes (UNESCO 2021, 65; Esteban et al. 2022). Los conocimientos en todas sus fases, procesos y gestiones son algo que concierne a todo el mundo de manera colectiva, en contra de las fuertes tendencias a la privatización, mercantilización y apropiación (*enclosure*) del mismo por parte de pequeños grupos en situación de monopolio (Fernández, 2016). Algo que se está dando cada día más dado el contexto de cuasi mercado también en el mundo universitario y de la investigación (Wee y Monarca, 2018). En contra de estos procesos (Laval y Dardot, 2015), esta tercera perspectiva se pregunta por cómo repensar una nueva gobernanza de las universidades y sus vínculos con el territorio basada en el bien común. Como hemos dicho, el elemento clave de esa gobernanza sería que la ciudadanía deje de ser “usuaria” del conocimiento y de la universidad y pasen a ser partícipes y co-constructores de ambos elementos (Garcés, 2013). De lo que se trataría, como objetivo clave, sería promover una mayor integración de las universidades en y con la ciudad (y al revés) a varios niveles: académico, social, cultural, económico... en el marco de un proyecto compartido para comunizar la universidad y el conocimiento. Como se recoge en el último informe de la UNESCO (2021, 128), se propone “*un programa de investigación mundial colaborativo, basado en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, y que acoja las contribuciones de las asociaciones de base, los educadores, las instituciones, los sectores y una diversidad de culturas*”. Cómo se puede ver, este planteamiento no está lejos de la perspectiva comunitaria de propuestas como las “instituciones ancla” o el “civic engagement” promovidas por Goddard. Seguramente la diferencia está en que las iniciativas de Goddard pueden ser orientadas hacia distintos fines. Y, por el contrario, esta tercera, está inequívocamente ligada al objetivo del bien común.

Finalmente, la tercera fuente teórica del modelo de gobernanza del bien común es la perspectiva de la Ciudad Educadora. Como se expone en su preámbulo^{xiv} “*las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena*”. Para hacerlo, la Carta propone el derecho a todas las educaciones. Pero no solo desde un punto de vista pasivo, sino que (art. 9) “*La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá (...) la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales*”. Así, la misma Carta de Ciudades Educadoras, firmada por centenares de municipios en España y en todo el mundo, insta a los gobiernos locales a adoptar esta gobernanza del bien común en relación con las educaciones. Una gobernanza que debe promover no un rol pasivo para la ciudadanía ante el conocimiento, sino un rol activo, de coproducción y codecisión (Civís, Riera, Longás, 2009; Collet y Subirats, 2016). Como se ha expuesto, las diversas universidades de Barcelona en relación con el ayuntamiento han empezado a plantear algunas actuaciones de gobernanza universitaria desde el modelo del bien común. En el siguiente apartado recogemos, por una parte, algunas de estas primeras medidas y presentamos otras a modo de exploración y para su debate académico y social.

b) Propuestas

Organizamos las propuestas en las que la gobernanza del bien común podría concretarse en cinco dimensiones:

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 10 de 17

1. *Ámbito formativo*

1.1 *Vínculos espaciales*

En contra del modelo de las universidades – campus, a menudo aisladas y lejos de las ciudades, se plantea la posibilidad que las diferentes facultades y grados estén ubicados en espacios significativos del territorio en función de su ámbito de estudio. Así, se abren múltiples posibilidades de co-construcción de la universidad, de la ciudad y de los conocimientos cuando se piensa en carreras universitarias ubicadas en espacios vinculados al ámbito de estudio de cada grado o máster; en investigación en espacios de uso ciudadano; etc. El objetivo sería generar las condiciones de posibilidad de una coproducción del conocimiento entre universidad y ciudad en su vínculo con múltiples espacios, agentes, entidades, empresas, cooperativas... y a la vez, crear alianzas con otros agentes que generan conocimiento fuera del marco académico, pero que a menudo no ven reconocida su legitimidad (Freire, 2005; Collet, 2020).

1.2 *Universidades y educación a lo largo de la vida – Universidad 0-100*

En el marco de una sociedad cada vez más envejecida, con grandes desigualdades formativas y a la vez con unos requerimientos educativos cada vez más intensos, una gobernanza universitaria del bien común podría promover un acceso abierto y equitativo al conocimiento vinculando universidades, espacios de gente mayor y escuelas de personas adultas. Programas como las “Aulas de extensión universitaria”, la “Universidad al alcance”, la “Universidad de mayores” o las universidades populares, ya apuntan en esa dirección y son importantes también para las universidades en un momento de bajada demográfica y, por lo tanto, de matrícula (Subirats, 2022). También se podría promover activamente el acceso a la universidad a los sectores sociales más desfavorecidos, por ejemplo, ofreciendo un “grado abierto” a todo el mundo, con libertad de escoger cualquier asignatura ordinaria. Y mantener unas pruebas de acceso permanente a la universidad para cualquier edad y/o plantear su modificación.

2. *Ámbito productivo*

2.1 *“Doctorados en común”*

La propuesta de los doctorados industriales^{xv} ha permitido el acercamiento concreto y cotidiano de las universidades y el mundo productivo en una iniciativa con muy buena acogida. Esta misma idea se puede extender a másteres y doctorados culturales, educativos, de TIC, ambientales, humanísticos... De alguna manera, vinculado a la propuesta anterior de ubicar docencia e investigación a lo largo y ancho de la ciudad, estaríamos hablando de una “Universidad comunitaria”. Dónde de lo que se trata no es de construir parques de investigación aislados o facultades auto-centradas, sino integradas en y con entidades, empresas, cooperativas, administraciones, ciudadanía no organizada, museos, bibliotecas, etc.

2.2 *Universidades y Formación profesional en las ciudades*

En Europa, es bastante común que haya estrechos vínculos y pasarelas fáciles entre la formación profesional y las universidades. En el Estado Español eso todavía es una rareza que se podría explorar en el marco de las ciudades. Entender la Formación profesional superior como “tercer ciclo”, como propone la Unión Europea, debería ser el trampolín para establecer, por ejemplo, itinerarios compartidos (2 de formación profesional superior + 3 de universidad); sinergias en investigación y divulgación científica entre ambas etapas; conexión compartida con las ciudades y sus necesidades; etc.

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 11 de 17

2.3 Universidades como "Think thanks" de las ciudades

Las universidades se podrían convertir, de forma permanente, estable y cotidiana, en espacios para acompañar, desde el conocimiento científico, a las ciudades y su desarrollo en el mundo productivo, los ayuntamientos, las entidades, las empresas, etc. Dentro de un "convenio marco" entre las universidades y cada ciudad, habría que entender que todas las entidades de la ciudad son "socios privilegiados" de las universidades con quienes pueden colaborar mutuamente en cualquier momento.

3. *Ámbito del co-conocimiento*

3.1 *Redes de co-construcción de conocimiento*

Las redes de co-construcción de conocimiento entre universidades y ciudades deberían ser habituales, en la línea de lo que los informes de la UNESCO señalan. Así, construir una red de escuelas e institutos asociados a las facultades de educación; una red de cooperativas y empresas asociadas a las facultades de economía, tecnología e ingeniería; etc. debería poder ser una práctica habitual. El punto clave de estas redes es que se harían bajo un régimen ético (prácticas éticas a nivel ambiental, social, laboral...) y con un retorno del conocimiento adquirido en régimen de "creative commons" abierto a toda la ciudadanía.

3.2 *Universidades contra el fracaso escolar*

Reforzar y ampliar los proyectos de colaboración entre universidades y la educación primaria y secundaria en la lucha contra el fracaso escolar. Ya hay iniciativas en esta línea que pueden ser ampliadas y/o una inspiración para otros: Campus Ítaca^{xvi} (una semana universitaria en verano para jóvenes "poco motivados" en la ESO); Proyecto "Marte XXI"^{xvii} (en que grupos de jóvenes "poco motivados" en la ESO diseñan una estación humana en Marte); Proyectos de mentoría social de universitarios con jóvenes de ESO como el "Ruiñeñor"^{xviii}; Proyectos de Aprendizaje - Servicio en los Institutos en colaboración con las universidades^{xix}; etc. (Simó et al., 2014; Collet y Martori, 2018; Beneyto et al. 2019)

4. *Ámbito de investigación y transferencia de conocimiento*

4.1 *Ciudadanía informada -divulgación - ciencia ciudadana*

En el actual contexto de inflación creciente de tertulias, debates, charlas, seminarios... y de webs con errores o directamente de *fake news*, el rol de las universidades en los *mass media*, en las formaciones, etc. parece más importante que nunca. En contra de una "cultura de la opinión" la gobernanza universitaria del bien común podría promover que las universidades tengan un auténtico rol en la "culturización científica" de la sociedad (online y offline) basada en la investigación. Así mismo, la participación de la ciudadanía en el diseño, desarrollo y divulgación de la ciencia (ciudadana), sería otro vector clave de una ciudadanía más crítica y activa. En esta línea, las propuestas de laboratorios ciudadanos, o ciencia ciudadana para el bien común de Latorre (2013; 2022) parecen muy adecuadas.

