



# Wungu

Gènere i diversitat cultural a l'escola

Informe de recerca sobre gènere i  
cultura als centres educatius



## Equip de treball

ERDISC-UAB, Equip de recerca en diversitat i inclusió en societats complexes. Autoria: Meritxell Argelagués, Miquel Àngel Essomba i Anna Tarrés

## Supervisió tècnica

Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

## Data la edició

Març de 2021

## Agraïments

Volem fer un agraïment especial a totes les persones que ens han acompanyat al llarg de tot el procés, especialment als equips de professionals, famílies i alumnat de les escoles Joan Maragall, Can Vidalet, Folch i Torres d'Esplugues de Llobregat i de l'institut escola Antaviana de Barcelona.

## Com citar l' informe

Essomba, M., Argelagués, M., i Tarrés, A. (2022). *Resultats del projecte WUNGU. Informe de recerca sobre gènere i cultura als centres educatius*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement- No comercial-Compartir igual (by-nc-sa) amb finalitat no comercial i amb obra derivada. Es permet copiar i redistribuir el material en qualsevol mitjà i format, sempre que no tingui finalitats comercials, així com remesclar, transformar i crear a partir del material, sempre que es difonguin les creacions amb la mateixa llicència de l'obra original. Per accedir als continguts de la llicència vegeu: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



# Índex de continguts

<b>1. Presentació</b>	<b>4</b>
<b>2. Contextualització</b>	<b>5</b>
<b>3. Marc teòric</b>	<b>9</b>
<b>4. Metodologia</b>	<b>14</b>
<b>5. Resultats: els 9 aprenentatges clau de la recerca</b>	<b>40</b>
<b>6. Bibliografia</b>	<b>89</b>



## I. Presentació

El document que teniu a les mans és el fruit del treball realitzat durant els mesos de gener i febrer de 2020 per l'equip de recerca ERDISC (<https://centresderecerca.uab.cat/erdisc/>), en el marc del projecte de recerca "WUNGU. Gènere i diversitat cultural a l'escola", promogut i finançat per la Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat, en el marc del "Pacto de Estado contra la violència de género" (Ministerio de Igualdad).



Aquest projecte no hauria estat possible sense la col·laboració i la complicitat de totes les persones (direccions, professorat, famílies, alumnat i altres professionals del centre i de l'entorn comunitari) vinculades als quatre centres educatius participants a la recerca: Escola Can Vidalet (Esplugues de Llobregat), Institut Escola Antaviana (Barcelona), Escola Joan Maragall (Esplugues de Llobregat) i Escola Folch i Torres (Esplugues de Llobregat). A totes elles, doncs, el nostre més profund reconeixement i agraïment per la seva dedicació, confiança i implicació.

L'informe que segueix s'estructura en 4 capítols: en primer lloc es contextualitza la recerca, tant pel que fa al marc normatiu, com la necessitat que justifica el projecte; seguidament es presenta el marc teòric que sustenta la recerca, fent emergir aquells conceptes teòrics que han guiat l'anàlisi de la informació; al tercer capítol es descriu la metodologia emprada, incidint específicament en aquells aspectes metodològics més innovadors; finalment, s'aprofundeix en els resultats de la recerca, organitzats a mode de 9 aprenentatges clau.

A través de les pàgines que segueixen, esperem aportar pistes per seguir avançant en la construcció d'ecosistemes coeducatius que, des d'una perspectiva intercultural, possibilitin assolir l'èxit educatiu a tot l'alumnat, així com la implicació de les seves famílies. Per tant, concebem aquesta publicació com un punt de partida - gràcies a la suma de mirades de totes les persones implicades - per a la reflexió i el disseny conjunt d'estratègies educatives que permetin avançar cap a una major fita de l'equitat.

Equip de recerca ERDISC-UAB



## 2. Contextualització

### 2.1 Marc normatiu: fonamentació jurídica de la necessitat del projecte

El projecte de recerca WUNGU neix a l'empara de la legalitat vigent, de l'ordenament jurídic català, i de la voluntat de construir una societat d'igualtat de drets i fonamentada en la convivència. L'article 30 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, exposa al primer apartat que "l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre".

Aquestes relacions de convivència que han de produir-se en els centres escolars estan condicionades per factors de gènere i de cultura. No obstant això, no existeix una radiografia sistemàtica sobre l'estat de la convivència als centres escolars de Catalunya, ni de com el gènere i la cultura són factors facilitadors d'aquesta convivència, i no obstaculitzadors.

Les diverses polítiques que aborden la igualtat de drets en matèria de gènere i cultura citen l'educació com una clau bàsica per assolir els objectius que persegueixen. Gènere i cultura són dimensions transversals que abasten la totalitat de l'espectre de pràctiques socials, i es confia que l'educació esdevingui un espai generador de pràctiques i valors coherents amb aquest enfocament. Aquesta recerca pretén contribuir a esclarir i proporcionar eines per fer-ho possible.

A continuació identifiquem els marcs normatius que justifiquen una actuació en matèria de gènere i cultura a l'escola, però sobre els quals falta evidència científica:

- El projecte educatiu de país vigent, sota el títol "L'escola del 2030, deu reptes per al futur de l'educació", estableix que un dels reptes sigui l'educació afectiva i sexual a tots els centres d'ensenyament obligatori. Amb tot, es desconeix el diagnòstic que sosté aquest programa d'intervenció.
- La Llei 17/2015, de 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes, en l'article 21 exposa que "L'Administració educativa, per a fer efectiu el principi de coeducació i foment de la igualtat efectiva de dones i homes que estableixen els articles 2.1.m i 43.1.d de la Llei 12/2009, del 10 juliol, d'educació, ha d'incorporar la coeducació a tots els nivells i modalitats del sistema educatiu i l'ha d'introduir en la programació educativa i els currículums de tots els nivells, a l'efecte d'afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, garantir una orientació acadèmica i professional lliure de biaixos sexistes i androcèntrics i evitar tota discriminació associada al sexe. Així mateix, ha de promoure la investigació en matèria de coeducació i vetllar per incloure-la en els currículums, els llibres de text i els materials educatius". Ara com ara, Catalunya no disposa d'un estudi general que expliqui l'estat de la qüestió en el desplegament d'aquest article.



- La llei 11/2014, de 10 d'octubre, per a garantir els drets LGTBI i per eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia, exposa en l'article 12 que "El principi de coeducació s'ha d'incorporar als plans d'acció tutorial i als plans i reglaments de convivència dels centres educatius, i els continguts dels materials escolars, educatius i formatius, en qualsevol format, i el llenguatge que s'hi empra han de tenir en compte la diversitat pel que fa a l'orientació sexual, la identitat de gènere i l'expressió de gènere i evitar qualsevol mena de discriminació per aquest motiu". En aquests moments, no existeix un informe detallat i global sobre el desplegament de l'article al sistema educatiu.
- Des de novembre de 2018, el govern de la Generalitat impulsa un model educatiu plurilingüe i intercultural, però no existeixen dades que permetin establir un diagnòstic acurat del desplegament d'aquest model a escoles i instituts.

En conseqüència, projectes com WUNGU venen a omplir el buit existent de recerca sobre aquestes temàtiques, i n'hem de donar per descomptada la seva conveniència i el rol estratègic que pot complir.

## 2.2 Marc operatiu: hipòtesis, objectius i disseny de la recerca

El projecte de recerca WUNGU s'ha dissenyat i realitzat des de la **Càtedra d'Educació Comunitària de la UAB** (<https://pagines.uab.cat/catedraeducomunitaria/ca/>). Aquesta Càtedra neix el 2013, amb l'objectiu d'aportar coneixement i fer transferència sobre educació comunitària al món educatiu. El gènere i la cultura han estat dos aspectes nuclears de la nostra recerca.

Des dels seus inicis, la Càtedra ha liderat i ha col·laborat en diferents projectes d'investigació, acció social i orientació de polítiques educatives nacionals i internacionals vinculades amb l'educació comunitària, la participació i apoderament de grups vulnerables i la diversitat cultural.

Molt especialment, la Càtedra compta amb una sòlida trajectòria en el desenvolupament de projectes relacionats amb la participació i implicació de les famílies en els centres educatius per fomentar l'èxit educatiu dels seus fills i filles des de l'any 2012 fins avui, a través del qual ha aconseguit també, configurar i consolidar un model d'intervenció flexible, denominat model d'investigació-acció comunitària (IAC). La Càtedra aporta, per tant, no només continguts – gènere, cultura – sinó també una manera de fer i, ens atrevim a dir, de ser. La lògica comunitària forma part de l'entramat de recerca plantejat.

La recerca WUNGU que presentem en aquest informe parteix del principi que, en l'actualitat, les escoles són llocs complexos en què l'alumnat de moltes ètnies, cultures, religions i condicions econòmiques conviuen junts. Per tant, aquesta diversitat és un element clau per entendre, explicar i fomentar una



perspectiva de gènere fonamentada en els drets humans, la justícia social, els feminismes i la lluita contra els violències masclistes.

Les hipòtesis que han orientat el disseny i desenvolupament de la recerca WUNGU són les següents:

- H1: Les desigualtats de gènere que es produeixen en el si de famílies pertanyents a tota mena de grups culturals, es manifesten -entre altres- en processos d'adhesió educativa desiguals des d'una perspectiva de gènere i d'origen que dificulten la consecució de l'èxit educatiu de l'alumnat.
- H2. L'escola és un espai social on es projecten els diferents models d'enfocament de gènere, segons les identitats culturals dels membres de la comunitat educativa de l'escola.
- H3. Hi ha pràctiques (pedagògiques, organitzatives, de governança) que poden contribuir a superar les desigualtats de gènere existents en els processos d'adhesió educativa de les famílies.

Amb WUNGU contribuïm a la generació de coneixement rellevant en un camp de la investigació educativa incipient, però de primer ordre en matèria educativa de les agendes europees. Des d'una dimensió teòrica, es pretén generar evidències al voltant dels factors que afavoreixen o dificulten els processos d'adhesió educativa de les famílies d'origen cultural divers i des d'una perspectiva de gènere, en un clar enfocament d'interseccionalitat.

S'estableix un **objectiu general**:

Comprendre com operen les desigualtats de gènere sobre els processos d'adhesió educativa en un context escolar amb famílies d'origen cultural divers.

L'àmbit territorial de la investigació s'ha circumscrit a dos territoris: Barcelona i Esplugues de Llobregat. D'acord amb les orientacions del Departament d'Educació, ens hem focalitzat específicament en 3 centres educatius de primària i 1 institut-escola, tots amb un percentatge elevat de població nouvinguda de diverses procedències internacionals.

El disseny metodològic de la recerca ha estat fonamentat en la investigació-acció comunitària, un mètode d'investigació i aprenentatge col·lectiu de la realitat, basat en una anàlisi crítica amb la participació activa dels grups implicats, que s'orienta a estimular la pràctica transformadora i l'empoderament. A través d'aquesta metodologia, hem promogut espirals d'autoreflexió que, de forma cíclica, permeten conèixer les seves circumstàncies i canviar-les. En el següent capítol d'aquest informe, destinat a explicar el marc metodològic, en donem més detalls.

La realització de la investigació ha comportat l'anàlisi de la participació de mares, pares i tutors legals en els centres educatius, cosa que pot vulnerar la privacitat d'aquestes persones. La informació relativa a la



participació familiar, especialment en la distribució de rols de gènere en el si d'aquestes, ha constituït una informació molt sensible. Prendre en consideració aquesta qüestió ha resultat clau per evitar implicacions negatives en cada família i entre famílies. Per a això, l'equip d'investigació ha elaborat un protocol específic amb els professionals dels centres que afavoreixi que la participació en la investigació es realitzi en un espai de seguretat i confidencialitat.

Per evitar aquestes implicacions negatives en els centres, la investigació ha posat èmfasi en el respecte dels procediments i els protocols respectius. Una investigació que té com a objectiu analitzar la implicació de diferents participants que formen part de la comunitat educativa, ha de ser rigorosa en l'aplicació del protocol per evitar conflictes. Per prevenir-ho, s'han tingut en compte tots aquells elements prèviament existents per respectar les dinàmiques de cada centre. Especialment, s'ha pretès que la participació en la investigació no suposi una càrrega de treball addicional per a famílies i professionals, que acabi impactant negativament en el funcionament dels centres.

Finalment, la difusió dels resultats de la recerca en publicacions i congressos queda pendent, i es realitzarà d'acord amb autoritzacions específiques.





## 3. Marc teòric

La **desigualtat de gènere** és un fenomen estructural, transversal, multifactorial que està configurat per un model econòmic: el capitalisme, que presenta com a separades l'esfera productiva i la reproductiva. Des d'aquest prisma, la societat esdevé productora de les desigualtats de gènere, unes desigualtats que estan determinades pel sistema heteropatriarcal de sexe-gènere binari, que regula les relacions socials a partir de les diferències percebudes i assignades a homes i dones i que afecten el conjunt de les dones que viuen discriminacions i vulneració de drets tant a l'esfera privada com a la pública (Rousseau, 2002). En contraposició, els centres educatius s'erigeixen com a agents de canvi i poden contribuir a la neutralització de les situacions de discriminació, ja sigui per raons de gènere, d'origen social, etc. mitjançant la promoció d'accions educatives basades en l'educació comunitària i fonamentades en la coeducació i la interculturalitat, dos elements clau per a la gestió de la complexitat pròpia de les societats actuals.

Concebem la **coeducació** com aquella acció educativa basada en el reconeixement de les potencialitats i individualitats de tot l'alumnat, independentment del seu sexe, per tal de potenciar així la igualtat real d'oportunitats. Per tant, coeducar significa educar en la igualtat des de les diferències, tot vetllant per proporcionar a l'alumnat una experiència enriquidora de la diversitat (Bou, Casanovas, Carro i Monsech, 2013).

La coeducació implica un procés intencionat d'intervenció a través del qual es potencia el desenvolupament integral dels infants sense les barreres de gènere i aporta tant a l'alumnat, com al professorat i a tota la comunitat educativa, estratègies que poden modificar les relacions de poder, d'abús i de limitacions estereotipades per a cada gènere, esdevenint veritables agents de transformació. En aquest sentit, una bona acció coeducadora tant a nivell de centre, com d'aula i entorn és fonamental per prevenir la violència masclista i LGTBfòbica, per reduir conductes de risc i per facilitar la detecció prematura de relacions abusives (Peraza i Carreras, 2011). Reconeixem, per tant, que la coeducació requereix la pràctica de llenguatges diversos i no pot ser reduïda a l'àmbit escolar, ja que busca la transformació profunda de les estructures i les concepcions socials que perpetuen les desigualtats per raons de gènere. Per tant, coeducar suposa apostar per una intervenció en clau comunitària que interpel·li a tots els agents educatius d'un territori en el marc d'un projecte compartit (Subirats, 2017).

Tanmateix, la coeducació no és un model acceptat ni socialment estès, ja que el discurs pedagògic dominant, així com el model d'organització escolar mantenen un caràcter eminentment androcèntric. Això significa que la cultura que transmet l'escola, els valors, la visió del món i els sabers deixen al marge a les dones, per la qual cosa és imperant un canvi de cultura que permeti donar resposta a les noves necessitats i realitats socials (Subirats, 2017).

Des d'aquest prisma, acceptem que la coeducació és un procés viu i en constant evolució que no es restringeix a la transmissió de coneixements en el marc d'una àrea o assignatura específica, sinó que implica un procés de reflexió que possibiliti la construcció social comuna i no confrontada de les feminitats



i les masculinitats, tot integrant la diversitat d'experiències i d'opinions des de la llibertat i l'espontaneïtat, en la revisió i l'anàlisi conjunta dels processos educatius (Peraza i Carreras, 2011).

Per la seva banda, l'**educació intercultural** s'erigeix com una resposta pedagògica a l'exigència de preparar a les persones per tal que puguin desenvolupar-se en una societat diversa i democràtica i s'ha de basar en les relacions de confiança i de reconeixement mutu, i no només en la tolerància, ja que, de per si, la tolerància no implica reconeixement de la diversitat ni possibilita la construcció compartida basada en el diàleg (Besalú, 2018). La **interculturalitat** acull totes les diversitats possibles, inclosa la identitat de gènere i la diversitat d'orientació afectiva i sexual. Es considera, per tant, que només és possible comprendre el valor de la diversitat des d'una mirada àmplia que inclogui el gènere i la multiculturalitat. (Iglesias i Guardiola, 2018).

Tant la coeducació com la interculturalitat, tenen una clara voluntat transformadora mitjançant la promoció d'estratègies que possibilitin modificar les relacions de poder, d'abús i de limitacions fonamentades en estereotips. Per tant, la mirada intercultural en clau de gènere és necessària per a promoure la igualtat d'oportunitats entre infants i joves, ja que la seva realitat està condicionada, entre d'altres, per factors de gènere i d'origen cultural. En aquest sentit, és cabdal adoptar un enfoc que permeti comprendre a l'alumnat des de la seva globalitat i complexitat, però també des del seu dinamisme, per tal de possibilitar-ne un desenvolupament integral en condicions d'igualtat (Iglesias, 2014). I en el cas de les famílies, conjugar la mirada intercultural i coeducativa implica apostar per una perspectiva complexa de la gestió de gènere, que contextualitzi i compregui el sistema de creences i pràctiques dels progenitors per tal de defugir d'aquelles visions simplistes i estereotipades (Enguita, 1996). I per fer-ho possible, cal apostar per processos formatius que possibilitin un canvi en d'actituds i creences (i no només l'adquisició de coneixements teòrics).

En aquest sentit, el professorat esdevé una de les peces clau en la construcció de la cultura de gènere al centre educatiu, en la lluita contra les desigualtats de gènere i en la transmissió de noves experiències de socialització de l'alumnat a partir de les seves creences i actituds (García, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón i Piedra, 2011). Ara bé, en tant que persones que han estat educades i socialitzades en el marc d'una cultura androcèntrica, cal, en primer lloc, revisar el propi sistema de creences entorn el gènere i les actituds i pràctiques educatives que se'n desprenen, la qual cosa pot suposar un autèntic desaprenentatge per a moltes i molts professionals.

Sense aquesta mirada crítica (tan individual com col·lectiva), es fa impossible identificar els mecanismes que contribueixen a perpetuar determinades dinàmiques discriminatòries als centres educatius, i per tant, la igualtat esdevé una fita inabastable (Subirats, 2017). En aquest sentit, hi ha veus que alerten que tot i que l'escola mixta no està dissenyada per generar i perpetuar les desigualtats de gènere, sí que pot contribuir a legitimar-les i reproduir-les si no es fa una anàlisi de les dimensions relacional, organitzativa, cultural, curricular, etc. dels centres educatius (Peraza i Carreras, 2011).



Si ens endinsem específicament en la dimensió relacional, ens adonarem que tots els esdeveniments que se succeeixen en el si d'un centre educatiu són de naturalesa relacional. El centre esdevé un espai en els qual s'imbriquen xarxes complexes que inclouen diferents agents, tals com: l'alumnat, l'equip docent i directiu, les famílies, el personal d'administració i serveis, així com altres professionals que intervenen al centre i que provenen d'altres ens. Les interaccions que es produeixen diàriament entre aquests agents conformen la vida quotidiana del centre i contribueixen a generar un determinat clima que pot afavorir o entorpir els processos que s'hi succeeixen, entre ells, els d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, la qualitat de les relacions que s'estableixen en un centre educatiu no és una qüestió supèrflua ni perifèrica als resultats acadèmics sinó, més aviat, el contrari, per la qual cosa és cabdal que l'escola ressitui a l'epicentre del projecte educatiu la cura de la dimensió relacional (Collet i Tort, 2011). Fer-ho suposa apostar, entre d'altres, pel foment de l'**adhesió educativa** que possibilita que l'alumnat i llurs famílies se sentin part d'un projecte compartit, una condició necessària per avançar cap a l'**èxit educatiu** (Martínez i Albaigés, 2012).

L'estudi de les dinàmiques que es produeixen en el si dels centres educatius requereix adoptar una perspectiva d'anàlisi que permeti aprofundir en la comprensió dels hàbits, les relacions de poder que s'estableixen entre els diferents agents, el llenguatge, l'estructura social, la burocràcia, la història, etc. En aquest sentit, ens sembla molt adequada la metàfora que equipara el centre educatiu amb un país, que, com a tal, compta amb una cultura i una estructura social pròpia (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). Aquesta enfoc ofereix moltes possibilitats de treball en l'àmbit de les **relacions famílies i escola**, ja que permet aprofundir en el coneixement de com els centres educatius produeixen una determinada cultura pràctica que facilita o dificulta, promou o limita, inclou o exclou la producció d'un determinat tipus de vincles amb les famílies. Des d'aquest prisma, és cabdal que els centres educatius compreguin a totes les famílies en la seva pluralitat i, conseqüentment, promoguin estratègies per implicar-les plenament a la vida del centre, evitant, així, reforçar les desigualtats de partida. (Consejo Escolar, 2015).

El plantejament general de la **implicació parental** és que les famílies i les escoles són institucions educatives complementàries i que han de mantenir relacions de cooperació perquè hi hagi coherència i continuïtat entre els dos agents educadors. La implicació de les famílies va més enllà del dret a participar formalment en el govern dels centres educatius i la seva gestió. Per tant, la participació és una de les facetes de la implicació parental, la qual té a veure amb l'acompanyament dels fills i filles al llarg de la trajectòria escolar.

En el panorama internacional s'han emprès diverses reformes en diferents països per intensificar aquesta relació. Tot i que les mesures difereixen en cada cas, les principals accions han tingut com a objectiu: millorar l'accés a la informació sobre el sistema escolar per part de les famílies, incloure els membres de les famílies en els equips d'inspecció i d'avaluació de centres educatius, i fomentar formes de cooperació entre famílies i centres. En contraposició, alguns autors adverteixen que una perspectiva que no consideri elements estructurals i institucionals de participació familiar, "de maneres més o menys implícites, responsabilitza en última instància a les pròpies famílies de l'alt o baix grau d'adequació, adaptació i pertinença a la cultura escolar i de les seves conseqüències" (Collet-Sabé i altres, 2014). Tot i que el terme implicació parental s'usa de forma genèrica, aquests autors afirmen que mai es fa des de la neutralitat, perquè respon a un model de relació entre famílies i centre escolar. Des de determinats models d'educació



es considera les famílies com a clients que mantenen una relació instrumental amb l'escola; altres les conceben com a socis aliats que donen un determinat suport al centre; i, finalment, hi ha els que les reconeixen com a ciutadanes que participen activament en la construcció d'un espai del bé comú.

En primer lloc, cal remarcar que el paper i l'estructura de les famílies s'han diversificat considerablement (Garreta, 2008). Comprendre les famílies en tota la seva pluralitat permet plantejar models de col·laboració adequats a les particularitats de cada família. "Aquesta diversitat d'evitar, precisament, que uns majors vincles entre docents i famílies esdevinguin font de noves o de majors desigualtats entre nens i nenes" (Collet-Sabé i altres, 2014). Això comporta abordar les relacions amb les famílies des de la complexitat i també prendre en consideració la superposició de contextos que incideixen en l'èxit educatiu de l'alumnat i en la seva vida (Epstein, 2016).

D'altra banda, el terme relacions família-escola és un concepte multidimensional que engloba molts tipus d'accions: la comunicació entre professorat i famílies; accions que les famílies realitzen per afavorir l'aprenentatge; la col·laboració d'aquestes en les activitats de l'escola o la seva participació en associacions i òrgans col·legiats (Consell Escolar de l'Estat, 2015). Cal apuntar que en aquesta investigació volem usar el terme «escola» perquè la majoria de les experiències locals s'han realitzat en educació primària. A més, es considera clau incorporar la «comunitat» per reconèixer que família, escola i comunitat són corresponsables de promoure l'èxit educatiu. Tal com demostren algunes contribucions (Civís i Longás, 2015), la col·laboració entre centres educatius i altres agents de la comunitat, donant suport a la funció educativa de les famílies i millorant la qualitat educativa de l'entorn, són estratègies clau per millorar l'èxit educatiu.

Finalment, hi ha diverses aportacions que constaten la parcialitat del coneixement en no incloure la perspectiva de gènere en els processos d'investigació, especialment en tractar d'explicar la participació pares de les famílies a l'escola: el paper de la diversitat cultural i el gènere (Fleischmann i D'Haas, 2016), on es constata, d'una banda, que les diferències ètniques o la diversitat cultural en la participació dels pares i les mares s'expliquen pels baixos nivells educatius i les competències lingüístiques de les minories ètniques, i no poden atribuir-se a diferències en la composició i motivació de la llar. Si bé les habilitats, els recursos i la motivació van tenir èxit a l'hora d'explicar les formes diferencials de participació dels pares i les mares, aquests factors no van poder explicar les grans diferències de gènere en la participació dels pares i mares, i on s'evidencia també que la participació de les mares i dels pares varia en termes de gènere, educació i antecedents socials, o nocions d' 'institucional' i 'habitus familiar' (David, Ball, Davies i Reay, 2003).

Això pot comportar incorporar concepcions dominants i pràctiques d'atribució, adquisició i justificació del coneixement que sistemàticament posin en desavantatge les dones; perquè se les exclou de la investigació, se'ls nega autoritat epistèmica o es denigren els estils i maneres del coneixement femenins. Per aquest motiu, resulta central produir coneixement científic que no reforci i reproduïxi les jerarquies de gènere. D'acord amb això, les epistemologies més tradicionals exclouen de forma sistemàtica, encara que sigui involuntàriament, la possibilitat que les dones siguin subjectes de coneixement, de manera que el subjecte de l'oració sociològica tradicional sempre és l'home. Això ha afavorit que la construcció de coneixement



científic s'hagi elaborat des del punt de vista masculí, concretament per part de persones provinents de classes privilegiades i cultures hegemòniques. Per tant, és fa necessari promoure recerques que incorporin la perspectiva de gènere per tal d'assolir un coneixement més integral i aprofundit des del qual, analitzar críticament les desigualtats en termes de gènere i origen als centres educatius. I, si bé és cert que des de la sociologia l'estudi de les desigualtats de gènere s'ha abordat de manera força extensa, quan ens traslladem cap a l'àmbit de l'educació, especialment des d'un enfocament més aplicat i específic en el marc de les relacions família-escola com a barrera per aconseguir l'èxit educatiu, aquesta temàtica ha estat poc estudiada fins al moment.



## 4. Metodologia

### 4.1 Fonaments de la investigació-acció

La recerca WUNGU fonamenta el seu disseny metodològic en la investigació-acció comunitària (IAC). Es tracta d'un mètode d'investigació propi, construït des de l'experiència investigadora, i que pretén millorar i enriquir el mètode de la investigació-acció participativa (IAP), la proposta sociocrítica de la investigació-acció (IA). Per tal de definir les claus del mètode de recerca emprat, ens proposem realitzar un recorregut acadèmic al llarg d'aquests enfocaments diversos des de la seva gènesi, amb la IA de Lewin, fins a la IAC del nostre grup.

Començant, per tant, pel principi, direm que tant la IAP com la IAC parteixen dels treballs epistemològics que es deriven de la IA. Aquesta constel·lació d'enfocaments que neix de la IA és coherent amb el projecte WUNGU, doncs tal com assenyala Rodríguez-Gómez (2019), l'objectiu principal de la investigació-acció és transformar la realitat, a l'encalç deliberat del canvi educatiu i la transformació social. En l'àmbit de les ciències socials, la investigació-acció de Lewin té uns desenvolupament a l'Amèrica Llatina als anys 70 i 80 del segle passat en clau d'investigació-acció participativa, i més tard en els anys 80 i 90 trobem una empremta sòlida en el món educatiu des de l'àmbit anglosaxó d'investigació, de la mà d'autors com Carr, Kemmis o Elliott, entre d'altres.

La investigació-acció se subscriu a un paradigma sociocrític i se sosté en cinc principis que Latorre (2008) assenyala de forma resumida:

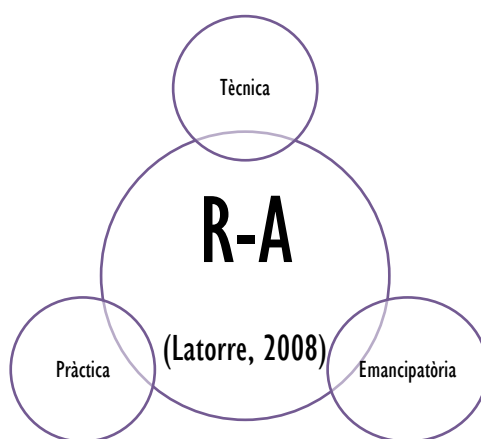
1. L'objecte és la transformació de la pràctica educativa o social que, alhora, es procura comprendre millor.
2. Es produeix una articulació permanent entre investigació, acció i formació durant tot el procés.
3. S'activa una forma singular d'acostament a la realitat: es genera un vincle entre coneixement i transformació.
4. El protagonisme és dels participants, que alhora esdevenen investigadors en el seu propi procés de recerca sobre la seva realitat.
5. Existeix un fort component grupal en tots els processos i dinàmiques que es duen a terme.

Val a dir, però, que no podem parlar d'un únic format d'investigació-acció. El desenvolupament d'aquest mètode d'investigació en les darreres quatre dècades ha generat diverses modalitats, que Latorre (2008), inspirat pels treballs de Habermas, identifica en tres:

- **Investigació-acció tècnica** – Se centra a millorar l'eficàcia de les pràctiques socials, mitjançant la implicació dels participants en programes de treball dissenyats per experts. Es tracta de l'enfocament fundacional de la recerca-acció dissenyat per Lewin ans anys 40 del segle passat.



