



FACULTAT
**D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ,
ESPORTS I PSICOLOGIA**

UVIC | UVIC·UCC

LA RELACIÓ ENTRE FAMÍLIES I ESCOLA: ANÀLISI EN QUATRE CENTRES EDUCATIUS

Treball Final de Grau de Mestra d'Educació Infantil

LAIA DE SALSAS VILÀ I NATÀLIA DURAN JORDÀ

4t curs del Grau en Mestra d'Educació Infantil

Curs 2022-2023

Tutor: Jordi Collet Sabé

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Vic, maig del 2023

No hi ha cap escola que tingui un sentit sense que les famílies puguin fer alguna cosa a l'escola i sense que l'escola tingui en consideració el que es fa a casa cada dia. Les famílies han de poder proposar, suggerir, ser escoltades, tenir espais per a la decisió compartida (...). Les escoles milloren la qualitat educativa dels infants i tenen més probabilitats d'una vida escolar positiva quan hi ha una veritable participació de la família.

Jaume Funes (2019)

Agraïments

Al Jordi Collet, tutor del nostre Treball Final de Grau, per acollir-nos com a alumnes d'aquesta aventura i per la seva paciència, dedicació, entrega i ajuda. Per guiar-nos i aconsellar-nos al llarg de tota aquesta recerca. Malgrat no ser-hi present físicament alguns d'aquests mesos, l'hem sentit a prop i sempre ha trobat un moment per poder reunir-nos.

A la Laura Domingo, mestra del Seminari de Treball Final de Grau i padrina del nostre grup-classe, per orientar-nos i explicar-nos com plantejar i iniciar la nostra recerca.

A les mestres i les famílies de les escoles per la seva atenció i participació en aquesta recerca, perquè sense elles la part pràctica d'aquest treball no hagués estat possible.

A les nostres famílies i amigues pel suport diari, per aguantar i respectar tots els nostres moments d'angoixa i d'inquietud al llarg de tots aquests mesos, perquè sense el seu suport incondicional no podríem haver tirat endavant aquesta recerca.

Finalment, també ens volem donar les gràcies mútuament, entre nosaltres, per continuar sumant experiències i fer-nos costat en totes i cadascuna de les decisions que hem pres al llarg d'aquest camí. Som conscients de la sort que tenim de treballar tan bé les dues juntes.

Normativa i drets d'imatge i d'identitat

Tenim plenament consciència de les desigualtats de gènere i defensem el no sexisme a l'escriptura. Per aquesta raó, en el nostre Treball de Final de Grau hem optat per utilitzar el gènere femení en l'escriptura.

Cal aclarir que tota la vessant més pràctica (entrevistes, observacions, fotografies, etc.) ha estat realitzada legalment, s'han omplert tots els documents d'aspectes ètics i legals i ha estat adherida amb la supervisió i el permís de la universitat i les persones referents de les institucions que hem visitat. En aquest Treball de Final de Grau només s'especifica la inicial de totes les persones que hem entrevistat o parlat, per tal de conservar el seu anonimat.

Finalment, volem especificar que al llarg del treball, quan anunciem el terme "famílies" no només ens referim als progenitors (pare i mare), sinó que entenem aquest mot en un sentit molt més ampli: incloem les àvies, les tietes, les germanes, tutores legals, etc. així com totes les formes actuals de família.

Resum

En aquest Treball de Final de Grau es realitza un estudi de cas múltiple sobre la relació que hi ha entre família i escola en quatre centres educatius. Aquesta relació és fonamental i indispensable per la qualitat de l'educació i com a professionals cal que vetllem per ella. És necessari entreteixir camins perquè famílies i mestres facin, amb respecte i empatia, un treball conjunt i coherent pel desenvolupament global de l'infant, el qual aquest és el principal protagonista.

En aquesta recerca posem èmfasi en les diferents formes de participació de les famílies a l'escola, les vies de comunicació i el seu ús, les estratègies comunicatives que faciliten una bona comunicació, els obstacles i discrepàncies que poden sorgir, les actituds i rols dels dos agents educatius, sempre tenint en compte la singularitat de cada centre, professionals i famílies. Totes aquestes dades s'han obtingut a través de tres tècniques, les quals són anàlisi de documents, l'observació i les entrevistes. Aquestes ens han permès extreure uns resultats i unes conclusions, les quals remarquen la importància d'una bona relació família-escola.

Paraules clau: família, escola, relació, comunicació i inclusió.

Abstract

In this final thesis we present a multiple case study between families and schools in four different educational centres. This type of professional relationship is fundamental and essential to have and give a high quality of education and, as professionals, we need to look out for it. It is required to create different ways where families and teachers do, with empathy and respect, a collaborative and consistent approach for the global development of the child, which are the principal characters of this whole project.

In this research we focus on the different forms of participations of families in the school, the various ways of communication and their uses, the communication strategies that facilitate a good communication, the obstacles and discrepancies that may occur, the attitudes and roles of the two educational agents, always keeping in mind the singularity of each school centre, the professionals that work there and the families. We have obtained all these data through three different methodological techniques, such as document analysis, observation, and direct interviews. Thanks to those studies we have been able to draw some results and conclusions, which point the importance of having a good relation between family and school.

Key words: family, school, relationship, communication, and inclusion.

Índex del treball

1. Introducció	8
1.1 Justificació del tema	8
1.2 Pregunta de recerca i objectius.....	10
1.3 Estructura de treball	11
2. Fonamentació teòrica	13
2.1 Canvis socials i canvis educatius	13
2.2 Educació inclusiva.....	18
2.3 Relació entre família i escola	22
2.3.1. Què diu la legislació de la relació família-escola?	25
2.3.2 Importància i barreres de la relació família-escola	27
2.3.3 Models de participació de les famílies	32
2.3.4 Treball en xarxa	33
2.4 Comunicació entre família i escola.....	34
2.4.1 Aspectes de la comunicació escola-família	35
2.4.2 Tècniques de comunicació	36
2.4.3 Barreres a la comunicació família-escola	39
2.4.4. Les TIC	41
3. Metodologia i anàlisi de dades	43
3.1 Contextos de les escoles	43
3.2 Metodologia.....	57
3.3 Instruments de recollida de dades	58
3.4 Procediment	60
3.5 Mostra	61
3.6 Aspectes ètics i de confidencialitat.....	63
3.7 Recollida de dades del procés d'investigació	64
3.7.1 Categorització.....	66
3.8 Presentació dels resultats, anàlisi de les dades i discussió	67
3.8.1 Les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús	67
3.8.2 La importància de la relació entre família i escola.....	81

3.8.3 Els obstacles i/o les discrepàncies que poden sorgir en la relació família-escola	87
3.8.4 Les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle.....	95
3.8.5 Les relacions entre escola-família i inclusió	100
3.8.6 El rol de les famílies a l'escola i la seva participació	106
3.9 Propostes de millora.....	115
4. Conclusions	118
4. 1 Limitacions, bones pràctiques i reflexió final	120
5. Bibliografia i webgrafia.....	123

1. Introducció

El propòsit principal de la nostra investigació és conèixer i analitzar les nocions que tant les mestres com les famílies tenen sobre la relació i la comunicació entre l'escola i la família, en quatre centres educatius: l'escola d'educació especial Can Vila de Mollet, l'escola Gravi de Barcelona, l'escola Antoni Gaudí de Santa Coloma de Gramenet i l'escola Ausiàs March de l'Hospitalet de Llobregat. A més, pretenem identificar i contrastar les diferents estratègies comunicatives que s'utilitzen en aquests quatre centres educatius amb la finalitat d'extreure unes conclusions i poder dissenyar una proposta de millorar si s'escau.

Aquest Treball Final de Grau ha estat elaborat per la Laia De Salsas Vilà i la Natàlia Duran Jordà, dues estudiants de 4t curs del Grau en Mestra d'Educació Infantil de la menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat. El perquè d'elaborar aquest treball juntes era quelcom que teníem clar: l'afinitat i la comprensió a l'hora de treballar és excel·lent, som dues noies responsables, molt organitzades i tenim molts punts de vista iguals, i d'altres que no tant, però això no és un problema per nosaltres perquè els sabem complementar. Compartim la mateixa vocació per l'educació i tenim ganes de posar el nostre granet de sorra per aconseguir una educació més justa i equitativa; i això és el que ens ha unit en aquest camí. Aprenem i volem aprendre juntes, per tant, realitzar aquest treball de manera conjunta considerem que ens acabarà d'enriquir i formar tant personal com professionalment. Finalment, ens agradaria compartir que aquest treball ha estat creat i elaborant des de la passió, i a partir de l'interès que ens genera el món de les relacions entre la família i l'escola.

A continuació, farem una petita pinzellada del que serà el nostre Treball de Final de Grau titulat "La relació família-escola: anàlisi en quatre centres educatius", en el qual facilitem una aproximació més precisa del què i el perquè d'aquesta temàtica, quins són els objectius que ens plantejem i la pregunta de recerca la qual volem donar resposta i com pretenem estructurar aquesta investigació.