4.2 *Ciencia en común*

La propuesta es que las agendas de investigación no estén marcadas, únicamente, por los gobiernos estatales, la Comisión Europea o el mercado, sino también por las ciudades que acogen y en las que las universidades están ubicadas y se desarrollan. Así, cada dos años se podría co-construir una agenda de investigación en común entre universidades y las

De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común": hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 12 de 17

entidades, los barrios, las empresas, las cooperativas, el ayuntamiento... para dar respuestas científicas a los retos reales y cotidianos que tienen las ciudades. Y que esas respuestas no sean de tipo unilateral por parte de las universidades (entendiendo a la ciudadanía como cliente), sino entendiendo la investigación como un proceso de co-construcción implicada de conocimiento con la ciudad.

5. Ámbitos transversales

5.1 Dimensión urbanística de las universidades.

Los centros universitarios, facultades, centros de investigación, etc. tienen una dimensión urbanística relevante. Y no es lo mismo que estén situados en un campus en las zonas ricas de la ciudad o en los barrios de clase trabajadora y/o población migrante. Por eso se debería repensar las universidades en su dimensión urbanística desde la perspectiva comunitaria y promocionarlos como espacios de encuentro, formación, intercambio y fomento de cultura, ciencia, vínculo con el ámbito productivo, etc. Que pudieran ser, en palabras de Klinenberg (2020), “palacios del pueblo”.

5.2 Población universitaria

Por un lado, las ciudades con universidades, recibe una gran afluencia de estudiantes, docentes, investigadores/as, etc. Por otro lado, las universidades buscan dar una buena acogida a estas personas proporcionándoles información, orientaciones, facilidades en vivienda, escolarización de hijos/as, etc. Toda esta necesaria acogida se podría plantear en términos de gobernanza del bien común buscando fórmulas innovadoras que permitieran establecer acuerdos compartidos entre las personas visitantes y las residentes en ámbitos como: personas mayores que comparten piso con estudiantes, facilitar la presencia de estudiantes Erasmus en las escuelas de la ciudad como auxiliares de conversación; invitar a los investigadores/es a vivir en territorios menos favorecidos; vínculo de estos investigadores/as con el tejido de la ciudad; etc.

5.3 Infraestructuras.

La ciudad tiene muchas infraestructuras propias (bibliotecas, escuelas, instalaciones deportivas, sanitarias, transporte...) que pueden ser útiles para las universidades y sus actividades; y las universidades, así mismo, tienen muchas infraestructuras propias que pueden ser útiles para las ciudades y sus habitantes. Desde una perspectiva de gobernanza del bien común, se podría plantear el desarrollo de una red de infraestructuras universitarias-ciudadanas al servicio de toda la comunidad universitaria y no universitaria, en el marco del convenio general.

5.4 Otras iniciativas.

Se podrían plantear otras iniciativas no recogidas en la lista expuesta vinculadas a cada contexto. Por ejemplo, en Brasil, la iniciativa de Universidade Emancipa^{xx} “*tiene como objetivo crear una Universidad Popular, tendiendo puentes entre el debate académico y las periferias, un espacio que utilice el conocimiento académico, profesional y cultural como instrumento para mejorar y transformar la vida cotidiana de las personas*”. Hay mucho que explorar en el rol de las universidades como co-constructoras de conocimiento útil y compartido, más allá de su rol de acreditación de conocimientos.

4. Conclusiones

Como breve conclusión, queremos destacar tres ideas ya expuestas a lo largo del texto. La primera es reconocer que los vínculos entre universidades y ciudades, a pesar de que

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 13 de 17

en las últimas décadas se ha hablado bastante de ello, tienen todavía mucho por recorrer. Y, sobre todo, que no hay un solo modelo para gobernar las universidades en su relación con las ciudades, sino como mínimo tres: la gobernanza instrumental mutua; la gobernanza compartida; y la gobernanza del bien común. La segunda es que, más allá de la gobernanza instrumental, si se quiere promover el beneficio mutuo de más y mejores vínculos entre universidades y ciudades, es importante tener una perspectiva crítica que oriente estos vínculos y que ponga en cuestión las realidades y los vínculos actuales. Una perspectiva que se pregunte, de manera explícita y democrática, sobre qué tipo de vínculos quieren construir, con qué objetivos y con quién, siendo conscientes de las implicaciones de cada respuesta. Finalmente, queremos destacar que en los últimos años ha aparecido la perspectiva de la gobernanza del bien común con sus tres grandes bases teóricas (gobierno de los bienes comunes; informes de la UNESCO; y la carta de ciudades educadoras). Una perspectiva emergente que nos invita a repensar la universidad, su gobernanza y sus vínculos con el territorio, desde la perspectiva del bien común, del derecho a la ciudad, del derecho a la educación y el conocimiento, de la participación ciudadana y de la ciencia abierta y ciudadana. Nos gustaría pensar que esta invitación puede ser un buen punto de partida para debatir democráticamente, qué modelo de gobernanza universitaria queremos en relación con los vínculos con el territorio.

Presentación del artículo: 21 de septiembre de 2022

Fecha de aprobación: 18 de octubre de 2022

Fecha de publicación: 28 de febrero de 2023

Collet-Sabé, J. y Castillo, J. (2023). Relaciones entre Universidad y Ciudad: de la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(74). http://dx.doi.org/10.6018/red.539891
--

Financiación

El artículo está basado en el informe “Per unes noves relacions entre ciutat i universitats: comunitzar la universitat i el coneixement, comunitzar la ciutat” para la ACUP (Asociación de universidades públicas de Catalunya). ACUP 2018-03.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Bruselas: Educación Internacional.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., y Tort, A. (2019) Can schools become an inclusive space shared by all families? *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.
- Beck, U. (2003). *La Sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bellet, C. y Ganau, J. (eds.). (2006). *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos*. Lleida: Milenio.

De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. J. Collet-Sabé y J. Castillo Adrián. Página 14 de 17

- Bolívar, A., Moya, J.; Luengo, F. (2009). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En F. Luengo & J. Moya (Coords.) *Escuela, familia y comunidad. Claves para la acción*. Madrid: Escuela Española.
- Bollier, D. (2016). *Pensar des de los comunes*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bollier, D. & Helfrich, S. (2021). *Libres, dignos, vivos. El poder subversivo de los comunes*. Barcelona: Icaria.
- Braginskaia, E.; Facer, K. (2017). *Universities, Cities and Communities: Co-creating urban living*. Bristol: University of Bristol y AHRC Connected Communities.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos. Neoliberalism stealth revolution*. New York: Zone books.
- Carreras, C. (2001). *La universitat i la ciutat*. Barcelona: Aula Barcelona.
- Castells, M. (1998). *La sociedad red*. Barcelona: UOC.
- Civís, M., Riera, J.; Longás, J. (2009). Proyectos educativos comunitarios. Propuestas teórico-prácticas y análisis de experiencias. *Educación y diversidad* 3, 231-248.
- Collet, J.; Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova*, XIX (532) 1-23.
- Collet, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en blanco*, 2(30), 351-364.
- Collet, J.; Martori, J.C. (2018). Bridging boundaries with Bernstein: approach, procedure and results of a school support project in Catalonia. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1126-1142.
- Davies, W. (2016). *The limits of neoliberalism*. London: Sage.
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: the university and the knowledge society*. Buckingham: Open University Press.
- Dober, R. (2006). Edutropolis: an emerging 21st century paradigm. En: Bellet, C. y Ganau, J. (eds.). *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos*. Lleida: Milenio.
- Esteban, M.; Iglesias, E.; Lalueza, J.L.; Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 225-250.
- Fernández, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación. *Archivos analíticos de políticas educativas* 24(1) 1-24.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S. XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra: Ediciones Bellaterra.
- Goddard, J. (2009). *Reinventing the civic university*. London: NESTA.
- Goddard, J.; Vallance, P. (2011). The civic university: re-uniting the university and the city. En: OCDE. *Higher education in cities and regions*. OCDE: Paris.
- Goddard, J; et al. (2013). *Universities and smart specialization. S3 Policy brief Series*. Bruselas: EU commission.
- Goddard, J.; Cowie, P. (2015). *Newcastle city futures. Anchoring universities in urban regions through city foresight*. Newcastle: University of Newcastle Press.