- **Investigació-acció *pràctica*** – Planteja donar un protagonisme actiu i autònom als participants, qui s'apropia de la tasca de seleccionar els problemes d'investigació, i porta el control del procés de recerca. El grup implicat en la recerca-acció pot disposar d'un facilitador extern que desenvolupa un rol de suport. Aquest enfocament pràctic és el desenvolupat per autors com Stenhouse o Elliott.
- **Investigació-acció *emancipatòria*** – Se centra en la praxi educativa, i persegueix l'apoderament dels participants. Partint de les seves pròpies creences, valors i expectatives, els participants vinculen la seva acció amb el context més enllà del propi grup, per transformar-lo tot transformant-se ells mateixos. Els autors que més han desenvolupat aquest enfocament són Carr i Kemmis a Europa, o Fals Borda i Freire a l'Amèrica Llatina, els quals són inductors del naixement de la investigació-acció participativa.



Per a la recerca WUNGU, ens situem en una modalitat emancipatòria, perquè és el que connecta millor amb el desig de transformació de les cultures de gènere i diversitat cultural als centres escolars. Aquest posicionament implica un conjunt de principis que hem assumit a l'hora de dissenyar el marc metodològic:

- Promovem el desenvolupament de WUNGU en centres escolars en què el conjunt de la comunitat educativa es compromet a participar-hi activament. Per aquest motiu, el vistiplau dels consells escolars dels centres, en els quals hi ha representada la comunitat educativa, resulta clau com a punt de partida.
- Situem el protagonisme de la recerca-acció en els mateixos participants del centre escolar, de manera que des d'un inici es nomena un membre del claustre de professorat com referent de la recerca WUNGU. Aquest referent s'ocupa dels aspectes organitzatius i de dinamització interna, i forma part de l'equip d'investigació coordinador des d'un primer moment.
- Al fil del principi anterior, l'equip investigador és la comunitat educativa. La fase de planificació es realitza en petits grups heterogenis formats per representants voluntaris dels diferents sectors de la comunitat educativa. La fase de realització correspon al conjunt de membres de la comunitat educativa,



igual que la fase d'observació. La fase de reflexió s'estructura a partir de petits grups homogenis formats per representants voluntaris dels diferents sectors de la comunitat educativa.

- L'objecte d'anàlisi i transformació és el pensament individual i col·lectiu dels membres de la comunitat educativa. Incorporem un fort component cognitivista, ja que assumim que les pràctiques socials que la comunitat vol transformar estan instal·lades en una cultura de centre formada per les seves creences, valors i expectatives. L'aspiració de canviar la pràctica parteix del treball cognitiu de canviar la forma en què els participants es representen a si mateixos aquesta pràctica.

## 4.2 La investigació-acció participativa (IAP) com alternativa

La investigació-acció que acabem de descriure, i que és el nostre punt de partida, resulta necessària, però no suficient per als nostres plantejaments metodològics. Per aquest motiu, als inicis dels nostres treballs vam recórrer a un model que pretén superar les insuficiències de la investigació-acció en clau comunitària, i s'ajusta millor al marc metodològic que proposem: la investigació-acció participativa (IAP). En el nostre context epistemològic, la IAP ha tingut un impacte notable, i no sempre els investigadors han gaudit d'una clarificació conceptual que ens permeti delimitar i distingir. Ens basem en els treballs de Lois (XXX), que basant-se en els desenvolupaments de Fals Borda, assenyala una nítida distinció conceptual amb la investigació-acció. L'autora estableix aquesta frontera en sis punts:

- Crítica a la relació que el funcionalisme va establir entre ciència i realitat. Necessitat de superar els dualismes teoria-pràctica, o subjecte-objecte.
- Compromís de l'investigador amb la realitat social que es vol transformar des d'una perspectiva dialògica.
- Aplicació del mètode dialèctic. El coneixement social neix de la pràctica, la qual esdevé fonament epistemològic i expressió vivencial.
- Superació del presumpte antagonisme entre investigador i investigat. Recurs a la reciprocitat simètrica (Heller, 1989).
- Comprensió de la praxi basada en l'acció política com estratègia per transformar la societat. Praxi com una unitat dialèctica que comprèn teoria i pràctica a la vegada.
- Participació de tots els subjectes implicats, per generar de forma col·lectiva un coneixement crític sobre la realitat i enfortir les capacitats de participació i d'organització social dels implicats.

Aquest fort component participatiu i polític escau per la temàtica que volem abordar, en el qual la participació no esdevé solament un espai d'implicació i activació d'iniciatives, sinó també una identificació col·lectiva de les condicions subjacents generadores de praxi per tal de modificar-les.

Pel nostre propòsit, i des de la nostra identitat epistemològica, allò que més ens interessa de la IAP de Fals Borda i de Freire són dos elements que connectem de forma directa amb la nostra teoria i la nostra pràctica





de l'educació comunitària, que és al capdavant el marc que proposem per a la realització de la investigació-acció sobre gènere i cultura. Recollim les aportacions de Moreno i Espada (2009), i remarquem quatre elements que incorporarem com prioritaris en la nostra proposta investigadora:

- Posició dialògica radical de l'investigador – L'investigador esdevé un recurs tècnic al servei de la comunitat per tal de facilitar processos. S'incorpora a la comunitat de referència, i conviu i participa activament del projecte col·lectiu. Es compromet amb la transformació política del nou espai de referència. És acceptat com un membre més, i dedica temps i esforços a diluir la potencial asimetria de poder inicial, a causa de l'estatus d'investigador. Es tracta d'evitar allò que podem denominar com ètica de la imposició encoberta.
- Accent en la dimensió comunitària dels participants – Influència directa de les aportacions teòriques de Fals Borda i de Freire, que van construir un model d'IAP a partir de la seva implicació amb comunitats formades per camperols. Subratllem el fort component comunitari que requereix la transformació de mentalitats i pràctiques en clau de gènere i de cultura. L'apropiació del procés investigador per part del col·lectiu a qui va adreçat resulta essencial si es vol transformar el "ethos" comunitari mitjançant un procés polític de concientització i transformació autoreflexiva.
- Èmfasi en la reflexió prèvia a la planificació de l'acció – Des del plantejament més clàssic de la investigació-acció de Lewin, fins a desenvolupaments posteriors, la càrrega del procés se situa en la planificació de l'acció. Si bé s'assenyala la importància d'allò que el mateix Lewin identificava com "idea inicial o exploració", Elliott com "reconeixement o descobriment i anàlisi de fets", Whitehead com "sentir o experimentar un problema" (tots citats a Latorre, op.cit.), o Colmenares (2012) com "descobriment temàtic" no trobem desenvolupaments aprofundits en aquest punt d'arrencada, que en la IAP obté un pes molt més rellevant. Parafrasejant Kemmis, diríem que la retrospectiva sobre l'autoobservació hauria de precedir de forma significativa a la prospectiva per a l'acció.
- Flexibilitat del procés investigador – Tots els models d'investigació-acció impliquen un model rígid d'etapes o fases que cal anar seguint. Des de la IAP, i seguint amb les aportacions de Moreno i Espadas (op.cit.), afirmem que resulta incoherent desitjar la participació i l'apropiació del procés per part dels participants d'una banda, i l'aplicació d'un procediment preestablert per l'altra. La IAP comporta flexibilitat i obertura en el procés de co-creació de coneixement, d'apropiació d'aquest coneixement per part de la comunitat, i de transformació de les condicions subjacents fonamentadores de la praxi. Coneixement i acció com una simbiosi transformadora, doncs la generació del coneixement és en si una acció, i la praxi respon a una epistemologia.

Tot i que la IAP és una evolució del model de la investigació-acció en el qual hi trobem un encaix més adequat per als nostres propòsits, hem de preguntar-nos alhora si aquesta IAP, sorgida en un temps i espais concrets, continua essent vàlida per a la idiosincràsia del món del segle vint-i-ú. Una anàlisi socio-històrica i epistemològica ens permet concloure que no. Ens trobem en societats marcades per la tensió entre una eclosió de la diversitat individual i un replegament identitari col·lectiu, i aquest tipus de realitat social



emergent requereix de nous marcs de construcció del coneixement per comprendre-la i transformar-la. Vegem amb deteniment en els següents apartats cadascuna d'aquestes dimensions.



## 4.3 Factors socio-històrics condicionants de la IAP

Des d'una dimensió socio-històrica, vivim la paradoxa que els drets fonamentals associats a la persona estan més reconeguts que mai, i tanmateix, això no ha generat un efecte d'enfortiment de les dinàmiques comunitàries. En aquest sentit, atès el fort component comunitari subjacent a la IAP, hem de qüestionar-nos si és possible desenvolupar aquest model metodològic. Vegem abans, però, els factors explicatius de la tensió diversitat-identitat avui:

- **Fragmentació.** Les democràcies liberals europees han estat el bressol de l'individualisme com a forma d'ordenació social. A priori, no podem justificar que l'individualisme sigui un antihumanisme. Coincidim amb Rosavallon (2012) que l'individualisme, entès com una autonomia que estableix una separació de l'alteritat, no és un atribut individual, només té sentit si esdevé una capacitat social, en el marc d'una reciprocitat activa. No obstant això, la deriva neoliberal provocada pel capitalisme financer ha transformat aquesta noció de l'individu en una presó simbòlica, i ha generat un fenomen generalitzat de fragmentació social. Hem desmuntat la noció de comunalitat, transformada ara en una juxtaposició de semblances selectives i separadores construïdes sobre unes regles implícites d'evitació (Rosavallon, op.cit). En un context d'aquesta naturalesa, dur a terme una IAP significa fer front a la fragmentació social que no reconeix la naturalesa comunitària de les relacions que se n'espera, i que no contempla els efectes d'una hiperculturalitat (Byung-Chul Han, 2019) que ha vingut per quedar-se.
- **Polarització.** Si bé el final del segle XX va venir marcat per un procés que molts analistes han convingut conceptualitzar com globalització, els inicis del segle XXI no es caracteritzen precisament per una intensificació d'aquest fenomen socio-històric. En l'àmbit econòmic observem un replegament i una reversibilitat dels processos de deslocalització i fragmentació de la producció, que s'han vist intensificats amb la crisi econòmica associada a la pandèmia del coronavirus. I en l'àmbit ideològic contemplem també com les societats es polaritzen. Després d'un segle passat en què qui guanyava el poder polític



era qui millor sabia ocupar l'ambigu centre ideològic (socialdemocràcia, conservadorisme liberal), la tendència actual és que el guanyarà poder polític qui sàpiga ocupar els extrems ideològics. Una evidència: la tendència que marquen les eleccions europees, com termòmetre polític del futur immediat del continent, és que el socialisme moderat i el conservadorisme liberal van perdre terreny a favor del que convenim anomenar feixisme – populisme ultranacionalista i autoritari – (Griffin, 2020) d'una banda, i els partits verds i feministes de l'altra. Vivim una era de polarització (Brandsma, 2017) i de l'enfrontament (Salmon, 2019).

- **Hiperconnectivitat.** La societat actual és una societat hiperconnectada. La tecnologia de la informació i la comunicació ha afavorit que canviï el paradigma de les relacions socials, i per tant de constitució de les comunitats. Fins fa tan sols algunes dècades, els vincles socials eren pocs quantitativament, però densos qualitativament. Ara s'ha invertit la tendència: tendim a tenir molts contactes, però superficials. El marc líquid de les relacions socials (Bauman, 2011) estableix un nou ordre, que es caracteritza per l'enormitat (el volum grandíssim de contactes que poden arribar a realitzar), la comunalitat (ampliació de l'escala en la qual podem compartir informació i contribuir a esforços col·lectius), especificitat (increment enorme de la particularitat dels vincles que podem arribar a establir) i virtualitat (capacitat d'assumir identitats virtuals) (Christakis, N.A. i Fowler, J.H., 2010). En aquest nou ordre de les relacions i els vincles, la IAP no es pot desenvolupar de la mateixa manera que abans.
- **Urbanització.** Ningú qüestiona que el present i el futur del món serà urbà. UN-Habitat (2020) calcula que el 56,2% de la població viu en ciutats, i s'espera que al 2030 aquest percentatge incrementi fins al 60,4% - sense tenir en compte els efectes que la pandèmia COVID-19 pot imprimir en aquesta tendència. A priori també, es tracta d'un fet que no necessàriament una càrrega negativa. El problema comença quan copsem que el 24% d'aquesta població urbana viu en barris marginals i assentaments humans informals (Naciones Unidas, 2020). Quan la vida urbana l'única oportunitat que et proporciona és la supervivència, i no la convivència, es fa difícil imaginar com dur a terme processos d'IAP en contextos de tanta duresa. Les persones en situació d'exclusió social estableixen un canvi de prioritats entre les quals resulta complex incorporar processos emancipadors d'entrada.
- **Desigualtats.** Una altra de les tesis que pocs qüestionen és l'increment alarmant de les desigualtats socials (Piketty, 2014). Es tracta d'un fenomen que ve de lluny, Beck al 1996 ja afirmava que inauguràvem una era de modernització reflexiva, en la qual es desintegra i substitueix els supòsits culturals de les classes socials per formes individualitzades de la desigualtat social. La desaparició de les classes socials no significa la superació de la desigualtat social. Lluny de produir-se l'efecte imaginari de redistribució de la riquesa associat al seu increment, propi dels plantejaments econòmics neoliberals, s'ha generat el contrari: la correlació entre l'augment de la riquesa de l'elit i la millora de la qualitat de vida del conjunt de la comunitat no ha existit (Bauman, 2011). Un context marcat per els desigualtats creixents és un context en el qual la IAP té dificultats per reeixir. Els principis de transformació social i d'empoderament subjacents a la IAP van contrari a la tendència social hegemònica, i es posa en risc l'apropiació de sentit de les pràctiques d'investigació-acció participativa per part dels seus participants.



Tots aquests factors no ens desencoratgen a l'hora d'optar per models de recerca que persegueixin la transformació social en clau comunitària. Ans al contrari, considerem precisament que per totes aquestes realitats treballar des de la IAP es fa més necessari que mai. Per tant, la resposta que proporcionem a la pregunta de si resulta possible la IAP avui és sí, però des d'una renovada epistemologia. Quatre són els elements clau des dels quals dur a terme una revisió del model metodològic:

- **Quines relacions?** Qualsevol enfocament de la investigació-acció, o de la IAP, incorpora el factor relacional com un element substantiu de la seva proposta. El component relacional és una evidència, i contribueix a superar la fragmentació social derivada de les dinàmiques urbanes. No obstant això, hem de preguntar-nos si la transformació social s'originarà a partir de la transformació dels individus, o bé aquesta transformació social sorgirà de la transformació del sistema relacional que aquests individus estableixen entre sí. Nosaltres ens situem en aquesta segona tesi, fonamentada en un enfocament sistèmic de la realitat social, un enfocament que neix, amb paraules de Churchman (citada a Parra-Luna, 1981), quan els subjectes comencen a veure el món amb els ulls dels altres.
- **Quines experiències?** Un altre dels components bàsics de la investigació-acció i la IAP és l'experiencial. La co-construcció del coneixement neix de la praxi, i la praxi neix de la co-construcció del coneixement. Aquesta dialèctica, que trenca els plantejaments post-positivistes que mantenen la separació entre ciència i realitat (Moreno i Espadas, op.cit.), contribueixen a diluir els efectes negatius de la polarització ideològica, perquè el coneixement es democratitza i esdevé d'autoria col·lectiva, i es neutralitzen els efectes de la desinformació i el desapoderament. Amb tot, el risc que les experiències esdevinguin puntuals i desconnectades, buides de sentit, en un mar inesgotable de propostes i vivències, fa que hàgim de reforçar l'empremta del sentit en tot el procés de recerca, que no és curt-terminista sinó amb projecció a llarg termini, i hem de preguntar-nos com fer-ho.
- **Quines comunitats?** La IAP conté com dèiem un fort component comunitari. Què és, però, una comunitat avui dia? Els processos de desigualtat social i de progressiva urbanització descrits més amunt ens permeten concloure que compartir el mateix espai físic en un territori, al mateix temps – ser contemporanis en la terminologia de Schutz – no significa necessàriament que puguem parlar d'una comunitat. Compartir espai i temps és condició necessària, però no suficient, per bastir un ethos comunitari. L'espai físic és la "ville", mentre que l'ethos comunitari és la "cité" i la relació entre ambdues no sempre ha de pressuposar-se ni fàcil ni donada (Sennett, 2019). Parafrasejant Giménez (2008), el tret característic d'una comunitat és que aquesta es fonamenti en dinàmiques convivència, i no de coexistència. Haurem de veure, doncs, com la IAP fomenta la construcció de comunitats on els individus hi conviuen.

La IAP va néixer per donar resposta a un món que ja no existeix, en el qual la diversitat no gaudia de tant reconeixement, les identitats col·lectives eren possibles i tenien llarg recorregut, els volums d'informació i coneixement eren inferiors, i els dispositius per gestionar-los eren analògics. La IAP va néixer per nodrir el



somni d'una utopia, i en canvi avui observem com el marc hegemònic s'instal·la en una retrotopia: la recerca del camí col·lectiu en un passat "perdut, robat o abandonat" (Bauman, XXX), però encara no mort del tot, que ens proporciona sentit enmig del pessimisme, el negativisme i la inseguretat. Per un món fragmentat, polaritzat, hiperconnectat, urbà i desigual, que mira més al passat que al futur, necessitem nous referents epistemològics que ens facilitin una co-construcció del coneixement al si de les comunitats que tingui sentit i esdevingui transformador enfront a totes aquestes amenaces. Parlem del paradigma de la complexitat i el caos.

### 4.4 Factors epistemològics condicionants de la IAP

Les teories de la complexitat i les teories del caos, amb una clara relació intrínseca entre ambdues, pretenen esdevenir el nou marc epistemològic des del qual construir coneixement explicatiu de la realitat física, i social també. Fer avançar els postulats de la IAP des de les teories de la complexitat i del caos ens permet superar les insuficiències epistemològiques de la IAP, fruit d'un context social advers (fragmentació, polarització, hiperconnectivitat, urbanització, desigualtats), però també d'uns plantejaments metodològics superats. Si avui volem emprendre investigació-acció participativa, hem de trencar una mirada homogènia a les comunitats participants per reconèixer-ne la seva diversitat interna, evitant que aquest reconeixement derivi en un replegament identitari, i aplicar estratègies psicosocials que n'afavoreixin una gestió coherent amb les finalitats d'empoderament i transformació social de la IAP, una gestió basada en la complexitat.

Fem un repàs breu a ambdues teories, que en les properes dècades poden esdevenir un nou paradigma d'investigació científica que Kuhn no va poder preveure. Morin, un dels artífexs de la teoria de la complexitat, comença a usar als anys setanta, el terme "pensament complex", un descriptor que pretén definir un tipus de racionalitat que respon bàsicament a tres principis:

- **Dialògic.** Ordre i desordre són dues dimensions d'un mateix procés de producció de l'organització i la complexitat, les dues cares d'una dinàmica que pretén aconseguir la complementarietat dels elements oposats del sistema i/o del sistema en relació amb el seu entorn.
- **Recursiu.** Els sistemes de la realitat són autoorganitzadors i autoproductors. Allò que en resulta del sistema és a la vegada causa i efecte d'allò que ho genera.
- **Hologramàtic.** Els elements mínims del sistema posseeixen tota la informació sobre tot el conjunt, amb la qual cosa podem afirmar que les parts són presents en el tot, i el tot és present en les parts.

Aquest enfocament epistemològic resulta beneficiós per comprendre els processos de la IAP des d'una perspectiva alternativa. El principi dialògic ens convida a superar les lògiques binàries, i a observar amb més atenció les interaccions entre els grups participants a la IAP i el seu entorn – lògica comunitària. El principi recursiu reforça la naturalesa cíclica de la investigació-acció en general, en la qual la construcció de coneixement per transformar la praxi és un procés en si mateix transformador de la realitat, i aquesta



mateixa transformació genera nou coneixement que ens ajuda a obrir un nou cicle d'indagacions i transformacions. El principi hologramàtic ens empeny a considerar la totalitat dels participants

La teoria del caos també resulta font d'inspiració per superar algunes limitacions de la IAP. Qualsevol autor que s'hagi dedicat a desenvolupar aspectes d'aquesta teoria (Gleick, 1987; Waldrop, 1992) coincideix a dir que aquest paradigma emergent pretén explicar els fenòmens no lineals i complexos associats als sistemes oberts. Parteix d'aquest enfocament sistèmic, i també té un vessant empíric fort que li permet ser considerada científica sense discussió. Des d'aquesta teoria, es descriuen els sistemes caòtics a partir de les següents característiques:

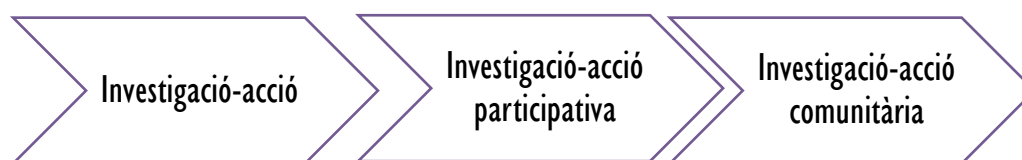
- Aquesta teoria se centra exclusivament en les relacions entre els elements del sistema i no tant en els propis elements
- Els sistemes posseeixen una gran sensibilitat a les seves condicions inicials
- Els sistemes són irreversibles, i no tenen mecanismes de retroacció o d'adaptació interna-externa
- Els sistemes són dinàmics no lineals i molt complexos que evolucionen en el temps de manera alineal
- No es pot predir el futur comportament dels sistemes a partir de patrons passats, no es refereix a sistemes deterministes o predictibles
- Són sistemes sobre els quals manca informació, ja que són els "forats d'informació" els que generen la impossibilitat de predicció i control; la informació que manca es refereix a les condicions inicials en què es troba el sistema
- Són sistemes d'instabilitat perenne perquè no posseeixen mecanismes de retroacció o control adaptatiu
- Són sistemes molt sensibles als canvis, no només les diferències de les seves condicions inicials poden causar comportaments caòtics sinó que també la mínima discontinuïtat o bifurcació en el seu procés o evolució

Des d'una perspectiva de com generar coneixement des de la IAP, la teoria del caos també ofereix un conjunt d'orientacions que convé apuntar: si els sistemes complexos creats arran d'una IAP són hipersensibles a les condicions inicials, les seves accions són irreversibles i subjectes a la pèrdua d'informació (entropia), són no lineals i altament inestables, cal proporcionar una atenció especial no solament al procés d'investigació-acció participativa, sinó també a la generació de condicions favorables al desplegament del procés d'investigació-acció participativa. Condicions que permetin incrementar les probabilitats d'una IAP potent i transformadora, que assoleix els objectius que es proposa bo i neutralitzant els impactes adversos del sistema social. A la llum d'aquesta aproximació teòrica, introduïrem en la IAP:

- Més temps per desenvolupar els moments reflexius preliminars
- Més mecanismes de socialització de la tota la informació en tot moment entre tots els participants
- Més espais de resolució de les incidències provocades pel desenvolupament del procés
- Més connexió amb l'entorn natural de convivència dels participants



En definitiva, una dimensió més comunitària de la IAP. Tant si ens ho mirem des de la perspectiva socio-històrica, com si ens endinsem en una reflexió més epistemològica, el factor comunitari apareix com un element emergent i nuclear. Compartim amb Hobsbawm que el terme “comunitat” mai s’havia utilitzat d’una forma tan indiscriminada i buida com en l’actualitat, i amb Young que la identitat s’inventa quan es col·lapsa la comunitat (ambdós citats a Bauman, 2003). Amb tot, és el concepte que ens proporciona major nitidesa a l’hora de comunicar el salt epistemològic que ens proposem de fer amb aquesta recerca: experimentar un assaig preliminar del que podem denominar “investigació-acció comunitària”.



## 4.5 Fonaments de la investigació-acció comunitària

La investigació-acció comunitària (IAC) és el model d’investigació-acció propi del segle vint-i-ú. Supera el científisme dels models originaris clàssics de la investigació-acció (rigidesa del model, rol nuclear de l’investigador, paper secundari del context), i aporta un principi ètic de diversitat radical i epistemològic de complexitat a les finalitats de transformació social i empoderament característics de la investigació-acció participativa.

La finalitat vertebradora de la IAC és la construcció de sentit comunitari. Compartim amb Bauman (2003) que una de les característiques intrínseques de la societat actual – fragmentada, desigual, hiperconnectada, urbanitzada i polaritzada – és l’absència de comunitat: rebuig a l’establiment de vincles i l’acceptació de compromisos, eliminació de la responsabilitat per les conseqüències d’accions realitzades. En funció d’aquesta naturalesa social, partim de la tesi que no és viable la transformació social ni l’empoderament dels individus si no han construït prèviament un sentit comunitari que comparteixen.

En aquesta lògica, i aquí acollint-nos a la teoria del camp de Lewin quan identificava tres grans fases del canvi social (descongelament, canvi, recongelament), assenyalem tres etapes de la IAC:

1. **Etapa d’activació** de la transformació i l’empoderament
2. **Etapa de transformació** i empoderament pròpiament
3. **Etapa de la consolidació** de la transformació i l’empoderament

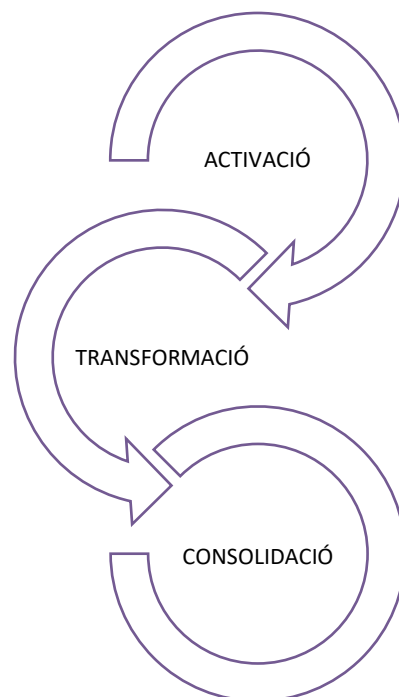
Com veiem, el sentit comunitari no és un punt de partida, sinó un punt d’arribada i d’inflexió entre l’etapa d’activació i de transformació. Les comunitats nominals, perquè esdevinguin comunitats reals, necessiten





un procés. Definim sentit comunitari com Gomà (2008): sentit d'un col·lectiu humà que comparteix un espai i una consciència de pertinença, que genera processos de vinculació i suport mutu, i que activa voluntats de protagonisme en la millora de la seva pròpia realitat. Seguint amb Gomà, sabrem que hem assolit un sentit comunitari quan en el col·lectiu humà identifiquem:

- Existència d'un col·lectiu humà a què se li reconeix capacitat de ser subjecte i protagonista d'accions i decisions, amb voluntat d'incidir en el canvi i en la millora de les condicions de vida de les persones que en formen part.
- Existència, entre les persones que integren el col·lectiu, de consciència de pertinença, és a dir, d'un cert grau d'integració subjectiva en una identitat comunitària compartida.
- Existència de mecanismes i processos, més o menys formalitzats, d'interacció i suport social, és a dir, de pautes de vinculació mútua i reciprocitat quotidiana.
- Existència i arrelament a un territori, a un cert espai compartit que s'articula a agents, instruments i continguts per a l'acció. Un espai físic, una geografia, que incorpora significats de pertinença.



## 4.5.1 Etapa d'activació

Aquesta etapa es caracteritza per generar sentit comunitari. La generació d'aquest sentit no és automàtica ni espontània, i respon a un procés continuat d'aprenentatge comunitari que es produeix entre investigadors i participants.

Per definir les fases d'aquesta etapa, ens hem inspirat en la teoria de l'aprenentatge transformador de Mezirow (2009). Aquest autor afirma que els éssers humans aprenem a reflexionar sobre nosaltres mateixos per avaluar els nostres comportaments, experiències i actituds prèvies, i després promoure canvis en les nostres dimensions psicològiques, de creences i de comportament. Un enfocament plenament compatible amb la perspectiva transformadora i d'empoderament pròpia de la investigació-acció participativa, que és el punt de partença del nostre treball.

Mezirow va crear un model per ajudar les persones a créixer en aquest aprenentatge. El fonamentar en els supòsits bàsics de la seva teoria, i el va definir en deu passes:





1. Dilema desorientador
2. Autoexamen amb sentiments de por, ira, culpa o vergonya.
3. Avaluació crítica dels supòsits.
4. Reconeixement que es comparteix el descontentament i el procés de transformació.
5. Exploració d'opcions per a nous rols, relacions i accions.
6. Planificació d'un curs d'acció.
7. Adquirir coneixements i habilitats per implementar el pla
8. Prova provisional de nous rols.
9. Desenvolupar competència i autoconfiança en nous rols i relacions
10. La reintegració en la vida d'un sobre la base de les condicions dictades per les noves perspectives

Nosaltres hem procedit a fer una apropiació del model en funció dels nostres objectius, i hem definit uns moments que haurien de produir-se, a partir d'uns treballs previs (Essomba, 2019), i que assenyalen a continuació:

## **Moment 1: CONSCIÈNCIA**

El primer pas generador de condicions és la presa de consciència per part dels actors comunitaris de la manca de vincle comunitari entre ells, de les implicacions negatives que això suposa, i de l'impacte positiu que podria suposar disposar d'aquest vincle. L'investigador facilita espais per a la presa de consciència de la manca de vincles comunitaris, i de com aquesta manca incideix de manera significativa en la vida de les persones implicades sense ser-ne conscients.

Un cop identifiquem que aquesta consciència comença a estendre's en el conjunt de la comunitat, és temps de transformar aquesta consciència en expectativa. Tot projecte comunitari es fonamenta en una dimensió projectiva: els actors participants visualitzen oportunitats inexistents en el present i que poden resultar positives en un futur no molt llunyà. Aquesta visualització compartida promou l'interès per la indagació i la construcció compartida d'expectatives, que es converteixen en el motor a partir de el qual constituir una base estable.