1.1 Justificació del tema

L'elecció del tema com a treball final de grau no va ser fàcil. Les temàtiques que ens plantejàvem eren moltes, però cap ens acabava de motivar prou per realitzar una possible recerca. Aquí, doncs, van començar les nostres inquietuds a l'hora de trobar un tema que fos rellevant i significat per la nostra futura pràctica no gaire llunyana.

En moltes de les assignatures obligatòries com Família, Escola i Entorn, Psicologia de la Primera Infància (0-6), Psicologia del Desenvolupament, Fonaments i Estratègies d'atenció a

la diversitat, i sobretot d'altres assignatures de la menció com: Diversitat i Diferència a l'escola. Eixos de desigualtat i d'educació, Identificació i resposta davant les dificultats d'aprenentatge i Convivència a l'Aula i a l'Escola. Prevenció i Resolució de conflictes, se'ns ha fet molt èmfasi i ens han fet reflexionar sobre la importància de les relacions entre docents i famílies i, concretament, la comunicació família-escola. Aquest fet ens ha fet copsar que les famílies són un tema cabdal i imprescindible per una bona educació.

El motiu principal per escollir aquesta temàtica és que durant la nostra formació acadèmica se'ns ha anat afirmant que la relació i la comunicació família-escola és fonamental, però hem trobat a faltar matisos com ara: quins són els mètodes que tenen millors beneficis a l'hora d'establir aquesta comunicació, com es comunica a les famílies el procés d'ensenyament-aprenentatge, quina intencionalitat hi ha darrere del que s'està fent a l'aula i com involucrar a les famílies en el dia a dia a l'escola i en l'educació del seu infant, etc. Investigant sobre aquesta temàtica, esperem saber com establir una bona comunicació amb les famílies i sobretot saber com teixir aquest vincle amb èxit. Per tant, aquesta ha sigut la raó primordial per decantar-nos i acabar de plantejar el Treball de Final de Grau en aquesta direcció i poder aprofundir més sobre aquesta rellevant temàtica. Així doncs, el tema central d'aquesta recerca serà la comunicació entre aquests dos agents educatius implicats.

Establir aquesta relació i comunicació no és tan fàcil com sembla. A la pràctica és on s'observa la realitat, molt diferent del que la teoria presenta. Aquest és un altre motiu per investigar aquesta temàtica. Al llarg de les pràctiques, que són molt significatives al llarg del grau, sobretot les que vam realitzar totes dues a La Bressola, a la Catalunya del Nord, hem vist la veritable importància d'aquest vincle i de les poques eines que disposem per dur-lo a terme. D'aquí poc serem mestres i el vincle amb les famílies serà quelcom que ens haurà de preocupar i interessar com a responsables d'una aula o d'un centre educatiu.

Cal tenir molt present la creixent consciència que existeix sobre el paper que té la família en els centres educatius i la importància de la seva participació activa en ells. Tant les docents com les famílies són agents educatius que influeixen directament en l'educació dels i les infants i en el seu desenvolupament físic, emocional i intel·lectual. Cal que les famílies puguin entrar als centres educatius i conèixer la vida diària que s'hi desenvolupa, com també treballar conjuntament i al costat de les docents. També és indispensable que les docents explorin com són, què fan i quines relacions estableixen els i les infants fora del centre educatiu perquè volem que siguin ells i elles, reconeguts com a subjectes actius, les que puguin aprendre i que prenguin consciència activa dels seus aprenentatges. Per tant, és clau que busquin i tinguin un objectiu en comú: una bona educació del seu fill/a. Hem d'encaixar mirades que es

fan servir a l'escola amb les de casa, per tal de saber què fem, per què ho fem i com ho fem. Aconseguir una bona escola, justa i equitativa, també depèn de les famílies i de com treballem per fer una escola millor juntes.

Una de les tasques docents hauria de consistir a escoltar les famílies, a entendre les seves inquietuds i dubtes respecte a l'educació dels infants i a entendre la relació establerta. I dur tot això a terme de la manera més assertiva possible. Hem de generar relacions de confiança per tal que les famílies se sentin còmodes, escoltades i valorades i així teixir una relació positiva, adequada i coherent.

Un aspecte a destacar i de vital importància és la diversitat (i molts cops desigualtat) tant als centres com de les famílies. Cada centre i cada família és diferent, per tant, no totes necessiten el mateix ni requereixen la mateixa actuació. No podem excloure cap família, ja que totes són igual de vàlides i aporten aspectes diferents i necessaris en la comunitat educativa. La diversitat ens enriqueix a totes.

Per tant, aquesta recerca, està fonamentada en la idea que l'educació no té sentit si no s'estableix una bona comunicació i una relació de confiança, en la qual la família ha de tenir coneixement sobre què fem i les docents hem de saber particularitats bàsiques de les famílies en la qual es desenvolupen els i les infants. Ens agradaria conscienciar-nos i conscienciar de la importància d'aquesta relació, ja que considerem que és un element indispensable de la nostra professió i un element cabdal per a l'èxit educatiu.

1.2 Pregunta de recerca i objectius

Les preguntes d'investigació que ens hem plantejat són: Com s'estructura la relació entre l'escola i les famílies a quatre centres educatius? Com es dona la comunicació entre aquests dos agents en aquestes escoles?

Els objectius de recerca són:

1. Conèixer els contextos singulars de cada centre.

1.1 Descriure com són les relacions entre família-escola dels quatre centres.

1.2 Com s'estructura la comunicació entre aquests dos agents en aquestes escoles.

2. Identificar els recursos i estratègies comunicatives que s'utilitzen en els centres per a promoure una bona comunicació.

2.1 Determinar els elements claus de cada centre en relació amb la comunicació.

3. Contrastar la informació obtinguda per extreure'n uns resultats rigorosos.

3.1 Analitzar les dades obtingudes de cada escola, comparar-les i contrastar-les amb la recerca existent per poder extreure unes conclusions fiables.

4. Dissenyar una proposta de millora.

4.1 Elaborar una guia d'ítems per establir una millor comunicació pels centres.

1.3 Estructura de treball

Aquesta recerca gira al voltant de tres eixos: la fonamentació teòrica; el treball de camp i l'anàlisi de la informació obtinguda; i les conclusions finals.

El marc teòric l'hem dividit en quatre grans temàtiques. En primer lloc, creiem oportú parlar dels grans canvis socials en el món de l'educació. En segon lloc, no podíem obviar parlar sobre l'educació inclusiva com a marc general des d'on plantejar les relacions entre escoles i famílies. En tercer lloc, però no menys important, parlarem del contingut essencial d'aquest treball, la relació entre família i escola en termes globals i, específicament, sobre els elements comunicatius. Finalment, exposarem alguns aspectes que la recerca ha assenyalat com a claus sobre com hauria de ser una bona comunicació entre famílies i escoles.

La part metodològica consta de nou apartats: En primer lloc, presentem els centres educatius que hem escollit. En segon lloc, a l'orientació metodològica exposem el paradigma i el mètode que hem utilitzat. En tercer lloc, indiquem els instruments de recerca que hem emprat. En quart lloc, expliquem el procediment que hem seguit per dur a terme el treball de camp. En cinquè lloc, fem una petita descripció de la mostra de la recerca. En sisè lloc, com en tota recerca, detallem els aspectes ètics i de confidencialitat. En setè lloc, adjuntem el cronograma i detallem les nomenclatures que durant l'anàlisi farem servir, tot explicant les categories usades. En vuitè lloc, presentem els resultats de les dades obtingudes, l'anàlisi de les dades i duem a terme la discussió tot relacionant-ho amb l'autoria que vam usar en el marc teòric. Finalment, presentem algunes propostes de millora per cadascuna de les dimensions analitzades.

L'últim eix que comentàvem, les conclusions, constaran de diversos elements que ens hem anat plantejant al llarg de la nostra recerca: donem resposta a la nostra pregunta inicial i exposem el grau de consecució dels objectius de recerca, és a dir, confirmem si s'han assolit o no s'han assolit els objectius plantejats i el perquè. Presentem molt breument les idees principals de la recerca i expliquem com ha sigut tot el procés d'elaboració. També defensem la relació de recerca que hi trobem amb el Grau d'Educació Infantil. D'altra banda, hem afegit un subapartat en el qual presentem les limitacions que ens hem trobat a l'hora de fer el treball, exposem què canviaríem si haguéssim de tornar a fer aquesta mateixa recerca, així també com la seguiríem tal com està plantejada. Finalment, fem una breu reflexió final.

2. Fonamentació teòrica

En aquest apartat posem en context el propòsit de la investigació i ens endinsem en la part teòrica per conèixer què opinen els diferents autors i autores sobre aquesta temàtica, quins són els principals conceptes i quins han estat els resultats de recerques precedents en aquest àmbit. De tots els llibres, articles i documents que hem trobat, hem seleccionat tots aquells que pensem que són més interessants, però sobretot els més rellevants per la nostra recerca.