- Goddard, J.; Tewdwr-Jones, M. (2016). *The role of universities in city foresight*. London: Government office for science.
- GUNI (2013). *Higher Education in the World 5. Knowledge, Higher Education and Engagement: Contributing to Social Change*. Barcelona: Palgrave.
- Hardin, G. (1965). The tragedy of the commons. *Science*, 162(3859),1243-1248.
- Jessop, B. (1997). The Governance of Complexity and the Complexity of Governance: Preliminary Remarks on Some Problems and Limits of Economic Guidance. En: Amin, A.; Hausen, J. (eds). *Beyond Market and Hierarchy. Interactive Governance and Social Complexity*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Klinenberg, E. (2020). *Palacios del pueblo*. Madrid: Capitán Swing.
- Latorre, A. (2013). *¡Todos sabios! Ciencia ciudadana y conocimiento expandido*. Madrid: Cátedra.
- Latorre, A. (2022). *Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Madrid: Ned Ediciones.
- Laval, Ch.; Dardot, P. (2015) *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Mayntz, R. (1998). *New challenges to governance theory*. Jean Monet ChairPaper RSC, núm. 98/50
- Miró, I. (2018). *Ciutats cooperatives*. Barcelona: Icaria.
- OCDE (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OCDE.
- Ostrom, E. (1999). *El gobierno de los comunes*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Pascual, J.M. (2016). *Las ciudades ante el cambio de era*. Barcelona: Hacer.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Simó, N., Pamies, J., Collet-Sabé J., y Tort Bardolet A. (2013) La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194.
- Scott, C. (2015). *The futures of learning*. Paris: UNESCO.
- Subirats, J. (2022). “Vivir aprendiendo”. *El País*, 3 de mayo de 2022. <https://elpais.com/opinion/2022-05-03/vivir-aprendiendo.html>
- Subirats, J. (2016). Notas sobre principios y estrategias sobre una gobernanza educativa y democrática de lo común. En J. Collet & Tort, A. (coords.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Subirats, J.; Rendueles, C. (2016). *Los (bienes) comunes*. Barcelona: Icaria.
- Ransom, J. (2016). *Future of cities: universities and cities*. Westminster: UK Government.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. Paris: UNESCO.
- Wee, C.; Monarca, H. (2020). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138.

Notas

ⁱ Artículo basado en el informe “Per unes noves relacions entre ciutat i universitats: comunitzar la universitat i el coneixement, comunitzar la ciutat” realizado para la ACUP – Asociación Catalana de Universidades Públicas. Agradecemos a Josep M^a Vilalta, su director, Josep Alias, responsable de programas y Joan Subirats, catedrático de la UAB, sus valiosas aportaciones al informe.

ⁱⁱ <http://www.aca-secretariat.be>

ⁱⁱⁱ <http://univercities.ai>

^{iv} <http://eunivercitiesnetwork.com>

^v <https://www.bu.edu/ioc>

^{vi} <https://urbanlabs.uchicago.edu>

^{vii} <https://www.siliconrepublic.com/start-ups/cambridge-silicon-fen-startups>

^{viii} <http://urbact.eu/connecting-cities-building-successes-4-lessons-every-european-city-can-learn-oberhausen>

^{ix} https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/going_global_2017_-_global_cities_-_connecting_talent_driving_change_overview_paper_0.pdf

^x <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia-1345667994339.html?noticiaid=1345683491571>

^{xi} <http://ajuntament.barcelona.cat/premsa/2017/07/25/es-posa-en-marxa-el-consell-assessor-municipal-duniversitats/>

^{xii} <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/smart-specialisation>

^{xiii} <http://www.wilcoproject.eu>

^{xiv} http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf

^{xv} <https://doctoratsindustrials.gencat.cat/es/>

^{xvi} <https://www.uab.cat/web/campus-itaca-1345719639530.html>

^{xvii} <https://www.diba.cat/web/educacio/ceconomica/tallers-tecnologics/martxxi>

^{xviii} <https://www.unavarra.es/unidadaccionsocial/programa-incorporate>

^{xix} <http://aprendizajeserviciom.wixsite.com/apss-madrid>

^{xx} <https://movimientorevista.com.br/2017/07/nasce-a-universidade-emancipa/>

4. Aportacions i discussió

Com hem vist fins ara, l'educació, com a pilar fonamental de les societats humanes, ha estat històricament un dels àmbits més influenciats pels canvis i revolucions socials, culturals i tecnològiques. Aquesta adaptabilitat ha estat, i és, una de les seves principals característiques. No podem oblidar que, sobretot després de la revolució francesa, amb la creació de l'escola republicana l'escola esdevé un element fonamental per a la transmissió dels valors i de la formació dels ciutadans i de la societat que es pretenia bastir. Així l'escola i l'educació, en general, s'ha adaptat a les diferents transformacions socials com a resposta passiva als canvis que se li imposaven, però també, actuant com a força motriu per impulsar aquestes transformacions. Així veiem com la història de l'educació, no ha estat mai estàtica ni monolítica. Des de l'adveniment de la revolució industrial fins a l'era digital d'avui, l'educació ha hagut de navegar i adaptar-se a un món en ràpida evolució. Aquesta adaptació es fa més patent quan considerem la profunditat i l'amplada de les innovacions pedagògiques i didàctiques que han emergit durant l'últim segle (Besalú, 2019; Feu et al., 2021; o Carbonell, 2015).

Aquests canvis els observem, també, en la transformació de les dinàmiques educatives de les famílies i en la seva relació amb l'escola. Tradicionalment, la família ha estat el primer nucli d'ensenyament per a l'infant i el que passava a l'escola formava part d'una socialització secundària que introduïa els infants en els contextos socials i proveïa del coneixements i els recursos per enfrontar-se a la vida acadèmica i professional. La complexitat creixent del món contemporani, ha replantejat la seva funció amb un èmfasi creixent en la col·laboració entre les institucions educatives i la llar, difuminant les fronteres entre l'entorn i les funcions educatives de les famílies i de l'escola. En aquesta mateixa línia, les estructures i els models de govern en l'àmbit educatiu han experimentat canvis significatius, movent-se cap a models més democràtics i participatius. Aquesta tendència reflecteix la necessitat de les societats modernes de garantir una educació inclusiva i equitativa, lliure de discriminacions

i barreres, com s'ha expressat en les diverses legislacions educatives de l'etapa democràtica (Parcerisa et al., 2023).

Així, en analitzar aquesta trajectòria, serà crucial considerar com els canvis recents i les tendències emergents estan reconfigurant el paisatge educatiu.

4.1. Percepció i implicació de les famílies

La percepció i la implicació de les famílies en els processos educatius no és únicament un indicador del compromís familiar amb l'educació, sinó també un reflex de la qualitat i de l'efectivitat de les propostes pedagògiques. D'acord amb Parcerisa et al. (2023), la manera com les famílies perceben i es veuen reflectides dins dels projectes educatius transformadors influeix, de manera decisiva, en la seva implementació i èxit. En aquest apartat, conclusiu, recollim les pistes que les diferents recerques han apuntat sobre l'impacte de les percepcions familiars en aquests projectes i comprendre els beneficis i reptes que comporta la seva implicació activa. En definitiva, valorar les aportacions que les famílies aporten per a la creació d'entorns educatius més inclusius, innovadors i adaptats a les necessitats reals de la comunitat.

4.1.1. Impacte de la percepció de les famílies en els projectes educatius transformadors.

Com assenyalen Carbonell (2015), Ainscow, (2020) o Collet (2020), les famílies són actors clau en la comunitat educativa i la seva implicació en els processos d'innovació és fonamental per l'èxit d'aquests. En els diferents articles hem vist que la percepció positiva de les famílies sobre el projecte educatiu no només legitima la iniciativa davant altres actors del sistema educatiu, sinó que també incrementa la seva credibilitat i abast dins de la comunitat. Una percepció positiva pot catalitzar l'acceptació i adopció de pràctiques innovadores, mentre que les

preocupacions o resistències de les famílies assenyalen les àrees que requereixen revisió o adaptació. Així, la mirada de les famílies esdevé un important element de contrast, avaluació i projecció dels projectes dels centres i de la innovació educativa.