Passar de les expectatives individuals a les expectatives compartides, i formular les expectatives en clau comunicativa ens situa a les portes d'una clarificació semàntica i emocional que afavoreix la transformació de la consciència en mobilització. L'expectativa és, en un procés de generació de condicions d'aquesta naturalesa, un dels tractors més potents a l'hora de construir les bases per a una investigació-acció comunitària.

## **Moment 2: MOBILITZACIÓ**

En aquesta segona fase els participants han dedicat temps i espais a la identificació i harmonització col·lectiva d'expectatives. S'obre un temps destinat a l'acció. La fase anterior, centrada en la generació de consciència i expectativa, és en si mateix acció, però una acció reflexiva i no projectiva. Aquí l'investigador facilita el contacte directe amb altres participants de la comunitat en construcció que duen a terme accions comunitàries al seu entorn, afavorint un factor de modelatge. Es fomenta l'establiment d'una xarxa entre



iguals, i es persegueix un efecte mobilitzador, que ha de tenir com a conseqüència l'establiment de marcs de treball, i la generació d'un coneixement més profund entre els participants.

Aquest efecte mobilitzador ha d'haver deixat estructures incipients de grup que han de permetre una reflexió directament adreçada a la transformació i l'empoderament. És el moment de comprendre que la solució dels problemes és col·lectiva, i que hi ha una interdependència que requereix interacció.

Sabem que hem completat amb èxit aquesta fase si copsem una predisposició dels participants per treballar en accions conjuntes de caràcter comunitari, des de l'acceptació que la comunitat és l'espai òptim en el qual expandir la projecció d'expectatives i objectius, tant individuals com col·lectius.

En definitiva, a través d'aquests dos moments, que poden ser consecutius o simultanis, es tracta de promoure un procés d'aprenentatge transformador en el qual els membres de la comunitat esdevenen els líders en lloc dels professionals, es convida a tota la comunitat a unir-se a tota l'acció durant tot el procés, l'educació comunitària pot orientar sota el principi de l'"aquí i ara", i els resultats d'aprenentatge permeten encetar el nucli transformador de la IAC, amb totes les accions contextualitzades. Així la IAC pot crear un ethos comunitari, en el qual els membres de la comunitat puguin sentir emancipats i la seva realitat transformada en termes de qualitat de vida i benestar. Són les condicions bàsiques per poder emprendre el nucli de la IAC, basada en la transformació.

### 4.5.2 Etapa de transformació

L'etapa de transformació comença quan la comunitat deixa de ser nominal i passa a ser comunitat real pel fet de disposar de sentit comunitari. Els diversos participants i grups de participants es reconeixen entre ells com un col·lectiu amb necessitats compartides que poden ser satisfetes des d'un sentit d'interdependència, i arrenquen amb força els moments centrals de transformació i empoderament.

En aquesta etapa, focalitzada en el canvi d'acord amb l'esquema de Lewin, identifiquem tres moments. De la mateixa manera que en la etapa anterior, no parlem de moments lineals, per això no parlem de fases, sinó d'un temps en el qual la comunitat, que ja gaudeix de sentit comunitari, hi transita, de forma consecutiva, simultània, o retrospectiva. El ritme el marca la pròpia comunitat, i no l'investigador. Vegem amb més detall els processos i els elements de cada moment:

#### Moment 3: IDENTITAT

La decisió de formar part d'una comunitat que impulsa processos d'IAC ha cristal·litzar en una interiorització dels reptes que es plantegen. Els participants, un cop es comprometen a participar dels processos d'IAC, dediquen temps i espais per acordar qui són, creuant mirades i expectatives, construint coneixement sobre ells mateixos, i en el mateix procés de construir coneixement iniciant la transformació. És una fase de gran importància, ja que és on es posen en comú les creences i els valors de cada participant. L'investigador, des



de la divergència de punts inicials, es camina cap a una convergència d'estil i manera de fer. Es promou la construcció d'un sistema de valors compartits, i pautes generals d'organització i funcionament.

El recorregut efectuat al llarg dels dos moments de l'etapa d'activació, que ha permès transitar els participants des de la consciència d'un jo que no considera necessari participar de processos d'IAC, a un compromís amb l'acció transformadora i empoderadora, és el bagatge inicial del qual se n'ha apropiat la comunitat per disposar d'un sentit comunitari. L'investigador colidra amb els participants dinàmiques d'interacció que permeten dibuixar una identitat comunitària precisa.

## Moment 4: DECONSTRUCCIÓ

El moment destinat a la identitat es conjuga seqüencialment, o de forma simultània, amb un moment destinat a la deconstrucció d'estereotips i prejudicis. Sovint trobem que un dels principals entrebancs de la investigació-acció participativa és el desconeixement entre els seus membres: què pensen, què creuen, com ho valoren.

La fragmentació pròpia de la societat es reflecteix com un mirall al si de les comunitats, de manera que les interaccions i la construcció d'imaginari col·lectius queda limitada per un normativisme que escapça els vincles i els lligams naturals, a favor d'organigrames artificials que no reflecteixen la vivacitat dels grups de la comunitat. Aquí l'investigador juga un paper rellevant i altament delicat. D'una banda, ha d'efectuar una devolució a la comunitat sobre tot allò que s'ha anat forjant en el moment d'identitat. D'altra banda, ha de compartir el coneixement construït a través de les diverses dinàmiques d'interacció respectant dos principis: ser transparent, i abocar tot el coneixement construït, sense filtres que suposarien un intent de manipulació del coneixement; i ser facilitador, és a dir, proporcionar el coneixement elegint el moment oportú i el mètode més adequat per fer-ho.

En definitiva, hem de minimitzar prejudicis i estereotips al si de la comunitat real. Naixem i creixem en contextos de socialització que s'esforcen per viure d'esquena a la diversitat. Ja sigui de gènere, de classe social, d'origen cultural o altres dimensions, l'axioma "negar la diversitat" persisteix en tots els àmbits i esferes de la vida social, i representa un mecanisme fàcil i adaptatiu per aconseguir una estructura social estable, lliure de trasbalsos que posin l'estatus quo en qüestió. Si reduïm els estereotips i els prejudicis al màxim, garantirem un efecte empàtic i de vincle, un pas molt afavoridor dels processos de reconstrucció vinculats a la transformació i l'empoderament. Un cop sabem què no volem ser, podem plantejar-nos què sí volem ser.

## Moment 5: RECONSTRUCCIÓ

Un moment de l'etapa de transformació pròpiament dita ha de dedicar-se a actuar, a generar accions que construeixin un nou marc comunitari. El coneixement generat a l'hora d'assenyalar prejudicis i estereotips posa l'accent en les necessitats. És a partir d'aquestes que la comunitat formalitza el canvi. Sabem què no volem ser, i obrim la via per definir què volem ser, i treballem per aconseguir-ho.



Disposar una mirada elaborada i complexa sobre la diversitat des de l'acceptació, el reconeixement i la valoració positiva no resulta fàcil. Suposa deixar la comoditat de la certesa i submergir-se en un món de caos i incertesa, cosa que pot ser sentida com negativa. Des de l'acció promoguda en el marc de la IAC, basada en una reflexivitat de la comunitat, s'organitzen equips responsables d'anar modificant aquells aspectes que s'han anat decidint col·lectivament.

La reconstrucció comporta com dèiem amunt el reforç d'un nou ethos, en el qual el sentit comunitari ha estat motor de transformació de la comunitat. Una transformació que només poden assenyalar com exitosa si tots els participants a la IAC l'han sentida com a pròpia. En aquest moment es recupera la importància de la individualitat de cada participant. En el procés de reconstrucció, els esforços de l'investigador han de concentrar-se perquè els canvis provocats de forma col·lectiva arrelin en cadascun dels participants, i s'observi un empoderament individual d'aquests.

### 4.5.3 Etapa de consolidació

L'etapa de consolidació, en clau de diversitat i complexitat, implica el reforç del sentit comunitari, i estableix les condicions per un nou cicle d'IAC. Certament, la IAC és cíclica, comparteix aquesta característica amb els models clàssics d'IA i amb la IAP. No obstant això, des de la IAC allò que es pretén, un cop els moments de l'etapa de consolidació són percebuts com assolits, no és obrir un nou cicle que dibuixa un nou procés d'IAC en el temps, amb la mateixa comunitat. La naturalesa cíclica de la IAC se situa en la generació d'un nou cicle en l'espai.

És a dir, allò que es proposa és que la comunitat que ha adquirit sentit comunitari, i ha viscut un a etapa d'activació i una segona de transformació, es traslladi més enllà dels murs de la mateixa comunitat. Es proposa adoptar aquesta perspectiva perquè la consolidació d'una IAC en una comunitat estarà en funció que es trobi envoltada de comunitats reals i no nominals, que esdevinguin una oportunitat pel creixement i el coneixement compartit, i no una amenaça. Aquest enfoc sistemàtic i complex es realitza des del treball en xarxa.

L'etapa de consolidació també ve definida per moments, en aquest cas per dos: un d'avaluació, i un altre d'ampliació. El moment d'avaluació suposa construir coneixement mitjançant tècniques facilitadores d'avaluació comunitària. El moment d'ampliació suposa de nou un temps de compromís individual per accedir a nous participants, grups i comunitats que vulguin implicar-se en un cicle d'IAC, i compartir aprenentatges amb qui ja n'ha fet un cicle, des d'una relació dialògica.

#### Moment 6: AVALUACIÓ

Per a l'avaluació comunitària, hem de prendre com referent avaluador el sentit comunitari, i observar fins a quin punt s'ha produït una transformació. A continuació detallem comportaments característics de



cadascuna de les quatre dimensions de sentit comunitari segons Gomà (op.cit.). Aquests comportaments és raonable que s'avaluïn des d'una triple perspectiva:

- Avaluant el nombre de participants que han assolit un determinat comportament.
- Avaluant el nombre de comportaments que la comunitat incorpora al seu sentit comunitari.
- Avaluant la intensitat amb què es produeixen cadascun dels comportaments incorporats al sentit comunitari.

A continuació proporcionem una proposta de comportaments que poden actuar com a referents del procés avaluador, basada en els treballs d'educació comunitària efectuats en el context del projecte d'intervenció comunitària intercultural (Essomba i Leiva, 2014):

*Comportaments referits a l'existència d'un col·lectiu humà a el qual se li reconeix la capacitat de ser subjecte i protagonista d'accions i decisions, amb voluntat d'incidir en el canvi i en la millora de les condicions de vida de les persones que el constitueixen:*

- Els ciutadans tenen accés a identificar necessitats de formació i proposar metes educatives d'acord amb elles. Els professionals de l'educació actuen com a facilitadors del procés de definició de les metes de el projecte educatiu.
- El currículum educatiu preponderant és el social. El currículum escolar esdevé un component significatiu d'aquest currículum social, però no determinant.
- Els ciutadans participen obertament de les institucions educatives, amb independència dels seus trets personals (edat, gènere, origen cultural, etc.), i creen comunitats d'aprenentatge on el coneixement es comparteix, es crea i es re-crea.
- El sentit de l'educació i la formació és la innovació social. Els ciutadans participen d'experiències educatives perquè els resulten útils per comprendre millor els problemes socials i trobar les claus i les eines necessàries per solucionar-los fins allà on les seves oportunitats els permeten.
- No existeix una diferenciació entre educació i innovació social, ja que els processos educatius són en si constitutius d'innovació social. Els valors de l'aprenentatge per al servei, i del servei per a l'aprenentatge, apareixen inherents a l'acte educador.

*Comportaments referits a l'existència entre les persones que integren la comunitat, de consciència de pertinença, d'un cert grau d'integració subjectiva en una identitat comunitària compartida:*

- Els ciutadans aprofiten les experiències educatives per conèixer-se i reconèixer-se. L'acte educador és sobretot un acte socialitzador en el qual la interacció i el vincle constitueixen un element fonamental d'aquestes experiències.
- Hi ha propostes educatives adreçades a reinterpretar i rellegir la història i els fets de l passat a la llum de el present. Els ciutadans adopten una actitud crítica enfront de la seva herència cultural rebuda, i estableixen canals de diàleg col·lectiu per a saber com el passat pot resultar una font d'aprenentatge positiu per al present.



- Els ciutadans desenvolupen processos educatius de construcció d'intersubjectivitat. Les experiències educatives i formatives resulten una oportunitat valuosa per a construir xarxes de sentit compartit.
- Les accions educatives activen la reflexió individual i col·lectiva sobre les identitats i identificacions que els ciutadans comparteixen o no. Els continguts de les accions educatives permeten que cada ciutadà participant se senti identificat en el conjunt.
- Les escoles exerceixen un paper de punt de trobada per a l'activació i el foment de el sentit de pertinença a la comunitat. Adquireixen el paper de centres comunitaris per al diàleg i la promoció d'una identitat comunitària compartida.

Comportaments referits a l'existència de mecanismes i processos, més o menys formalitzats, d'interacció i suport social, de pautes de vinculació mútua i reciprocitat quotidiana:

- Els ciutadans construeixen propostes educatives que superen les distincions dels processos formatius segons el seu grau de formalització (formal, no formal i informal). El conjunt de la interacció duta a terme a la comunitat s'entén com a educadora de forma conscient.
- La diversitat funcional dels ciutadans constitueix un motor d'aprenentatge per al conjunt de la comunitat, i les accions educatives resulten útils per a forjar el vincle entre ells amb independència de les seves característiques personals.
- Els ciutadans presten una atenció prioritària als processos educatius en els quals participen activament aquells que es troben en la primera infància. La cura i l'atenció educativa dels més petits de la comunitat esdevé una palanca de llançament de xarxes de complicitat i de suports entre els membres de les generacions adultes.
- El temps lliure és reconegut pel seu elevat valor educatiu, en el qual els ciutadans poden aprendre lliurement a construir propostes carregades de sentit per gestionar-lo i on es promou el vincle i l'aprenentatge de la llibertat.
- Els ciutadans autogestionen mecanismes conjunturals per a la compensació de potencials desigualtats educatives existents, dels quals ells mateixos són els protagonistes. Aquests mecanismes responen a un valor públic de l'educació, i es gestionen en clau comunitària.

*Comportaments referits a l'existència i arrelament a un territori, a un cert espai compartit que s'articula a agents, instruments i continguts per a l'acció. Un espai físic, una geografia, que incorpora significats de pertinença:*

- Els ciutadans traslladen a l'aire lliure les seves propostes educatives. La comunitat és capaç de transformar un coneixement institucionalitzat en un coneixement contextualitzat en medi obert.
- Els ciutadans utilitzen les tecnologies digitals per accedir a el coneixement i aprofitament del territori físic que ocupa la comunitat d'una forma més profitosa i transformadora.
- Les accions educatives tenen en compte l'ús dels recursos naturals com un eix fonamental i distintiu de l'aprenentatge. Qualsevol acció educativa pressuposa una reflexió prèvia sobre com serà l'ús dels recursos que es van a utilitzar, i una altra posterior sobre l'impacte de l'acció en l'entorn - de el qual puguin derivar accions correctives complementàries.



- Les diferents institucions culturals del territori exerceixen una funció nítidament educadora en clau intergeneracional. Les accions educatives es nodreixen d'aquesta funció, i al seu torn es converteixen en oportunitats per a la creació cultural que posteriorment formarà part d'aquestes institucions.
- Els ciutadans utilitzen les accions educatives per construir propostes simbòliques que resultin útils per a la configuració d'un entorn físic on tots se sentin reconeguts en la diversitat.

Els diferents comportaments es presenten com una taula analítica, però tots i cadascun d'ells tenen relació entre si, amb la qual cosa no es poden entendre de forma segregada sinó com a part d'un tot coherent i interrelacionat.

## Moment 7: AMPLIACIÓ

Una comunitat que ha viscut un primer cicle d'IAC es troba amb el repte de compartir amb una altra comunitat allò experimentat, i d'eixamplar el coneixement generat en un continu de major complexitat, capaç de definir millor la realitat interdependent, no només des d'un vessant interindividual, sinó incorporant també un vessant intergrup. L'obertura envers altres comunitats genera un desequilibri necessari que posa a prova la construcció de coneixement efectuada, i els aprenentatges duts a terme, i reconfigura de forma global el propi sentit comunitari en un marc més ampli i complex.

En el moment d'ampliació, els participants a la IAC exploren nous escenaris en els entorns propers immediats a la comunitat, i hi busquen oportunitats. Des del debat col·lectiu, es van valorant les diverses opcions, i es procura generar els canals de trobada i comunicació amb els candidats i candidates potencials a l'hora de generar un nou cicle d'IAC.

Aquest moment pot fer-se simultani o no al moment de l'avaluació comunitària, si es fa simultàniament, es pot aprofitar el coneixement construït per a comunitat com a resultat del seu procés comunitari als potencials candidats i candidates, i obtenir un reforç i un reconeixement amb el mateix acte de fer-ho. Sempre, però, considerant que el punt d'arribada de la comunitat després d'haver desenvolupat un procés d'IAC, és el punt de partida de la nova comunitat més àmplia, construïda a partir d'aquest moment d'ampliació.

ACTIVACIÓ	TRANSFORMACIÓ	CONSOLIDACIÓ
<ul style="list-style-type: none"><li>• Consciència</li><li>• Mobilització</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identitat</li><li>• Deconstrucció</li><li>• Reconstrucció</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avaluació</li><li>• Ampliació</li></ul>



### 4.6 El procés d'investigació-acció comunitària

Aquestes tres etapes, i els seus diversos moments – consecutius, simultanis o solapats – són possibles gràcies a la implementació de tècniques de recollida d'informació, d'anàlisi d'aquesta, i de dinamització. En aquest darrer apartat ens proposem fer-ne referència.

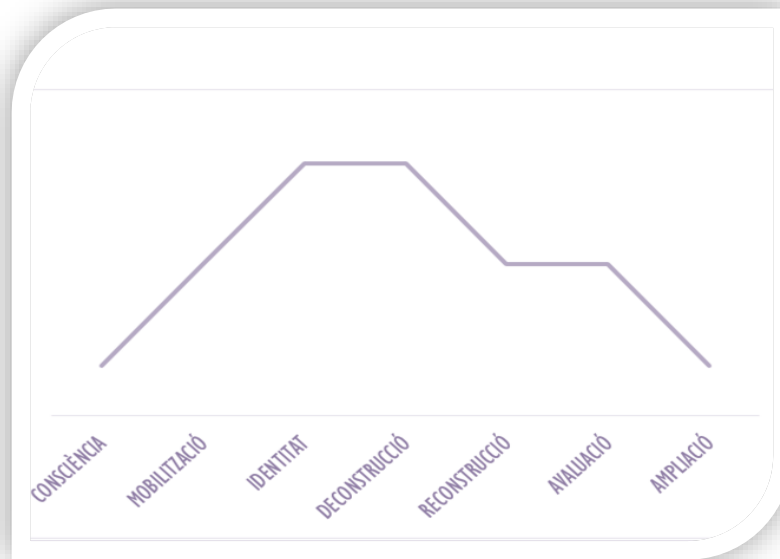
Un dels elements clau per un òptim desenvolupament de la IAC és la dinamització dels participants. En aquest sentit, hem de destacar que els diversos processos d'agrupament i configuració de grups varia segons l'etapa i el moment, dibuixant una corba normal en funció del criteri participació individual – col·lectiva.

La fase de preparació apel·la directament als participants de forma individual, en especial en el moment de consciència, ja que el punt de partida del procés transformador i empoderador s'inicia en el jo. A continuació, en el moment de mobilització, resulta convenient que l'organització de la participació es dugui a terme en grups petits, ja que aquests poden ser un espai còmode per a la lliure expressió de creences, valors i expectatives, i un format adequat per a la construcció de coneixement col·lectiu. Grups petits polifònics, que representen i recullen les veus de tots els participants sota un criteri d'homogeneïtat per facilitar la validesa dels arguments.

En l'etapa de transformació, la dimensió grupal abasta el gran grup. Tant el moment d'identitat com el moment de deconstrucció requereix de la convocatòria d'una assemblea oberta amb tots els membres participants en els petits grups homogenis. L'assemblea és l'espai òptim per prendre noció de l'abast de tot allò que s'està duent a terme, i també de la confrontació i de la clarificació, imprescindibles per la viabilitat de la IAC. Ja en el moment de la reconstrucció, atesa la complexitat de la tasca que cal dur a terme, és recomanable retornar als petits grups.

Els petits grups continuen essent la unitat d'acció i de reflexió a l'inici de l'etapa de consolidació, de manera especial en el moment d'avaluació. Es fa necessari recuperar la seguretat i la comoditat dels grups petits per garantir que tots els participants expressen lliurement allò que pensen i senten, i per afavorir un aprofundiment en la reflexió que en un format d'agrupament més ampli resultaria més difícil. Acabem amb el moment d'ampliació, en el qual s'interpel·la de forma individual de nou a cada participant per la continuïtat de la feina feta, i s'encoratja per establir nous lligams amb altres participants de l'entorn per implicar-los de forma personalitzada gràcies al modelatge del que ha representat la seva experiència individual en el cicle d'IAC anterior.



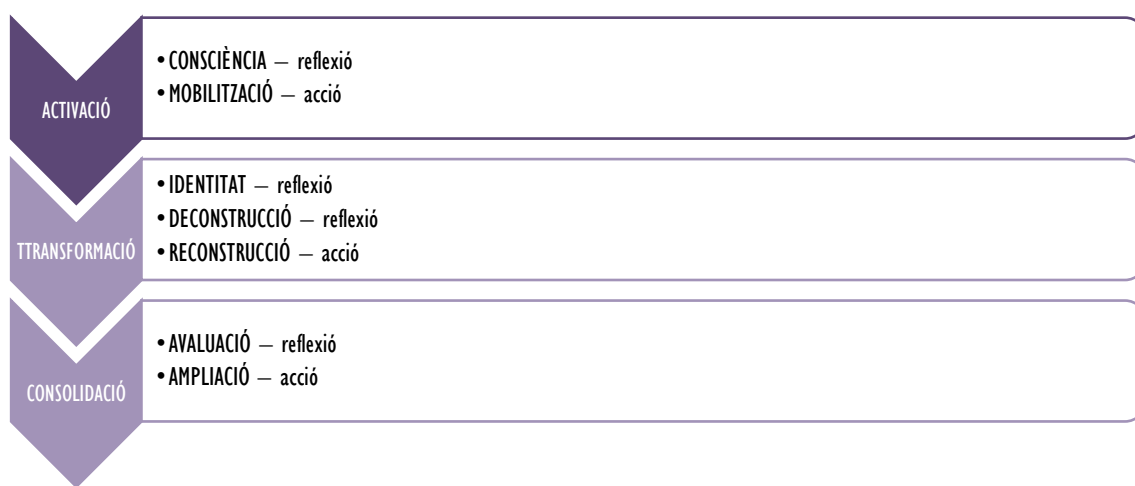


Un altre element essencial de la implementació de la IAC és la combinació de la reflexió i l'acció de forma permanent i dialèctica. Des d'un enfocament crític i complex, és clar que la reflexió resulta en si mateixa una acció, i que tota acció sòlida és reflexiva. Amb tot, cada moment posa més èmfasi en una dimensió o en una altra:

- En el moment de consciència, la dimensió de reflexió és bàsica. Els participants són interpel·lats a realitzar una reflexió sobre el sentit comunitari, i compartir-la amb la resta de participants per modular-la i enriquir-la.
- En el moment de mobilització, la dimensió d'acció resulta essencial. Actuar en petit grup, crear grup, crear vincle. Obrir espais per a la lliure expressió, i nodrir-los d'accions passades i presents que defineixen la idiosincràsia de la comunitat.
- En el moment d'identitat, recuperem el valor de la reflexió com preferent. Escoltem les veus dels altres i les altres, i ens redescobrim a la llum dels diàlegs establerts durant la mobilització.
- En el moment de deconstrucció, prioritzem també la reflexió per desmuntar els prejudicis i els estereotips que hem elaborat al llarg del temps, i que no ens permeten consolidar de manera sostenible el sentit comunitari.
- En el moment de reconstrucció, planifiquem i executem accions que transformen la vida quotidiana de la comunitat, i institueixen un ethos renovat i empoderat. Abordem amb l'acció el trànsit cap a una comunitat no nominal sinó real.



- En el moment d'avaluació, la reflexió és de nou l'eix principal de l'activitat. Analitzem de forma reflexiva les accions que hem endegat durant el moment de reconstrucció, i aprenem dels processos duts a terme com punt de partida d'un nou cicle d'IAC.
- En el moment d'ampliació, l'acció pren protagonisme per explicar el procés d'IAC més enllà dels límits de la pròpia comunitat, i cercar noves complicitats i nous participants per dur a terme un nou cicle d'IAC.



El procés d'IAC i la construcció de coneixement que genera transformació i empoderament no es vertebrava a partir de respostes que comparteix l'investigador, sinó de preguntes que es formulen els participants. En conseqüència, els continguts no venen predeterminats sinó que sorgeixen i s'elaboren de forma col·laborativa a partir dels diversos moments. No obstant això, sí que existeix un marc de referència que l'investigador facilita, i que es fonamenta en preguntes-marc, que van apareixent al llarg de tot el procés d'IAC.

Aquestes preguntes-marc es van plantejant i orientant els diàlegs mitjançant la utilització de diverses tècniques, en les quals hi introduïm alguns components d'innovació metodològica. Citem a continuació els més rellevants:

## 4.6.1 Etapa d'activació

En el moment de mobilització, duem a terme grups de discussió reflexius. Aquí el component de reflexivitat és central: no es tracta de dialogar sobre una realitat social aliena als participants, sinó analitzar la pròpia realitat. La conducció i el contingut del diàleg és en mans dels propis participants, i l'investigador es dedica a inspirar i establir un marc de referència d'aquest diàleg, a partir de tres preguntes-marc:

- **QUÈ PASSA?** Amb aquest marc de referència, volem activar la reflexivitat sobre la realitat social de la seva comunitat, i fer emergir les creences que els participants tenen sobre aquesta realitat. Prendre



consciència de les pròpies creences, i les dels altres, afavoreix el sorgiment de les representacions profundes que tenen els participants sobre una realitat compartida, però mirada des de diversos angles diferents. Pretenem provocar l'efecte de descoberta espontània de mirades alternatives, que la manca de diàleg al si de comunitats fragmentades, hiperconnectades, desiguals, urbanitzades i XXX es produeixen.

- **PER QUÈ PASSA?** Amb aquest marc de referència volem que els participants accedeixin a identificar els seus propis valors. Preguntar-se pel sentit de la realitat social de la comunitat que participa en una IAC suposa abordar la fragilitat dels individus i dels grups, i des de la vulnerabilitat prendre consciència que el canvi és possible, i mobilitzar-se per aconseguir-ho. Els valors d'una comunitat no són d'entrada convergents sinó divergents, i és necessari primer de tot compartir, per després decidir quina volem que sigui la nostra identitat, deconstruir allò que ens ho impedeix, i reconstruir allò que desitgem.
- **QUÈ HAURIA DE PASSAR?** Amb aquest marc de referència volem accedir a les expectatives dels participants sobre la realitat social de la seva comunitat. Posar en comú suposa un exercici també de redescoberta, i d'analitzar convergències i divergències. El treball de les expectatives disposa d'un fort component mobilitzador que serà molt útil per a l'etapa posterior de transformació pròpiament dita, i d'empoderament.

En aquest moment de mobilització resulta d'importància vetllar per la composició dels petits grups. D'una banda, han de respondre a un criteri d'homogeneïtat com ja hem comentat anteriorment. D'altra banda, però, convé respondre als següents criteris:

- Reflectir la diversitat interna de la comunitat nominal que aspira a ser real.
- Trobar un equilibri entre participants que són líders naturals de la comunitat, que poden tenir una influència posterior sobre el gran grup, i participants que no ho són, però podrien ser-ho jugant un rol cohesionador.
- Convidar participants que no hagin parlat entre ells a un mateix petit grup.
- Garantir que tots els diversos sectors de la comunitat hi són representats almenys en un petit grup.
- Implicar el referent de la comunitat que forma part de l'equip d'investigació en la realització del diàleg.

## 4.6.2 Etapa de transformació

L'etapa de transformació s'articula a partir del gran grup. La tècnica que utilitzem és l'assemblea comunitària. Aquesta assemblea està formada pels membres de tots els petits grups que han participat en el moment de mobilització de l'etapa anterior, més totes les persones que s'hi vulguin afegir del conjunt de la comunitat. Es tracta de generar un efecte de bola de neu, en el qual els no participants en els petits grups del moment de mobilització es plantegen incorporar-se a les dinàmiques endegades per contagi emocional.



Plantegem almenys tres assemblees comunitàries, coincidint cadascuna d'elles amb els tres moments propis de l'etapa. Cadascuna de les assemblees comunitàries ha de respondre a una de les preguntes-marc que orienten la construcció de coneixement transformador en l'etapa:

- **QUI SOM?** És la pregunta pròpia del moment d'identitat. En aquest moment, el conjunt dels participants implicats en el nucli generador de la IAC accedeixen a conèixer la globalitat del coneixement construït pels diversos petits grups reflexius. Aquest accés a disposar d'una visió general proporciona un marc de referència d'identificació col·lectiva entre els participants i facilita que tothom disposi d'una visió general. D'aquesta manera, gestionem la complexitat que representa la diversitat, en la qual promovem un enfocament positiu de suma, i evitem un enfocament negatiu de manca de reconeixement o conflicte.
- **QUI VOLEM SER?** Aquesta és la pregunta-marc que correspon al moment de deconstrucció. Atès que la finalitat d'aquest moment és procedir a la confrontació dels prejudicis i estereotips que la comunitat ha anat generant al seu si al llarg del temps, en l'assemblea comunitària dedicada a la deconstrucció l'investigador dinamitza el debat conjuntament amb els líders formals de la comunitat, i posa l'èmfasi en la veu dels participants en els petits grups reflexius. D'aquesta manera, prioritzem el coneixement construït pels participants, i no les interpretacions que en pugui fer l'investigador.
- **COM HO VOLEM ACONSEGUIR?** Aquesta pregunta-marc es correspon amb el moment de reconstrucció, un moment en el qual l'assemblea comunitària assenyalava les transformacions que vol impulsar en la praxi arran del coneixement construït. Aquesta pregunta-marc condueix inevitablement a un procés de presa de decisions col·lectiva. En aquest sentit, una tècnica de dinamització grupal que pot ser facilitadora d'aquesta presa de decisions és el procés incipient. Una altra tècnica de dinamització vàlida pot ser el grup nominal.