2.1 Canvis socials i canvis educatius

a) Introducció

L'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura - UNESCO (2021) escriu que "Repensar el futur juntes és imaginar una societat on la diversitat i el pluralisme s'enforteixen i enriqueixen la humanitat" (p. 55). Des d'aquest enfocament la UNESCO va presentar el seu informe "Reimaginar junts els nostres futurs. Cap a un nou contracte social per l'educació". Un tercer gran informe que, després del liderat per Delors (1996) marca una clara orientació de les Nacions Unides en termes educatius cap a la inclusió, l'equitat, la diversitat i el bé comú. Tot això tenint en compte que la vulnerabilitat davant el present i la incertesa sobre el futur ens obliga a plantejar-nos l'educació d'una nova manera. L'augment de les desigualtats socials, el canvi climàtic, les migracions, la segregació social, el retrocés democràtic i la gran influència de les tecnologies socials, fa que tots aquests fenòmens emergents acabin tenint conseqüències directes per a l'educació que requereix replantejaments importants.

No podem continuar educant i pensant en una escola, en uns/es infants, en unes famílies i des d'uns coneixements i metodologies del segle XIX. Alguns aspectes haurem de canviar si l'escola no ajuda a fer possible que les alumnes vagin esdevenint persones que poden gestionar la seva vida i aprenentatges, que se sàpiguen relacionar amb les altres, que sàpiguen gaudir, estimar i superar les dificultats. Així doncs, cal actuar amb rapidesa per canviar el rumb de la societat i per fer-ho, l'educació hi té un paper fonamental perquè és una eina vital a l'hora d'afrontar els nous reptes del futur. L'escola és (o hauria de ser) una comunitat, i les situacions que hi tenen lloc són el reflex del què passa a la societat, per tant, cal tenir en compte, que la crisi no és només de l'escola ni de l'educació sinó de la societat en general.

b) Grans canvis educatius

Per avançar en aquesta línia, la UNESCO, l'any 2021, va proposar un nou contracte social per l'educació. En aquest s'exposa que necessitem un nou paradigma per a l'educació que pugui reparar les injustícies existents i, al mateix temps, transformar el futur cap al bé comú.

El nou contracte social per a l'educació ha de reafirmar la idea que l'educació és un projecte comú, un compromís social compartit, un dels drets humans fonamentals i una de les responsabilitats més importants dels estats i els ciutadans. A més, un dels papers fonamentals de l'educació és formar ciutadans que promoguin els drets humans, per la qual cosa s'ha de fomentar en l'alumnat la capacitat de pensar i actuar de manera autònoma i ètica (p. 61).

A més, la UNESCO (2021) argumenta que si l'educació ha d'ajudar a transformar el futur, primer s'ha de fer més inclusiva i abordar les injustícies del passat. Cal detectar i identificar quines exclusions i desigualtats hi ha hagut i hi ha en educació, per tal de construir polítiques i estratègies que donin suport a l'alumnat amb més necessitats o aquells que pateixen desavantatges per diferents circumstàncies. En aquest mateix sentit, per exemple, Funes (2019) planteja que una escola hauria d'estar al servei de l'educació pública i el bé comú. I ho farà si respon, com a mínim, a aquests cinc criteris (p. 184-185).

- És una escola del bé comú, d'allò que esdevé un bé necessari per a tothom. No pot ser l'escola que selecciona el seu alumnat ni l'escola pensada per generar productors ni directius.
- És una escola "il·lustrada". L'escola del descobriment, de l'aprendre a pensar, del posar en crisi la pròpia cultura, de les barreges, del compartir les experiències del passat, de les ciències i no pas dels dogmes.
- És una escola de ciutadanes i ciutadans. D'infants i adolescents que es descobreixen com a diferents i necessaris, que aprenen junts, que decideixen com conviure junts per poder viure junts a la comunitat.
- És un territori de la infància. Està al servei del seu desenvolupament, i no dels títols finals. Escolta i fa participar. Descobreix els seus arguments. Considera les seves perspectives. Posa al servei d'infants i adolescents professionals competents, capacitats per acompanyar en la tasca d'aprendre, en les experiències de descobrir els sabers. Professionals que tracten de compartir l'educació amb els adults de la llar, amb altres professionals que també s'ocupen dels infants.
- És l'escola de la justícia. Fa possible que entre les seves parets tothom sigui igual en dignitats i drets. Tracta de com pensar allò que la família, el barri o la societat nega a

molts infants. És el territori per obtenir les dosis bàsiques de felicitat, més enllà de com sigui de complicada la seva vida a les famílies, al barri.

En la mateixa línia, Comellas (2009) exposa que l'escola s'ha d'adaptar a les necessitats presents de la societat i hi ha de preparar a les infants perquè se sàpiguen adaptar a les situacions futures que vagin sorgint (p. 20).

L'escola evoluciona i l'escola que ara hauríem de voler és una escola per a tothom, una escola justa, una escola democràtica, una escola equitativa, una escola inclusiva. Precisament, avui en dia, parlar d'una escola per a tothom, implicar parlar d'inclusió en un sentit ampli, tal com s'exposa en el decret d'escola inclusiva que regeix tot el sistema educatiu català i que parteix dels següents principis: ¹

- El reconeixement de la diversitat com un fet universal.
- El sistema inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes.
- La personalització de l'aprenentatge perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats.
- L'equitat i la igualtat d'oportunitats com a dret de tots els alumnes a rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit.
- La participació i la coresponsabilitat per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte.
- La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits.

A més, el Decret 150/2017, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, exposa que les famílies han de ser agents actives dins dels centres educatius:

Un centre educatiu inclusiu determina els fonaments psicoeducatius, formatius, ètics, de defensa de l'equitat i de justícia social que han de permetre crear la societat que desitgem, minvant el fracàs i l'exclusió i augmentant la qualitat educativa per a tots els alumnes sense excepcions. En la consecució d'aquesta escola, les famílies hi tenen un paper fonamental, a través de la col·laboració amb el centre educatiu i la participació activa (Decret 15/2017, p. 2).

¹ De l'escola inclusiva al sistema inclusiu, 2015, 8.

Reforçant les idees anteriors, Funes (2019) defineix l'escola justa com:

Una escola equitativa, és a dir, una escola que reclama poder aportar a cadascú allò que necessita. (...) Tracta d'igualar les desigualtats de partida de cada alumne i intenta neutralitzar els efectes de la desigualtat econòmica, la precarietat familiar, la condició de gènere, etc. És l'escola que pensa a no multiplicar els efectes escolars que poden derivar-se de formar part de grups desfavorits, sotmesos i empobrits (p. 47,49).

Altrament, el mateix autor reconeix tres evidències que cal tenir presents:

- No tothom entra amb les mateixes condicions per la porta de l'aula i no podem imaginar que l'escola ha de ser igual per a tothom.
- Les desigualtats socials i familiars, si no es compensen progressivament amb el funcionament escolar, van construint un itinerari de fracàs en el qual les dificultats s'incrementen i es consoliden.
- Quan s'intenta canviar l'escola, quan s'intenta fer l'escola que els infants i adolescents necessiten avui -llevat d'experiències molt singulars i significatives-, els canvis renovadors acaben reeixint de manera destacada en les escoles de famílies amb més recursos econòmics i culturals. Si no pensa com ser compensadora i com fer comprendre el sentit de la seva vida funció a les famílies amb més mancances, la nova escola que intentem construir acaba donant més a qui ja té més.

Collet (2020) exposa que la recerca existent conclou que l'escola hauria d'esdevenir un lloc per practicar, aprendre i construir equitat i democràcia per a tothom i això només es pot fer des d'aquesta perspectiva que entrellaça infants, docents i famílies. Però, en contra, la recerca també constata que per construir escoles democràtiques i equitatives no és pertinent qualsevol model de participació de famílies al centre educatiu (p. 244).

c) Grans canvis familiars

A continuació, considerem rellevant conèixer com ha canviat el concepte i la idea de família, com també els sistemes familiars. Flaquer (1996,1998,1999) reconeix tres tipus de models familiars que han anat evolucionant des dels anys 80 i 90 (p. 38):

- Família tradicional institucional: l'organització interna és patriarcal i jeràrquica, tant pel que fa al sexe i l'edat. El sistema de rols és totalment asimètric, basat en la complementarietat rígida entre la parella d'adults i entre pares i filles. L'únic representant social de la família és el pare a qui es deu submissió i l'obediència.

- Família nuclear fusional: es forma a partir del moment en què les filles marxen del nucli patern per construir la seva pròpia llar. La dinàmica interna segueix essent asimètrica, amb una gran diferenciació i especialització de funcions segons el gènere.
- Família postpatriarcal: es tracta d'un model familiar que trenca la posició i la tradició patriarcals. Els rols i les funcions no estan adscrits al gènere o a l'edat i estan sotmesos a processos de construcció i de reajustament constants.

Davant d'aquests canvis, hi ha autors² com, Moore (1958), Salcedo (1992) i Bouché (1995) que han argumentat que elements com el divorci, la monoparentalitat i la disminució de la taxa de natalitat, acabarien destruint les estructures familiars. En contra hi ha autors com, Shorter (1977), Kain (1990) o Flaquer (1998) que aporten una visió positiva sobre el futur de la família entenent que els canvis familiars son la normalitat. Així mateix, Pérez (2004) exposa que la diversitat de models deixa enrere la idea d'un únic patró estandarditzat per a ús de tothom i, en l'actualitat, qualsevol forma d'organització familiar és acceptada i regulada per la llei (p. 45). A més, Ayuso (2019) considera que la principal característica del moment actual és l'existència d'una major llibertat personal per construir bibliografies familiars. Argumenta la idea actual d'una cultura familiar que permet als individus saltar-se el control social en la construcció del seu propi projecte de família.