Pel que hem pogut veure a través de les experiències analitzades als articles, tot i que cada vegada s'ha anat avançant més en aquesta direcció, en general, a les famílies se les ha tingut poc en compte en els processos de transformació educativa, sobretot en la participació en el disseny dels objectius i de la necessitat dels canvis que es volen implementar, relegant-los al paper d'observadors passius o com a molt de validadors dels canvis. Aquesta dinàmica habitual genera reticències i resistències d'acord amb les aportacions de Marcelo et al. (2010). Com assenyala Feu et al. (2021), la implicació de les famílies en els processos d'innovació educativa contribueix a una major comprensió i acceptació d'aquests, i una millor valoració en el rendiment de comptes i l'observació de pràctiques d'aula, quan es porten a terme.

En aquest sentit, hem de contemplar un element que necessita una atenció especial. Quan es planteja una transformació de les pràctiques i de les cultures cal comunicar, eficaçment, a les famílies els objectius, i la necessitat dels canvis per evitar objeccions a unes metodologies, organitzacions i canvis estructurals que no coneixen per la seva experiència com alumnes i que generen una lògica reticència vers els elements nous i poc coneguts, i que perceben com a menys afavoridors de les expectatives educatives que tenen com a pares. Així, a l'estudi exploratori que es presenta en l'article 3 (Castillo et al. 2023) "*Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa*" trobem que les famílies es situen entre una comprensió de la necessitat dels canvis educatius i els dubtes sobre com aquests poden afectar els seus fills i filles. Tot i que les famílies expressen una valoració positiva general del programa, també mostren una certa incertesa i rebuig cap a alguns elements específics.

Quan les famílies perceben i experimenten activament la inclusió i el valor en els programes educatius, es converteixen en ambaixadores d'aquestes iniciatives a les seves comunitats. Aquesta connexió enforteix la relació escola-comunitat i

amplifica l'impacte transformador del projecte, portant-lo més enllà dels murs del centre educatiu. Tot i això, detectem poca participació en el disseny, implementació i avaluació dels programes, per part de les famílies, situant-les, a les experiències analitzades, en el primer nivell d'implicació descrit per Gento (1994) i perdent l'oportunitat d'avançar en una implicació més ambiciosa de tota la comunitat en els projectes.

Cal tornar a ressenyar que la percepció de les famílies actua com una brúixola que orienta el desenvolupament i adaptació dels projectes educatius. Les respostes i percepcions de les famílies que hem pogut veure al tercer article il·lustren com les opinions i valoracions de les famílies sobre programes d'innovació educativa poden ajudar al seu disseny i execució. En considerar aquesta retroalimentació, els projectes es poden alinear més amb les necessitats, expectatives i realitats de la comunitat a la qual serveixen.

D'altra banda, l'estudi també reflecteix les barreres i reticències que les famílies tenen en relació amb la innovació i a la transformació educativa. Com assenyala Marcelo et al. (2010), aquestes barreres poden estar relacionades amb aspectes tecnològics, culturals i polítics. En l'estudi, s'observa que les famílies tenen, amb freqüència, dubtes sobre l'ús de noves tecnologies a l'aula, diferències culturals entre les pràctiques educatives de l'escola i les pràctiques educatives familiars, i desconfiança cap a les polítiques educatives i la seva implementació a causa d'experiències prèvies negatives. En aquest context, és important abordar adequadament aquestes barreres i reticències per aconseguir una major acceptació i participació de les famílies en la transformació educativa. Seguint les propostes de governança del bé comú, exposada al quart dels articles del compendi, la percepció de les famílies no només té un impacte directe en la forma i contingut dels projectes educatius, sinó també en la seva gestió. La integració de les famílies en la presa de decisions i en la co-construcció de propostes, en sintonia amb el concepte de "governança del bé comú", potencia la rellevància, sostenibilitat i efectivitat de les iniciatives transformadores.

4.1.2. Beneficis i reptes de la participació activa de les famílies.

Com hem vist i argumentat al llarg dels diferents articles, l'acceptació per part de les famílies dels processos de transformació educativa són essencials per a l'èxit dels projectes. Recuperant la descripció dels beneficis de la participació activa de les famílies en el procés educatiu descrits a l'article 2 (Castillo et al. 2014) "*¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria?*" i estenent-ho als projectes de transformació educativa, tractats en l'experiència descrita a l'article 3, veiem que com millorar el vincle amb les famílies no només és una qüestió de principis democràtics o d'equitat, sinó que també condueix a millores tangibles en diversos aspectes de l'educació. S'assenyala com, a partir dels resultats i reflexions d'aquests articles, es pot avançar en les àrees identificades:

a) Millora en el rendiment acadèmic dels alumnes:

Una participació familiar activa i significativa contribueix a un ambient educatiu més cohesionat i de suport. Però, tanmateix, com veiem en la recerca-acció descrita en el primer dels articles, la millora de la comprensió per part de les famílies, sobretot, les més vulnerables, dels codis i de la cultura escolar repercuteix en la millora dels resultats acadèmics. En aquest sentit val la pena fer referència als projectes i iniciatives de suport escolar on es contemplen accions de millora en la comprensió dels codis escolars per part de les famílies millorant el resultats acadèmics dels alumnes (veure projecte Enxaneta a Collet, et al. 2018). Quan els progenitors comprenen i s'identifiquen amb el currículum i la pedagogia (com s'indicava al primer article), poden reforçar aquests mateixos conceptes a casa, creant un entorn d'aprenentatge més continu i coherent. Els centres educatius que busquen la col·laboració familiar (Article 2) estan també reconeixent la riquesa d'experiències i coneixements que les famílies poden aportar, potencialment enriquint el currículum i adaptant-lo millor a la realitat dels estudiants.

b) Millora de la motivació i l'interès dels alumnes per l'aprenentatge:

Quan les famílies s'impliquen, els estudiants perceben que l'educació és valorada no només per l'escola, sinó també pel seu entorn familiar. Aquest reconeixement mutu pot augmentar la seva motivació intrínseca per aprendre, sobretot pels alumnes de famílies més vulnerables que veuen reforçats els objectius que proposa l'escola com quelcom important i compartit amb la família (Articles 1,2 i 3).

La retroalimentació familiar pot ajudar les escoles a adaptar-se millor als interessos i necessitats dels estudiants, creant així un aprenentatge més personalitzat i rellevant. Val a dir que facilita l'encaix amb l'entorn i en la percepció dels centres escolars com a generadors de bé comú, amb projectes i beneficis compartits (Article 3).

c) Millora de la relació entre les famílies i les escoles:

La construcció de projectes educatius (transformadors, o no), requereix d'un espai conegut i comú, on els objectius siguin clars i compartits, perquè reverteixin en benefici de tota la comunitat. Una "governança del bé comú", com es menciona a l'Article 4, impulsa la co-construcció i la presa de decisions col·lectiva, establint les bases per a una relació de confiança i respecte mutu. En aquest context, les escoles i les famílies es perceben com a veritables socis en el procés educatiu. Aquelles escoles que reconeixen i aprecien les contribucions de les famílies, com es destaca a l'Article 2, estan posant els fonaments per a una col·laboració més profunda i duradora.

d) Millora de la percepció que les famílies tenen de les escoles i de l'educació

Les accions de recerca, com la descrita a l'Article 1, mostren la voluntat de l'escola d'autoavaluar-se i de millorar. Això és percebut positivament per les famílies, ja que indica un compromís amb la millora contínua. Tot i això, la percepció per part de les famílies és que només se les cita per validar els projectes sense una avaluació seriosa amb indicadors clars i amb la intenció d'utilitzar aquesta avaluació per a la millora del projecte, o com algunes famílies expressaven, només ens demanen quan cal muntar activitats lúdiques que els

docents no volen o poden organitzar (Articles 1 i 2). En involucrar activament les famílies en el procés educatiu i reconèixer la seva importància (Article 2), les escoles envien un missatge clar a les famílies fent explícit que són valorades i respectades, millorant així la seva percepció general de la institució i visibilitat que les seves aportacions són valuoses i necessàries.