El rol de l'investigador en aquesta etapa resulta clau per l'èxit del procés d'IAC. Aquí és on posa a prova el seu saber ser i, sobretot, el seu saber estar. La transformació és una etapa delicada, perquè es posen en joc un coneixement construït que no sempre esdevé complaent amb algun sector o amb la totalitat de la comunitat, i cal mostrar l'habilitat suficient com per facilitar una orientació del grup cap a l'esperit constructiu i cohesionador.

Això resulta possible si incorporem tres factors d'innovació metodològica:

- **Devolució comunitària.** La devolució comunitària és un exercici de retorn per part de l'investigador a l'assemblea sobre el coneixement generat en els petits grups de mobilització. Prèviament, l'investigador haurà analitzat tot el material produït en els petits grups reflexius, i en farà una presentació col·lectiva. La clau de l'èxit d'aquesta presentació és que l'investigador no incorpori interpretacions sobre el coneixement construït, sinó que centri la intervenció en aportar les reflexions produïdes de forma



literal. Dit d'una altra manera, l'investigador no interpreta, i per tant manipula el coneixement generat, sinó que ordena i selecciona de manera seqüenciada, amb la finalitat de facilitar que la comunitat disposi d'una representació de si mateixa tan vàlida com sigui possible.

- **Triangulació “in vivo”** . Normalment, la triangulació de dades és un exercici que realitza l'investigador sense comptar amb els participants en la investigació. En una IAC, la triangulació resulta fonamental, perquè de la confrontació de mirades sorgeix el procés de deconstrucció de prejudicis i estereotips, pas previ a la reconstrucció al voltant de la identitat millorada que es vol construir. En la IAC, aquesta triangulació es fa en directe en el marc d'una assemblea comunitària. L'investigador va exposant els diferents coneixements construïts en els petits grups reflexius davant de tots els participants, fent ús literal del llenguatge que han produït els participants i que sosté aquests coneixements. El resultat de la triangulació in vivo és un autoconeixement contrastat i validat pels participants de la comunitat. Aquest autoconeixement contrastat incrementa la validesa i la fiabilitat, i esdevé el punt de partida del moment de reconstrucció.
- **Equips cooperatius** . Un cop s'ha dut a terme la devolució comunitària, i s'ha realitzat la triangulació in vivo, l'assemblea comunitària està en condicions de constituir petits grups de nou, i passar a planificar i realitzar les accions transformadores i empoderadores. L'organització d'aquests equips respon a criteris diferenciats respecte als grups reflexius:
  - ✓ No han de ser homogenis sinó heterogenis, de manera que hi hagi representants dels diversos sectors de la comunitat, i les accions previstes puguin reflectir totes les sensibilitats existents.
  - ✓ L'orientació de la tasca no és la construcció de coneixement sinó la construcció de praxi alternativa a l'existent.
  - ✓ En els grups reflexius, la participació neix de la invitació. En els grups cooperatius, neix de la implicació voluntària i compromesa.
  - ✓ En els grups reflexius, la participació és restringida en un principi. En els grups cooperatius, la participació és oberta a d'altres membres de la comunitat que no hagin estat participants durant l'etapa d'activació.
  - ✓ Els grups reflexius són limitats i representatius de la globalitat. Els grups cooperatius poden ser-ne tants com es vulgui, o es necessitin per assolir els objectius del pla d'acció que l'assemblea comunitària ha elaborat.

### 4.6.3 Etapa de consolidació

L'etapa de consolidació té una naturalesa operativa adreçada a la praxi. Per aquest motiu, es recupera la dimensió grupal de petit grup. L'orientació de l'acció d'aquests petits grups va adreçada a la doble dimensió de reflexió i acció: són grups reflexius-cooperatius.



En el moment d'avaluació, els grups cooperatius esdevenen reflexius, un cop han dut a terme la transformació de la praxi que van decidir a l'assemblea comunitària, i que s'ha dut a terme durant el moment de reconstrucció a través d'un procés que podem definir com empoderador: la comunitat organitzada utilitzant el coneixement que ha construït per transformar la seva pròpia praxi en majors quotes de benestar i qualitat de vida.

En el moment d'ampliació, els grups reflexius promouen la reflexió individual dels participants, i comparteixen estratègies i recursos per anar a la recerca de nous participants fora del límit de la seva pròpia comunitat, i fent realitat la constitució de les bases d'un nou cicle d'IAC en el si d'un context social ampliat i enriquit pels fruits del cicle d'IAC dut a terme.

Les preguntes-marc en l'etapa de consolidació tenen aquesta naturalesa reflexiva i projectiva, de tancament d'un cicle d'investigació i acció que obre les portes a un nou cicle:

- **QUÈ HEM APRÈS?** Aquesta pregunta-marc, pròpia del moment d'avaluació, convida els grups reflexius a observar el procés de transformació impulsat, i assenyalar els encerts i els desafiaments pendents. La consciència d'aprenentatge és una condició bàsica per la sostenibilitat de la praxi transformada, i aquesta consciència d'aprenentatge cal fer-la de forma col·lectiva perquè compti amb més potencial transformador.
- **A QUI IMPLIQUEM?** Un cop ens preguntem què hem après, i identifiquem desafiaments, cal prendre consciència també que per fer front als desafiaments pendents necessitem eixamplar la base de participació de la comunitat. Si no ens n'hem sortit de forma autònoma en algun aspecte, què ens fa pensar que ens en sortirem si no modifiquem les condicions de partida, fortament condicionades pel nombre i la tipologia de participants. Cal reflexionar sobre quins nous participants potencials, que en aquests moments no pertanyen a la comunitat, poder esdevenir subjectes potencials.

El rol de l'investigador adquireix un sentit diferenciat respecte a les etapes anteriors. D'entrada, s'espera que contribueixi a facilitar els processos reflexius, d'una manera que el coneixement que es construeixi sobre la praxi s'ajusti a un enfocament intersubjectiu tant com sigui possible, ajudant a passar de la vivència subjectiva del procés a la representació intersubjectiva de la realitat construïda. D'altra banda, la seva funció de facilitació deixa de restringir-se a la comunitat que ha impulsat un primer cicle d'IAC, sinó que se centra a obrir la comunitat a recursos, grups i individus que existeixen en l'entorn immediat: passa de ser un facilitador intracomunitari a un facilitador intercomunitari.

Atès que plantejem la IAC com un procés no lineal i complex, no enfoquem arribar a l'etapa de consolidació com una etapa de tancament sinó de reobertura i de vincle amb realitats més àmplies. És possible que en l'etapa de consolidació es puguin produir processos de regressió comunitària, i calgui reprendre alguns moments de l'etapa de transformació. És possible també que es donin accions i reflexions simultànies no seqüenciades, com dèiem anteriorment. Atès que la IAC és un procés del qual s'apropia la comunitat que el du a terme, l'investigador està atent a cada passa no per controlar el correcte desenvolupament d'un



procés que no està estandarditzat, sinó per acompanyar als participants en les necessitats que vagin sorgint. No actua com un jutge sinó com un advocat, a la defensa dels participants que s'han compromès a transformar la seva pròpia realitat i empoderar-se com garantia d'una vida millor, i adapta la seva actuació al mandat que li estableix la comunitat de participants.

## QUADRE-RESUM DE LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ COMUNITÀRIA

Etapa	ACTIVACIÓ		TRANSFORMACIÓ			CONSOLIDACIÓ	
	Moment preferent	Agrupament preferent	Dimensió preferent	Tècnica preferent	Preguntes-marc		
	Consciència	Mobilització	Identitat	Deconstrucció	Reconstrucció	Avaluació	Ampliació
	Individual	Petit grup	Gran grup	Gran grup	Petit grup	Petit grup	Individual
	Reflexió	Acció	Reflexió	Reflexió	Acció	Reflexió	Acció
	Grups de discussió reflexius		Devolució comunitària	Triangulació in vivo	Grups de discussió cooperatius	Grups de discussió reflexius	
	Què passa? Per què passa? Què hauria de passar?		Qui som?	Qui volem ser?	Com ho volem aconseguir?	Què hem après?	A qui impliquem?



## 5. Resultats: els 9 aprenentatges clau de la recerca

El capítol que segueix, s'endinsa en les evidències recollides a través dels relats dels quasi 150 agents educatius (direccions, professorat, mares, pares, alumnat i altres professionals vinculats als centres) que han participat en els 20 grups de discussió dinamitzats durant els mesos de gener i febrer de 2020. La taula que segueix, presenta els grups de discussió que s'han dinamitzat en cadascun dels centres participants.

Nom del centre	Alumnat	Professorat	Famílies
Antaviana	Alumnat de secundària	Professorat infantil i primària Professorat secundària	Famílies autòctones Famílies al·lòctones
Joan Maragall	Alumnat primària	Professorat infantil Professorat primària	Mares implicades Pares implicats Famílies no implicades
Can Vidalet	Alumnat primària	Professorat infantil i primària	Mares Pares
Folch i Torres	Alumnat primària	Professorat infantil Professorat primària	Mares Pares

Val a dir que, l'extensió, riquesa i profunditat de la informació que ha emergit dels relats de les persones participants ha estat tal, que condensar tota aquesta informació en 9 aprenentatges ha suposat un gran repte. Tanmateix, i en coherència amb les hipòtesis i els objectius de la recerca, hem optat per presentar aquells resultats més significatius i que reflecteixen la confluència de les creences i valors dels diferents agents educatius.

L'organització dels resultats s'ha efectuat en coherència amb l'enfoc epistemològic del nostre grup de recerca, un enfocament que se sustenta en 3 principis: **multicontextual, relacional i interseccional**. En primer lloc, i des del principi de multicontextualitat, l'anàlisi de la realitat es realitza considerant els diferents contextos (aula, fora aula, escola i societat) i se centra en la relació que s'estableix entre aquests sistemes. En segon lloc, es posa el focus en la relació que s'estableix entre els elements del sistema (professorat, famílies, alumnat i agents de la comunitat) més que no pas en els elements del sistema per si sols, com a estratègia per a aproximar-nos a la realitat des d'una perspectiva de complexitat. Finalment, el principi d'interseccionalitat, entès com a eina per apropar-nos a la diversitat des d'un enfoc integral i que defugi, per tant, la simplificació de la realitat.

D'acord amb aquest enfoc epistemològic, s'han identificat 9 dimensions d'anàlisi que es complementen i retroalimenten generant un contínuum de coneixement:





Principis epistemològics	Aprenentatges de la recerca
Multicontextual	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aprenentatge 1.</b> L'origen de les desigualtats de gènere no només es troba a fora de l'escola</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 2.</b> Les intervencions amb les famílies poden contribuir a diluir o a potenciar les desigualtats per raons de gènere i d'origen</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 3.</b> La coeducació als centres educatius és una realitat amarada de tons i matisos: de la coeducació a les coeducacions</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 4.</b> Coeducar a fora de l'aula: més enllà del pati escolar</li> </ul>
Interseccional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aprenentatge 5.</b> Per la perspectiva de gènere, la cultura importa</li> </ul>
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aprenentatge 6.</b> L'alumnat pot esdevenir un gran aliat en la tasca dels centres educatius en matèria de coeducació</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 7.</b> El professorat se sent sol davant dels reptes que planteja la coeducació</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 8.</b> Els camins de les famílies no són unívocs</li> <li>▪ <b>Aprenentatge 9.</b> Famílies i escola: crònica d'un (des)encontre</li> </ul>

Cadascun dels 9 aprenentatges s'estructura en 3 blocs:

- En primer lloc, es presenta una **fonamentació teòrica** que permet introduir els conceptes clau vinculats als resultats que es presentaran i, alhora, oferir una breu panoràmica de l'estat de la qüestió de les recerques precedents.
- Seguidament, s'aprofundeix en l'**anàlisi dels resultats**, mitjançant una narració que desvetlla les evidències observades i que es recolza amb l'ús de les cites literals que emanen dels relats dels diferents agents participants als grups de discussió. Aquestes cites reflecteixen els sistemes de creences i valors dels diferents agents implicats, i pretenen aportar coneixement compartit per seguir bastint ponts que possibilitin treballar conjuntament. Per tant, i per tal de comprendre-les en tota la profunditat i complexitat que mereixen, és necessari no desvincular-les del relat que les acompanya; altrament es pot incórrer en el risc d'interpretar la realitat des d'una mirada poc constructiva i esbiaixada.
- Finalment, i en consonància amb les evidències observades, es formulen **propostes d'acció educativa** que des de la mirada intercultural possibilitin als centres educatius avançar cap a la consecució d'ecosistemes coeducatius. Distingim dues línies d'acció: d'una banda, accions que es poden emprendre a curt termini i que queden recollides a l'apartat "Pistes per avançar"; de l'altra, recursos específics que s'elaboraran a partir del gener del 2021 des del nostre equip de recerca (d'acord amb el pla de treball establert i acordat) i que es validaran als centres educatius participants a la recerca i que trobareu a l'apartat "Maleta pedagògica".

Abans d'endinsar-nos en els resultats de la recerca, volem fer palès que les referències al "professorat", les "famílies", "l'alumnat", "l'administració", etc. que apareixen a les cites, són apel·lacions genèriques que



contribueixen a que el debat flueixi millor, sense que això suposi negar, per part dels participants, la diversitat existent dins de cadascun dels col·lectius esmentats. Entenem les cites, per tant, com un recurs valuós a través del qual, endinsar-nos en l'imaginari dels diferents agents educatius per tal de comprendre'ns més i millor i poder treballar conjuntament.



## Aprenentatge I. L'origen de les desigualtats de gènere no només es troba a fora de l'escola

La desigualtat de gènere és un fenomen estructural, transversal, multifactorial que està configurat per un model econòmic: el capitalisme, que presenta com a separades l'esfera productiva i la reproductiva. Des d'aquest prisma, es considera la societat com a productora de les desigualtats per raons de gènere, unes desigualtats que estan determinades pel sistema heteropatriarcal de sexe-gènere binari, que regula les relacions socials a partir de les diferències percebudes i assignades a homes i dones i que afecten el conjunt de les dones, que, pel fet de ser llegides com a dones, viuen discriminacions i vulneració de drets tant a l'esfera privada com a la pública (Rousseau, 2002). En aquest sentit, la família pot esdevenir un dels agents reproductors d'aquest tipus de desigualtats, en la mesura que possibilita aquestes pràctiques discriminatòries i perpetua les relacions asimètriques basades en l'abús de poder.

En contraposició, l'escola s'erigeix com un agent clau per revertir les desigualtats per raons de gènere i avançar cap a una societat més equitativa i, en definitiva, més lliure. Tanmateix, hi ha veus que alerten que tot i que l'escola mixta no està dissenyada per generar i perpetuar les desigualtats de gènere, sí que pot contribuir a legitimar-les i reproduir-les si no es fa una anàlisi de les dimensions relacional, organitzativa, cultural, curricular, etc. des dels centres educatius (Peraza i Carreras, 2011).

En aquest sentit, i en el marc de la recerca efectuada, constatem que la coexistència de nens i nenes en un mateix espai, genera per a alguns professionals dels centres educatius, un sobreentès d'igualtat formal que invisibilitza de manera molt subtil la persistència de desigualtats de gènere al centre educatiu (Anguita i Torrego, 2009).

*“Jo diria que mai he fet una feina específica, perquè no m'ha calgut, o sigui, jo crec que com a mínim amb els alumnes, que ja està tot tan normalitzat, crec que per mi és un punt positiu, que no m'ha calgut fer cap feina específica, respecte si hem tingut nens que s'han sentit nenes, o amb nenes que volen jugar a cotxes, o nens que volen disfressar-se de princeses, i no hem tingut mai cap problema, els nens ja ho tenen incorporat, i no ha calgut ni treballar-ho directament.” (Professorat, Centre 1)*

*“Jo personalment, específicament, no faig una feina concreta. De vegades si que sento comentaris, per exemple el dia de l'excursió que vam fer, sento comentaris i de vegades sí que ho treballo i ho parlo amb els nenes, però en concret no faig cap activitat.” (Professorat, Centre 2)*

*“Si hi ha un conflicte, sí que ho treballem puntualment però sinó no” (Professorat, Centre 2)*

*“Però això ha evolucionat, perquè ara recuperant el que dèiem abans que les noies no juguen al pati i a futbol, jo sí, sempre parlem a trets generals, però sempre hi han excepcions, i això crec que totes estem d'acord, vull dir, que estem parlant a la mirada global. Jo jugava a futbol al pati, però jo, cada setmana,*



*era la “marimacho” i a mi no em deien... i això evolucionat perquè sí que és veritat que tenim algunes nenes que, bueno, que això també molesta que estem dividint nens nenes, però hi ha nenes que juguen a futbol i jo no sento la paraula “marimacho”. (Professorat, Centre 1)*

*“Si, no ho troben malament, ni estrany [...] Si, són excepcions, alguna vegades et surt alguna cosa però no com a la nostra època, que ja era molt marcat.” (Professorat, Centre 4)*

Des d'aquest sistema de creences, les desigualtats de gènere s'ubiquen fora de l'escola, atribuïnt, per tant, la producció i reproducció de les desigualtats de gènere a la societat en general, però sobretot a la família.

*“Això t'ho trobes també amb les famílies, col·lectius i tal, quan son petits no, perquè es una cosa que des de l'escola es treballa molt, però és veritat que quan es van fent grans, han d'anar a l'institut, quan es fan grans, per més que es treballi des de P3 en aquesta escola i que deixis clar a les nenes “escolta que tu (inintel·ligible, potser: escolta que tu vales, 08'13”), tu estudia, sí, sí, sí”, tu des d'aquí fas molta força, però el pes de la família i de la cultura (parlen unes quantes persones a la vegada) pot molt més”. (Professorat, Centre 1)*

*“... pot ser que hi hagi influència de casa i que al final, la societat està molt influenciada i estem molt condicionats per tot el que hem viscut, per tota la història que hem viscut i, m'imagino que ells ho viuen així també i, ho interioritzen d'aquesta manera. Llavors intentes trencar una miqueta.” (Professorat, Centre 2)*

*“Van venint coses conforme es van fent més grans, i els comentaris que fan quan estan a P3 són més perquè venen de casa, perquè a l'escola no...” (Professorat, Centre 1)*

*“Potser nosaltres el que podríem fer és que aquí a l'entorn de l'escola es sentin tan nens com nenes amb les mateixes oportunitats, que jo crec que és el que intentem transmetre. Després la societat o la família no depenen de nosaltres només, sinó que depèn de molts altres factors.” (Professorat, Centre 2)*

*“Sí, quan alguna persona fa un comentari també, perquè aquí les nostres famílies doncs podem veure que a casa es fa cas a la figura masculina i no pas a la femenina i això moltes vegades s'evidencia amb el comportament dels nens.” (Professorat, Centre 3)*

*“Això ha passat sempre, també li passava a l'altre mestre de música que hi havia que també es trobava casos però, sí que és veritat que cada cop hi ha més casos, s'ha incrementat amb el pas dels anys, hi ha més diversitat cultural i religiosa, m'imagino que una cosa va lligada a l'altra i, cada cop es donen més casos. Abans potser només et trobaves a dos nens amb aquesta situació en tota l'escola i, ara potser en cada curs hi ha un.” (Professorat, Centre 4)*



I és precisament, des de la percepció que les desigualtats de gènere són exògenes al centre educatiu que cal començar a construir el què la Marina Subirats anomena “*la mirada violeta*” (Subirats, 2017), entesa com una estratègia indispensable per avançar cap a la igualtat de fet i no només de dret. Es tracta, per tant, de reconèixer que als centres educatius encara avui planen creences i hàbits incrustats en la cultura i en el comportament dels i de les professionals que poden contribuir a reproduir dinàmiques discriminatòries i, per tant, a perpetuar les desigualtats de gènere.



**Pistes per avançar:** Promoure espais de debat pedagògic entorn a la coeducació i els elements que se’n desprenen (desigualtats discriminacions, identitats de gènere, etc.). . Aquesta mirada requereix, en primer lloc, prendre consciència, a nivell individual i col·lectiu, sobre com el sistema de creences pot contribuir a perpetuar determinades dinàmiques de discriminació per raó de gènere al centre educatiu. Sense aquesta mirada autocrítica el camí cap a la igualtat real, i no només la formal, esdevé una fita inabastable.



**Maleta pedagògica:** “Rúbrica per a l’autodiagnòstic de la consciència de gènere al centre educatiu” Es tracta d’un recurs eminentment pràctic, orientat a l’autoavaluació del sistema de pràctiques i creences de l’equip educatiu del centre (equip directiu, professorat, responsables del menjador, personal docent de suport, etc.) en matèria de gènere.



## Aprentatge 2. Les intervencions amb les famílies poden contribuir a diluir o a potenciar les desigualtats per raons de gènere i d'origen

L'estudi de les dinàmiques que es produeixen en el si dels centres educatius requereix adoptar una perspectiva d'anàlisi que permeti aprofundir en la comprensió dels hàbits, les relacions de poder que s'estableixen entre els diferents agents, el llenguatge, l'estructura social, la burocràcia, la història, etc. En aquest sentit, ens sembla molt adequada la metàfora que equipara el centre educatiu amb un país, que, com a tal, compta amb una cultura i una estructura social pròpia (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). Aquesta enfoc ofereix moltes possibilitats de treball en l'àmbit de les relacions famílies i escola, ja que permet aprofundir en el coneixement de com els centres educatius produeixen una determinada cultura pràctica que facilita o dificulta, promou o limita, inclou o exclou la producció d'un determinat tipus de vincles amb les famílies. Des d'aquest prisma, és cabdal que els centres educatius compreguin a totes les famílies en la seva pluralitat i, consegüentment, promoguin estratègies que no reforcin les desigualtats de partida (Consejo Escolar, 2015).

En aquesta línia, la recerca efectuada ha fet emergir un conjunt d'estratègies promogudes des dels centres que les famílies perceben com a barreres per la seva plena implicació: d'una banda, la manca de sentit d'algunes demandes que formula l'escola per afavorir la seva participació; de l'altra, l'estructura i continguts de les trobades amb les famílies; en tercer lloc, el format i continguts de les comunicacions emeses des de l'escola; finalment, la gestió horària de les trobades -individuals i grupals- amb les famílies. D'aquestes quatre estratègies, ens centrarem en les dues últimes pel seu abast i repercussions en termes de gènere.

Si bé és cert que l'ús de la llengua vehicular per part del centre educatiu té una clara voluntat de cohesió social, la presència exclusiva del català a les comunicacions que s'emeten des del centre pot contribuir a intensificar les desigualtats per raons de gènere i d'origen, en la mesura que dificulta l'accés a la informació -entès com a recurs molt valuós- a persones amb dificultats de comprensió de la llengua vehicular. Tal i com mostren les dades procedents de l'estadística oficial<sup>1</sup> només un 65% de la població de Catalunya nascuda a l'estranger llegeix i entén les comunicacions en català, en contraposició al 98% de la població nascuda a Catalunya. En el cas de les dones migrades, intuïm que aquest percentatge encara és més baix, atesa la discriminació múltiple que pateixen pel fet de ser dones i migrades.

*“Pues los correos que me mandan, que creo que lo mandan a todos los padres, no los entiendo. Entonces en eso me está ayudando ella, en traducirme”.* (Mare, centre 4)

*“A mi me pasa lo mismo, no participo más porque no entiendo el catalán”* (Mare, centre 3).

*“Porqué ahorita a mi quien me está ayudando, como digo es ella y solo por WhatsApp y es cierto, me gustaría conocer en persona, porqué me anexaron en el grupo de las mamás de 1ro y entonces yo ahí pregunté algo y entonces alguien me explico ahí y luego me abrió en privado y me dijo “@, si no entiendes algo yo estoy para ayudarte”.* (Mare, centre 4)

<sup>1</sup> Idescat 2018: <http://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&n=4991>



*“Yo lo del castellano no lo había pensado nunca, pero sí que es verdad que desde que soy delegada siempre pienso “les voy a recordar esto”, o a veces también ves que la gente no entiende el catalán, no entienden ni los conceptos.” (Mare, centre 3).*

*“La meva dona diu en el tema escola diu “te n’encarregues tu” [...]entre que ella el tema del català no el toca molt i ja “pues ves tu” i... després pel que sigui.. “ves tu ves tu” . (Pare, centre 4)*

*“Ma mare no participa a l’AMPA ni a les reunions perquè no sap parlar molt bé el català i no té molt de temps, i si tingués temps millor que l’aprofiti per estar amb nosaltres.” (Alumnat, centre 1).*

Aquesta pràctica és especialment preocupant quan, bo i tenint coneixement d’aquesta realitat, es perpetuen aquest tipus d’estratègies comunicatives, perquè contribueixen de manera deliberada a engrossir les desigualtats socials i, alhora, debiliten la qualitat democràtica del centre en la mesura que no possibiliten la participació de totes les famílies en la vida del centre (Comas, Escapa i Abellán, 2014).

*“Yo te voy a decir algo particular, aquí hay mucha diversidad cultural obviamente, entonces yo le comenté a la dirección que hay mamás de nuestra clase, que es una de las clases más participativas, que no entienden los correos que mandan. Entonces le comenté que por qué no lo ponían en catalán y a bajo en castellano y dijo que no, que la lengua vehicular es el catalán. Y claro, a ellas les llegan los correos pero no los entienden. Yo cuando era delegada, me ponía en el caso de ellas, aunque yo tampoco tengo el catalán muy integrado, se lo traducía porque me ponía en su lugar.” (Mare, centre 3)*

Un altre factor que s’evidencia com una barrera per a la plena implicació de les famílies i que es desprèn del discurs de mares i pares, es relaciona amb la poca flexibilitat per part dels centres a l’hora de dur a terme les entrevistes i reunions -individuals i grupals- amb les famílies. Aquest és un element que, novament, incideix en aquelles col·lectius més vulnerables, en aquest cas, en aquelles mares i pares amb una situació laboral més precària i amb menys capacitat de negociació per poder-se adaptar a la cultura imperant del centre educatiu. Es tracta, per tant, d’una pràctica educativa que no considera la diversitat de contextos familiars i la relació desigual que les famílies estableixen amb el mercat laboral i que, per tant, pot contribuir a reproduir les desigualtats socials. La precarietat laboral que pateixen algunes mares i pares, xoca de front amb elements com la negociació, la flexibilitat o l’autonomia, tots ells molt necessaris per encaixar la jornada laboral pròpia amb la organització i gestió horària del centre escolar.

*“ Para mi venir a esta hora a las reuniones me va fatal. Antes yo estaba de delegada pero llegó un punto que dije, mira yo tengo trabajo doble porque tengo trabajo en la casa más mi trabajo, entonces yo a las reuniones no puedo, porque significa estar todo el día. Entonces planteé la idea de hacer las reuniones a las 16:30h pero me dijeron que a esa hora ya no puede ser.” (Mare, centre 3).*

*“Pero el tema de los horarios no me va demasiado bien” (Mare, centre 4)*



*“De 14h a 15h nadie te atiende en el cole para hacer tutoría porque es la hora que los profesores y conserje tienen su momento de descanso, entonces tienes que venir a las tutorías a las 12h o a las 13h de la mañana como muy tarde o a las 9h.” (Mare, centre 3).*

*“Tu no ves a la tutora ni a las 9h no a las 16:30h. Entonces tienes que llamar por teléfono, enviar un email o esperarte a venir a la tutoría. Otra cosa es el tema de la recogida de las notas, no te las envían por correo, tienes que venir personalmente y solo te dan 10 minutos para hablar con el tutor”. (Mare, centre 3).*

Des d'una mirada coeducativa, la poca flexibilitat en el plantejament de les trobades amb les famílies contribueix a perpetuar les desigualtats de gènere en la mesura que el pes de la cura està dipositada en més proporció en el gènere femení i, de resultes, els homes acostumen a tenir unes jornades laborals més extenses.

*“ En mi caso como no hagan las reuniones a las diez de la noche... Es que claro... no se le puede pedir... para que viniera mi marido por ejemplo, tendría que dejar de trabajar.” (Mares, centre 2)*

*Moderadora: ¿Creéis que si hubiera más flexibilidad asistirían más padres hombre?*

*Mare 1: Seguro.*

*Mare 2: Hombre, incluso para personas cómo él.*

*(Diàleg extret del grup de discussió de mares del centre 4).*

*“ (To sec) Jo la reunió dels tutors sempre la he criticat molt. Hauria de ser a partir de les 16:30 per lo menys donar-nos la possibilitat.” (Pares, centre 4)*

Per tal de seguir avançant cap a la generació d'ecosistemes escolars coeducatius, es fa necessari revisar les pràctiques educatives que es promouen envers les famílies amb l'ànim d'identificar aquells aspectes que poden estar contribuint a generar murs invisibles cap a aquells col·lectius més vulnerables, uns murs que en definitiva poden estar contribuint a reproduir les desigualtats socials. Tanmateix, no es tracta de modificar totes les pràctiques existents envers les famílies, sinó revisar amb ulls crítics i des de la *mirada violeta*, aquells aspectes de les accions existents que poden tendir a fomentar processos de discriminació, ja sigui per raons de gènere, d'origen cultural, etc. i transformar-los paulatinament.