Actualment, aquest 2023, la nova llei de famílies que ha aprovat el Consell de Ministres reconeixerà jurídicament la diversitat familiar i inclourà onze nous models familiars. La diversitat familiar va augmentant i és una realitat que cal tenir present. Així doncs, els disset models familiars que reconeix la nova llei són:³

- Família biparental
- Família monoparental
- Família jove
- Família LGTBI
- Famílies amb majors necessitats de suport a la criança
- Famílies residents en el medi rural
- Família múltiple

² Vegeu taula pàg. 41, fig 3 "Opinions de personatges i autors que han escrit sobre final de la família". Pérez, R. (2003). *Les relacions entre família i escola. Una anàlisi psicosocial*. Pagès editors.

³ Notícia extreta de: Rom, M (2023, 9 de gener). *Els 17 models familiars que reconeix la nova llei de famílies. El nou text, que es preveu que entri en vigor aquest 2023, classifica i reconeix jurídicament la diversitat familiar i inclou onze nous models*. Recuperat de <https://www.ccma.cat/324/els-17-models-familiars-que-reconeix-la-nova-lei-de-families/noticia/3205253/>

- Família reconstituïda
- Família migrant
- Famílies transnacionals
- Família intercultural
- Família a l'exterior
- Família retornada
- Família en situació de vulnerabilitat
- Persones unides en matrimoni
- Parella de fet
- Persones soles

S'espera que el nou text legal vagi acompanyat de mesures i recursos específics per combatre la discriminació davant la diversitat familiar, tot i que s'assegura que no n'hi ha prou en només classificar-les i reconèixer-les.

Per concloure, tant els canvis educatius, socials com familiars són grans reptes que hem d'afrontar, però sobretot hem d'aconseguir oferir una educació equitativa i de qualitat per a tothom. UNESCO (2021) defensa que en educació, la innovació reflecteix la capacitat d'experimentar, compartir, expandir i inspirar els i les altres, en qualsevol lloc i a qualsevol escala (p. 137) i ho hem de fer amb la perspectiva d'inclusió, hem de fer l'escola inclusiva com a marc de referència. L'educació és bàsica per poder exercir el dret a participar en la vida cultural, perquè proporciona accés a recursos culturals que configuren identitats i amplien perspectives (p. 125). Tothom té dret a l'educació des de la igualtat d'oportunitats i sobretot des de l'acceptació de la diversitat per part de totes.

2.2 Educació inclusiva

Avui en dia, i cada cop més, parlar d'inclusió és molt complex. Tothom té el seu propi punt de vista, les seves idees i creences, però per avançar en aquest concepte, cal que l'entenguem totes de la mateixa manera. Davant la confusió existent entorn el concepte d'inclusió iniciarem aquest apartat tot definint què és la inclusió. Segons la definició que en fa la UNESCO (2015):

La inclusió es veu com un procés d'abordar i respondre a la diversitat de necessitats de tot l'alumnat a través d'una major participació en l'aprenentatge, les cultures i comunitats, i la reducció de l'exclusió dins i des de l'educació. Comporta canvis i modificacions en el contingut, enfocaments, estructures i estratègies, amb una visió comuna que inclou a tots els infants de rang d'edat adequat i la convicció que és responsabilitat del sistema regular educar a tots els infants (p. 13).

Una altra definició a tenir present és la que va plantejar des de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Pere Pujolàs (2006):

Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (p. 8).

En la mateixa línia, Ortín i Carrasco (s.d.), argumenten que quan parlem d'atendre la diversitat en l'àmbit escolar, fem referència a totes les actuacions que podem realitzar per donar resposta a les diferents individualitats que s'atenen. Al primer que hem de fer és reconèixer que cada persona és diferent. Totes som diferents i úniques. Som diferents físicament, personalment, relacionalment i dins de l'àmbit educatiu, tothom té unes necessitats educatives diferents, que han de ser satisfetes si volem que tots i totes progressin, aprenguin i es desenvolupin. Així doncs, quan parlem de diversitat no només hauríem de fer esment a aquelles alumnes que presenten necessitats educatives especials, sinó a tots i totes els i les alumnes, ja que com hem esmentat, tothom és divers. I tothom pot presentar dificultats en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

Reforçant aquesta idea, cada persona és única i irrepetible i, per tant, el fet d'educar comporta dos punts bàsics; reconèixer que la diversitat és l'essència mateixa de la societat i conèixer i comprendre les característiques i necessitats diverses dels i les alumnes. És imprescindible que per atendre aquesta diversitat, involucrem en aquesta idea la cultura de centre i utilitzar suports personals, organitzatius, metodològics, materials i tecnològics adequats per assegurar la presència, la participació, l'aprenentatge i el progrés de tots i cadascun dels i les alumnes (Decret Escola Inclusiva, 2017).

La finalitat de l'educació inclusiva és lluitar contra l'exclusió i contribuir a una societat més inclusiva a través de l'educació. Segons Etxebarria (citat per Echeita 2006):

La resposta senzilla i directa seria que si ens motiva la tasca de construir un sistema educatiu més inclusiu, ho fem amb l'objectiu d'intentar frenar i canviar l'orientació d'unes societats en la que els processos d'exclusió social són cada vegada més forts i, per aquesta raó, empenyen a un nombre cada vegada més gran de ciutadans (i de països sencers) a viure la seva vida per

sota els nivells de dignitat i igualtat als que tots tenim dret i degradant-se el seu propi rol de ciutadans (p. 76).

Una altra idea a tenir present, i tal com argumentaven Booth i Ainscow (2004) és que la inclusió implica canvi. L'hem d'entendre com un procés sense fi per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat i en aquest, cal remarcar la importància de la participació i la implicació de les famílies. Esmenten que és un ideal, un horitzó al qual els centres educatius poden aspirar, però que no s'aconsegueix mai del tot. No obstant això, la inclusió es dona en el mateix moment que s'inicia el procés per millorar la participació. Un centre educatiu inclusiu progressa contínuament. Si volem aconseguir que un centre educatiu sigui inclusiu, cal tenir en compte que l'educació implica⁴:

- Valorar de la mateixa manera a tot l'alumnat i tot el professorat.
- Augmentar la participació de l'alumnat en les cultures, el currículum i les institucions de la comunitat a la qual pertany el centre i, en conseqüència, reduir-ne l'exclusió.
- Reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques dels centres educatius de manera que atenguin la diversitat de l'alumnat de la seva zona.
- Disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants, no només d'aquells que presenten disminucions o que tenen "necessitats educatives especials".
- Aprendre dels esforços que fan els centres per superar les barreres a l'accés i a la participació d'alumnes concrets tot efectuant canvis que beneficiïn més àmpliament tot l'alumnat.
- Veure la diferència entre els estudiants com un recurs per donar suport a l'aprenentatge, més que no pas com un problema que s'ha de superar.
- Reconèixer el dret que tenen els estudiants de ser educats a la zona on viuen.
- Millorar els centres, tant pel que fa al professorat com a l'alumnat.
- Emfasitzar el paper dels centres a l'hora de construir comunitat i desenvolupar valors, així com millorar-ne els resultats.
- Promoure relacions de suport mutu entre centres i institucions de la comunitat.
- Reconèixer que la inclusió en l'educació és un aspecte més de la inclusió en la societat

⁴ BOOTH, T; AINSCOW, M., (2015) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion. Editorial Grafilia (p.26)

Així doncs, una escola inclusiva és aquella que no hauria d'excloure a ningú. No podem distingir diferents categories d'infants, perquè els centres han de ser oberts a tothom. Han d'acollir i rebre a tot l'alumnat sense fer distincions de classe social, origen cultural, religió o gènere, en definitiva, no hem de rebutjar a ningú. Concretant, doncs, Corbett i Slee (2000)⁵ argumenten que l'educació inclusiva és una proclama desenfadada, una invitació pública i política a la celebració de la diferència. Cal tenir present que la diversitat de l'alumnat, com de les famílies, és un valor i no un defecte i tothom se li ha de garantir de manera equitativa el dret a l'educació i la participació en ella, ja que el reconeixement, l'acceptació i la valoració de la diversitat cultural lluita evitar la segregació de grups i l'etiquetació i estigmatització d'aquests. Per a això, es requereix un continu interès proactiu que permeti promoure una cultura educativa inclusiva (p. 134).

Segons Arroyo (2013) "l'educació Intercultural i la inclusió educativa no són una meta, sinó, un procés, una manera d'ensenyar i aprendre, en definitiva, una manera d'estar, ser i fer educació" (p. 157). Reforçant la idea anterior, Huget (2006) defensa que la tasca d'anar cap a una educació inclusiva no pot quedar reduïda al treball d'alguns professionals i mestres especialitzats. Tot el professorat i el personal ha d'anar aprenent a gestionar la diversitat i a educar tot l'alumnat que té a l'aula.