4.2. Gestió de projectes i pràctiques escolars

4.2.1 Estratègies identificades per fomentar la inclusió i la participació de les famílies en la innovació educativa.

La base d'una participació real i enriquidora de les famílies en la innovació educativa reposa en una comunicació transparent i efectiva. Com subratllen Collet et al. (2015) a l'experiència exposada en el primer article, les sessions informatives amb les famílies són crucials per a la comprensió de les dinàmiques i activitats educatives. És en aquestes sessions on, tot compartint els objectius, “els 'perquè?” i els “per a què?” de la tasca de l'escola, es comença a establir el vincle i la identificació de les famílies amb el projecte d'escola, recollint, alhora, els neguits i necessitats de l'entorn (Article 1).

Establir una bona dinàmica de comunicació participativa des de l'inici de la relació amb les famílies es revela, com suggereix Riera et al. (2022), com la pedra angular de l'èxit dels projectes. A més, d'acord amb Barton et al. 2004 (citada a Riera et al., 2022) la retroalimentació activa, tal com es mostra al tercer article, és fonamental per garantir que les famílies no només estiguin informades, sinó que també se sentin escoltades i membres de dret de la comunitat educativa. La formació i capacitació en estratègies comunicatives, com es ressalta en el primer article, és un element crucial. Proporcionant eines i recursos específics, les escoles no només generen vies d'informació amb les famílies, sinó que, alhora, les capacita per participar activament en la innovació i poder donar el suport adequat als seus fills i al projecte educatiu .

La governança participativa, tal com es descriu a l'Article 4, permet que les famílies siguin una part activa en la presa de decisions. A través d'aquesta inclusió en comitès mixtos i projectes d'investigació-acció, les escoles garanteixen que les veus de les famílies són part integral del procés de millora. Finalment, el reconeixement i la valoració són essencials per mantenir la implicació familiar. Com assenyala el treball de Riera et al. (2022) (i es reflecteix als articles 2 i 3, respectivament), celebrant els èxits conjunts i integrant les famílies en programes d'innovació, les escoles visibilitzen amb claredat, que la participació familiar és desitjada i essencial per a la innovació educativa. Algunes propostes derivades dels projectes analitzats:

a) **Comunicació i Diàleg:**

Sessions informatives: Com vèiem a la recerca-acció que documenta l'article 1, les sessions informatives dels diferents centres consisteixen, la majoria de les vegades, en informacions de caire pràctic, repetides d'un curs a l'altre i amb poc espai per al diàleg. Però el més preocupant és que, en poques ocasions es dona raó dels referents i/o elements que fonamenten els projectes. Organitzar reunions regulars per informar les famílies sobre els canvis i innovacions que es volen implementar, justificar i explicar els objectius i l'abast de les transformacions és bàsic per alinear les famílies amb el projecte i per dotar de significat les accions (Article 1).

Retroalimentació activa: Establir canals de comunicació bidireccional, on les famílies poden expressar les seves inquietuds i suggeriments (Article 3). Com podem veure a la Tesi doctoral de Beneyto (2019), no basta amb què hi hagi informació, també cal que hi hagi comunicació i que aquesta sigui bidireccional, és a dir, que la relació establerta amb les famílies estiguin basades en el diàleg no sols en la informació.

b) **Formació i Capacitació:**

Tallers per a famílies: En l'intent de fer més comprensible els codis de l'escola i de les innovacions que es volen implementar cal que tots els membres de la comunitat educativa puguin donar raó del que es fa, de com es fa i, sobretot, de

perquè es fa. En aquest sentit és útil oferir algun tipus de sessions formatives perquè les famílies puguin entendre i participar activament en els nous mètodes d'ensenyament com es destacava a l'article 1 i podem veure en acció en les aportacions de les famílies que apareix en l'article 3.

Recursos i materials: Com ja hem fet referència en el punt anterior, proveir les famílies d'eines i recursos per ajudar-los a entendre i l'aplicació de les innovacions redunda en una millor comprensió del projecte. Aquest element és molt important, sobretot, per a l'empoderament de les famílies amb menys capital social i cultural com vam poder veure al primer dels articles.

c) **Governança Participativa:**

Comitès de governança mixtos: La construcció d'un sistema educatiu que es caracteritzi per ser participatiu, transparent i amb un enfocament inclusiu és fonamental en l'era actual. En aquest context, sorgeix la proposta dels comitès de governança mixtos, com es fa referència a l'article 4, sent una estratègia adequada per promoure la co-construcció i la presa de decisions compartida. Els comitès de governança mixtos estan compostos per membres diversos de la comunitat escolar: docents, directiva, famílies, i en algunes ocasions, fins i tot estudiants d'edats més avançades. L'objectiu principal és assegurar que les decisions preses en el centre es realitzin de manera col·laborativa, considerant les perspectives i les necessitats de tots els involucrats.

Incloure representants de les famílies en els grups de decisió escolar per garantir la seva veu en les decisions importants permet, no només una major participació en la presa de decisions, sinó també una major comprensió i empatia entre els diferents actors de la comunitat educativa. En considerar les opinions, necessitats i desitjos de totes les parts involucrades, es crea un espai educatiu més inclusiu i adaptat a les realitats específiques del centre. Aquesta estratègia, a llarg termini, pot donar lloc a escoles més resilients, adaptatives i alineades amb les necessitats dels seus estudiants, famílies i docents. En definitiva, els comitès de governança mixtos representen una eina valuosa per a la construcció d'un futur educatiu més democràtic, inclusiu i eficient. (Article 4). Facilitant el compromís de tots els actors amb el projecte educatiu, i facilitant l'aportació que

aquests fan en la creació d'un projecte formador de ciutadania participativa i creant un clima escolar més positiu.

Projectes d'investigació-acció: Involucrar les famílies en projectes on es pugui observar, reflexionar i actuar conjuntament amb l'escola per a la millora educativa, com s'apunta a l'article 1. Un tret distintiu d'aquesta metodologia és la seva naturalesa participativa. Així tots els implicats (com ara docents, famílies i alumnes) poden participar com a co-investigadors en el procés, promocionant així una implicació activa en la millora dels processos educatius i la construcció conjunta de coneixement.

d) **Reconeixement i Valoració:**

Celebració d'èxits: Reconèixer i celebrar els èxits i aportacions de les famílies a la comunitat escolar, com hem pogut veure a l'article 3, és una oportunitat per cohesionar la comunitat educativa i reconèixer la implicació de tothom en la bona marxa del projecte. Aquesta celebració conjunta serveix com a eina de motivació per a tots els membres de la comunitat educativa: estudiants, famílies, i docents. Quan les famílies perceben els èxits dels seus fills i filles i, a més, veuen aquest progrés reconegut per l'escola, es crea un sentiment d'apoderament i pertinença que reforça la seva implicació i confiança en el projecte educatiu. El mateix article proporciona diversos exemples de com es pot portar a la pràctica aquesta celebració. Algunes propostes aportades són:

- Organitzar jornades o actes on es mostrin els projectes realitzats pels estudiants, on les famílies puguin ser part activa, ja sigui com a observadors o com a participants.
- Crear un espai en la comunicació regular amb les famílies, on es puguin destacar la consecució de fites específiques, tant a nivell individual com col·lectiu.
- Establir cerimònies o reconeixements anuals que valorin no només els resultats acadèmics sinó també les habilitats socio-emocionals, la cooperació, o altres aspectes relacionats amb la innovació educativa.

- Crear espais de diàleg i retroalimentació on les famílies puguin compartir les seves impressions sobre els èxits percebuts i les àrees d'oportunitat.

Aquestes celebracions conjuntes no només reconeixen els èxits, sinó que també serveixen com a eina de reflexió i millora contínua, promovent la cohesió comunitària i reforçant l'objectiu compartit de l'excel·lència educativa.

4.2.2 Creació de xarxes i relacions sinèrgiques amb el territori i la comunitat.

Les escoles no són entitats que actuen al marge de l'entorn on estan inserides, ni poden estar desconnectades de la resta d'institucions educatives, cultural i/o socials de l'entorn (Collet et al. 2014). Però com veiem al segon article, a partir de les percepcions dels docents, es pot observar com la cultura escolar (bàsicament acadèmica) intenta imposar la seva predominança i perspectiva per sobre de la resta. Identificant clarament el que és "escola" i els que són "els altres".