**Pistes per avançar:** Incloure a l'entrevista inicial amb les famílies, qüestions que permetin aprofundir en el coneixement dels diferents contextos familiars i que, per tant, possibilitin personalitzar les estratègies de vinculació amb cadascun dels nuclis familiars. Alguns aspectes que es podrien recollir: ús i coneixement de la llengua vehicular i altres llengües; disponibilitat horària per dur a terme les reunions; ús dels dispositius electrònics; etc.

Posteriorment, idear estratègies comunicatives multinivell per tal de garantir que la informació arriba a totes les famílies amb independència del seu capital cultural o de la seva llengua i planificar una organització horària flexible per atendre les famílies, tant pel que fa a les entrevistes com els contactes més informals.



**Maleta pedagògica: "Inventari de pràctiques amb les famílies"** A través d'aquest recurs es pretén, en primer lloc, fer emergir totes les estratègies que promou el centre envers les famílies, tant pel que fa als processos d'informació i comunicació, com de formació i participació. Una vegada identificades les estratègies, es pretén promoure la reflexió i

l'anàlisi crítica de cadascuna d'aquestes pràctiques des d'una perspectiva de coeducació i d'igualtat per tal d'evitar que les accions que es promouen des del centre educatiu, siguin font de noves desigualtats entre les famílies.



### Aprentatge 3. La coeducació als centres educatius és una realitat amarada de tons i matisos: de la coeducació a les coeducacions

La coeducació és l'acció educativa fonamentada en el reconeixement de les potencialitats i individualitats de tot l'alumnat, independentment del seu sexe, per tal de potenciar així la igualtat real d'oportunitats. Per tant, coeducar significa educar en la igualtat des de les diferències, tot vetllant per proporcionar a l'alumnat una experiència enriquidora de la diversitat (Bou, Casanovas, Carro i Monsech, 2013).

La coeducació implica un procés intencionat d'intervenció a través del qual es potencia el desenvolupament integral dels infants sense les barreres de gènere i aporta tant a l'alumnat, com al professorat i a tota la comunitat educativa, estratègies que poden modificar les relacions de poder, d'abús i de limitacions estereotipades per a cada gènere, esdevenint veritables agents de transformació. En aquest sentit, una bona acció coeducadora tant a nivell de centre, com d'aula i entorn és fonamental per prevenir la violència masclista i LGTBfòbica, per reduir conductes de risc i per facilitar la detecció prematura de relacions abusives (Peraza i Carreras, 2011).

Tanmateix, la coeducació no és un model acceptat ni socialment estès, ja que el discurs pedagògic dominant, així com el model d'organització escolar mantenen un caràcter eminentment androcèntric. Això significa que la cultura que transmet l'escola, els valors, la visió del món i els sabers deixen al marge a les dones, per la qual cosa és imperant un canvi de cultura que permeti donar resposta a les noves necessitats i realitats socials (Subirats, 2017).

Des d'aquest prisma, acceptem que la coeducació és un procés viu i en constant evolució que no es restringeix a la transmissió de coneixements en el marc d'una àrea o assignatura específica, sinó que implica un procés de reflexió que possibiliti la construcció social comuna i no confrontada de les feminitats i les masculinitats, tot integrant la diversitat d'experiències i d'opinions des de la llibertat i l'espontaneïtat, en la revisió i l'anàlisi conjunta dels processos educatius (Peraza i Carreras, 2011).

La recerca efectuada posa de manifest la pluralitat de creences i pràctiques coeducatives dels i les professionals dels centres participants, específicament en el marc de l'aula, entès com un espai regulat i subjecte a unes normes clares. En aquest sentit, i de manera generalitzada, els i les docents admeten que la coeducació està integrada en el seu treball quotidià, un element que entronca de ple amb la recerca que apunta la necessitat d'integrar de manera transversal el treball coeducatiu al centre.

*"Jo estic a infantil, i també ho fem de forma integral, al dia a dia, a tots els moments de l'aula, jo crec que més que una activitat específica, el que fem és integrar-ho en el nostre dia a dia, perquè també veiem que és com funciona millor."* (Professorat, centre 1)

*"És que sempre ho fas sense voler, com a mínim a mi em passa. Sense voler ja ho fas i intentes no donar només una manera de veure les coses o intento, però és que surt perquè ja està integrat."* (Professorat, centre 3)



*“No hi ha cap projecte en concret que treballem el gènere, però ho anem treballant oralment quan surten aquests debats o quan surten opinions que dius “això s’ha de comentar” per què a veure que diuen els alumnes.” (Professorat, centre 4)*

A l'indagar en les estratègies coeducatives que es promouen a l'aula, s'observa que un nombre significatiu es relaciona amb l'agrupació de l'alumnat i concretament amb la creació d'agrupacions mixtes, en alguns casos com a resposta a un conflicte previ. Aquestes pràctiques es recolzen en la creença que equipara coeducació amb agrupació mixta i en la concepció del gènere com una realitat estàtica i binària.

*“Quan fem les danses que hem de fer parelles o grups, intentem que estigui tots barrejat, que no quedin nens per una banda i nenes per l'altre, però tret d'això.” (Professorat, Centre 2)*

*“Jo sí que intento que no quedin els nens sols o les nenes soles i intento treballar d'aquesta manera però, tampoc no hi ha una activitat completa, si que en el dia a dia si surt el tema, es treballa.” (Professorat, Centre 2)*

*“I l'altre dia dic “a veure, avui us podeu assentar nen, nena, nen, nena?” Que no he d'anar jo... I clar, les nenes, de seguida.. curiós, eh? Es van ficar de seguida una si, una no. Els nens tots drets. [Pausa dramàtica] Hi ha nens [pausa] més de la meitat de nens es van anar assentant als llocs que quedaven buits, però va haver-hi una colla de 4 o 5 nens que no... [to decepcionat] que amb @ de biblioteca vam haver de forçar de dir “on te toca a tu” els hi vam haver de... i clar allò diu molt, la reacció aquesta.” (Professorat, Centre 3)*

*“Jo, per exemple, el què els hi dic a vegades és “munteu vosaltres els grups” i la única condició és que estigueu barrejats nois i noies” (Professorat, Centre 4)*

*“A la meua classe passa que quan fem una rotllana, tendeixen a agrupar-se, és a dir que els nens seuen a una banda i les nenes a l'altre. Llavors el que intentem és que seguim barrejats, però els hi has de dir. Hi ha una tendència molt gran al seure en rotllana a agrupar-se nens amb nens i nenes amb nenes, i costa separar-los.” (Professorat, Centre 2)*

*“De fet si que hem fet alguna mesura, per exemple a la tria del joc, els hi demanes on volen anar, doncs intento no manipular, però sí conduir perquè hi hagi una barreja de nens i nenes, perquè sinó és impossible perquè tenen la tendència”. (Professorat, Centre 3)*

Una segona estratègia coeducativa força estesa, es relaciona amb l'ús del llenguatge, ja sigui a través de fórmules genèriques, la utilització del masculí i el femení conjuntament o, fins i tot, l'ús exclusiu del femení com recurs per generar reflexió.

*“ Doncs jo el que principalment faig és intentar parlar, bueno, que el vocabulari significa molt i, per tant, incloure sempre utilitzar sempre les formés més general, dirigir-te a l'alumnat, a l'equip, no sé, coses*



*d'aquestes que sembla que no però van calant, que no és lo mateix dirigir-te als nens que als nens i nenes, totes aquestes coses que son molt de pensar-hi i dedicar-hi un temps fins que ho integres, no?" (Professorat, Centre 4)*

*"Personalment, jo jugo molt amb el llenguatge. Amb el tema del llenguatge de gènere, jo moltes vegades em sento identificada de parlar amb el gènere femení, i és molt curiós que de vegades quan amb els alumnes parles amb femení els nens diguin: "Y nosotros qué", i dic: "I les persones què és, és femení o és masculí?", llavors diuen: "No, les persones és femení", llavors dic: "Bueno, doncs tinc tot el dret a parlar en femení, no t'has de sentir interpel·lat en que no t'afecta el que estic dient, ets una persona, no?". I és molt curiós com ells reaccionen i fan aquesta associació dintre del seu cap, i diuen: "Ostres, doncs és veritat", i jo crec que deuen pensar: "I per què sempre parlem el masculí?". Penso que de goteta a goteta algo va calant, i això és molt important". (Professorat, Centre 1)*

*"El poder que té la llengua perquè sinó invisibilitza i el que invisibilitza no està i sí que existim, insistim i insistim. [...] Bueno, jo el que volia dir és la importància del llenguatge, no? Jo insisteixo des de que vaig arribar a l'escola, insisteixo en cada un dels escrits de tot el que publiquem i el que diem, que sigui el màxim d'heterogeni, no? vull dir que... però no només a nivell de gènere sinó també a nivell de no racisme també, no? Intentar sobretot per exemple entre la part escrita i per una altra banda fer-nos conscients, no? a nosaltres mateixes, no?" (Professorat, Centre 4)*

Ara bé, més enllà d'aquestes estratègies, es constata l'existència de pràctiques educatives més contextualitzades però amb un enorme potencial, que poden contribuir a obrir mirades i a transformar accions, discursos i actituds entorn a tot allò que ateny al gènere. Ens referim, per exemple a pràctiques tals com: la dissonància cognitiva, el modelatge, el foment del pensament i la mirada crítica, les dissidències de gènere, la mediació paritària, el diagnòstic indirecte i el treball cooperatiu.

*"Jo per exemple, l'any passat tenia una classe on hi havia molta violència, quan parlo de violència no em refereixo a maltractament físic, que també hi havia molt, sinó a maltractament psicològic o males maneres. I jo els hi parlava molt de la meva parella i els hi explicava coses que feia amb el @ [la seva parella], i per exemple un dia una nena va començar a obrir-se i seguidament van començar tots, i deia "la meva mare ha pegat al meu pare perquè ha tirat un got al terra" o "els meus pares es passen tot el dia cridant i dient-se coses lletges i paraulotes". I clar jo els explicava que el @ i jo no ens cridem d'aquesta manera o no ens diem coses lletges i ells deien "ah si? i no et diu paraulotes? i no et pega?" [to de sorpresa i seriosa], vull dir, ho veuen com una cosa molt rara." (Professorat, centre 2)*

*"Per exemple el fet d'escombrar, jo moltes vegades escombro el pati, i en part ho faig perquè em vegin, igual que rentar coses a la pica, ho faig perquè ho vegin [...] bueno, et venen i se't queden allà mirant o et pregunten què fas" (Professorat, centre 3)*

*"Obrir una mica que vegin pues que... pues que està bé, que sempre hi ha algú que li dirà "mira s'ha pintat i no pot" i "per què no?" no dir-los-hi, corregir i dir "ah pues sí", "pues no" i dir la manera correcta sinó plantejar la pregunta "i tu que creus?" està bé" i "per què no?". (Professorat, centre 4)*



*“Bueno, més que res que està gairebé tot dit, només que amb els petits està bé potenciar que vegin a tu fent de tot i tal com jo puc fer de tot pues tu pots fer de tot, siguis nen, siguis nena.” (Professorat, centre 4)*

*“Sí que és cert que moltes vegades quan parlem, sí que intentem posar-nos dins la pell de cadascú i entendre com es relacionen a casa. Tenim una activitat que es diu ‘Emocions’, en la que poden explicar com se senten, què els hi està passant a casa... Per exemple aquest matí l’hem fet i la primera pregunta que els hi hem fet ha estat “si teniu algun problema, el voleu explicar abans de començar l’activitat?”, i aquesta manera de parlar amb ells, ens ajuda a tenir molta informació del que estan passant a casa seva.” (Professorat, centre 2)*

*“Perquè moltes vegades et venen i et diuen “perquè anirem tots els nens i nenes”, perquè és una cosa que tu ho vas dent tot el dia no?” i jo que sé, “fem d’investigadors” o “fem d’investigadors i investigadores”, tot allò que es pot englobar o englobes però lo que no a mi m’agrada marcar-ho, que estigui present l’un i l’altre, i que, bueno... que ho integren, jo ho noto que ells ho reben i que ho reproduïxen, no? igual que ho copien tot i quan veus que copien una cosa d’aquestes dies “ostres! esto es que lo hago”, no?” (Professorat, centre 4)*

*“I just l’altre dia a la meua classe, a 5è hi va haver un comentari com “està plorant com una nena” llavors va ser com stop, “com que està plorant com una nena?” llavors quan surt un comentari així o alguna situació d’aquestes, pots identificar que això és normal per ella a casa però que aquí a l’escola no ho podem permetre o, que els hi hem d’ensenyar que no és el que nosaltres els hi volem transmetre i per això és un bon moment per treballar-ho. Però si, això sorgeix bastant, no és que passi una vegada al mes sinó que podríem dir que és bastant quotidià aquí a l’escola i al final està molt present aquest tema al nostre dia a dia”. (Professorat, centre 3)*

*“Jo, per exemple, a classe de música també m’hi fixo molt en les lletres i les cançons, si cal fa falta, jo les tunejo totes, i a més els hi faig veure “mira a veure aquí”. Jo, per exemple, jo sempre que arribem a 6è, que son els més grans de l’escola, i intentem fer una cosa una mica creativa, no? i bé o ens inventem alguna cosa, no? alguna música i li posem lletra o bé els hi dono jo la base. Per exemple aquest any els he donat una base de reggeton, prèviament abans de la creació fas un treball, no? Vam estar parlant què vol dir la violència de gènere? Vam agafar totes les cançons més conegudes [...] llavors jo els hi faig veure, no? Dic “sou conscients del que estem escoltant? Som conscients?”, no, vull dir, com a mínim sàpigues que els que està escoltant diu això, eh? I és igual si és en anglès, que en anglès també ho diu, eh? [...] llavors ara estamos en ello. La idea és fer la cançó que tingui en compte tot això, no? Vull dir, llavors alerta, alerta, com a mínim, o sigui, costa, però jo intento obrir, obrir la ment i que ells, ells i elles estiguin conscients i com a mínim se n’adonin, no sé, estamos en ello, estan ahí “ (Professorat, centre 4)*

La diversitat d’estratègies coeducatives observades és un mirall que reflecteix el sistema de creences dels i de les professionals entorn al què suposa educar en la igualtat d’oportunitats i les eines de què disposen per traçar els diferents camins cap a la igualtat. Ara bé, si acceptem que la coeducació és un procés que s’ha de sostenir en el temps i que s’ha d’adaptar a les noves condicions i necessitats socials, és cabdal que el centre



ressituï i recontextualitzi la coeducació en coherència amb la seva estructura i cultura per tal que les intervencions coeducatives que es promoguin dins les aules, siguin coherents entre si, però també amb el projecte coeducatiu del centre i, sobretot, no depenguin de voluntats individuals sinó d'una cultura institucional. En aquesta línia, Bonal sosté que *“l'escola coeducativa no ha de limitar-se a una intervenció anecdòtica i atemporal, sinó que requereix introduir nous continguts o proporcionar noves activitats que replantegin la totalitat dels elements implicats en els processos d'ensenyament –aprenentatge, es refereix doncs, a les intervencions des del pla escolar, en un procés d'anàlisi i redefinició dels models curriculars”* (Bonal, 1997).



**Pistes per avançar:** Revisar el projecte educatiu del centre des de la perspectiva de la coeducació. Atendre a aspectes com el currículum, la pedagogia, l'avaluació, l'organització escolar, etc., que s'han de contemplar com a eixos fonamentals del procés d'ensenyament. Si els revisem i modifiquem quan els considerem poc facilitadors per a una mirada de gènere no discriminadora, construïem una escola millor, on el sexe dels individus no determini el seu futur laboral i personal.



**Maleta pedagògica:** “Catàleg de pràctiques coeducatives”. Es tracta d'un recull d'estratègies pedagògiques -procedents d'aquesta recerca i d'altres estudis- que pretenen servir d'inspiració per a promoure accions educatives contextualitzades i fonamentades en la coeducació i la interculturalitat.



## Aprenentatge 4. Coeducar a fora de l'aula: més enllà del pati escolar

L'ocupació i ús dels espais sol respondre a un complex sistema de regles -en molts casos no explicitades- i es du a terme d'acord a una jerarquia de poder segons la qual hi ha persones que tenen dret a utilitzar un espai determinat mentre que d'altres en queden excloses. Es tracta de drets que deriven d'una herència, d'uns costums i d'unes jerarquies socialment acceptades que impliquen unes desigualtats molt profundes en termes de gènere (Subirats, 2017).

Al sistema educatiu actual encara prevalen un conjunt de dispositius culturals, tant pel que fa als aspectes simbòlics més generals, com en els dispositius escolars en concret, que empenyen a nens i nenes a un comportament diferent pel que fa a l'ocupació, el domini i l'ús de l'espai (Molinés, 2015). Per tant, i tot i que aquesta qüestió podria semblar ja superada, es fa necessari vetllar des dels centres educatius per garantir l'ús equilibrat dels diferents espais escolars, especialment els espais fora d'aula que són camp fèrtil per a la generació de dinàmiques discriminatòries i la reproducció de rols de gènere al tractar-se d'espais menys supervisats i regulats que el context aula.

Val a dir que les desigualtats en l'ús dels espais escolars -i específicament del pati- és un camp d'estudi amb una llarga trajectòria i, de fet, l'anàlisi de l'ús d'aquest espai ha esdevingut un recurs de gran utilitat per bastir diagnòstics de partida d'aquells centres que volen avançar cap a la coeducació (Ciocchetto i Gonzalez, 2020).

En el marc de la recerca que ens ocupa, aquesta qüestió ha emergit amb força, tant en el discurs de l'alumnat com del professorat. En aquest sentit, s'identifica el futbol com a activitat crítica generadora de conflictes i que és font de malestar, sobretot entre les noies qui perceben que no poden entrar en aquest territori perquè és un espai eminentment masculí.

*“Bueno el futbol, és el primer conflicte. perquè clar, els nens no volen que les nenes juguin perquè les nenes són dolentes [...] sobretot a l'hora del pati, està molt clar que els nens juguen a futbol i que les nenes juguen a altres coses, també al joc aquest de matar o bé a dibuixar, però per ells és com “el futbol és de nois”. (Professorat, centre 2)*

*“Però bueno, jo si que trobo que continuen havent conflictes d'aquest tipus [Recolzen aquesta idea] i cada setmana... [algú murmura] clar, no és una cosa recurrent de cada dia però cada setmana quan fem valors sempre algun conflicte dels “que em diuen tal” o “és que no em deixen jugar a futbol les nenes no juguem” o per què..” (Professorat, centre 4)*

*“També és una assignatura pendent del centre que podria ser l'hora del pati, però, jo l'hora del pati sí que ho veig molt que es treballa a molts llocs, i a l'hora del pati els nois monopolitzen la pista de futbol, i nois i noies, però el monopoli de l'espai absolut i de l'esport és el masculí, i veig que altres centres, sobretot primària, però secundària, s'està començant a fer de patis inclusivament, de barracons de música...” (Professorat, centre 1)*





*“Després al dia a dia, com deia la @, sobretot ens trobem coses amb conflictes de futbol. Hi ha moltes nenes que són futboleres. I es troben amb problemes”. (Professorat, centre 4)*

*“A mi m’agrada el futbol i l’any passat jugava més, però aquest any no tant perquè els importa tant un gol o si la pilota surt a fora, i criden i és com que hi ha molta agressivitat i se’t treuen les ganes de jugar per si et diuen alguna cosa, i també et discriminen perquè per ser noia és com que has de ser dolenta jugant. I jo penso que clar, si ja ens donen aquesta iniciativa de si ets noia ets dolenta, se’ns treuen les ganes de jugar.” (Alumnat centre 1)*

*“Al pati, de vegades quan estem jugant a futbol, a 5è hi havia un nen que no deixava jugar una nena perquè deia que no sabia jugar o alguna cosa així. [Silenci] Es deia @ o algo així [El reconeixen]”. (Alumnat centre 3)*

*“Perquè al pati hi ha gent que es creu que no estem a dins (de l’escola).” (Alumnat, centre 2)*

*“... sonarà raro, però que jo sàpiga, el causant de tot es el pati, el futbol i coses així.” (Alumnat centre 4)*

*“També jo crec que com que hi ha tants jocs... no se perquè però en majoria hi ha més problemes al futbol.” (Alumnat centre 2)*

Davant d’aquest panorama, cada centre ha emprès diferents estratègies que van des de l’eliminació de recursos (la pilota) i la diversificació dels recursos disponibles durant l’estona de pati (oferir altres recursos més enllà de la pilota de futbol), fins a estratègies més conductistes de càstig o sanció (impedir deixar jugar temporalment) per tal de prevenir o neutralitzar els conflictes associats al futbol.

*“... llavors el fet de que nosaltres haguem comprat jocs diferents, i en el cas per exemple de quart, els dimecres, dels tres dies que ens toca pista, els dimecres encara que hi ha pista no es baixa pilota, no es juga a la pilota, només es juga dos dies a pilota, llavors això també els hi dones la oportunitat de que no només tenen el joc sinó que aprenen a jugar altres coses i a jugar amb altres companys que si juguessin a futbol, no jugarien, i llavors potser hi haurà algun dia, o hi ha algun dia que toca jugar futbol, que poden jugar a futbol i no jugarà a futbol perquè preferirà jugar amb “Fulanito” a tirar-se les pales, o a la petanca, o als jocs que hem portat, jo crec que això, hem fet la feina aquesta, que hem ajudat a que canviï, perquè abans el joc era, només havia pilota a la classe que era el que es baixava al pati.” (Professorat, centre 1)*

*“L’escola també ha donat recurs. És a dir, a cada cicle tenim unes bosses amb material per l’hora de pati. Per què no sigui simplement pilota i futbol, que dones una mica... la possibilitat de elegir amb que jugar. I veus que van agafant nens i nenes. Però acaben tirant, com dius tu, el futbol. Llavors hi ha dies amb pilota i dies sense pilota. Dies de basquet... els dimecres que ve una dinamitzadora al pati. Que s’intenta, no, també amb aquest tema”. (Professorat, centre 4)*

*Sí que és veritat que des del cicle superior, el joc principal és el futbol, però les nenes juguen a futbol i també estem introduint, els reis els van portar , o sigui altres jocs, també... per, no? El futbol... que*





*només... i la veritat és que juguen tots amb tots, o sigui no hi han classificacions de nens, nenes, aquests jocs són per nens, aquests jocs és per les nenes, jo tinc alumnes de sisè saltant a la corda... i no ho veuen com malament no, crec que aquest canvi de mirada ja no està, ja no miren malament a aquell nen que juga a la corda o aquella nena que està jugant a futbol". (Professorat, centre 1)*

*"Ara hem pintat el terra per fer jocs, tenim un bagul amb diversos jocs, i no deixem treure la pilota perquè no sempre juguïn les mateixes persones a futbol. I els primers dies els nens es queden pensant "què faig sense una pilota?" i les nenes estan encantades amb els jocs i saben com jugar, en canvi als nens els hi costa més jugar a jocs que no siguin el futbol. Això és el que es veu més clar però, a l'aula, tots fan tot." (Professorat, centre 2)*

*"Potser un dia a la setmana, dilluns i dimecres es fa futbol i els altres, no cal prohibir, no és tema de prohibir, és tema de repartir. Doncs repartim l'espai i repartim tot, no sempre ha de ser el futbol tot, així també es dona oportunitat de veure altres esports i altres coses no? Es fa dos dies per exemple. No ho sé, eh." (Professorat, centre 1)*

Un segon element que es desprèn de la recerca és l'existència d'altres espais menys visibles però que també esdevenen un terreny fèrtil en termes de reproducció de dinàmiques discriminatòries, ja sigui per raons de gènere o de cultura. Ens referim, per exemple, al menjador escolar, un espai que l'alumnat reconeix com un punt crític però que no és tan present en el discurs del professorat.

*"... I lo que has preguntat de si ens portava a la directora, jo crec que això només passa en coses molt molt molt greus i crec que només passa al menjador. Per exemple, l'altre dia a mi em van tirar d'un mur i em vaig caure i si que els van portar a la directora" (Alumnat centre 4)*

*"Jo l'any passat hi havia un grup de nens que em criticaven i jo em quedava al menjador i allà era un drama absolut." (Alumnat centre 3)*

*"A l'hora del menjador [es refereix a que hi ha més problemes] per què tenim molt més temps lliure." (Alumnat centre 4)*

*"Jo l'any passat hi havia un grup de nens que em criticaven i jo em quedava al menjador i allà era un drama absolut." (Alumnat centre 2)*

*"També és un moment en el que hi ha molts conflictes. L'espai de menjador." (Alumnat centre 3)*

La intervenció coeducativa al menjador escolar planteja una sèrie de reptes. En primer lloc, pel poc valor educatiu que té aquest espai per alguns docents i/o centres, fet que dificulta la generació de 'passarel·les' o moments de comunicació entre diferents professionals que possibilitin una major coordinació i coherència de les accions que es promouen en clau coeducativa durant el temps lectiu i no lectiu.

*"Jo crec... jo abans era tutor també. Jo crec que els nens no veuen igual als tutors que als del menjador. Vulguis o no. El del menjador sempre és... des de la meva experiència, el tutor sempre es veurà dins de la classe, serio, tal i*



*qual. Anem al pati a vegades estem vigilant i no hi ha cap conflicte per que ja s'imposa, els nanos ja al menjador... els veuen d'una altra manera.” (Professorat, centre 4)*

*“... hi ha... no és una contenció però els nens s'aguanten d'una altra manera. I a les hores d'esbarjo (referint-se a l'espai de menjador) ... (Professorat, centre 4)*

*“...el problema és que després a l'hora de menjador, que només hi ha noies [de monitores], sap greu. I normalment aquests problemes també es donen, perquè l'autoritat encara queda més difuminada al no ser mestres i a més ser noies. Normalment sempre coincideix amb el mateix nen, amb el mateix alumne.” (Professorat, centre 3)*

I en segon lloc, per la creença d'algunes famílies que l'espai de migdia o de menjador és un espai aliè a l'escola i als valors que s'hi promouen, de manera que l'exigència i les expectatives envers aquest espai no són les mateixes que el què s'espera del temps lectiu.

*“També hem de valorar que és la hora del menjador. L'hora del menjador és una hora que està oferint l'AMPA o qui sigui per que els nens es quedin aquí a dinar. No és de l'escola. Penso.” (Pares, centre 4)*

*“Ara amb el que diu ell, per mi hi ha una franja horària és algo que... és el tema del menjador. Al final no hi ha profes, són monitores... I un profe per no se quants nens, és molt difícil controlar lo que passa en aquelles 2:30h del menjador. Allí passen moltes coses a l'escola, mal rollos passen en aquestes hores.” (Pares, centre 4)*

*“Supongo que debe ser problemas que tienen con los monitores. Y estos temas no los quieren tocar. Tocan cuando son temas de alumnos. Pero si ya es con los monitores, es entrar en una competencia...” (Pares, centre 4)*

*“Eso es otro tema, el comedor ya no es el cole. Eso es otro tema.” (Mares, centre 4)*

*“No son tan receptivos como lo es la escuela. Yo creo.” (Mares, centre 4)*

Per tant, considerem que la planificació dels recursos i dels espais escolars des d'una mirada coeducativa no s'ha de focalitzar únicament en el pati escolar, sinó que ha d'integrar al projecte educatiu, la gestió de tots aquells espais menys regulats que formen part de la quotidianitat del centre, tals com: el temps de migdia, les extraescolars del centre, les entrades i sortides, els passadissos o les colònies escolars. Però més enllà dels espais físics, també és necessari preveure la gestió dels espais virtuals, com a estratègia per aprofundir en la coeducació. En aquest sentit, la recerca efectuada posa de manifest el paper de les xarxes socials en la generació i reproducció de dinàmiques discriminatòries per raons de gènere i d'identitat sexual entre l'alumnat; unes dinàmiques que acaben aflorant en forma de baralles en aquells espais menys regulats del centre educatiu.



*“Del que estava dient ella ara. És un nen que li agrada estar amb les nenes i tenien un grup, bueno, més d'un, i començava un nen dient “maricón, gay” i coses així i clar, ell no ho sabia, i arribaven a l'escola i tot el món li començava a dir. Per exemple, un altre cas, que un grup no parlaven de coses de l'escola i una nena es va tallar el cabell i van començar a dir-li insults per això.” (Alumnat, centre 4)*

*“Jo de lo d'abans vull dir, que lo mateix que la [...], que per les xarxes socials, que s'insulten de per lo de gènere. I per lo d'ara, pues, depèn de la situació. A vegades tu li vols dir però un altre del conflicte no, saps? (Alumnat, centre 4)*

*“Des del principi de curs crec que hi ha 2 o 3. Per exemple hi havia un grup que es deia “No afegiu a [...] que és una nena de la classe. O hi ha un nen que feia videotrucades, feia captura de pantalla i pintava les captures. Hi havia un grup que insultava a un nen dient que era gay.” (Alumnat, centre 4)*

*“Que jo sàpiga, el causant de tot es el pati, el futbol i coses així o problemes que s'inicien des d'una xarxa social. Des d'allí es des d'on es comença a fer més gran i més gran i arriba fins a l'escola.” (Alumnat, centre 4)*

*“El que passa és que a la cara no s'atreveixen a dir res, llavors t'ho diuen tot per missatge i pues... després arriba el dia següent, que has de parlar del tema...” (Alumnat, centre 4)*



**Pistes per avançar:** Promoure la creació d'un projecte educatiu de migdia – coordinat per

una comissió de treball mixta formada per representants de l'equip directiu, el professorat, les famílies i els responsables del temps de migdia- que connecti temps lectiu i no lectiu i doti de coherència les accions educatives que es duen a terme, totes elles contextualitzades en el marc del projecte educatiu del centre. Posteriorment, dur a terme

accions de sensibilització envers les famílies del centre per tal de donar a conèixer el valor i la tasca educativa pròpia del temps de migdia.