D'altra banda, Duran et al. (2006), en l'adaptació traduïda al català de l'Índex per la Inclusió de Booth i Ainscow observem que hi ha un indicador dins de la dimensió A que és interessant exposar: crear cultures inclusives, que és l'Indicador A.1.5: Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies, que fa esment a les famílies, el qual hi ha les preguntes següents:

A.1 Construir comunitat: Indicador A.1.5; Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.

- 1) Les famílies i el professorat es respecten mútuament?
- 2) Les famílies creuen que hi ha una bona comunicació amb el professorat?
- 3) Totes les famílies estan ben informades de les polítiques i de les pràctiques del centre?
- 4) Els pares i mares coneixen les prioritats del pla de millora del centre?
- 5) Es proporciona a totes les famílies l'oportunitat d'estar implicades en la presa de decisions sobre el centre?
- 6) Es reconeixen les pors que tenen algunes famílies a acudir al centre i a reunir-se amb els docents i es prenen mesures per superar-les?
- 7) Hi ha moltes oportunitats per tal que les famílies es puguin implicar en el centre (des del suport a activitats puntuals fins a ajudar dins de l'aula)?
- 8) Es valoren igualment les diferents contribucions que les famílies poden fer al centre?

⁵ Citat a Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. (1a edició.). Narcea.

- 9) Hi ha ocasions diverses perquè les famílies puguin comentar el progrés i les preocupacions del seu fill o filla?
 - 10) El professorat valora el coneixement que les famílies tenen dels seus fills?
 - 11) El professorat afavoreix la implicació de totes les famílies en l'aprenentatge dels seus fills o filles?
 - 12) Els pares i mares tenen clar el que poden fer per donar suport a l'aprenentatge dels seus fills a casa?
 - 13) Totes les famílies pensen que el centre valora els seus fills o filles?
 - 14) Tots els pares i mares pensen que el centre es pren seriosament les seves preocupacions?
- (p. 55).

En altres indicadors com en A.2.3: Tots els i les alumnes són igualment valorats, la pregunta 9 fa èmfasi a les famílies. Aquesta és: es fan esforços perquè els butlletins de notes siguin comprensibles per a l'alumnat i les seves famílies? En la resta d'indicadors també hi ha preguntes relacionades amb les famílies. Això ens indica que l'Índex per la Inclusió (2006) valora, accepta i acull a les famílies i tal com indica:

Si es pretén que les millores escolars introduïdes es mantinguin amb el temps, és necessari que tant el claustre com els membres del Consell Escolar, les famílies i l'alumnat se n'apropiïn. Aquests canvis s'han d'integrar dins la cultura del centre (p. 16).

Així doncs, per avançar cap a una escola inclusiva és essencial crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i desenvolupar pràctiques inclusives, i sobretot no hem d'oblidar que el principal objectiu és el progrés, juntament amb la participació i la presència de tot l'alumnat. I això no només ho han d'aconseguir les docents, sinó que els vincles entre escola i família són claus per avançar cap aquesta escola.

2.3 Relació entre família i escola

La família i l'escola són els dos agents socialitzadors més importants pels i les infants i comparteixen un objectiu en comú: acompanyar i guiar als nens i a les nenes a desenvolupar-se i a créixer com a persones responsables, lliures i capaces de respondre a les demandes de la societat on viuen.

Funes (2019) argumenta que a l'escola som les expertes en educar ensenyant, però necessitem que els altres adults que envolten a les infants entenguin el que fem, per què ho fem i com ho fem (p. 143). Per tant, l'escola no és una secció delegada de la família, no poden cedir-nos els fills i filles i delegar-nos la seva cura i educació, sinó que haurem d'encaixar les mirades que fem servir a casa i a l'escola. Hauran de saber què fem, per què ho fem i com ho fem. Haurem de descobrir què fan a casa i per què ho fan i com ho fan (p. 165), per tant,

cal que ens interessem per voler saber la realitat vital de cada infant, per aconseguir el bé comú (p. 150). A més, reforçant la idea anterior, Comellas (2011) argumenta que cal que l'escola tingui coneixement dels factors que intervenen en la vida familiar, ja que és el lloc de pertinença fonamental per l'equilibri emocional i personal dels i les infants.

Tot això ho hem de fer sense oblidar que, com descriu Ugides (2016)⁶, mai podem oblidar que per molt que estimem a les alumnes, els pares encara les estimen més. En la mateixa línia, Travesset (2007)⁷ descriu que primer van els pares i mares, després els i les infants i posteriorment els i les mestres, aquest és l'ordre (p. 13). Cal que posem a l'alumnat al mig de la nostra tasca, ja que hem de potenciar que l'infant creixi de manera positiva. Descobrir i conèixer què necessita, respondre a les seves necessitats i establir una relació de coneixement mutu. En el cas d'infants d'entre 0 i 6 anys, aconseguir això és molt complicat, per tant, la importància de tenir una bona relació amb la família dels nens i nenes és primordial. Però, no només es tracta que vinguin a l'escola, sinó que com esmenta Funes (2019) és interessant que l'escola produeixi experiències i vivències que el construeixin en positiu com a persona. Per tant, les mestres hem de donar veu a l'infant, i en aquest cas, a la família per poder personalitzar l'experiència escolar.

Així doncs, com exposa Collet (2020);

És clau que l'escola concebi les famílies i la comunitat com a part intrínseca de l'escola. Les famílies són escola, que formen part de la institució acadèmica de manera intrínseca, natural i normal. I no en són, com en un bon grapat de casos conceben alguns/es docents catalans, un element extern, intrús, molest i pertorbador. Només tindrem una escola democràtica i equitativa quan totes les famílies i la comunitat hi siguin reconegudes pels actors amb més poder (docents) com a part i membres d'aquesta i amb capacitat d'actuar-hi (p. 252).

Sintetitzant la idea anterior, Funes (2019) esmenta que és primordial aconseguir que pares i mares facin que l'escola funcioni i funcioni bé. Aconseguir que la construcció de la bona escola també depengui de les famílies, que sigui una cosa nostra i seva (p. 165). Complementant la idea anterior, Carol (2014) defensa que:

La participació de les famílies cal entendre-la no com una fi en si mateixa, sinó com un mitjà, un mecanisme de transformació de les accions educatives en base a la col·laboració i a la

⁶ Citat a Tarabini, A (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.

⁷ Citat a Collet, J. & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.

coresponsabilitat entre els diferents agents de la comunitat educativa del centre [...] Cal posar l'accent en estratègies per l'empoderament de les famílies tant dins dels centres, com també dins del marc educatiu de les ciutats. L'acció educativa va més enllà de l'acció instructiva o escolar, i les famílies poden tenir un important paper en la creació de sinergies dins dels diferents àmbits d'intervenció educativa (p. 16).

Si volem aconseguir que l'escola funcioni bé, Comellas (2011) exposa que hem de crear una relació basada en la confiança que, a través del respecte i del reconeixement, faciliti poder compartir tota la informació per tal de respondre a les necessitats dels infants (p.10). A més, Pérez (2004) assenyala que la comunicació entre els pares i les mestres ha de ser de caràcter constructiu i ha d'estar permanentment oberta (p. 118). Però, hem de tenir present que, com esmenta de nou Comellas (2011) a vegades, les informacions i les orientacions discrepen de forma clara i comporten respostes contradictòries i això provocarà dificultats i desorientacions molt clares als infants. Ara bé, això no vol dir que ambdues parts hagin d'estar d'acord amb tots els plantejaments de la família o l'escola, però tampoc han de ser reflex de desprestigi o competitivitat d'un col·lectiu envers l'altre (p. 50).

Bassedas, Huguet i Solé (2006) detallen algunes actuacions educatives que impliquen famílies i mestres per facilitar un bon desenvolupament global de l'infant (p. 47):

- Les famílies i educadores han de demostrar afecte freqüentment, interessar-se per les coses que els hi passen, respectar i confiança per l'infant i per les seves possibilitats.
- Fan complir els acords i les normes prèviament preestablertes i consensuades, a partir de raonaments fets amb els infants, amb fermesa però també amb una certa flexibilitat.
- Estimulen als infants perquè continuïn desenvolupant-se i avançant en els seu aprenentatges.
- Tenen una relació de respecte mutu i amb llaços de confiança en les capacitats de millora i avenç de l'infant.

D'acord amb el que diu Funes (2019), l'educació no funcionarà sense haver establert una relació de confiança en la qual la família té un mínim de coneixement sobre què fem i nosaltres ens fem càrrec de les coordenades familiars bàsiques en les quals transcorre la seva vida. A més, potser, podem acabar suggerint com continuar educant a casa el que hem començat a l'escola i els pares ens poden demanar opinió i ajuda per continuar a l'escola el que intenten fer a casa. Sempre es tracta de construir un espai bàsic (diferent amb cada família) de confiança educativa i d'influència compartida sobre el fill/alumne (p. 173-174).

Resumint les idees anteriors, com bé afirma Intxausti (2014), “la legislació de l’etapa d’educació infantil expressa clarament la necessitat de promoure la col·laboració entre la família i l’escola” (p.17).