Tot i això, la relació sinèrgica amb l'entorn escolar és fonamental per establir una xarxa educativa sòlida a nivell de municipi, barri o ciutat. Quan parlem d'aquesta relació, ens referim a la connexió profunda i dinàmica entre l'escola i tots els actors de la seva comunitat immediata. Aquesta relació va més enllà de la mera coexistència, és una interacció mútuament beneficiosa que pot conduir a resultats positius per a totes les parts implicades.

Constitució de la Xarxa Educativa a través de la Relació Sinèrgica

- **Cohesió Comunitària:** Una escola que s'obri al seu entorn i interaccioni activament amb altres institucions, organitzacions i grups locals contribueix a la cohesió social del territori. Les escoles poden actuar com a centres neuràlgics on es congreguen diferents sectors de la comunitat per abordar problemes comuns i compartir recursos (Collet, 2014).

- **Recursos Compartits:** Una relació sinèrgica permet l'intercanvi i la utilització compartida de recursos. Per exemple, les biblioteques locals, centres cívics o associacions poden oferir espais i materials per a activitats extraescolars, mentre que les escoles poden cedir les seves instal·lacions per a activitats comunitàries fora de l'horari escolar. Veure Plans Educatius d'Entorn⁸
- **Aprentatge Basat en la Comunitat:** Establir connexions amb l'entorn potencia l'aprenentatge basat en la comunitat. Els estudiants poden participar en projectes reals, com la millora d'espais públics o la creació d'iniciatives culturals, que beneficiïn tant a l'estudiant com a la comunitat en la qual viu.
- **Reconeixement de la Diversitat:** La xarxa educativa creada potencia la interacció entre persones de diferents edats, orígens culturals i socioeconòmics. Això enriqueix l'entorn educatiu, ja que la diversitat és reconeguda i valorada, i es converteix en una font d'aprenentatge per a tothom.
- **Suport Mutu en Temps de Crisi:** En moments de crisi o dificultat, com ara situacions socioeconòmiques complicades o emergències sanitàries, una xarxa educativa ferma pot proporcionar un suport mutu entre les institucions, les famílies i altres actors comunitaris.
- **Governança Col·laborativa:** Quan les escoles treballen conjuntament amb altres entitats de la comunitat, es pot establir un model de governança col·laborativa on les decisions que afecten l'educació són preses de manera conjunta, considerant les perspectives i necessitats de tots els actors implicats.

En definitiva, la relació sinèrgica amb l'entorn escolar és essencial per crear una xarxa educativa sòlida i inclusiva que no només beneficiï els estudiants, sinó també a tota la comunitat. Convertir l'educació en una responsabilitat col·lectiva potencia l'aprenentatge, la cohesió social i el desenvolupament sostenible del territori.

⁸https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2944/plans_educatius_entorn_document_marc_2017.pdf?sequence=1

4.3. Superació de barreres i reticències

4.3.1 Factors que generen resistència o reticència de les famílies.

Alguns factors identificats en els diferents articles que generen resistències o reticències entre les famílies:

Desconeixement i falta d'Informació: Com es va veure a l'experiència analitzada a l'article 1, les famílies sovint no entenen o no tenen suficient informació sobre els canvis que s'estan implementant. Aquesta manca de comprensió genera por o desconfiança cap a les noves metodologies o enfocaments educatius, sobretot en les famílies més vulnerables i/o que no comparteixen els codis d'escola, les seves gramàtiques i la seva cultura. És per això que insistim en la millora dels canals de comunicació amb les famílies, en benefici dels alumnes.

Experiències Educatives Prèvies: Segons l'article 2, les experiències educatives prèvies de les famílies condicionen la percepció sobre la innovació. Si han tingut experiències negatives o si els canvis anteriors no van aportar els resultats esperats, pot haver-hi reticència a acceptar noves propostes. De la mateixa manera, com veiem al tercer article, les famílies amb bagatge cultural i/o acadèmic s'aferren a la seva experiència mostrant-se reticents a implementacions metodològiques i als canvis d'objectius respecte de la seva experiència escolar. En tots dos casos cal una avaluació i retroalimentació compartida i dialogada a fi de avaluar el valor dels canvis operats.

Percepció d'Exclusió: A l'article 3 es destaca que les famílies poden sentir que les seves opinions i preocupacions no són tingudes en compte, cosa que genera un sentiment d'exclusió del procés de presa de decisions. La percepció de ser un observador passiu sense possibilitat d'intervenció situa les famílies en un rol d'usuari i/o client amb la queixa i la reivindicació d'atenció com a úniques eines de participació. Com hem pogut veure en les opinions de les famílies als diferents

articles això genera una espiral de desconfiança per totes les parts que aboquen a un des-encontre que pot esdevenir perniciosos per als projectes educatius.

Cultural i Valors Familiars: En algunes ocasions, com podem veure als tres primers articles, pot existir un xoc entre els valors o creences culturals de les famílies i les noves propostes educatives. Això genera resistències quan les famílies perceben que la innovació no està alineada amb els seus valors o expectatives. És especialment significatiu com les famílies amb més capital social i cultural i que tenen altes expectatives d'èxit dels seus fills generen resistències als canvis en projectes que proposen metodologies actives i cooperatives que no van en la línia de l'èxit individual i la competició per ocupar els llocs principals en aquesta cursa.

Temor a l'Error: Tant l'article 3 com el 4 fan èmfasi en la idea que l'educació ha de ser una eina d'inclusió, equitat i generació d'una societat més participada, però aquesta perspectiva xoca amb la por de les famílies a què els canvis resultin en un detriment de la qualitat educativa o en errors que afectin els seus fills. Aquesta por s'expressa clarament en les preocupacions de les famílies sobre els resultats de la selectivitat i les capacitats adquirides pels alumnes que participen d'una transformació educativa que canvia la cultura escolar.

4.3.2 Propostes i estratègies efectives per superar aquestes barreres.

La transformació educativa, quan es fa de forma col·laborativa amb les famílies, pot assolir una major repercussió i sostenibilitat al llarg del temps. No obstant això, com s'ha indicat anteriorment, hi ha certes resistències i reticències per part de les famílies que cal abordar. A partir de les aportacions dels quatre articles i de les reflexions que hem presentat, es desprèn una sèrie de propostes i estratègies per superar aquestes barreres.

Un dels factors clau és la **comunicació efectiva**. Com ja hem vist a la recerca que analitzen els dos primers articles es ressalta la importància de les

sessions informatives amb les famílies, no només com a mecanisme d'informació, sinó també com a espai de diàleg on compartir objectius, dinàmiques i les raons darrere dels canvis. Aquesta comunicació bidireccional allunya por i crea sentit de pertinença compartida en el procés d'innovació.

A més, és essencial la **formació i capacitació** tant del personal docent com de les famílies. Com hem vist, és necessari proporcionar eines i recursos específics que capaciten les famílies per comprendre i participar activament. Aquesta formació pot abordar des de tècniques comunicatives (sobretot per a docents) fins a la comprensió d'enfocaments pedagògics innovadors.

D'altra banda, la **inclusió activa** de les famílies en la presa de decisions és una estratègia primordial. L'article 4, amb la seva reflexió sobre la "governança del bé comú", suggereix la creació de comitès de governança mixtos on les famílies puguin ser partícips del procés de presa de decisions, afavorint així la co-construcció i la responsabilitat compartida amb el projecte.

Tanmateix, és fonamental el **reconeixement** de la importància de les famílies en l'ecosistema educatiu. Com veiem a l'article 3, celebrar els èxits conjunts i reconèixer les aportacions de les famílies envia un missatge clar que la seva implicació no només és desitjada, sinó també valorada i considerada essencial per a la transformació educativa.

Aquestes estratègies, si s'implementen de manera conjunta i coherent, poden ajudar a superar les resistències i consolidar un procés d'innovació educativa que compti amb l'aportació activa i significativa de les famílies.

4.4. Governança educativa i participació familiar

La governança educativa, com es desprèn dels articles presentats, però sobretot de l'últim, és un concepte dinàmic que va més enllà de la mera administració o

gestió d'un centre educatiu. Es tracta de la manera en què les decisions són preses, qui les pren, i com aquestes afecten la vida diària de la institució i dels seus membres. La participació de les famílies en aquesta governança és crucial, ja que les famílies són una part essencial de la comunitat educativa. No obstant això, com s'analitza en l'article, la seva inclusió varia segons el model de governança adoptat.