**Maleta pedagògica:** “Càpsula formativa: gestió de les xarxes socials des d'una perspectiva coeducativa” Dispositiu formatiu adreçat al professorat i a les famílies que té

per objectiu: 1) promoure la reflexió i l'intercanvi d'experiències entorn al paper que tenen les xarxes socials com a reproductores de les desigualtats de gènere; 2) aportar recursos per fomentar un ús saludable de les xarxes socials entre l'alumnat des d'una

perspectiva coeducativa i intercultural; 3) acordar accions conjuntes (famílies i professorat) per incorporar la mirada coeducativa en l'ús de les TIC.



## Aprenentatge 5. Per la perspectiva de gènere, la cultura importa

Les societats actuals es caracteritzen per una elevada complexitat i pluralisme i la bona gestió d'aquesta complexitat esdevé un motor per avançar cap a una societat més cohesionada i inclusiva. En aquest sentit, l'educació intercultural s'erigeix com una resposta pedagògica a l'exigència de preparar a les persones per tal que puguin desenvolupar-se en una societat diversa i democràtica i s'ha de basar en les relacions de confiança i de reconeixement mutu, i no només en la tolerància, ja que, de per si, la tolerància no implica reconeixement de la diversitat ni possibilita la construcció compartida basada en el diàleg (Besalú, 2018). La interculturalitat acull totes les diversitats possibles, inclosa la identitat de gènere i la diversitat d'orientació afectiva i sexual. Es considera, per tant, que només és possible comprendre el valor de la diversitat des d'una mirada àmplia que inclogui el gènere i la multiculturalitat (Iglesias i Guardiola, 2018).

Tant la coeducació com la interculturalitat, tenen una clara voluntat transformadora mitjançant la promoció d'estratègies que possibilitin modificar les relacions de poder, d'abús i de limitacions fonamentades en estereotips. Per tant, la mirada intercultural en clau de gènere és necessària per a promoure la igualtat d'oportunitats entre infants i joves, ja que la seva realitat està condicionada, entre d'altres, per factors de gènere i d'origen cultural. En aquest sentit, és cabdal adoptar un enfoc que permeti comprendre a l'alumnat des de la seva globalitat i complexitat, però també des del seu dinamisme, per tal de possibilitar-ne un desenvolupament integral en condicions d'igualtat (Iglesias, 2014). I en el cas de les famílies, conjugar la mirada intercultural i coeducativa implica apostar per una perspectiva complexa de la gestió de gènere, que contextualitzi i compregui el sistema de creences i pràctiques dels progenitors per tal de defugir d'aquelles visions simplistes i estereotipades (Enguita, 1996). I per fer-ho possible, cal apostar per processos formatius que possibilitin un canvi en d'actituds i creences (i no només l'adquisició de coneixements teòrics), la qual cosa suposa una autèntica resocialització del professorat (Sabariego, 2003).

En el marc de la recerca efectuada, emergeix una creença generalitzada entre el professorat segons la qual l'origen cultural condiona el model d'enfocament i tractament de gènere. Des d'aquesta creença, s'identifiquen una sèrie de col·lectius que contribueixen a generar i reproduir unes dinàmiques desiguals o discriminatòries per raons de gènere.

*Moderadora: Creieu que hi ha algun element d'origen? Per què aquest és un altre dels temes, l'origen cultural... sou una escola que té molta diversitat cultural, lingüística... creieu que això genera diferències en l'aproximació o el tractament del gènere?*

*[Diverses mestres assenten]*

*Professorat: Vull dir, que voldríem que la resposta fos "no", però la resposta és "sí", i a més d'una manera molt clara i molt evident.*

*Moderadora: Podríeu posar algun exemple...?*

*Professorat: Bueno el que hem dit per exemple les famílies que venen d'Hondures, tenen una... han incorporat una manera de funcionar molt concreta, totes les famílies...*

*Professorat: Marroquines...*

*Professorat: Marroquines... (parlen diverses persones a la vegada) ... Que tenen el rol del pare i de la mare*



*d'una manera molt evident, totes les famílies de cultura gitana...*

*Professorat: Quan marxés de colònies, la família que et pregunta si dormiran junts o separats, és d'origen àrab, moltes vegades.*

[Fragment de diàleg entre professorat del centre 1]

*"Normalment a les famílies magrebines, la figura de l'autoritat sembla que ha de ser la del mascle, i això normalment ho veus perquè veus als nens que des de petits ells són els reis de la casa i fins i tot les mares estan per sota, però arriba un moment en què es deslliguen i l'autoritat queda completament a l'abast de l'home i la resta queda anul·lada i fins i tot veus a nens que de vegades es comporten d'una manera completament despòtica i penses "com pot ser això!" [to de sorpresa]. Les famílies sud-americanes passa igual però no tant, que al final acaba sent el mateix però amb una altra manera de fer-ho, és com més suau d'una manera més cívica per dir-ho d'alguna manera, però acaba sent el mateix." (Professorat centre 3)*

*"Jo crec que en els magrebins es veu molt clar que el pare és com un dictador amb el cinturó i tal, i la mare és més submissa i, en canvi, amb els sud americans jo no m'imagino aquesta figura a casa, és com tot més "jauja" no sé com dir-ho... com amb menys normes." (Professorat centre 3)*

*Professor/a 1: i aquí penso que la incidència que podem [pausa] la podem fer, evidentment, però és un nen que arriba a casa i el paper de la dona és el que és. Per que culturalment es així, a casa seva. Des d'aquí tu pots fer el que pots, anar incidint i intentar que dintre d'aquest ambient a la manera de dirigir-se a una dona sigui diferent. Però és un nen que TOT li has d'anar reconstruint per què...*

*Professor/a 2: No hi ha un continu.*

*Professor/a 3: Els valors i les creences de les famílies...*

*Moderadora: I fins on creieu que podeu arribar com a escola en aquests casos? Per què ara dieu que teniu un (...) però n'heu tingut i en tindreu. Quin creieu que ha de ser el vostre paper?*

*Professor/a 2: És que és molt difícil per què jo, alguns mestres que coneix en entorns on això és a tota la classe que és així... la incidència que tu pots fer com mestre es zero. Per què és 0. No ens enganyem. Per què a més són cultures...*

[Fragment de diàleg entre professorat del centre 4]

*"Jo crec que són maneres diferents perquè les marroquines és més de "jo a tu t'he de demanar permís" com si no tinguessis llibertat, com si estigués anul·lada i, en canvi, els sud americans veuen a les dones com un objecte sexual, jo crec que és un masclisme diferent, les dues són societats masclistes però en una la dona és més submissa i no té veu pel fet de ser dona i el nen no li farà cas perquè li han ensenyat que ella no té cap tipus de poder, i l'altra és més entendre a les dones com si fossin un objecte sexual. Però aquí a l'escola s'evidencia més la dels marroquins perquè no ens fan cas. I a un nen sud americà no se li passaria pel cap dir-te una marranada, que és el que acabaria sent el seu masclisme. No ho sé, són diferents penso." (Professorat centre 3)*

*"Els àrabs, potser fan més la diferenciació entre el que fa la dona i el que fa l'home i potser anul·la una mica més a la dona o la té per específicament unes coses però, els sud-americans sí que és més comuna*



*la violència de gènere, la violència física. I coincideix molt que aquestes famílies sud-americanes que dèiem, els nens són més insegurs.” (Professorat centre 2)*

En alguns casos, el professorat percep que l'extracció social molt patriarcal de part de les famílies -que s'identifiquen més amb determinats orígens estrangers- entorpeix algunes dinàmiques de centre i genera interferències en el treball quotidià amb l'alumnat i les seves famílies”

*“...i amb això hem anat enrere perquè amb la immigració anterior, que era de gent d'aquí, això ho havien anat superant i s'havia anat tirant endavant, però en el moment que ha anat arribant gent de fora ens ha fet retrocedir perquè fan coses que ja s'havien deixat de fer.” (Professorat centre 3)*

*“Les famílies magrebins normalment la figura de l'home la tenen més clara i moltes vegades costa molt i fa molta ràbia perquè clar penses “per què m'han de fer cas a mi i no a la meua companya que la veu cada dia.” (Professorat, centre 3)*

*“...però depèn una mica de l'ètnia, perquè jo això m'ho he trobat amb l'ètnia gitana i allà em sentia súper segura perquè et protegeixen i et coneixien i és cert el que diu la @, però ara que estic aquí, no té res a veure, aquí no em sento igual de protegida. L'ètnia gitana son com son, tenen la seva manera de fer i tal, però si ells veuen una resposta cap als seus fills, ho agraeixen moltíssim. Aquí no, aquí és “no et fiquis en la meua vida, perquè jo sé que vius aquí, que tens aquests amics, que vas amb aquest i vas amb l'altre” i et sents desprotegida.” (Professorat centre 2)*

*“Jo les úniques famílies que he vist sol el pare són famílies que culturalment el paper de la dona [pausa] és 0. I si no, ve la mare o venen la mare i el pare junts [recolzen aquesta idea]. Però quan ha vingut el pare només és aquest el motiu.” (Professorat centre 4)*

*“De vegades et trobes amb una nena que té tots els llibres guixats i et diuen que no tenen diners per pagar-se un altre llibre i de sobte la nena un dia et diu “no, es que la mare ha marxat del país” que són d'Equador o de Perú, del que sigui, i li preguntes que com és que ha marxat i et diu “no es que ha anat a operar-se els pits”. I clar et quedes com pensant no tens per pagar el menjar o el material però si que tens diners per pagar un bitllet d'avió i per pagar-te una operació [to de sorpresa]. O sigui és primer ells i després els seus fills ja s'ho faran, ja creixeran i ja s'apanyaran.” (Professorat centre 2)*

*“ Per exemple quan algun nen fa algun comentari masculista o una nena el fa doncs ja estàs al tanto, i la família també fa molt. Això s'ha anat veient al llarg del temps, perquè hem anat canviant de famílies que han anat arribant al centre i això s'ha notat. Perquè no són el mateix les famílies magrebines que les famílies sud americanes o que els pakistanesos, hi ha molta diferència en la manera de com són les famílies i de com són els nens.” (Professorat centre 3)*

*“Viuen en unes condicions que afecten molt al rendiment i al nostre treball, perquè hem de dedicar temps a algunes coses que no ens pertoca fer a nosaltres, però no hi ha una altra.” (Professorat centre 2)*

Tanmateix, i malgrat els reptes que suposa coeducar des d'una perspectiva intercultural, s'evidencia que l'escola serveix com a tisora que trenca la corretja transmissora cultural de la desigualtat de gènere i que actua, en alguns casos com a contra model, esdevenint, així, un autèntic motor de transformació social.





*“... quan va passar la secundària, intentem molt fer viatges de final de curs amb tots els cursos de la secundària, perquè pensem que és una possibilitat més enllà d'algo acadèmic. És algo molt bo per ells, però no aprofundirem en això que no ens interessa. Però d'aquesta nena vam mirar l'històric i en principi no venia de viatge, ella volia però deia: “No em deixaran a casa”. Mirem l'històric i veiem que no havia fet cap sortida a primària, no havia fet colònies, i amb un treball amb la família, reunions, coordinacions, que l'adoptem, que l'hi fem el nostre cognom, que no li passarà res... Per temes de seguretat, perquè és una noia, perquè tenen por que li passi algo, tenen por que “se desmadre”, que se'n vagi de les mans... Al final la família va confiar en l'escola, després d'aquesta pressió, i la nena va venir de viatge. A 1r de la ESO va passar això, i a 2n no vam haver de lluitar, la nena va venir de viatge de nou, Vull dir que això és un canvi maco” (Professorat centre 1)*

*“De que no han de repetir els patrons, de que si el pare o la mare no han estudiat o ella és una dona, una noia i sa mare no va fer l'ESO, no té estudis, pues que ella no ho ha de repetir, respectant evidentment i valorant el que fa la seva mare i el que ha fet i la vida que té, però fent-los veure que ells no han de ser, o sigui no han de fer el mateix, que poden fer el que ells es proposin.” (Professorat centre 1)*

*“Es va preparar una activitat de dir: “Vale: jo et puc dir el que jo vull que tu siguis, però tu has de fer el que tu creguis que has de fer, o has de treballar per aconseguir el màxim de les teves potencialitats”, llavors es van portar referents adults del col·lectiu gitano. Es va fer en un aula no només amb els gitans, sinó que es va fer amb tothom, i es portaven diferents referents. Doncs una persona gitana home o dona que hagués hagut de deixar d'estudiar per què va ser mare, una altra que hagués pogut continuar però ho hagués hagut de deixar perquè la família no el va deixar, un altre que ho va deixar perquè va tenir família però al cap d'uns anys va haver de tornar a estudiar per què va veure que no... Diferents referents. I els nanos anaven rodant, i anaven explicant les seves experiències de vida als alumnes que anaven preguntant. Va haver una interacció molt maca i penso que aquestes activitats estan bé perquè et mostren diferents camins que ha seguit la gent, gent que està aquí que no li va malament del tot a la vida, perquè pot venir a l'escola a fer una activitat i li ve de gust explicar la seva experiència de vida, i que als nanos els hi dona un referent. És a dir obrint portes facilitem la informació, i a partir d'aquí nosaltres no podem dir-li a algu què ha de ser o què no ha” (Professorat centre 1)*

*“Jo a projecte l'altre dia vaig al·lucinar amb un nen perquè és hiper-masclista, i de sobte va agafar ell l'escombra i va escombrar tot, o sigui vaig quedar al·lucinat perquè a més, davant de tothom, no m'esperava aquesta actitud d'ell, sincerament.” (Professorat centre 1)*

*“Tinc una mare que era infermera i em va dir vindré a l'escola a fer d'infermera i jo prejutjant vaig pensar que ho faria bé perquè si és infermera doncs tindria una carrera i amb uns mínims, bueno, doncs va ser el pitjor protagonista que vaig tenir en la meua vida. En canvi la següent setmana vaig tenir a una que era nova i acabava d'arribar del seu país i vaig anar a parlar amb ella sobre què volia fer i com ho podia fer i ho va fer súper súper bé. És a dir que jo m'havia fiat de la que era infermera pels meus prejudicis i en canvi la pobreta que acaba d'arribar d'Honduras que no en té ni idea ho va fer súper bé. Llavors quan ve algú l'agafa i li pregunto que què vol fer, avui per exemple ve un pare.” (Professorat centre 3)*

*“Però jo crec que la pressió social és tan gran, i ja estan les coses establertes d'una manera determinada,*



*que el canvi vindrà més de baix, d'aquests nens que tenim a l'escola, cap a dalt. Clar, és una cosa molt lenta perquè ho vas fent tot molt subliminal... però va calant, i sí que tu dius de vegades "no es que nosaltres tot el que discutim a l'escola o a la classe després no arriba, jo crec que sí que arriba, perquè després em venen... un dia sortirà no sé què, i un dirà "uy no, però que va", i sortirà el mateix comentari, potser està reproduint el comentari que ha sentit aquí [...] el granet de sorra, jo crec que anirà més per aquí, per mi em sembla, tot i que és lent, més senzill que passi així el canvi a nivell social, que no... si esperem que canviïn les esferes, no els interessa, a nivell social no els interessa, però..." (Professorat centre 1)*

I la clau de volta per transformar les dinàmiques és comptar amb el suport i la implicació de les famílies, i per fer-ho és necessari generar entorns de confiança i de reconeixement mutu, ja sigui mitjançant la generació de vincles amb el tutor o la tutora, o amb el suport de professionals de l'entorn, com per exemple, els mediadors comunitaris.

*"És molt important, per això, el suport de la família, sinó ho veig molt complicat" (Professorat, centre 1)*

*"El que passa és que jo crec que és molt important això que dius perquè els canvis aquests a nivell culturals que cadascú des de nosaltres pensem: "Qui sóc jo per dir-ho?", el canvi està en la família. La importància que té l'escola no tant en dir: "això és el que s'ha de fer, això és el que ha de ser". Vull dir, cadascú ja decidirà el que vol, els referents que vol tenir la vida, la religió, tot el que... Però aquest diàleg amb les famílies en el cas, per exemple, aquest d'anar a les sortides, i tot que sigui des de la família, que no sigui una imposició sinó que sigui un treball a nivell de: doncs estàs aquí culturalment i familiar, penso que és súper, súper important aquest diàleg entre famílies i escola." (Professorat, centre 1)*

*"A infantil el que fem també molt, fem activitats obertes on les famílies poden vindre, i d'aquesta manera també veuen altres referents, altres maneres de fer... i es valora molt positivament en les famílies, jo ho considero que com a espai per tractar no tenim un espai, el que fem són les activitats aquestes obertes." (Professorat, centre 1)*

*"Jo ara pensava en un enllaç que fos de la seva cultura i que pogués explicar l'experiència o alguna cosa així potser els ajudaria, perquè clar, nosaltres no deixem de ser europees i per ells, la seva idea no és el mateix que els parli una persona de la seva cultura que no pas nosaltres. I a més a més també ens ha passat que al ser dones les que els hi estem dient que poden venir, ja partim d'aquesta desavantatge." (Professorat, centre 2)*

*"Nosaltres aquest any ens hem trobat per primera vegada i estem intentant parlar amb totes les famílies i fer-los entendre que poden venir amb tranquil·litat. Fins i tot, jo he fet l'estratègia de: sé que els pares em diran que no i, he trucat al germà, el germà ha vingut a parlar amb mi i aquest, vol que vingui la nena i, entre la meva pressió i la pressió del germà, estem intentant que la nena pugui venir, perquè el germà és més gran. Llavors clar, està més adaptat a les costums d'aquí llavors ho veu de diferent manera i ell vol que la germana vingui, perquè ell no va poder anar per x motius i per això vol que ella hi que vingui de*





colònies. La nena per això, diu que ella vol fer el que els pares li diguin, és a dir, ella vol venir però, no ho manifesta perquè té assumit que és nena i que no vindrà.” (Professorat centre 3)

“I a mi en quant a les alumnes, sí que és veritat que ara estem dient coses totes molt maques però també hi ha una altra part, “No és oro todo lo que reluce”, i també hi ha molta feina i molt camí per fer, i sí que és veritat que en quant alumnes tenim d'alumnat un col·lectiu que és molt potent en aquest aspecte, però sí que tenim un altre col·lectiu, sento etiquetar però de vegades cal, normalment és col·lectiu gitano, que tenen uns trets culturals, el que veuen a casa, directament, que és com la mare es cuida de les criatures, va al mercado a vendre, i això ho tenen molt interioritzat. I amb aquest col·lectiu sí que és veritat que jo trobo que costa més, perquè el seu ideal és ser mare i cuidar de la casa i clar, penso: “Ho hem de mirar des de la nostra perspectiva o sota la seva perspectiva?”, vull dir, qui diu que la nostra perspectiva és la correcta? Però sí que és veritat que no es qüestionen una altra possibilitat, i a mi això és el que em preocupa.” (Professorat centre 1)

“La pressió cultural i familiar és molt forta, i en aquest sentit també aprens, en els anys que estàs treballant, que has de respectar també que per aquell nen la seva família és lo més important, és teu, llavors ho fas com molt en global, molt subliminal, sobretot en les famílies gitanes tu no li pots dir directament “no, però es que la teva mare què fa... o el teu pare això no...”. No li pots dir, perquè clar, per ells és el seu pare i la seva mare, i se'ls estima, i és la seva cultura i se l'estima, i té coses boníssimes també la seva cultura, llavors sí que intentes fer-ho com subliminal i global, però hi ha un punt en que tu també has d'entendre que ell ha d'estimar això també, i llavors ho has de fer també una mica com amb mà esquerra, no pots anar molt directa, perquè tampoc la pots ferir d'aquesta manera.” (Professorat centre 1)

“Jo crec sincerament, en aquest sentit el que ha de fer l'escola és donar aquest sentit crític, però realment ha de ser ella la que decideixi quina vida és millor. És a dir, és el que molt bé ha dit la @, que ho estem pensant com si nosaltres fos lo positiu i no: jo t'estic donant aquest coneixement, jo t'estic proposant diferents exemples models, i tu en el teu sentit o com tu et sentis més còmode també has de triar. L'escola ha de donar opcions, l'escola ha de presentar altres opcions que en el model familiar no hi són.” (Professorat centre 1)

“Que les famílies poguessin veure les reflexions que es fan dins l'aula, que potser arriben a casa i es fa un altre tipus de reflexió perquè està a casa, i llavors aquí que tenen opinions o fem diferents temes de debat, i que això sí, que aquest canvi de pensament o el fet de... ells tenen molts comentaris de “cállate nenaza”, ha sortit moltes vegades al futbol, clar i tu “cómo que nenaza? Qué significa nenaza?”, i han fet reflexions que saps i que és una pena, que quan surten de l'escola aquesta reflexió s'ha quedat aquí, que jo sempre soc molt positiva i vull pensar que poc a poc això que anem treballant a la llarga ells mateixos ho tindran interioritzat, i moltes vegades te n'adones de que no, el que dèiem, que a nivell familiar, cultural, hi ha diferents coses que no acaben de, no...? Llavors si les famílies poguessin venir i veure realment als seus fills, com es relacionen o que... són les seves reflexions, o aquesta coeducació que hi ha dins l'aula, pues potser també a ells els hi diria, que... una miqueta de reflexió.” (Professorat centre 1)



*“Jo el que veig és que intervenim o anem avançant amb el tema dels nens... però si no treballem una miqueta més des de la vessant de les famílies ni que sigui amb activitats més compartides, per a què vegin com dèiem abans, altres famílies que tenen un model diferent, igual de vàlid, o si més no diferent, per què puguin veure aniria bé fer activitats més compartides amb famílies. Perquè els nens jo crec que anem bé, o nosaltres hi han moltes coses que les tenim clares a l'hora d'escollir, un conte si més no, si que agafes aquell pues has de reflexionar aquell conte posteriorment, si és un model de conte que no t'acaba de convèncer, la reflexió posterior que puguis fer, però és un treball molt amb l'alumnat, i faltaria que el treball amb famílies també, perquè estan amb nosaltres però també estan amb les famílies.” (Professorat centre 1)*

Per tant, tot i que es considera que la cultura és un factor explicatiu de determinades situacions de discriminació en termes de gènere, la pràctica educativa que es desprèn del discurs del professorat, evidencia que hi ha una actitud de resistència davant d'aquest determinisme cultural (segons el qual, es donaria per fet que no hi ha res a fer), al considerar-se que l'escola té un enorme potencial com a motor de transformació cultural.



**Pistes per avançar:** organitzar o participar en accions formatives de caire comunitari (professorat, famílies, altres agents educatius), adreçades a compartir experiències i expectatives entorn a la coeducació i promoure, així, una major coherència entre les pràctiques i valors de casa i del centre educatiu, sempre, des del respecte a la diversitat, però també promovent l'equitat des de la lluita contra la discriminació.



**Maleta pedagògica:** “Interseccions: repositori de bones pràctiques educatives en la gestió i atenció de la diversitat familiar des d'una perspectiva coeducativa”. Recull de bones pràctiques promogudes a nivell nacional i internacional, d'atenció a la diversitat des d'una perspectiva coeducativa.



### Aprentatge 6. L'alumnat pot esdevenir un gran aliat en la tasca dels centres educatius en matèria de coeducació

L'escola, des de la seva concepció més tradicional, ha ubicat a l'epicentre dels processos d'ensenyament i aprenentatge les interaccions generades entre el professorat i l'alumnat. Tanmateix, cada vegada són més les veus que clamen per visibilitzar el valor educatiu derivat de les interaccions generades entre el propi alumnat i que proposen el disseny i la planificació d'accions educatives ben organitzades que puguin generar noves oportunitats d'aprenentatge. Una d'aquestes estratègies pedagògiques és el que es coneix amb el nom "d'aprenentatge entre iguals", entès com un contínuum educatiu en el qual, en un extrem s'ubica la tutoria entre iguals (que obeeix a una lògica relacional asimètrica) i en l'altre l'aprenentatge col·laboratiu (que respon a una lògica de treball simètrica). I enmig d'aquests dos extrems se situa l'aprenentatge cooperatiu. (Duran, Flores i Miquel, 2019).

L'aprenentatge entre iguals està present des de fa uns anys a les agendes internacionals en matèria educativa pel seu enorme potencial; d'una banda perquè actua com un potent motor d'aprenentatge; d'altra banda, pel foment d'habilitats i competències socials clau que permetran a l'infant i jove desenvolupar-se plenament individual i col·lectivament; i en tercer lloc, perquè esdevé una eina eficaç per augmentar el sentit de pertinença de l'alumnat i fomentar processos d'inclusió, en la mesura que procura treure el màxim valor pedagògic a les diferències existents entre l'alumnat (Guitérrez i Castro, 2018).

La recerca efectuada ha permès apropar-nos a l'imaginari de l'alumnat i ens ha permès constatar que, malgrat la gran diversitat de contextos, sistemes de creences i actituds vitals, existeix una gran sensibilitat i consciència entorn a les qüestions vinculades al gènere. I precisament, aquesta consciència esdevé un terreny altament fèrtil per dissenyar intervencions en matèria coeducativa basades en la metodologia de l'aprenentatge entre iguals.

D'una banda, es fa palesa la mirada crítica de l'alumnat envers les desigualtats de gènere, i fins i tot d'origen; una mirada que es materialitza a través de discursos generalistes entorn a les desigualtats de gènere, enteses en sentit ampli, però alhora des d'un enfoc contextualitzat basat en les experiències viscudes en l'entorn més proper (família, grup classe, grup d'amistats, etc.).

*"No té les mateixes oportunitats una dona en el món de l'empresa que un home. Un home ho té una mica més fàcil. Perquè és així. És una cosa que està malament però és la realitat [...] Perquè quan una dona vol anar a agafar una feina i l'entrevisten, li pregunten si vol tenir fills i tal, i això són petites diferències, i són coses que passen, que no haurien de passar però passen."* (Alumnat, centre 1)

*"Jo crec que les dones i els homes són iguals, i no té perquè una persona dir: això és d'homes i això de dones. Una altra cosa és que li agradi més una cosa a la gent però, jo crec que tots hem de ser iguals."* (Alumnat, centre 2)



*“La meva mare com que és gruera no treballa a una oficina ni res, i com que és la única dona moltíssimes vegades només per estar envoltada de homes ja és una discriminació. A més, com que és l'única dona moltes vegades ja la discriminen pel carrer. Sempre li diuen coses, la insulten.” (Alumnat, centre 1)*

*“A la meva mare com que té una mica de poder dins de l'ajuntament, de vegades els que estan més a baix creuen que no li han de fer cas, diuen que els hi mana el seu jefe i no ella. Intenta passar d'ells i que no li afecti. Treballa de lo seu i qui no li vulgui fer cas ja s'ho trobarà” (Alumnat, centre 1)*

*“Què és igual si és dona o home perquè tothom som persones.” (Alumnat, centre 2)*

*“L'any passat tenia una profe que em va dir que a Honduras els nens i nenes els hi fan de tot als pares, que Honduras era una M, que no funcionava per res, que el president era una M, i moltes coses que no em van agradar, i com que jo sabia coses del lloc d'origen per respecte no li vaig dir res, però el que sí que em vaig enfadar”. (Alumnat, centre 1)*

*“... també alguna cosa que li agradi fer a alguna noia, que els hi agrada perrear, si alguna noia ho fa vale, però si un noi ho fa, se li comencen a dir moltes coses, però si a ell li agrada li agrada.” (Alumnat, centre 1)*

*“a la Plaça va haver-hi una violació en grup a una noia, i el dia següent van fer concentració, i està molt bé però jo crec que el que s'ha de fer és que els nois es donin compte de que no.” (Alumnat, centre 1)*

*“A mi a primer, em va passar que un nen estava insultant a una noia i jo vaig dir-li que parés de fer-ho, llavors em va mirar malament i em va agafar del coll i vaig sortir de l'escola amb la mà marcada[...] sí, i l'estava insultant per això. Llavors jo li vaig dir que parés d'insultar-la i va ser quan em va agafar del coll.” (Alumnat, centre 2)*

*“Al pati, de vegades quan estem jugant a futbol, a 5è hi havia un nen que no deixava jugar una nena perquè deia que no sabia jugar o alguna cosa així. [Silenci] Doncs que com la pilota és de 6è, un altre noi i jo vam deixar-li jugar perquè no passa res que jugui... Si no sap jugar...[...] No. Li vam deixar i li vam dir que si tornava a fer això que no jugaria perquè tots poden jugar.” (Alumnat, centre 3)*

Dins l'entorn familiar, alguns infants i joves reconeixen, l'existència de dinàmiques diferenciades a la llar en funció del gènere del progenitor, tant pel que fa a la gestió de les tasques d'educació i de cura, com pel que fa al tipus de vincle dels vincles que s'estableixen. Aquestes diferències en la gestió i tipus de vincles, s'atribueixen, en molts casos, al treball productiu.