2.3.1. Què diu la legislació de la relació família-escola?

S’han anat implantant i actualitzant un seguit de lleis i normatives que cal tenir en consideració perquè regulen molts elements importants pel que fa a l’educació dels i les infants, la participació i les responsabilitats de les famílies en ella.

L’article 2 del decret 175/2022, de 27 de setembre, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació bàsica, fa referència als elements definidors de l’educació bàsica. Un dels aspectes que destaca és la col·laboració de l’escola amb les famílies:

h) Col·laboració amb les famílies: l’educació bàsica ha de tenir en compte les famílies com un dels seus principals actors. Les famílies tenen el dret a la participació en tot el procés educatiu. Cal promoure, des de tots els àmbits, la informació i l’intercanvi d’experiències amb les famílies (p. 5).

Així, la col·laboració de les famílies és molt rellevant en l’educació de les seves filles, però l’actuació dels professionals serà clau en aquesta col·laboració i comunicació entre família i escola, perquè forma part de les nostres atribucions i responsabilitats com a docents.

Per la seva part, el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l’Educació Infantil, té un article dedicat a la relació entre centres i famílies:

Article 3

Relació entre centres i famílies

3.1 Els pares, mares o tutors i els centres han de cooperar estretament en l’educació dels infants, per tal de garantir la continuïtat educativa entre el centre i la família.

3.2 Cal establir els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin informar famílies i compartir criteris d’intervenció educativa, per afavorir la participació en el procés educatiu dels seus fills i filles.

3.3 Per tal de facilitar informació a les famílies sobre el seguiment i evolució educativa de l’alumnat, cada centre ha d’establir, a començament de curs, el calendari de reunions i entrevistes. S’han de garantir, com a mínim, una entrevista individual a l’inici de l’escolaritat, una altra al llarg del curs i una

reunió col·lectiva a l'inici de cadascun dels cursos del cicle, així com dos informes escrits a les famílies al llarg del curs.

3.4 Les famílies han de contribuir a l'educació dels seus fills assistint a les convocatòries de reunions o entrevistes que faci el centre. Igualment es faran responsables del seguiment de les orientacions educatives del centre en aspectes com hàbits d'higiene i salut, assistència al centre, horaris, etc., i de conèixer el reglament del centre i col·laborar en la seva aplicació (p. 3).

De la mateixa manera, el Currículum del segon cicle de l'Educació Infantil (citat al Decret 181, 2016), argumenta que l'escola i la família tenen un paper primordial en l'educació de l'alumna/filla. A continuació s'exposen quatre grans trets citats en el mateix currículum del què hauria de fer l'escola envers la relació amb les famílies:

1. Acceptar que la família és la principal protagonista i responsable de l'educació dels infants.
2. Partir del convenciment que totes les famílies actuen amb bones intencions en tot allò que afecta els seus fills, i això comporta que l'escola no pot entrar en valoracions que impliquin aprovar o desaprovar les actuacions dels pares. Hem de partir del respecte cap a les actuacions manifestades i fer-los veure que sabem que ho fan el millor que poden i saben.
3. L'escola ha d'actuar de manera transparent, això vol dir que les famílies han de saber què hi passa a dins, com es fan les coses, perquè se'n prioritzen unes i no unes altres, etc.
4. La carta de compromís educatiu que la família signa en el moment de la matrícula afavoreix la cooperació entre les accions educatives de les famílies i les de l'escola. La part dels continguts comuns fa referència als valors i les normes de convivència del centre, però aquesta carta de compromís es pot personalitzar, fer pròpia i completar, si s'escau, amb una addenda de continguts específics addicionals on es vegin reflectides les necessitats de l'infant i s'especifiquin les mesures que es duren a terme, tant per part de la família com per part de l'escola, per millorar l'estada de l'infant al centre (p. 103).

En el mateix currículum, després d'esmentar que l'escola ha de tenir en consideració els punts exposats anteriorment, les famílies també tenen certes responsabilitats en l'educació de les seves filles:

- Igual que l'escola ha d'acceptar la bona voluntat de les famílies en la criança del seus fills, les famílies haurien d'atorgar a l'escola la confiança que els mestres saben fer la seva feina, que la fan rigorosament i professional i que no tenen cap altra voluntat que la de fer créixer harmònicament els seus fills, potenciant les seves capacitats a través de situacions d'aprenentatge riques i diverses.
- L'escola no pot fer la seva tasca en solitud. En els darrers anys, qualsevol aspecte que la societat considera que no té ben resolt, n'ha derivat la responsabilitat cap a l'escola, que ha hagut d'entomar molts encàrrecs que van més enllà del que pot considerar-se escolar (alimentació saludable i prevenció de l'obesitat, educació viària...). Tot plegat es pot entendre,

però pot acabar generant una sobrecàrrega important per als centres, i el conseqüent malestar associat.

- La família ha de tenir una bona disposició a col·laborar amb l'escola. En els centres educatius es duen a terme moltes actuacions simultànies i el temps és un bé preuat. En la mesura que els sigui possible, pares i mares han d'estar atents a aquestes necessitats i, quan se'ls sol·liciti, fer el que puguin per ajudar, sempre des de les pròpies circumstàncies.
- Al llarg de tota l'escolaritat, els infants i les famílies es trobaran amb educadors, mestres i professors molt diversos. Cadascun d'ells tindrà les seves peculiaritats, però tots els professionals, estaran fent la seva feina de la millor manera possible. Les famílies han de poder veure l'escolarització dels seus fills des d'aquesta perspectiva de llarg recorregut, evitant comparacions entre professionals, que sempre tindran efectes col·laterals desfavorables (p. 103).

Per acabar, reiterem de nou la importància d'establir una bona relació entre els dos agents educatius més importants pels i les infants i com és de rellevant la col·laboració de les famílies en els centres educatius i en l'educació dels seus fills i filles:

Convido els mestres que es tornin a interessar pels pares, que afavoreixin el diàleg ajudant-los a entendre que l'escola que tenim és diferent de l'escola que ells van viure de petits. Els bons mestres sempre ho han fet (Extret del Currículum i Orientacions, educació infantil, segon cicle de Francesco Tonucci, p. 102).

2.3.2 Importància i barreres de la relació família-escola

a) Beneficis de la relació família-escola

Com hem exposat anteriorment, la relació entre família i escola té grans beneficis, no només en aquest vincle, sinó en el procés d'aprenentatge dels i les infants. Si l'infant observa que la relació és positiva, constant, coherent i respectuosa, tindrà seguretat i se sentirà còmode i els aprenentatges els podrà abordar d'una manera més significativa. Tal com assenyalen Collet i Tort (2011) en l'informe elaborat per la Fundació Bofill, "Famílies, escola i èxit", el qual van investigar sobre la importància d'establir bons vincles entre escola i família i si aquests repercuteixen en l'èxit i la millora dels resultats acadèmics dels infants. En definitiva argumenten que:

Un bon i ample vincle amb totes famílies com a punt de partida que permetrà que, totes elles, s'apropin, s'involucrin i participin d'allò escolar. Amb la conseqüent millora, creiem, dels resultats acadèmics, especialment dels infants i joves provinents de famílies vulnerables (p. 11).

En la mateixa línia, Lojo (2006) afirma que una bona relació entre els dos agents educatius i la participació activa de les famílies afecta en el rendiment i l'educació dels i les infants, però no només en l'àmbit cognitiu, sinó que afegeix que també afecta en l'àmbit psicològic.

Beneficis que es deriven de la participació de les mares a la instrucció	
Efectes en les estudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Conducta més adaptativa i autoestima més elevada - Participació a les activitats de l'aula - Menys escolarització en programes d'educació especial - Menys taxa d'abandonament escolar prematura i absentisme
Efectes en les mestres	<ul style="list-style-type: none"> - Les mares reconeixen millors habilitats interpersonals i d'ensenyament - Les directores valoren més la seva funció docent - Major satisfacció amb la seva professió - Major compromís amb la instrucció (més temps, més significativa i centrada en l'infant)
Efectes en les mares	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementen el sentit de l'autoeficàcia - Incrementen la comprensió dels programes escolars - Valoren més el seu paper en l'educació de les seves filles - Més motivació per continuar la seva pròpia educació - Millora la comunicació amb les seves filles en general - Desenvolupen habilitats positives de paternitat

8

Font: Lojo (2006) p. 428.

Per aconseguir una bona relació entre família i escola, la comunicació entre aquests agents implicats és primordial. En el següent apartat, exposem la importància de la bona comunicació i alguns aspectes de la comunicació que hem de tenir en compte.

⁸ GARCÍA – BACETE, F. (2003). *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo*. Fundación infancia y aprendizaje. (p. 428)

b) Barreres de la relació família-escola

Establir una relació o un vincle, a vegades, no és tan fàcil com sembla. Existeixen dificultats o barreres a l'hora d'establir-la, i hem de tenir present què ho pot causar i per què. Abans de començar, ens agradaria exposar que no s'han de generalitzar aquests problemes o barreres, ja que no sempre és així. Únicament exposem dificultats que ens podem trobar en la construcció d'aquesta relació, per tal de poder-ho treballar i totes juntes poder millorar.