4.4.1 Com els models de governança influeixen en la participació de les famílies?

L'article 4, amb la reflexió sobre la transició de la "governança instrumental mútua" a la "governança del bé comú", ofereix una visió de com els models de governança poden afavorir o dificultar la inclusió de les famílies. Mentre que una governança instrumental pot veure la participació familiar com un recurs a explotar o com una obligació formal, la governança del bé comú busca una co-construcció real amb les famílies, valorant les seves aportacions com a essencials per al benestar de la comunitat educativa. Aquesta diferència en la percepció i valoració de la participació familiar pot determinar en gran mesura la profunditat i qualitat de la seva implicació.

4.4.2 Dinàmiques de poder, comunicació i relacions entre diferents actors educatius

Les dinàmiques de poder són inevitables en qualsevol institució, inclosa l'escola. No obstant això, la manera en què aquestes dinàmiques són gestionades pot influir significativament en la relació entre docents, administradors i famílies. Com s'apunta a l'article 1, la comunicació és una eina clau en aquesta gestió. Si la comunicació és transparent, bidireccional i basada en el respecte mutu, pot equilibrar les relacions de poder i promoure una participació més activa i significativa de les famílies. D'altra banda, l'article 2 ens mostra com la percepció

que tenen els docents de les famílies i del seu lloc a la comunitat educativa delata una dinàmica de relació de clara desigualtat volguda i pretesa. Si les famílies es veuen com a simples receptors d'informació o com a figures secundàries, és més probable que la seva participació sigui limitada. En canvi, si es reconeixen i valoren les seves aportacions, com esmenta l'article 3, es poden establir dinàmiques més horitzontals, en les quals les famílies es perceben com a socis reals en el procés educatiu. Així doncs, per assolir una governança educativa que promogui una participació familiar plena i efectiva, cal reconèixer i abordar les dinàmiques de poder, establir canals de comunicació efectius i crear espais on les famílies se sentin valorades i part integrant de la comunitat educativa.

4.5. Perspectiva del bé comú en l'educació

A partir dels informes de la UNESCO (2015, 2021), la perspectiva del bé comú no es limita només a l'àmbit de la governança política o econòmica, sinó que té una profunditat que pot ser aplicada en diverses àrees de la societat, en el nostre cas a l'educació. La seva integració en el sector educatiu pot aportar una dimensió més enriquidora i equitativa, amb l'objectiu de beneficiar a tota la comunitat. Com es pot extreure de l'article 4, la noció de "governança del bé comú" serveix com a referència clau per a entendre la teoria del bé comú dins l'educació.

4.5.1 Fonamentació i importància de la perspectiva del bé comú en l'educació

Aquesta perspectiva es fonamenta en la idea que hi ha certs béns o recursos que són essencials per a la vida en comunitat i que, per tant, haurien de ser gestionats de manera col·lectiva i amb una orientació cap al benefici comú. En l'educació, aquest "bé" pot ser entès com el coneixement, la formació integral dels estudiants o l'harmonia dins la comunitat educativa, des d'un principi d'equitat, inclusió i qualitat educativa com es recull a les lleis que regeixen l'àmbit

educatiu a casa nostra (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC) i La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE) principalment)

L'aplicació d'aquesta perspectiva de governança, en l'educació, contribueix a una més gran equitat i justícia, ja que es reconeix la necessitat d'oferir oportunitats educatives de qualitat a tothom, independentment del seu context socioeconòmic, com demanden les lleis citades. A més, amb l'enfocament del bé comú, l'educació esdevé una responsabilitat compartida entre docents, famílies, estudiants i la comunitat en general, com s'ha ressaltat en l'article 1.

4.5.2 Impacte d'aquesta aplicació en el context cultural i social

En un context cultural i social en constant canvi, on sovint es confronten visions i valors diversos, la perspectiva del bé comú actua com a “pal de paller” i pont d'unió, fomentant la cooperació i la recerca de solucions conjuntes. En lloc de centrar-se en els interessos individuals o sectorials, es busca un benefici més ampli i amb la mirada posada en el benestar col·lectiu. Quan aquesta mirada s'aplica als centres educatius, s'afavoreix la creació d'espais d'aprenentatge inclusius, on la diversitat és vista com un recurs i no com una barrera, tal com es dedueix de l'article 2. A més, amb una perspectiva del bé comú, es promou la participació activa de les famílies i de la comunitat en la vida escolar, reconeixent la seva importància en la formació dels joves, com s'apunta en l'article 3. I oferint una visió més holística, cooperativa i orientada al servei de la comunitat en el seu conjunt.

5. Conclusions

En aquest treball hem explorat l'impacte i la rellevància de la participació familiar en la creació d'espais educatius inclusius i transformadors, tot emfasitzant la importància de considerar l'educació com a bé comú. A partir de l'anàlisi dels quatre articles presentats, es desprenen nombroses implicacions, aprenentatges i descobertes que projecten una llum sobre els reptes i línies d'investigació futures.

Primerament, l'anàlisi ha revelat que la implicació activa de les famílies en el procés educatiu té un efecte directe en la configuració d'un entorn educatiu més inclusiu i ric. Aquesta inclusió i riquesa són crucials per afrontar les desigualtats socials i promoure una societat més justa i equitativa. Per tant, un dels principals reptes serà seguir aprofundint en estratègies i metodologies que afavoreixin aquesta participació activa, analitzant la seva aplicabilitat i efectivitat en diferents contextos educatius i socioculturals. Pel que fa a les relacions de poder i la governança en l'educació, hem vist que tenen un impacte significatiu en la implicació familiar. Els models de governança inclusiva i participativa, que fomenten la transparència i la col·laboració entre tots els agents educatius, són essencials per construir espais educatius transformadors. Aquesta descoberta obre la porta a futures investigacions sobre com els processos de presa de decisions i les dinàmiques de poder influeixen en la percepció i la participació de les famílies, i com aquestes, a la vegada, poden ser agents de canvi en les estructures de poder existents.

L'enfocament en la perspectiva del bé comú ha proporcionat una base sòlida per a la conceptualització de l'educació com a dret i responsabilitat compartida. Aquesta perspectiva ens repta a repensar les nostres pràctiques educatives i a buscar formes innovadores de fomentar la inclusió i la participació. Les futures línies d'investigació podrien explorar com integrar els principis del bé comú en el disseny i la implementació de polítiques educatives, així com estudiar la seva influència en la creació de comunitats educatives més cohesionades i compromeses. Finalment, el desenvolupament de recomanacions i la

identificació de futurs camins d'investigació són passos fonamentals per avançar en la construcció d'espais educatius més inclusius i transformadors. Les propostes sorgides d'aquesta investigació, juntament amb l'exploració de noves estratègies i metodologies, podrien contribuir a la creació de marcs de treball més integradors i efectius.

En definitiva, en aquest treball es posa de manifest la necessitat d'una reflexió constant i d'una adaptació dinàmica de les nostres pràctiques educatives a les necessitats i reptes emergents. Les descobertes i aprenentatges assenyalats als articles ens conviden a seguir indagant i aprofundint en el camp de l'educació inclusiva, amb la vista posada en la creació d'una societat més justa, participativa i solidària. La projecció cap al futur ens ofereix noves oportunitats per explorar, aprendre i transformar l'educació des de la base, tot afavorint la implicació i la participació de les famílies com a agents clau en aquest procés evolutiu.

5.1 Aprenentatges, impactes i futures línies d'investigació

Tota recerca significa el punt de partida de noves preguntes. Ahora, hom té la sensació que quan s'acaba és quan s'està en el millor dels punts de partida per iniciar, de nou, la feina feta. El present treball pateix del mateix mal. Un dels principals aprenentatges, per tant, és que en el tema de la relació de les escoles amb l'entorn i amb les famílies, estem en l'inici del camí, per la complexitat del tema i per la diversitat d'actors i de mirades implicades. Al llarg dels diferents treballs plana la sensació que, malgrat utilitzar les mateixes paraules li donem significats diferents, depenent de qui les pronuncia, complicant l'entesa. Ahora el tema de les relacions de poder entre tots aquests actors situen el debat en un territori relliscós. Entre la reivindicació de qui demanda participar més i tenir més implicació en les decisions, i el recel, per la pèrdua de control, de qui ha de cedir parcel·les que, fins ara, pertanyien a la seva competència.