*“Jo normalment amb la meva mare parlo tots els dies però amb el meu pare no tant perquè només el veig uns quants dies.” (Alumnat, centre 2)*

*“No se, no sé perquè les mares acostumen més a cuinar. La meva mare jo crec que és perquè té més experiència. [to pensatiu]”. (Alumnat, centre 2)*



*“La meva mare sempre ha sigut la que neteja, i fa la major part d'això. Però ma germana i jo, juntes, recollim tota la casa, fem els llits... el menjar de vegades i això.” (Alumnat, centre 3)*

*“De vegades ma mare i de vegades el meu germà per què ma mare a vegades quan hi ha reunions ella està treballant.” (Alumnat, centre 3)*

*“És que el meu pare i la meva mare és diferent. El meu pare sempre m'acompanya als tornejos d'escacs, als partits de futbol i em porta mentre que la meva mare està fent coses de casa i després, quan torno del partit, el meu pare es posa i la meva mare com que també, i després fem un passeig a un lloc o un altre i ma mare es queixa per que fa les coses de casa i el meu pare li diu que si li vol intercanviar i ella diu que no, que el meu pare ho fa malament.” (Alumnat, centre 4)*

*“A mi els meus pares, com l'@, que quan el meu pare s'equivoca sempre jo l'intento ajudar però ma mare entén que ell no ho sap tant per què no ho ha fet tant com ella. Per què al principi no... quan era petita no es distribuïen, i sempre es barallaven per les feines. Però ara que està una mica més distribuït me mare entén que és per què estava treballant.” (Alumnat, centre 4)*

*“A mi els meus pares sempre m'ho pregunta però el meu pare quan li responem és com que no li interessa, saps? Que ho fa només per preguntar-nos-ho però després és com que es va quan li estem preguntant. [To una mica trist, com decepcionat]” (Alumnat, centre 4)*

*“A vegades m'ho prefereixo quedar però si m'ho pregunten prefereixo dir-s'ho a ma mare per què tinc més confiança amb ella.” (Alumnat, centre 4)*

En contraposició, quan s'aborden les dinàmiques que es produeixen a l'entorn aula i la gestió que se'n fa per part de l'equip docent, és quan emergeix un sentit més crític; d'una banda, perquè es considera que en alguns casos hi ha un tracte diferencial a l'alumnat, per part del professorat, en funció del gènere.

*“No es tracta igual als nois que a les noies, hi ha molta preferència[...] Com que són de primer o de segon, alguns comportaments que fan és de que no han madurat. I segons quines coses fan les noies se'ls hi perdonen i als nois no. De vegades són tonteries, per exemple les noies estan al pati amb el mòbil i cap profe les veu ni els hi diu res, però als nois a la mínima que facin qualsevol cosa... una nota o incidència.” (Alumnat, centre 1)*

*“Hi ha conflictes que quan els parles la profe no està de la teva part i com que et fa reflexionar a tu quan tu no has fet res. I a vegades hi ha gent que diu que millor que no ho diguis que sinó...” (Alumnat, centre 4)*

*“A classe si fas algo malament te sacan a guàrdia, i moltes vegades a un noi fent la mateixa cosa que una noia, a la noia pues no li sacan i a nosaltres sí.” (Alumnat, centre 1)*



*“Bueno, sí, en algunes matèries sí que ens tracten igual, i en altres no, per exemple a la meua classe hi ha molts nois que els hi agrada jugar a futbol i poques noies, i a educació física com fem més esports, les noies es queden sense fer res i nosaltres anem corrent.” (Alumnat, centre 1)*

*“A la meua classe, bastant a menudo, hi ha conflictes de.. per exemple que s’insulten de gay, però que ho fan en plan broma però com que ho parlem sempre. I, per exemple, a educació física sempre els nois quan fem equips el professor sempre escull primer els nois i després ens diu que ens té respecte però no. I entre els nens, per exemple, a mi em va tocar jugar en un equip i no me la volien passar, els hi vaig dir que me la passessin més i em van dir que no per que perdria per que som noies... i també hi ha altres nens que no els hi deixen jugar per que els hi diuen que són dolents”. (Alumnat, centre 4)*

En segon lloc, es considera que la gestió dels conflictes que es produeixen per raons de gènere entre l'alumnat que es fa des de l'equip docent no és l'adequada i reclamen poder abordar aquestes situacions des del diàleg i la reflexió i no des de la sanció.

*“És que els profes no fan res, només alguns. Per exemple, si jo veig que a una amiga meua li diuen coses que no li agraden, pues jo em cabrejo i parlo amb el que li ha dit, i si no es soluciona parlo amb algun profe, però normalment no fan res.” (Alumnat, centre 1)*

*“Ens van dir que érem massa petits per tenir un mòbil, targeta... Que ens desinstal·làvem WhatsApp i aquestes coses [...]No, però també un tema que no volen parlar tant és que les nostres professores, la de l'altre classe té una red social i vam començar a seguir-la i els va bloquejar, d'allò ningú va voler parlar. Crec que s'hauria d'haver parlat.” (Alumnat, centre 4)*

*MO: Quan hi ha algun tipus de problema, que és el que fa que es solucionin?*

*Alumne 1: Hi ha gent que avisa els professors, hi ha que es queden allí, mirant, o els parla als que s'estan barallant.*

*Alumne 2: Normalment... Al menos los problemas que tenido.. los profes no... nunca... en esta clase no... nunca...*

*Alumne 3: No fan res.*

*Alumne 2: No.. no..*

*Alumne 1: No se meten tanto.*

*Alumne 2: O no se dan cuenta de lo que esta pasando.*

*Alumne 1: Se quedan dormidos.*

*[Diàleg alumnat centre 3]*

*“Perquè no és que els profes ho facin sempre malament, però de vegades els mestres com que no ens donen l'oportunitat d'explicar la història sencera i només escolten una versió i així..” (Alumnat, centre 4)*

Constatem, per tan, una inquietud generalitzada per part de l'alumnat participant en aquesta recerca, per tot allò que ateny a les qüestions de gènere, així com una demanda de major implicació per part del professorat i de les famílies per a corregir situacions que són percebudes com a poc saludables en termes de



gènere. Davant d'aquest panorama, i més enllà de tota l'acció coeducativa que ja s'està duent a terme als centres educatius, considerem que capitalitzar aquests sabers a través de propostes pedagògiques com l'aprenentatge entre iguals, pot contribuir a reforçar la tasca coeducativa del centre i, sobretot, a promoure l'adhesió educativa de l'alumnat, mitjançant la promoció de processos significatius, que parteixen dels interessos i les experiències contextualitzades de cadascun dels i les alumnes.



**Pistes per avançar:** Promoure espais de diàleg i reflexió diaris (espais conversa, rotllana de benvinguda, etc.) des dels quals abordar conjuntament aquelles qüestions que preocupen i que poden esdevenir font de conflicte i alterar la convivència a dins i a fora de l'aula. Aquest tipus d'iniciatives poden contextualitzar-se a nivell d'aula o, fins i tot, de cicle.



**Maleta pedagògica:** “Decàleg per a promoure estratègies coeducatives a l'aula basades en l'aprenentatge entre iguals” L'aprenentatge entre iguals requereix d'un nou rol docent, tant pel que fa a l'organització de l'aula com a la dinamització de les accions. A través d'aquest recurs, es pretén oferir un breu marc entorn al concepte d'aprenentatge entre iguals i aprofundir en aquelles estratègies per fer-ho possible (tals com: el treball cooperatiu coeducatiu com a metodologia dels processos d'ensenyament-aprenentatge, els treballs per projectes des d'una perspectiva interdisciplinària coeducativa, l'aprenentatge col·laboratiu, la mentoria entre iguals, l'aprenentatge-servei a l'aula centrat en la coeducació, etc.), incidint, específicament en aquelles accions que poden contribuir a reforçar les dinàmiques coeducatives del centre.





### Aprenentatge 7. El professorat se sent sol davant dels reptes que planteja la coeducació

Els processos que es produeixen en el marc dels centres educatius poden contribuir a la neutralització de les situacions de discriminació, ja sigui per raons de gènere, d'origen social, etc., per la qual cosa el professorat esdevé una de les peces clau en la construcció de la cultura de gènere al centre educatiu, en la lluita contra les desigualtats de gènere i en la transmissió de noves experiències de socialització de l'alumnat a partir de les seves creences i actituds (García, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón i Piedra, 2011).

Aquesta fita desitjable no està exempta de reptes i requereix, primerament, desaprendre mitjançant un procés de reflexió profunda, per tal de revisar el propi sistema de creences entorn el gènere i les actituds i pràctiques que se'n desprenen. Es tracta, en primera instància, d'un procés de treball personal que cal promoure en el marc d'una actuació planificada del centre educatiu, que consideri els temps, espais i recursos humans necessaris per a transformar i sostenir les dinàmiques educatives. Ara bé, i per tal que el treball efectuat tingui l'impacte desitjat, aquest procés de desaprenentatge no es pot plantejar únicament des d'un prisma individual, sinó que s'ha d'abordar de manera integral, incorporant, de manera progressiva, els diferents agents educatius del centre. Reconeixem, per tant, que la coeducació requereix la pràctica de llenguatges diversos i no pot ser reduïda a l'àmbit escolar, ja que busca la transformació profunda de les estructures i les concepcions socials que perpetuen les desigualtats per raons de gènere. Per tant, coeducar suposa apostar per una intervenció en clau comunitària que interpel·li a tots els agents educatius d'un territori en el marc d'un projecte compartit (Subirats, 2017).

La recerca duta a terme, posa de manifest una profunda consciència crítica per part d'alguns professionals sobre els reptes que suposa desaprendre per aprofundir en les estratègies coeducatives i avançar cap a la plena igualtat de fet i no només de dret.

*“Crec que és lo més important d'anar fent, de no de ara vaig a treballar-ho perquè penso que és important sinó que ho integris tu el primer, que trenquis els teus esquemes i que diguis “vaig a fer llenguatge inclusiu i vaig a intentar que, bueno, que sigui una manera normal de dirigir-me amb ells i de incorporar-ho en el dia a dia”. (Professorat, centre 4)*

*“Però és veritat que nosaltres mateixos de vegades fem associacions que hauríem de millorar, perquè estem educats en això també, venim d'una societat patriarcal i masclista. Estem totes d'acord, i dins de nosaltres hi ha molt llenguatge i molta actitud i predisposició que inconscientment està donant això”. (Professorat, centre 1)*

*“... de l'educació que hem rebut i com costa això trenca-ho després de tants segles i tant segles i tants segles i com descobrim aquella espurna masclista, aquella espurna racista i intentar adornar-nos, no? de què estem dient?. Per exemple a les reunions que tenim intentar sempre dir “pares, mares, famílies”. (Professorat, centre 4)*





*“Ens costa eh, jo la primera, o sigui, jo m’incloc perquè és que això, o sigui, no escapa ningú perquè treure’ns això de sobre costa i costarà segles i morts, quantes morts costa, no? Prendre consciència d’això.” (Professorat, centre 4)*

*“No em refereixo a una cosa d’aquest centre concreta, però crec que és una cosa que hem de treballar molt i ser conscients perquè de vegades al parlar diem “ells” en masculí i no estem incloent a les dones, no ho sé, jo és el que crec personalment.” (Professorat, centre 3)*

*“Per altra banda jo que intento treballar el gènere en general quan dic “nen-nena” també m’ho estic carregant, perquè el gènere no és binari, no és nen-nena, però llavors com ho dic? Com ho dic? I llavors dic, bueno, com a mínim partim d’aquí.” (Professorat, centre 4)*

Tanmateix, aquesta consciència crítica xoca de front amb una sèrie de factors interns i externs que actuen com a barreres per aprofundir en el treball coeducatiu del centre, entès com una estratègia conjunta, sostinguda i institucionalitzada.

*“Més paperassa i més parlar, menys [...] Els cicles formatius ens estimem més que siguin pedagògics, i que la informació es passi per mail...” (Professorat, centre 4)*

*“És així, ho dic bé o no? Vull dir, si l’horari el tindrem igual, si els espais... [fa gest negant] pues una persona més a l’aula. Però clar, ni tenim recurs humà, ni tenim recurs en text, ni tenim recurs en res... vull dir, que... el primer recurs, perfecte, seria el recurs humà per què ens podríem... Per què després com vols integrar tot això de valors, gènere, bla, bla, bla amb una classe on a més arribés i avui amb 6è he fet 5 proves diferents.” (Professorat, centre 4)*

*“Jo crec que potser s’haurien de crear més aquests espais, per poder compartir coses així, que sí que no estàs sola perquè tens les paral·leles, però clar, anem tan a tope, que no hi han aquests moments, que et fan sentir com més... no sé com...” (Professorat, centre 1)*

*“Si ens hem de posar a parlar de gènere pues... hem de deixar l’anglès, hem de deixar.. Vull dir s’ha d’organitzar, s’ha de prioritzar. Fem massa coses.” (Professorat, centre 4)*

*“Jo crec que un altre problema és que tot el que fem, normalment acaba sent molt relacionat amb el currículum. Ens oblidem totalment de que estem treballant amb persones, que nosaltres també som persones. I tot això també s’ha de treballar. I només anem... clar, jo m’ho veig al dia a dia, que em passa a mi i ens passa tots “ay! és que no arribes, és que no em dona temps a acabar això” i ens oblidem de tot lo altre [...] I no s’acaba de treballar com s’ha de treballar i oblidem completament. I és una cosa que al final... els nens han d’aprendre a conèixer a ells mateixos, als altres, a tenir empatia, saber compartir... i ens oblidem d’això completament i al final és com “Bueno, lo important és treure bones notes i tenir coneixements” i no sempre es així.” (Professorat, centre 4)*



*“Vaig demanar a l'escola també fer un curs d'això perquè el que ens falta, és tenir recursos, formació, necessitem formació ja per poder-ho fer. desaprendre i formació que ens vinguin i ens donin doncs mira, perquè nosaltres anem fent i anem fent, però necessitem algú...” (Professorat, centre 4)*

*“Perquè sempre ens passa igual a l'escola, nosaltres ens trobem molts casos que creiem que es poden resoldre d'una manera ràpida i fàcil però no hi ha mitjans, i sempre és igual. No hi ha mitjans, no hi ha psicòleg, llavors el que passa és que el temps va passant, i tu potser quan detectes alguna cosa a un nen és quan té tres anys, i quan es comença a fer alguna cosa és potser quan ja ha acabat el curs i, potser ja no té potser ni el mateix tutor i per tant no el coneix tant, o potser ja està a la primària... Jo com a professional que he estat molts anys noto que quan em trobo amb això, no hi puc fer pràcticament res i fa molta ràbia, perquè hi ha molts casos que es podrien resoldre abans. [...] Per tant l'administració aquí ha fallat estrepitosament perquè no hi ha suport i és molt difícil.” (Professorat, centre 3)*

Conseqüentment, i davant la dificultat per acordar estratègies comunes a nivell de centre, la gestió que es fa de conflictes que tenen una naturalesa de gènere, acaba essent més aviat individualitzada.

*“En el moment, en el meu cas, era el meu primer any de mestre també de tutora, llavors me la vaig jugar, vaig actuar molt pel meu sentit comú, pel que jo pensava que havia de fer, a més no és una cosa que jo portava preparada perquè tampoc me l'esperava, o sigui m'ho vaig trobar en el moment pujant les escales cap a la classe que m'anava dient això i llavors vaig reaccionar d'aquella manera, i em va sortir bé, però també em podria haver sortit malament, està clar.” (Professorat, centre 1)*

*“Jo el que comentava és això, que jo per exemple a dalt hi ha nens que no responen a la figura de mestra i llavors quan veu que hi ha un nen que ha de fer una cosa i no ho fa, doncs jo per exemple vaig a buscar al @, i el mateix que he fet jo ho fa ell i el nen li fa cas. I clar, et quedes amb una cara de...[to de sorpresa i impotència]”. (Professorat, centre 3)*

*“Crec que si hem tingut algun problema, ho hem comentat amb el company.” (Professorat, centre 2)*

*“I per proximitat també. Com les aules tenen dues portes, estem molt a prop de l'aula del costat llavors és el més ràpid.” (Professorat, centre 3)*

*“La meua capacitat de resposta no va ser tan ràpida, com la teva. Jo vaig deixar un temps per aviam, deixo fer, però vaig veure que jo o em plantava, o em plantava, i clar en un principi jo deia “ostres”, perquè a mi els conflictes no m'agraden, em costa enfrontar-me amb les famílies, però clar m'havia de posicionar, i em vaig sentir com... però bueno, el fet de fer-me valenta em va enfortir, i no va tornar a passar mai més...” (Professorat, centre 1)*

*“Nosaltres el que fem, els mestres, compartint entre nosaltres i que tu vas buscant una mica la vida per buscar els millors recursos per afrontar aquella cosa. Bueno, aquell conte que tens a la classe.” (Professorat, centre 4)*



*“Més a nivell personal, jo crec que cadascú intenta buscar els seus recursos.” (Professorat, centre 3)*

En el cas de les professionals docents, aquesta maca d'empara institucional, les acaba confrontant i provocant una sensació de menysteniment, tant pel que fa a la seva autoritat (en tant que dones), com pel que fa a la feina que desenvolupen.

*“A mí amb aquest pare em va passar fer l'entrevista, la tutoria amb els pares, i ve el pare, la mare no ve que és la que ve sempre a les reunions o a buscar els nens i això, i llavors ell volia fer la tutoria amb el seu fill al lloc, perquè l'any anterior que hi havia un tutor a tercer, ho havia fet així, llavors jo li vaig dir que “no, no”, que la fèiem sols, que jo ja havia fet la tutoria amb el seu fill, i ell m'insistia que ell la volia fer així i llavors vaig haver de ficar-me una miqueta forta i de dir “no no, però es que aquest any jo soc la tutora del seu fill, i jo soc qui decideixo com faig les tutories, el nen es quedarà fora, i parlaré amb vostè, i si al final creiem oportú que entri perquè volem comentar alguna cosa els tres, pues entrarà”, i sí sí, va anar molt bé la tutoria i tot perfecte, però al començar, abans d'entrar, i a més, de manera com parlava amb aquesta fermesa i amb aquesta seguretat imponent, i vaig haver de plantar-lo una mica i dir-li “no no, aquí funciona d'aquesta manera i jo soc la tutora i soc qui decideix.” (Professorat, centre 1).*

*“Jo l'any passat em va passar un cas amb un nen en concret que va venir el pare súper ofuscat per dir-me que jo perquè havia trucat als mossos d'esquadra. Perdona? a part que jo no vaig ser qui va trucar als mossos, i qui hagi estat és perquè hi ha hagut una situació, però per aturar-lo i que es relaxés, en aquell moment per sort érem nosaltres dues i ell, però et sents desprotegida totalment i, nosaltres que vivim aquí al barri, te'l pots trobar a qualsevol carrer i...” (Professorat, centre 2).*

*“Jo quan vaig arribar a l'escola vaig estar fent castellà a tots els cursos i la primera vegada que vaig entrar estava parlant amb un alumne i li deia que m'escoltés i ell ni em feia cas llavors em va dir “a tu no t'escolto perquè ets dona i no em manes”, i clar, em vaig quedar molt sobtada i quan li vaig comentar a la direcció em va dir “ui, això t'ho dirà sempre”. (Professorat, centre 3).*

*“Física i no física, si si. I bueno jo m'ho vaig trobar molt l'any passat, però també m'ho he trobat aquest any amb diferents famílies, que l'home a part d'estar amb la seva dona, està amb d'altres i clar, això crea conflicte a casa, i totes aquestes històries.” (Professorat, centre 2).*

*“Jo tinc un cas que sí que es nota el nen o nena a l'aula com canvia, si està insegur, si li sorgeixen pors, tics, o el no parlar o fins i tot necessitar acompanyament al anar al lavabo i no vol que estigui el llum tancat... Llavors parles amb la família i els hi comentes que notes que el nen o la nena està estrany i, en comptes d'explicar-te el que passa a casa, com que ella sap que jo ja ho se, intentava deixar a l'escola com la culpable del que li estava passant a la nena, era com que tothom de l'escola tenia la culpa menys a casa seva, que era on la nena o el nen sentia sorolls de violència o on passava molta estona sol/a. És a dir que jo crec que les famílies ho intenten amagar una mica o no volen expressar per por i, l'escola ens sentim que no podem fer res, perquè si la família ho nega i culpabilitza a l'escola, doncs sempre passarà*



*això i no es podran separar, perquè no se perquè no es separen, però conviuen en un ambient que no és agradable.” (Professorat, centre 2).*

*“Vaig haver d'intervenir, de que ell, el nen marroquí sobre la nena marroquina tenia una posició... superior el nen a la nena, i ell tractava a la nena com que ell era l'home i ell era el que controlava i el que dominava totes les feines, i tal. Ha estat en aquest cas i això, perquè eren el dos així, a més aquest nen és d'una família on el pare té un pes molt important, i llavors el nen es com que una mica reproduïa el rol del pare en la parella, amb la seva companyia.” (Professorat, centre 1)*

*“Són molt... que no, que vull dir... [no troba les paraules] no, la dona te un paper que... a mi que m'estàs explicant? [riu nerviosa, la recolzen] per molt mestre que siguis, per què aquí ja anem al rol de mestre, el mestre d'abans però ara ni de cara als pares ni de cara als nens ni de cara... la mestre és la mestra . Poca cosa més. Abans la mestre, “oh si ho ha dit la mestre” però això ja ara...” (Professorat, centre 4)*

*“Si, no se com dir-ho. Potser seria la paraula. Si parles amb ell a soles, com a dona no t'escolta, no et deixa parlar. Ens hi hem trobat. En el meu cas i amb una companya. I si tu ho dius i allà hi ha... el conserge, una companya, un company, ell et parla d'una altra manera. Clar i a mi això em provoca [pausa] suposo que em faig gran... [algú murmura] si, m'envalentono. [molt segura] i amb to molt diplomàticament i educadament insisteixo [peta els dits] en el que vull dir. Per què...[...] Si. Per què veu que em poso seria. Però amb cosetes que dius [pausa] bff [cabrejada] [...] em fa posar molt neguitosa, molt negre aquest pare.” (Professorat, centre 1)*

Constatem, per tant, que la transformació dels ecosistemes escolars basat en la coeducació i la interculturalitat, és un procés de cocció lenta que transcendeix l'àmbit escolar i que requereix unes condicions sistèmiques per generar-se i, sobretot, sostenir-se en el temps. En aquest sentit, es poden planificar estratègies que, partint d'un treball individual, incorporin gradualment (segons les possibilitats i objectius previstos) els diversos agents educatius del centre (equip directiu, equip docent, altres professionals del centre, alumnat, famílies), així com els agents del territori. Es tracta, per tant, de generar una intervenció estructurada i que, des de la lògica comunitària, aposti per una transformació profunda de les dinàmiques de gènere dins i fora del centre educatiu. És evident que un procés d'aquesta naturalesa requereix d'un marc temporal ampli i dels recursos necessaris per abordar amb la profunditat necessària elements que estan enquistats en la cultura individual i del centre.



**Pistes per avançar:** A nivell de centre, avançar en la creació d'estructures de treball (com per exemple, una comissió de coeducació) que possibilitin la generació de processos de reflexió i de disseny de línies estratègies però també de sensibilització i formació de tot l'equip educatiu del centre; des d'una dimensió comunitària, promoure el treball en xarxa amb els agents de l'entorn (mediadors/es, orientador/es, mentors/es, etc.) per tal d'afrontar els reptes que planteja la coeducació de manera conjunta.



**Maleta pedagògica:** “Sociograma comunitari per a la coeducació”. Es tracta d’un instrument pensat per fer visibilitzar les relacions que estableix el centre educatiu amb els agents de l’entorn comunitari i que podrien contribuir a enfortir l’acció coeducativa del centre. Aquest instrument pot ser útil tant a nivell diagnòstic inicial, com per promoure avaluacions cícliques que permetin donar compte de l’evolució de les relacions.



## Aprentatge 8. Els camins de les famílies no són unívocs

La participació de les famílies als centres educatius és un camp d'estudi que, des de fa anys, ha despertat un gran interès entre la comunitat investigadora, generant una prolífica producció científica centrada, entre d'altres qüestions, en el seu impacte: d'una banda, en l'èxit o el fracàs escolar de l'alumnat (Jaeggy, Oskiek i Favre, 2003); en segon lloc, en la millora de l'actitud d'infants i joves envers l'escola i l'educació (Epstein, 2001); d'una altra, en la millora de la comunicació entre progenitors (o cuidadors) i llurs infants, així com en el desenvolupament d'habilitats de parentalitat positiva (Martínez González, 1996); en quart lloc, amb la satisfacció del professorat i el reconeixement de la seva tasca docent (Ozer i Bandura, 1990); finalment, en la millora de la qualitat democràtica del centre (Garreta, 2012).

Endemés, s'han identificat una sèrie de factors condicionants de la participació familiar als centres educatius, una informació molt valuosa per a la planificació d'intervencions i que mostra la multicausalitat d'aquest fenomen que, massa sovint, s'atribueix exclusivament a la manca d'interès de mares i pares. D'una banda, s'identifiquen condicionants interns, relatius al context familiar, tals com: el nivell d'estudis, la relació amb el mercat laboral (i per extensió la capacitat de conciliar feina amb la cura dels i les filles), el nivell d'ingressos, l'estructura de la llar, el lloc de naixement dels cuidadors i el seu gènere (Comas, Escapa i Abellán, 2014). La conjunció de tots aquests factors pot actuar com a palanca o barrera que afavoreixi o dificulti la presència més o menys dilatada de les famílies al centre. A l'altre extrem, se situen els condicionants sistèmics, que es relacionen amb el sistema educatiu i que requereixen d'accions decidides per part dels centres educatius per tal d'evitar que l'escola esdevingui un agent reproductor de les desigualtats de partida de les famílies. Aquestes estratègies s'han d'orientar a afavorir la implicació de totes les famílies fent que allò escolar tingui sentit per a cada nucli familiar amb independència de les seves condicions de partida.

Val a dir que la recerca que hem efectuat ha fet aflorar un tercer factor condicionant de la participació que no s'ubica ni en la dimensió individual (context familiar), ni en la institucional (sistema educatiu) sinó en la comunitària i que es relaciona amb la xarxa de relacions que teixeixen les famílies entre si, tant als espais formals (AMPA o AFA, consell escolar de centre, consell educatiu municipal, comissions de treball, etc.), com informals (entrades i sortides de l'escola, festes, etc.). Si bé és cert que algunes recerques esmenten el paper de les famílies com a condicionants de la participació d'altres famílies als centres educatius (Besalú, 2018), aquest és un terreny menys explorat però que, al nostre entendre, ofereix noves possibilitats d'intervenció, especialment des d'aquells àmbits menys formalitzats.

En aquest sentit, constatem que les estratègies relacionals de les famílies no són unívokes, sinó que en cada centre coexisteixen dinàmiques inclusives, que esdevenen salvaguardes i motors de canvi, amb dinàmiques que contribueixen a perpetuar les desigualtats existents. Generalment, les dinàmiques limitadores o excloents estan basades en un sistema de creences que obvia la diversitat de contextos familiars, i des del qual s'assumeix que totes les famílies comparteixen els mateixos poders, sabers i volers, per la qual cosa, la no presència al centre educatiu d'una o més famílies és viscuda com una ingerència i un acte d'irresponsabilitat envers els infants, els professionals del centre i la resta de famílies. En contraposició, s'equipara la presència amb participació i, encara més, amb implicació, assumint així que aquelles famílies



que no visibles en la vida quotidiana del centre (entrades i sortides, reunions, festes, etc.) no estan implicades en l'educació dels seus infants.

*“Participan regular, yo creo que deberían de participar más, la gente es muy critica y participa poco [...] les gusta venir a las fiestas pero ya montadas, no quieren venir a ayudar, y claro venir y tenerlo todo montado está muy bien, pero somos siempre los mismos quienes montamos las cosas.[...] Hay que ayudar, a todo el mundo nos gustan las fiestas, pero no podemos estar siempre los mismos haciendo talleres, porque claro, la gente al final se cansa.” (Mares, centre 3)*

*“Hay cursos que no quieren colaborar para nada. Los padres, no colaboran absolutamente nada, los del curso de @ fantástico, todos, levantan la mano y todos quieren colaborar, no sé si es por el nivel tuyo @ porque lo tuyo era...”(Pares, centre 3)*

*“No, aquest ja et dic que he estat molts anys, delegat de classe i he estat 4 anys de consell escolar i la participació s'ha reduït, en general, i fins i tot a les festes, a les famílies d'aquí, imaginat [...] La meva referència és aquesta, no hi ha un feedback, no hi ha tampoc... un interès massa gran per participar, de les que han coincidit a les meves classes. [...] Ja no parlo de les festes d'aniversari, parlo de molts Carnestoltes, fi de cursos. He organitzat moltes coses d'aquestes i no he vist implicació en aquest sentit. Ja no reduïm a donar 2€ en un aniversari, participar activament hem desenvolupar actes o tasques aquí a l'escola”. (Pares, centre 4)*

*“És com això, aquí... quants pares hi ha aquí a l'escola i quants estem aquí. [pausa] No sé, no crec que sigui un problema generacional. És un problema de que la gent no s'implica.” (Pares, centre 4)*

*“En tots els cursos tenim grups de WhatsApp per la classe i allí s'explica tot lo que s'està fent, si fan falta voluntaris... el que vol vindre... Sempre són els mateixos.” (Pares, centre 4)*

*“Yo me acuerdo cuando entró el niño en P3, nos hicieron la reunión, porque hacen la reunión a los de P3 para lo de los Reyes, salió un montón de gente, es que no hizo falta venir los tres días las mismas personas, porque fue un montón de gente, conforme. Pero de un día para otro, se dejó de hacer, pero yo creo que va por ahí, porque no hay colaboración en nada, se hacen reuniones aquí, venimos cuatro gatos” (Mares, centre 2)*

Aquest tipus de creences resulten disfuncionals, en primer lloc perquè contribueixen a nodrir expectatives poc realistes pel que fa a la participació de les famílies al centre, la qual cosa alimenta emocions poc saludables com la frustració; en segon lloc perquè les accions que se'n desprenen tendeixen a perpetuar dinàmiques de discriminació cap a aquells col·lectius més vulnerables.