Una barrera de la relació família-escola que com a docents hem de prendre consciència són les expectatives que tenim envers les famílies. Tarabini (2017) fa referència a la ideologia del dèficit o la culpabilització de les famílies, la qual la descriu de la següent manera: aquesta ideologia és la que entén determinats models familiars o pràctiques educatives dels infants en clau patològica o deficitària, i, per tant, allunyada dels requisits d'èxit de la institució escolar, ja que els valors, les actituds i les pràctiques familiars no encaixen (o considerem que no ho fan) amb els de l'escola. A més, l'autora esmenta que, a vegades, les docents consideren que aquests valors, actituds o pràctiques són errònies, defectuoses o mancades d'alguna cosa, les quals assenyalen inapropiades i il·legítimes en el context escolar. En la mateixa línia Collet i Tort (2011), exposen aquells estereotips i prejudicis que no faciliten la confiança i el treball compartit entre escola i famílies:

- Des de l'escola es diu que:
 - Les famílies no formen part de l'escola.
 - Les famílies han dimitit d'educar i deleguen l'educació a l'escola.
 - El treball amb famílies no és cosa de mestres.

- Des de les famílies es diu que:
 - Les mestres no es preocupen dels i les alumnes.

- I dels dos actors:
 - Les docents o les famílies han de fer el que l'altre vol.

Una altra barrera és que, a vegades, no es consideren vàlides totes les famílies, per tant, no totes se senten participants en la comunitat educativa. Això cal canviar-ho, cal veure les realitats de cada família i no jutjar-les. Gay (2002; 2010) argumenta que cal una cultura docent que comenci reconeixent els efectes de les dinàmiques socials i culturals en els processos d'ensenyament i aprenentatge, per tant, sobre els i les infants i les famílies, però també del professorat. Cal una cultura que conegui millor els *backgrounds* socials i culturals de les famílies. Que l'escola, les famílies i els estudiants aprenguin junts i se sentin tots parts de la

comunitat educativa. I sobretot que tots se sentin respectats, representats i escoltats. Cal que donem valor a les famílies i sobretot que les reconeguem, lluny de prejudicis i estigmes. Així doncs, és una idea que cal tenir molt present i sobretot que es faci un treball en xarxa, que ens puguem comunicar amb les famílies de cada infant, que les coneguem, que sapiguem sobre ells/es perquè fent això, les estem fent presents i valuoses en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills i filles. Collet i Tort (2014) argumenten que en la majoria dels centres (una part) de les famílies fan nosa i/o fan por. I sovint es busca, deliberadament, que no vinguin més, que no entrin, ni que hi siguin més, ni millor. Totes les famílies són aliades potencials en l'objectiu de l'aprenentatge dels infants.

Una altra dificultat que pot inquietar a les famílies és el desconeixement d'aspectes de l'escola; de les metodologies, dels projectes, del dia a dia, del professorat, la qual fa que hi hagi una falta de comprensió i una desconfiança per l'entorn escolar. Aquests sentiments són compartits tant entre les altres famílies, els i les infants i les professionals i això provoca que hi hagi sentiments negatius. Tot això s'ha d'evitar, per tal d'afavorir la comunicació i la participació conjunta. Això pot portar a una altra dificultat, a la dificultat de participació en l'escola. Segurament hi ha famílies que volen col·laborar amb l'escola, però no saben com fer-ho perquè aquesta col·laboració esdevingui positiva, útil i efectiva.

González (2014) argumenta un seguit de possibles causes de la no participació de les famílies a l'escola, les quals afecten directament en la construcció de la relació entre els dos agents educatius:

- Dificultat per conciliar vida laboral i familiar: el ritme de vida actual de les persones, en aquest cas, el de les famílies és complicat de compaginar amb la vida escolar. Tant laboralment com complir les tasques escolares dels seus fills i filles comporta una exigència elevada, però s'han de trobar moments de trobades per participar i compartir.
- Absència de pertinença a la comunitat educativa: segons Tort i Collet (2017), seguint Z. Bauman, vivim en una societat líquida, la qual fa que moltes famílies es preocupin cada vegada més per la individualitat dels seus fills i filles i menys per la comunitat educativa en general. Això dificulta el significat d'educació des de la comunitat per la comunitat.
- Desmotivació: hi ha una persistent crítica de la societat cap a l'educació, la qual fa que les docents acabin dient que són expertes, ja que són les que han estudiat educació. Això fa que les famílies, les quals es consideren més inexpertes en qüestions

educatives, no tinguin cap tipus de motivació per argumentar, voler compartir i participar en l'educació dels seus fills i filles.

- Despreocupació: moltes famílies com que senten que no formen part de la comunitat educativa i desconeixent molts aspectes d'aquesta, consideren que ja no cal la seva implicació i participació en l'escola i fa que sigui mínima perquè pensen que no tenen res a fer i a dir.

Segurament hi ha més causes i cal tenir-les presents per poder trobar estratègies per potenciar la participació. Sobretot no hem de caure en la culpabilització, sinó intentar entendre les causes i fer que les famílies puguin participar a l'escola i amb l'escola. Això ho podem fer possible fent present que cal la participació de les famílies dins l'escola i cal que hi hagi una complementació amb les professionals del centre. D'aquesta manera estem beneficiant la relació entre la família i l'escola, però també el procés d'aprenentatge i la vida educativa dels i les infants.

Per establir una bona relació entre les dos agents educatius cal que s'estableixi una bona coordinació. Per fer-ho cal evitar la mirada de desconfiança, la crítica, el desprestigi o el judici de valor negatiu, ja que tot això fa que les persones se sentin inferiors i vulnerables. El que no hem de fer és: ⁹

- Desautoritzar decisions preses per altres persones.
- Criticar sense conèixer el què s'ha dit o els motius per resoldre una situació.
- Intuir les decisions i respostes de les altres persones.
- No desconfiar, ja que provoca una manca de comunicació.

Els comentaris han de ser d'acostament i s'ha de tenir en compte que hi ha una diversitat d'opinions, de mirades i de maneres d'actuar. Això només serà possible si l'escola manté una estreta relació i comunicació amb les famílies, per tal el que cal que potenciem és:

- Escoltar per tenir la informació necessària abans de discrepar i opinar.
- Potenciar la confiança i els espais de comunicació.
- Posar-se el lloc de l'altre, ja que aquest és un factor imprescindible per assolir una bona convivència.

⁹ Comellas, M.J. (2009) *Família i escola: compartir l'educació*. Barcelona: Editorial Graó.

- Acostar posicions, compartir i comprendre decisions i respectar-les. Explicar les decisions preses i les respostes, per tal de poder explicar els aspectes comuns i els motius que l'acompanyen.

En conclusió, existeixen diverses dificultats o barreres que afecten en la relació i la participació entre famílies i escola, i com hem esmentat, cal fer un treball conjunt per fomentar una col·laboració que garanteixi l'èxit educatiu de tots els i les membres de la comunitat educativa.

2.3.3 Models de participació de les famílies

Segons Collet i Tort (2014), a les escoles podem trobar tres tipus de famílies que cal que tinguem presents en la relació a la construcció de vincles dels dos agents educatius.

- Famílies visibles: aquestes tenen més avantatges a l'hora de comunicar a les mestres i acostumen a estar més ben valorades perquè tenen més facilitat per expressar-se en la llengua vehicular i tenen una alta estabilitat econòmica.
- Famílies invisibles: aquestes per diversos motius com trajectòria, cultura, etc, no segueixen les pautes esperades per la institució docent, per les quals són etiquetades d'estar poc implicades, malgrat que habitualment aquesta sigui una percepció errònia.
- Famílies hipervisibles: es refereixen a totes aquelles que viuen en contextos desfavorits. Aquestes famílies solen ser poques, per tant com que queden allunyades a la mitjana social del centre, pateixen conseqüències en termes de desigualtat educativa. Les hipervisibles són de classes mitjanes o altes, altament motivades per l'educació i amb molta veu a l'escola, tot i que sovint són una minoria.

Els autors recalquen que el més important és entendre que per part dels i les professionals de les escoles i els instituts s'ha de construir un bon vincle amb totes les famílies, siguin quins siguin els seus models, formes, cultures o posició social. Cal que totes les famílies i infants disposin de les mateixes igualtats d'oportunitats, i cal una lluita per l'equitat i pel benestar i bon clima del centre (p. 9). Cunningham i Davis (1988)¹⁰ detecten tres tipus de vincles entre escola i família:

- El primer és el model expert; aquest consisteix en presentar estratègies, instruments i paradigmes. Les mestres són les úniques que tenen el coneixement i són les

¹⁰ Citat a Collet, J. & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.

“expertes” en qüestions educatives, i per això presenten informació i recursos a les famílies que són les que han d'aplicar el que els ve donat pel centre educatiu.