A nivell teòric ens adonem que cal una conceptualització integradora dels elements pedagògics, didàctics, organitzatius, però també des de perspectives

sociològiques i polítiques sobre la funció que li donem a l'escola i el sentit que imprimim a les nostres institucions educatives per no caure en una constant contradicció entre el que la societat (sobretot a través dels mitjans de comunicació) demanda a l'escola, la reflexió i el coneixement pedagògic i les percepcions dels actors implicats de manera que es generi el suficient consens social, ajudant, alhora, els gestors de l'educació pública i els legisladors per a unificar criteris i perspectives.

I pel que fa a la metodologia de tesi per compendi, valoro molt positivament l'oportunitat de generar coneixement en equips interdisciplinaris. En el nostre cas docents i centres que conjuntament amb investigadors (de diferents disciplines) i famílies participants, aporten una diversitat de mirades i de perspectives que enriqueixen, enormement, la realització d'unes recerques significatives i amb un alt grau de transferència d'aquests coneixements, amb una dinàmica bidireccional generadora de bé comú en la direcció de les idees treballades en l'últim dels nostres articles.

Com dèiem al començament d'aquest apartat, aquest treball inicia un camí de recerca que s'ha d'estendre a les mirades de la resta dels actors implicats, especialment dels alumnes i dels docents. En aquest sentit, l'anàlisi de les innovacions i transformacions educatives, des de diferents perspectives, ens sembla adequat i interessant i, per tant, aquest treball és, en realitat, el punt de partida d'una anàlisi que abordi la innovació educativa des de la perspectiva dels docents i dels alumnes.

La perspectiva dels docents, respecte dels projectes innovadors i/o transformadors, és una bona oportunitat per anar més enllà de les percepcions sobre la innovació i, poder reflexionar i aprofundir, alhora, en les diferents dimensions de la identitat professional docent, continuant algun treball que ja hem iniciat en aquest àmbit.

De la mateixa manera, donar veu als alumnes que estan vivint aquests processos de canvi ens aportarà una mirada poc explorada sobre la vida a les aules que cal conèixer i estudiar amb profunditat. En aquest sentit serà interessant saber què fan realment els alumnes durant les hores que estan a l'escola i com viuen els

alumnes la seva vida a les aules. També conèixer com valoren, els alumnes, els canvis metodològics (tecnològics en les categories que hem establert), els canvis culturals (com els perceben?, quina opinió en tenen?) i el decalatge que hi ha entre els objectius que es plantegen des de les lleis educatives i les seves pròpies pretensions (dimensió política).

Així en el debat sobre la qualitat educativa, les lleis i les noves formes d'organització escolar és important i necessari obrir un espai de reflexió incorporant la veu dels subjectes d'aquest aprenentatge i analitzant el significat que li donen, quins objectius tenen i com valoren el propi aprenentatge.

És a dir, continuem!

Vic 7 d'octubre de 2023

6. Bibliografia

- Adell, J. (2023). 6. Capitalismo digital y educación: Regreso al pasado: el discurso reaccionario en la educación. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, (188), 91-99. Consulta en línea <https://vientosur.info/regreso-al-pasado-el-discurso-reaccionario-en-la-educacion/>
- Ainscow, M., Chapman, C., y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a researchbased approach*. Routledge.
- Ainscow. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow. (2014). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula : manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.
- Baena, S.; Collet-Sabé, J.; Garcia-Molsosa, M. i Manzano, M. (2022) More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper, *International Journal of Inclusive Education*, 26:9, 865-877, DOI: 10.1080/13603116.2020.1736653
- Beneyto-Seoane, Mar & Collet-Sabé, Jordi. (2013). *Relacions entre la família i l'escola a través de les TIC: Twitter a l'escola bressol El Menut*. GUIX d'infantil. Àmbit 0-6. 37-40.
- Beneyto Seoane, Mar. (2019). *(Re)Pensar la tecnologia digital escolar en clau democràtica: una investigació-acció sobre participació i desigualtats digitals*. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/5727>
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J., Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226.

- Besalú, X (2019) La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI: Discurs de recepció com a membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències Socials. Institut d'Estudis Catalans (2020)
- Carbonell i Sebarroja. (2018). L'Educació és política (Primera edició). Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, J. (2012). La aventura de innovar: el cambio en la escuela (Cuarta edición.). Ediciones Morata, S. L.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa. Octaedro.
- Carrol, L. (1865) *Alícia al país de les meravelles*. (Traducció de Salvador Oliva) Edicions 62 Edició digital 2011
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A., & Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado*, 18(2), 81-97.
- Castillo, J.; Collet, J.; Lago, J.R.; Tort, A. (2023) Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio. *Aula Abierta* (Acceptat per a la publicació)
- Collet, J. i Tort, A. (coords.) (2014). *Millors vincles, millors resultats?: La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J. i Tort, A. (2015). Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito académico de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7-33
- Collet, J., and A. Tort. (2015). "What Do Families of the 'Professional and Managerial' Class Educate Their Children For? the Links between Happiness and Autonomy." *British Journal of Sociology of Education* 36 (2): 234–249. doi:10.1080/01425692.2013.814531.

- Collet, J. i Tort, A. (2017). Escola, família i comunitat: La perspectiva imprescindible per educar avui. Barcelona: Octaedro.
- Collet-Sabé, J., & Martori, J. C. (2018). Projecte de suport escolar «Enxaneta». Temps d'Educació, 54, 93-110.
- Collet, J. (2020) Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. Educar, vol. 56/1 241-258
- Collet-Sabé, J., & Castillo, J. (2023). De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común": hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. Revista de Educación a Distancia (RED), 23(74).
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? International Studies in Sociology of Education, 9(3), 219-238.
<https://doi.org/10.1080/09620219900200045>
- Crozier, G. i Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools?: A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. British Educational Research Journal, 33(3), 295-313.
<https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Cunningham, C. i Davis, H. (1985). Working with Parents: Frameworks for Collaboration. Buckingham: Open University Press.
- Diez, X. (2018). Història de la renovació pedagògica. Docència, (41), 1-17.
- Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar. Madrid: Morata.
- Feu, J.; Simó, N.; Serra, C. i Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. Estudios Pedagógicos, 42(3).
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Feu, J.; Besalú, X.; Paualdàries, J.M. (eds.) (2021) La renovació pedagògica en España. Madrid, Morata.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

Gento, M. (1994). Participación en la Gestión Educativa. Santillana.

Giró, J. i Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. RASE, 9(3), 334-345. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). The global fourth way: The quest for educational excellence. Corwin Press.

House, E. (1998). Tres perspectivas de la innovación educativa tecnología, política y cultura. Revista de educación 286, 5-34. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71490/00820073002992.pdf?sequence=1>

IFIE (2011). Estudio sobre la innovación educativa en España. Ministerio de Educación.

Martínez, M.; Jolonch, A. (eds.) (2019). Les paradoxes de la innovació educativa. Horsori,

Lareau, A. (2003). Unequal childhoods: Class, race and family life. Berkeley: University of California Press.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació DOGC» núm. 5422
<https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con>

Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado*, 14 (1): 111-134.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>

Martínez-Celorrio, X. (2016) "Innovación y reestructuración educativa: las escuelas del nuevo siglo" En: Martín-Patino, J.M. (ed.) Informe España 2016. Universidad Pontificia de Comillas.

Martínez-Celorrio, X. (2019). Innovación y equidad educativa. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Martínez-Celorrio, X. (2022) ¿Cómo ha evolucionado la igualdad de oportunidades educativas?. Informe Fundacion 1º de mayo num. 167 septiembre 2022

Parcerisa, Lluís; Collet-Sabé, Jordi & Villalobos, Cristobal. (2023). The (im)possibilities of an ideal education reform. Discourses, alliances and construction of alternatives of the Rosa Sensat movement in Catalonia. *Journal of Educational Administration and History*. 1-17.
10.1080/00220620.2022.2153813.

Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C., & Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa. *Educación*, 58(1), 257-266. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Rujas, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE*, 9(3), 385-396.
<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>

Soler Mata, Joan; *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*, Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2009.

- Tort, A. (2019). "Escoles, territori, treball en xarxa i innovació en educació." Dins: Martínez, M.; Jolonch, A. Les paradoxes de la innovació educativa. Hòrson, 193-210.
- Tyack, D. i Tobin, B. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- UNESCO. (2015). Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?. Informe número 44. París, França: UNESCO. Disponible en Accés Obert amb llicència CC BY SA. Recuperat de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219.locale=en>
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Número de informe. París, Francia: UNESCO. Disponible en Accés Obert amb la llicència Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO). Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254s.pdf>
- Viñao, A., (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10). Ediciones Morata.