*“Lo que me mosquea es que por ejemplo las reuniones... lo que hayamos hecho, siempre vamos los mismos. Los mismos me refiero, los cuatro de siempre, los cuatro... aquí hay... ¿qué habrá aquí, mil familias, quinientas? Siempre venimos los cuatro gatos de siempre. Para ayudar a todo.” (Pares, centre 2)*





*“Normalmente todo la mujer, porque si miras los grupos de Whatsapp son la mayoría mujeres, es verdad que ahora cada vez hay más padres implicados en estos grupos, pero también es verdad que hay grupos que ya se llaman directamente “mamás de tal” en vez de “familias de tal” entonces claro, parece que estás excluyendo a los hombres, y no tendría que ser así, somos todos familias y lo mismo puede estar un padre que una madre. Pero yo en mi caso, estoy yo sola porque mi marido no quiere tanto follón, porque con el trabajo ya es demasiado, pero también es verdad que cuando hay una tutoría de los niños el primero que coge permiso en el trabajo y viene es él.” (Mares, centre 3)*

*“Yo muy pocas veces participo, pero no es porque no quiera, pero gracias a ellas también porque me mandan mensajes en el WhatsApp pero igualmente no participo, porque siempre hay una que igual me manda por el privado “¿qué pasa que no ves los mensajes?” (Mares, centre 3)*

Tanmateix, s'albiren canvis a l'horitzó que evidencien el potencial de les famílies com a agents de canvi en la transformació dels ecosistemes educatius del centre, ja sigui des d'una dimensió col·lectiva o a través d'estratègies individuals. Es tracta de dinàmiques basades en valors com l'empatia, el respecte i reconeixement a la diversitat que possibiliten teixir xarxes de confiança i suport mutu i que fan de la inclusió una realitat palpable.

*“Nosotras en nuestro grupo somos muy insistentes, primero hacemos un listado de quién va a participar, que no hace falta ponerse a hacer cosas, yo por ejemplo soy la menos manitas, pero es simplemente venir y ayudar a montar las cosas. Así este año en la fiesta de Navidad, se apuntó mucha gente para venir a poner los manteles, los precios... También vinieron chicas que yo sé que son bastante tímidas, pero la cosa es que ninguna nos pusimos a hacer nada de manualidades, no hacía falta, y al final sobró y todo.” (Mares, centre 3)*

*“Ya que estas buscando cosas que se podrían mejorar. Nosotros en la clase tenemos unos cuantos niños que vienen de fuera también y que los padres no dominan ni el castellano ni el catalán. Y por ejemplo, no vienen nunca a los cumpleaños.[...] Esto es un problema cuando viene de según qué culturas, que por lo que sea no se apuntan, o por economía o por desconocerlo o por qué no encaja. Y realmente es muy difícil llegar.[...] Tener relaciones también entre los niños. Y yo lo sé de una niña de la clase de @, que cuando les hablo en el parque a mí me parece que no me entienden ni en castellano ni en catalán. No me suele contestar. Y yo creo que es por dificultad de idioma. Los padres solo hablan su idioma, que son pakistaníes. Ni siquiera inglés. Es decir, con esta madre, cuando la vea, más que “hoy hace buen día” en inglés no llegamos a más.” (Mares, centre 4)*

*“Hay personas que no participan tanto pero sabemos que no es que no tengan implicación sino por timidez o lo que sea, entonces en estos casos enviamos mensajes privados y, nos funciona muy bien, con el de sexto ya es otra cosa.” (Mares, centre 3)*

*“Yo te voy a decir algo particular, aquí hay mucha diversidad cultural obviamente, entonces yo le comenté a la @ que hay mamás de nuestra clase, que es una de las clases más participativas, que no entienden*



*los correos que mandan. Entonces le comenté que por qué no lo ponían en catalán y a bajo en castellano y dijo que no. Y claro, a ellas les llegan los correos pero no los entienden. Yo cuando era delegada, me ponía en el caso de ellas, aunque yo tampoco tengo el catalán muy integrado, se lo traducía porque me ponía en su lugar.” (Mares, centre 3)*

*“Porqué ahorita a mi quien me está ayudando, como digo es ella y solo por WhatsApp y es cierto, me gustaría conocer en persona, porque me anexaron en el grupo de las mamás de 1ro y entonces yo ahí pregunté algo y entonces alguien me explico ahí y luego me abrió en privado y me dijo “@, si no entiendes algo yo estoy para ayudarte” @: Pues los correos que me mandan, que creo que lo mandan a todos los padres, no los entiendo. Entonces en eso me está ayudando ella, en traducirme.” (Mares, centre 4)*

*“ Para entonces estaba también el director que era entonces que ahora ya no está... he ido a la asistenta social, hemos tenido malas experiencias por ahí, porque nos trataron mal, porque luego nos dijeron que eso no era un Caprabo que nos tenía que dar de comer, y que “mejor por qué no cogen y se van a su país”, me recomendaron a la asistenta para que me dijera que... primero me dijo “¿qué problemas?”, me escucho mis problemas y luego para que me dijera así, entonces yo pasé una experiencia eso... porque hasta entonces pues yo trabajaba, nunca he pedido ayuda a la asistenta ni nada porque tenía un que estaba bien, pero nunca pensé que me iba a pasar esto, pero cuando ya las madres de familia que eran españolas me decían “pero ustedes son familia numerosa, ¿por qué no van a la asistenta?”, y entonces claro, en ese momento nosotros no sabíamos, pero cuando ellas nos orientaban, entonces dimos ese paso, pero no tuvimos mala experiencia para eso.” (Pares centre 2)*

Així doncs, les famílies poden jugar un paper important en la neutralització de les desigualtats per raons de gènere, d'origen cultural, etc. en la mesura que reconeixen la diversitat de contextos familiars existents i promouen estratègies centrades en el foment de l'adhesió educativa de les altres famílies, en l'ús d'estratègies comunicatives motivadores i no excloents (tant pel que fa als continguts com als formats); en la flexibilitat en l'organització de les diferents accions adreçades a altres famílies, així com en la capacitat d'acollir i gestionar la diversitat d'opinions.

Per tant, podem concloure que les dinàmiques que es generen entre les famílies de l'escola poden contribuir a potenciar o a limitar l'acció coeducativa del centre. Ara bé, no es pot deixar a l'atzar ni a la bona voluntat individual d'algunes mares i pares aquest tipus d'accions sinó que des dels centres educatius s'han de planificar accions de sensibilització, acompanyament i formació envers a aquelles famílies node (és a dir, aquelles mares i pares amb una alta capacitat d'empatitzar, seduir i mobilitzar a altres famílies) per tal de garantir la coherència de les intervencions coeducatives i potenciar, així, el seu impacte. Es tracta, per tant, que l'escola promogui el marc adequat d'acció per a les famílies, per tal que aquestes puguin esdevenir altaveus envers altres famílies i contribueixin a potenciar l'acció (co)educadora del centre.



**Pistes per avançar:** Promoure la creació de comissions mixtes de treball (formades per l'equip educatiu i o directiu i les famílies), enteses com a espais per a promoure la reflexió, integrar mirades i establir objectius consensuats i projectes compartits, sempre des d'una mirada que integri i respecti la diversitat de contextos familiars.



**Maleta pedagògica:** “Guia per a l'elaboració d'un banc de sabers familiars amb perspectiva de gènere” Es tracta d'una eina adreçada a sistematitzar i visibilitzar el capital social de les famílies a través de la creació d'una base de dades que reculli els oficis, però també els sabers, aficions i destreses menys tangibles però que poden esdevenir de gran utilitat.

Aquesta eina esdevé un bon instrument per a la compensació de les desigualtats socials: en primer lloc perquè defuig del binomi públic (associat al treball productiu)- privat (associat al treball reproductiu) i contribueix a generar un contínuum en què les dues esferes se situen en un pla d'igualtat; en segon lloc, perquè contribueix a corregir la descompensació a favor dels capitals universitaris, que són els que acostumen a gaudir d'una situació laboral més favorable, en la mesura que es considera tots els sabers i habilitats, més enllà dels relacionats amb la feina remunerada. Des d'aquest prisma, no s'exclou a ningú, ja que es parteix de la premissa que totes les mares i pares disposen d'uns sabers.



## Aprenentatge 9. Famílies i escola: crònica d'un (des)encontre

Tots els esdeveniments que se succeeixen en el si d'un centre educatiu són de naturalesa relacional. El centre esdevé un espai en els qual s'imbriquen xarxes complexes que inclouen diferents agents, tals com: l'alumnat, l'equip docent i directiu, les famílies, el personal d'administració i serveis, així com altres professionals que intervenen al centre i que provenen d'altres ens. Les interaccions que es produeixen diàriament entre aquests agents conformen la vida quotidiana del centre i contribueixen a generar un determinat clima que pot afavorir o entorpir els processos que s'hi succeeixen, entre ells, els d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, la qualitat de les relacions que s'estableixen en un centre educatiu no és una qüestió supèrflua ni perifèrica als resultats acadèmics sinó, més aviat, el contrari, per la qual cosa és cabdal que l'escola ressitui a l'epicentre del projecte educatiu la cura de la dimensió relacional (Collet i Tort, 2011). Fer-ho suposa apostar, entre d'altres, pel foment de l'adhesió educativa que possibilita que l'alumnat i llurs famílies se sentin part d'un projecte compartit, una condició necessària per avançar cap a l'èxit educatiu (Martínez i Albaigés, 2012).

Si bé és cert que l'anàlisi dels vincles que s'estableixen entre els diferents agents educatius, i específicament entre les famílies i el professorat, és un camp abastament explorat des de disciplines com ara: l'educació, la psicologia, la sociologia, l'antropologia, etc., moltes de les recerques dutes a terme fins ara s'han centrat en l'anàlisi de les interaccions que es produeixen en aquells àmbits més formalitzats de la vida al centre educatiu, com per exemple: les AMPA, els consells escolars, les comissions de treball, les tutories grupals o individuals, etc. (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). En canvi, encara són incipients aquelles recerques que posen el focus en aquells aspectes menys tangibles de la vida quotidiana del centre, però que, poden aportar pistes molt valuoses per comprendre la qualitat dels vincles que s'estableixen.

En aquest sentit, l'anàlisi de les expectatives dels agents educatius esdevé un camp fèrtil per endinsar-nos en la naturalesa dels vincles que s'estableixen entre les famílies i l'equip de professionals del centre educatiu. I la recerca duta a terme ens permet constatar dos elements rellevants: d'una banda el desconeixement de l'expectativa del professorat, per part de les famílies; de l'altra la naturalesa diferencial de les expectatives d'aquests dos agents.

Pel que fa a l'expectativa pròpia, les famílies identifiquen clarament i formulen demandes específiques envers el centre educatiu; tanmateix, i quan se'ls pregunta per l'expectativa que té el professorat o l'escola envers el seu paper com a agents educatius, generalment les aportacions que fan són molt vagues i poc precises, la qual cosa fa palès el seu desconeixement envers a aquesta qüestió.

*“La comunicación, digamos” (Pares, centre 3)*

*“Como colaboración mutua, ¿no?” (Mares, centre 1)*

*“A ver, creo que es una suma de cosas, que no nos paramos a pensar, y ellos nos van haciendo peticiones durante el curso en el fondo, sí que nos hacen peticiones.” (Mares, centre 2)*



*“Espera más en general” (Pares, centre 3)*

*“Yo espero que no esperen nada, realmente. Yo personalmente, no espero que esperen nada de mí.”  
(Mares, centre 2)*

*“Sí, esperan implicación [varias voces al mismo tiempo].” (Mares centre 3)*

*“Però nosaltres com a família no... jo almenys no tinc clar què esperen de nosaltres l'escola. Sí que és veritat, bueno la meva sensació, és que no hi ha una línia uniforme o cohesionada de què esperem de les famílies, sí que en funció del mestre, tenim una demanda o una altre, aquest any tenim la sort de que les famílies, o jo almenys, m'hi sento convidada a participar de l'aprenentatge de la meva filla, i em conviden a participar de fer un vídeo, i de participar en una obra, i això és meravellós, però aquesta hauria de ser la línia de tota l'escola, i això no ens ho hem trobat sempre...” (Mares centre 1)*

El desconeixement de l'expectativa del centre pot esdevenir una barrera per la implicació de les famílies, la qual cosa suposa un llast en termes d'adhesió educativa i, per extensió, de l'èxit educatiu. Amb tot, les famílies no són alienes a aquesta qüestió, ans al contrari, reivindiquen el dret a conèixer què espera l'escola d'elles des d'una perspectiva institucionalitzada i no des de la bona voluntat individual.

*“Però nosaltres formem part de l'escola, lo dice en el proyecto educativo...” (Pares centre 2)*

*“... potser es ser més obediets, que portem les coses quan toquen, la roba marcada, que arribem a l'hora, si és això només el que ens demana l'escola, pues a mi em sap greu perquè crec que a les famílies se'ns podria demanar molt més...” (Mares centre 1)*

*“Però jo crec que això podria ser un estil d'escola, no només del mestre, hi han coses que han de ser estil d'escola ... i el que demanen a les famílies, crec que hauria de ser més en aquest sentit, que no dependent del mestre que et toqui.” (Mares centre 3)*

*“Volem ser-hi presents, i l'entrada que ens va donar a les famílies no tenia res a veure amb el que feien les altres classes de quart... depèn del mestre? Sí però és injust pels altres nens que van a les altres classes, entenc jo.” (Mares centre 1)*

Si ens endinsem en la naturalesa de les expectatives dels dos agents, la recerca efectuada permet constatar que les demandes de les famílies envers el centre, i viceversa, pertanyen a dimensions cognitives diferents. Així, en el cas de les famílies, les expectatives envers l'escola són de naturalesa racional i s'associen, majoritàriament, amb la voluntat de tenir més coneixement de l'escola, tant des d'una perspectiva institucional, com pel que fa al dia a dia del seu infant per tal de poder acompanyar més i millor els seus fills i dotar de major coherència la feina que es fa des de casa. S'evidencia, per tant, un interès per part de les famílies per tot allò que envolta l'escola i una clara voluntat d'establir uns vincles més profunds amb el professorat, sobretot, a partir de tots aquells intangibles que moltes vegades passen desapercebuts però que



tenen un enorme potencial. Ens referim, per exemple, a les converses informals a les entrades i sortides, les trucades telefòniques, etc.

*“Más contacto e información. Tú no ves a la tutora ni a las 9h no a las 16:30h. Entonces tienes que llamar por teléfono, enviar un email o esperarte a venir a la tutoría. Otra cosa es el tema de la recogida de las notas, no te las envían por correo, tienes que venir personalmente y solo te dan 10 minutos para hablar con el tutor. (Mares, centre 4)*

*“Bueno, ellos exigen que colaboremos y que nos impliquemos pero también deberían darnos herramientas de cómo lo podemos hacer, porque nosotros no somos docentes[...] A veces es complicado cómo ellos intentan informar a los padres, se queda coja la parte de la información, o llega justa o no llega a todo el mundo” (Mares, centre 3)*

*“Pero por ejemplo el P. yo no lo conozco como profe, pero también es verdad que ves... hi han moltes vegades que veus, que es veu al @ que surt a fora al carrer, a la porta, i parla amb els pares i les mares.” (Mares, centre 1)*

*“En parvulario es más fácil conocer a los padres porque todos van a recoger a los niños. Aquí, en 1ro, empieza un niño nuevo y no te enteras de nada.” (Mares, centre 4)*

*“Ja però... com a pare tu no vas a... quan el teu fill et diu això, nosaltres és que encara... bueno, ell si perquè porta 2 crios abans. Jo encara no m'he trobat, però si a mi el meu fill em diu “m'ha dit el profe” que li expliqui jo, a lo millor podré anar i dir escolta el meu fill m'ha dit que li expliqui jo això, però si jo no tinc els coneixements que té vostè.” (Pares, centre 4)*

*“Entonces debería mejorar la comunicación. Porque si no mejoras la comunicación entenderías más ciertas cosas [...] Lo que falla un poquitín yo creo que es la comunicación. Entonces, en la era de la tecnología se podría abrir un chat o un muro, o algo como el Facebook donde la gente expresa sus ideas, tanto padres como la escuela y debatir algo[...] No sé, porque yo, por ejemplo, no sé quién es la profesora de inglés de mi hija. Por ejemplo. No sé ni su cara.” (Mares, centre 4)*

En contraposició, les demandes del professorat envers les famílies no tenen una naturalesa racional sinó, més aviat, emocional i es relacionen amb l'expectativa d'un canvi en l'actitud i la pràctica educativa dels progenitors (o cuidadors). Concretament, s'espera de les famílies una major responsabilitat envers l'educació dels seus infants i més presència al centre educatiu per tal de garantir la continuïtat i coherència entre l'acció educativa del centre i la de la llar.

*“No, que preguntaves que què esperàvem de les famílies, no? Doncs que els cuidin, que els estimin i que els respectin, i evidentment que els eduquin, però ja està. Penso que aquests nens i nenes principalment necessiten atenció. No tant que s'impliquin amb l'escola, sinó que s'impliquin en tot el que té relació als nens.” (Professorat, centre 2)*



*“Manca de límits perquè lo còmode es arribar donar-li el mòbil, arribar i donar-li un biberó, arribar i si plora per la nit..., o sigui, no eduquen al dia a dia, ja ho farà l'escola, no? llavors clar, quan tu els hi plantejes coses deuen pensar “què? Què? Què?, això quan sigui gran ja sabrà penjar-se...”. No és això no.” (Professorat, centre 4)*

*“En aquest sentit falta una mica de respecte cap a la nostra figura, perquè jo de vegades sento que no ens respecten com a professionals, que no valoren la nostra feina [parlant de les famílies en general].” (Professorat, centre 2)*

*“És que és responsabilitat, tenir un fill és responsabilitat. No és tenir i “alà” t'envio a l'escola i que t'eduquin” (Professorat, centre 2)*

*“Jo lo que trobo, per exemple, i això a mi em preocupa que porto uns anys fent parvulari, cada vegada els pares li donen importància a coses que no la tenen i a les que la tenen no, o sigui, no sé com dir-te.” (Professorat, centre 4)*

*“Jo espero que donin importància a l'escola, que sembla que ho vegin com una cosa que no té valor.” (Professorat, centre 2)*

*“Jo crec que molts no sé si no els interessa o no tenen temps, no sé ben bé el motiu, no saben ben bé que és el que fem o deixem de fer amb els seus fill i, quan tu els intentes explicar-ho en una reunió et diuen “perdona es que tinc pressa”. (Professorat, centre 4)*

*“Sí, però perquè vegis el grau d'implicació, moltes vegades som nosaltres qui els hi diem als nens “t'has de tallar les ungles” o “t'has de dutxar” hi ha poca implicació en quant a la higiene dels fills.” (Professorat, centre 2)*

Des d'aquesta mirada, s'assumeix que les famílies més visibles a l'escola (les que més participen a les reunions, festes, AMPA, etc.) són les que estan més implicades en l'educació dels seus infants i, en contraposició, aquelles famílies absents no tenen interès ni en l'educació dels seus infants ni en el funcionament del centre.

*“Les famílies participen i volen fer. Se'ls hi demana col·laboració per algo i participen. Però clar, també és veritat que a l'AMPA estan representades unes poques [recalca el poques] famílies” (Professorat, centre 4)*

*“Clar. Per què després veus que d'altres... bueno, si hi ha hagut reunions d'inici de curs on... on falta més de la meitat de l'audiència, dius aquí passa alguna cosa, per què la única reunió que hi ha a l'any i... parlaren de coses del teu i fill i no vens.” (Professorat, centre 4)*

*“Jo crec que abans les escoles... com deien abans, els pares donaven més importància a l'escola i lo que deia el mestre era molt important. Ara sembla que no [indignat] [el recolzen]. Ara és com “si hi ha una*





*reunió, doncs no passa res” i venen a les obligades, però a principi de curs no venen. La majoria. És com que no te importància, no li donen importància.” (Professorat, centre 4)*

*“Normalment les fem dins d’horari laboral, però fem tot el possible per a que funcioni. Els pares si fas una festa, normalment venen, per això sí que venen.” (Professorat, centre 4)*

*“Sempre són les mateixes, hi ha unes quantes famílies que sempre participen i sempre són les mateixes.” (Professorat, centre 2)*

Aquesta creença pot resultar disfuncional per diferents motius; d’una banda, perquè no considera els contextos desiguals dels diferents nuclis familiars (alguns d’ells, d’una gran duresa) i que poden limitar o afavorir la pràctica educativa, tan a dins com a fora de la llar, ni tampoc el sistema de creences de cada família entorn a l’educació i el sistema educatiu; de l’altra, perquè contribueix a nodrir un sistema de creences basat en els estereotips segons els quals, les dones, que són més visibles als centres educatius, són les que estan més implicades en la cura i educació dels infants, mentre que els homes tenen un rol subsidiari; d’una altra banda perquè no promou l’autoreflexió envers els condicionants que es generen des del propi centre i que dificulten o afavoreixen el vincle amb les famílies, per la qual cosa s’assumeix, per exemple, que quan una família no segueix les normes del centre ho fa per la voluntat de transgredir i no per desconeixement; finalment, perquè perpetua el descontentament i la frustració envers un sector de famílies, generalment aquells col·lectius amb més dificultats per accedir i vincular-se plenament amb el centre, fet que nodreix de nou estereotips envers aquests col·lectius.



**Pistes per avançar:** La manca de passarel·les entre les expectatives, genera una mena de foc creuat que pot desembocar en desafecció i frustració. Per tant, i per avançar en la generació de vincles de qualitat i sostenibles en el temps, és indispensable ressituar la dimensió relacional a l’epicentre del projecte educatiu del centre. I en el del vincle amb les famílies, es fa necessari promoure accions - des d’un enfoc de no imposició, motivador i

respectuós envers la diversitat de contextos familiars- de sensibilització, motivació i formació, adreçades a compartir quina mirada té el centre de les famílies i què espera d’elles per a contribuir a l’èxit educatiu (en el sentit més ampli) de l’alumne. Ara bé, això requereix d’un procés previ de reflexió profunda per part de l’equip educatiu que permeti, en primer lloc, fer aflorar les creences individuals entorn el rol de les famílies, com a agents educatius i, posteriorment, consensuar les expectatives que es formulen com a centre i quines estratègies es duran a terme per assolir les expectatives que no contribueixen a perpetuar les desigualtats existents als nuclis familiars. Una possible estratègia per avançar en aquesta línia passaria per aprofitar l’entrevista individual per aprofundir en el coneixement de les expectatives de la família i explicitar què espera l’escola a través d’exemples molt concrets del dia a dia.



**Maleta pedagògica:** “Pistes per elaborar una carta de compromís educatiu des d’una perspectiva intercultural i de gènere”

La carta de compromís educatiu és un document que té com a finalitat potenciar la comunicació, la participació, la implicació, el compromís i la corresponsabilitat entre els centres i les famílies en l'educació d'infants i joves, amb

l'objectiu de promoure'n l'èxit educatiu. Amb tot i malgrat el seu potencial, aquest és un recurs poc utilitzat des dels centres educatius, i sovint des d'una lògica estàtica. El recurs que proposem en aquesta maleta pedagògica, pretén aportar propostes molt específiques per tal de promoure l'ús d'aquest recurs, sense descuidar la mirada en clau de gènere i d'interculturalitat.



## 6. Bibliografia

Anguita, R. i Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Barcelona : ATMARCADIA.

Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona : Paidós Estado y Sociedad.

Beck, U. (1996) Teoría de la modernización reflexiva. A Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. & Beck, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona : Anthropos.

Besalú, X. (2018). *Propostes per avançar en l'educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Bou, J., Cassanovas, L., Carro, S., i Monsech, N.A. (2013). La coeducació i la gestió de la diversitat a les aules. Disponible a: [http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/guia\\_coeducacio\\_fil\\_a\\_lagulla.pdf](http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/guia_coeducacio_fil_a_lagulla.pdf)

Brandsma, B. (2017). *Polarisation. Understanding the dynamics of Us versus Them*. Amsterdam: BB in Media.

Chevalier, J. M. 1949- (2013). *Participatory action research : theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.

Ciocoletto, A. i Gonzalez, A. (Coord) (2020) Patis coeducatius. Guia per a la transformació feminista dels espais educatius. En premsa. Més informació: <https://coeducaccio.coop/que-fem/transformacio-comunitaria-de-patis/>

Civís, M., Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.

Collet, J., Besalú, X. Feu, J., i Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.

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



Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3-1, 102-115.

Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona : Paidós.

Colom, A. (2006). Complejidad y teoría del caos en educación. A Santos Rego, M.A. & Guillaumín Tostado, A. (eds.). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona : Octaedro.

Comas, M., Escapa, S., i Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Christakis, N.A. i Fowler, J.H. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid : Taurus.

David, M., Balla, S., Davies, J., i Reay, D. (2003). *Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education*, *Gender and Education*, 15:1, 21-36.

Darmody, M., I McCoy, S. (2010), Barriers to School Involvement: Immigrant Parents in Ireland, in M. Darmody, N. Tyrrell and S. Song (eds.), *The Changing Faces of Ireland: Exploring the Lives of Immigrant and Ethnic Minority Children*, Rotterdam: Sense.

Denessen, E., Bakker, J., i Gierveld M. (2007), Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices, *The School Community Journal*, 2007, Vol. 17, No. 2

Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., i Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implication for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf, and P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 55-65). Nijmegen: ITS.

Desforges, C., i Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: Research report 433*. London: Department for Education and Skills.

Duran, D., Flores, M., i Miquel, E. (2019). Potenciar la cooperació en l'aprenentatge basat en projectes. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, 51, 113-124.

Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Universidad de Granada.

Epstein, J. L. (2016). Searching for equity in education: Finding school, family, and community partnerships. In A. R. Sadovnik (ed.), *Leaders in the Sociological Study of Education*. Sense Publishers.



Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (Second Edition). Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., i al. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action, Third Edition and Handbook CD*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J.L. (2001). School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press.

Essomba, M.A. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27.

Essomba, M.A. i Leiva, L. (2014). *Educación comunitaria intercultural*. Barcelona : Fundació Obra Social La Caixa.

Fleischmann, F., i de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554-565.

Fernández, N., Regueiro, B., Epstein, J., Piñeiro, I., Mari Diaz, S., i Valle, A. (2016). Homework Involvement and Academic Achievement of Native and Immigrant Students. *In Frontiers in Psychology* 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01517

García, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. i Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdades. *Cultura y Educación*, 3, 385-397.

Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Editorial Pagès i Ajuntament de Lleida.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de padres y madres del alumnado*. Madrid: CEAPA.

Giménez, C. (2008). El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico. *Proyecto CIEN*. Diputación de Barcelona.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. New Cork : Viking.

Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación Social*, 7.

Gutiérrez, P., i Castro, M.P. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92.

Han, B-C. (2019). *Hiperculturalidad*. Barcelona : Herder.



Heller, A. (1989). "From Hermeneutics in Social Science Toward a Hermeneutics of Social Science", *Theory and Society*, vol. 18, N° 3.

Hobsbawm, E. (1996). *The cult of identity politics*. *New Left Review*, 217, 40.

Hutchins, D. J., Greenfeld, M. G., Epstein, J. L., Sanders, M. G., i Galindo, C. (2012). *Multicultural Partnerships: Involve All Families*. New York: Taylor and Francis.

Iglesias, E. (2014). *L'educació intercultural a les organitzacions d'educació en el lleure de base comunitària*. Tesis doctoral. Facultat de ciències de l'educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Iglesias, E., i Guardiola, J. (2018) *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Jaeggi, j. Osiek, F., i Favre, B. (2003). *Families, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Ginebra: Service de Recherche en Education.

Kao, G. (2004). "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth" *International Migration Review* Vol. 38.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. Barcelona : Graó.

Lois, I. (XXX). La investigación-acción (I+A) y la investigación-acción participativa (IAP): un recorrido posible entre el conocimiento y la praxis. *Revista Ciencias Sociales*, UBA.

Longás, J., Longás, E., Hernández, T. i Vinagre E. (2015). Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo, de la Fundación Cataluña-La Pedrera. *Educación Social*, 60, 11-27.

Martínez, R.A (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Martínez, M., i Albaigés, B. (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Mezirow, J. Et al. (2000). *Learning as transformation*. San Francisco-California: Jossey Bass.

Molinés, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: anàlisi del patio escolar*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.



Moreno Pestaña, J.L. i Espadas Alcázar, M.Á. (2009). "Investigación-acción participativa". En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Madrid-México : Ed. Plaza y Valdés.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona : Gedisa.

Naciones Unidas. (2020). *Documento de políticas: La COVID-19 en un mundo urbano*. New York : UN.

Ozer, E.M., i Bandura, A. (1990). Mechanisms governin empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality ans Social Psychology*, 58(3), 472-486.

Parra-Luna, F. (1981). ¿Para qué sirve la teoria de sistemas en sociología? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 15, 77-114.

Peraza, C., i Carreras, A. (2011). *Coeducar des de l'àmbit local. Una aproximació al concepte de ciutats coeducadores*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Piketty, T. (2014). *L'economia de les desigualtats*. Barcelona : Edicions 62.

Rodríguez-Gómez, D. (2019). El proyecto de investigación. Meneses, J. (Coord.), Rodríguez-Gómez, D. & Valero, S. *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona : Edicions UOC.

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. Barcelona : RBA.

Rousseau, J. (2002). *Origen de la desigualdad entre los hombres*. Río Piedras: Editorial Edil, Inc.

Sabariego, M. (2003). La formación del profesorado en educación intercultural. *Temps d'educació*, 27, 33-52.

Salmon, C. (2019). *La era del enfrentamiento. Del storytelling a la ausencia de relato*. Barcelona : Ediciones Península.

Santos Rego, M.A. i Guillaumin Tostado, A. (eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona : Octaedro.

Sennett, R. (2019). *Construir i habitar. Ètica per a la ciutat*. Barcelona : ATMARCADIA.

Sirvent, M. (2008). "Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita", en *Revista del IICE*, N° 3.

Subirats, M. (2017). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Barcelona: Octaedro.





Tort, A., i Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.

UN-Habitat. (2020). *The World Cities Report 2020. The value of sustainable urbanization*. Nairobi : UN-Habitat.

Waldrop, M.M. (1992). *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York : Simon & Schuster.

Young, J. (1999). *The exclusive society*. Londres : Sage.