- El segon model és el de trasplantament, el qual consisteix a aplicar els coneixements i experiència de l'escola a l'entorn familiar. Tot el que funciona a l'escola, també ha de funcionar a l'espai familiar, ja que es considera que l'infant es el que en sortirà beneficiat i s'incrementen les seves oportunitats d'aprenentatge. En aquest vincle no s'estableixen els mateixos rols ni la mateixa organització. El que funciona a l'escola, pot no funcionar a casa.
- El tercer model és el conegut com el d'empoderament. Aquest consisteix en un projecte compartit, i per tant, el coneixement no l'ha proporcionat únicament la professional, sinó que s'intercanvien sabers en un pla d'igualtat entre mestres i famílies. En aquest model cap dels dos té més o menys poder que l'altre, sinó que s'intenta avançar cap a un projecte de col·laboració, respectant les singularitats de cada grup, dirigint-se cap als mateixos propòsits, però des de la seva manera pròpia d'actuar.

Per concloure, com afirmen Collet i Tort (2011) hem de vetllar perquè el model de l'Empoderament sigui l'escollit, ja que és el més beneficiós tant per la família com per l'escola. En aquest, les dues parts tenen un projecte en comú, comparteixen les idees i els diferents punts de vista, amb la finalitat de voler el bon desenvolupament de l'infant i l'èxit en el seu procés educatiu (p. 8).

2.3.4 Treball en xarxa

El treball en xarxa entre les famílies, l'escola i el territori és una manera de compartir problemàtiques i necessitats semblants, d'optimitzar recursos i dur a terme accions coordinades. Com afirmen Tort i Collet (2017), per educar avui és imprescindible un treball en xarxa corresponsable entre famílies, docents i comunitat (p. 14).

Segons Comellas (2009), el treball en xarxa significa cooperar en un projecte comú (i, per tant, amb uns objectius comuns) iniciat a través de la confiança, i del coneixement del valor aportat per cadascun dels seus membres. Això el que permetrà serà compartir diferents visions, buscar flexibilitat organitzativa i negociació per assolir el consens quan calgui prendre decisions. Els resultats obtinguts, de ben segur, superen de molt els resultats que obtindria cada persona a través de la seva actuació en solitari.

Per altra banda, perquè el treball en xarxa sigui eficaç, és primordial que tothom que hi participa cregui en el potencial propi i amb el gran valor que té tota la comunitat per tal de portar a terme un treball cooperatiu.

L'educació en xarxa entre escoles, famílies i comunitat, segons Collet i Tort (2017) es pot sintetitzar en cinc principis (p. 17):

1. "Per educar, tothom és necessari i alhora és necessitat pels altres".
2. "Famílies, docents i comunitat no són part del problema educatiu, sinó part de la seva solució".
3. "L'educació es produeix en xarxa". Xarxes socioeducatives orientades a objectius comuns.
4. "Cal partir de les capacitats i sabers de les persones, no dels seus dèficits". Es poden construir noves realitats treballant des de les capacitats, sabers i els poders de les persones, famílies, escoles, entitats, ajuntaments...
5. "Participació i qüestionant les relacions de poder tradicionals en educació per l'equitat". Xarxa que vol construir oportunitats equitatives i inclusives d'aprenentatge amb i per a tothom al llarg de la vida.

El treball en xarxa reforça la idea que tota la comunitat educa. De la mateixa manera, Funes (2019) defensa la idea que l'escola és un afer social comú i, singularment, un afer comú entre nosaltres i les famílies. Així doncs, d'acord amb el que exposa Comellas (2009), el que cal destacar del treball en xarxa és el potencial per arribar a la coherència educativa entre diversos agents, l'ajuda i el bé pels infants, la voluntat de cooperació, l'aprenentatge en les competències de diàleg, la gestió de tot el que es comparteix, com també la varietat de mirades com a oportunitat per disposar de les diferents visions que enriqueixen l'abordatge del que és comú.

2.4 Comunicació entre família i escola

Segons l'Enciclopèdia Catalana (s.d.) la comunicació és l'acció i el procés de transmetre un missatge, establint una relació i una interacció social. Intxausti (2014) destaca la importància de mantenir una bona comunicació entre la família i l'escola per diverses raons. Una d'elles és perquè ajuda a la docent a entendre molt millor algunes situacions que es poden donar dins les aules o dificultats que pugui tenir un infant. Per altra banda, la família ha de conèixer que passa a la realitat escolar del seu infant (p. 37).

Reforçant la idea de Intxausti, Comellas (2009) afirma que per educar és necessari adquirir unes competències que han d'augmentar amb la comunicació entre la família i l'escola en el moment en què es comparteix l'educació de la mateixa persona en dos contextos i situacions diferents (p. 108,109,110). Pel que fa a el segon cicle d'educació infantil, la relació entre aquests dos agents esdevé fonamental per comprendre la importància d'aquest període, en

què els acords entre aquests dos col·lectius ha de permetre que l'infant continuï l'aprenentatge que ja ha iniciat.

Funes (2019) suggereix a les mestres un guió per descobrir les realitats canviants de l'infant, per conèixer i analitzar tot allò que forma part de la vida de l'infant (p.159-163):

1. Conèixer com és la seva vida quotidiana; quines són les seves rutines, hàbits, extraescolars, en quina companyia passen el temps.
2. Conèixer el seu context familiar i el seu entorn vital pròxim; factor socioeconòmic, estructures familiars, dinàmica d'integració o exclusió en la qual viuen.
3. Conèixer les interaccions socials predominants; relació amb els iguals, famílies amb les quals comparteixen vida i escola.
4. Investigar el contingut de la motxilla i tractar de donar valor a la història que porten viscuda; bagatges d'allò viscut dins de l'escola i fora, vivències rellevants.
5. Observar la seva condició de subjecte digital; consum de pantalles, món influències digitals, paper dels adults pròxims en les seves vides digitals.

2.4.1 Aspectes de la comunicació escola-família

Hi ha molts aspectes que s'han de tenir en compte per generar un clima de confiança i un vincle amb les famílies. Un d'aquests aspectes, és que la comunicació ha de seguir un estil assertiu. Albadalejo (2009) ens afirma que l'assertivitat permet actuar respectant els seus interessos i necessitats i al mateix temps les de les seves interlocutores. A més, ens exposa els vuit principis bàsics que ens ajudaran que la comunicació sigui assertiva:

1. Respectar-se a un/a mateix/a.
2. Respectar als altres.
3. Ser directe.
4. Ser honest/a.
5. Saber controlar les pròpies emocions.
6. Saber reconèixer i respectar les emocions dels i les altres.
7. Saber dir "no".
8. Saber escoltar.

Ara hem vist com comunicar amb assertivitat, però en la comunicació també és important saber com escoltar amb empatia. Albadalejo (2009) argumenta set aspectes claus per saber escoltar tenint present l'empatia:

1. Reconèixer la legitimitat dels sentiments negatius provocats per l'escolarització dels fills i/o filles. Per exemple: "comprenc que s'hagin enfadat", "m'imagino que esteu patint molt amb aquesta situació", "si tractés de la meva filla jo també estaria preocupada".
2. No donar ni treure la raó. Com a professionals, podem descriure i reconèixer la realitat, però la nostra opinió personal no és útil ni necessària.
3. No aconsellar sobre el que la família ha de fer.
4. Interessar-se i fer preguntes sobre la situació que causa inquietud. Hem de comprendre com se senten les mares i els pares.
5. Mantenir-nos al lloc del professorat. No hem de voler substituir la família en la seva funció educadora, ni pretendre ser els terapeutes.
6. No entrar a justificar-nos ni a justificar el centre o altres companys i/o companyes.
7. Expressar empatia també amb el llenguatge no verbal: el to de veu ha de ser suau, la mirada ha de ser directa, els gestos han de ser oberts (que no creïn barreres físiques entre els participants), l'expressió facial ha de ser afectuosa. Tampoc podem transmetre empatia si el nostre cos expressa ràbia o llàstima.

Per concloure, Altimir (2017) argumenta que l'escola hauria de tenir una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta, una disponibilitat a interpretar les actituds i els missatges llançats pels i les altres i, al mateix temps, la capacitat de recollir-los i legitimar-los (p. 17).

2.4.2 Tècniques de comunicació

La relació entre família i escola s'inicia amb l'intercanvi d'informació que s'estableix entre aquests dos agents. Per tant, és necessari utilitzar unes bones tècniques de comunicació que ajudin a augmentar el grau d'implicació i el nivell de participació de les famílies. I participar no significa tan sols assistir a les reunions programades entre família i escola, sinó anar més enllà, i que aquestes formin part del dia a dia de les aules, en siguin agents implicats i s'involucrin en les activitats proposades pel centre (Domínguez, 2010; Fernández, 2003).

Hi ha diverses tècniques de comunicació i contextos d'interacció educativa¹¹ que s'utilitzen entre les mestres i les famílies. Pérez (2004) argumenta que les vies de comunicació s'elaboren a partir de dues posicions:

¹¹ Espais i intercanvis relacionals i de comunicació.

Una és la formal, la qual la reforma educativa considera necessària per a una educació integral, contextualitzada i coordinada a l'entorn de la comunitat. L'altra via és la informal, la que es crea a partir del fet quotidià, de les relacions no organitzades entre educadors i famílies (p. 85).

A més, Favre i Montadon¹² (1989) classifiquen aquests espais de trobada segons tres paràmetres:

1. Tipus d'espai: formal o informal.
2. Origen de la demanda: docent o família.
3. Tipus de trobada: individual o col·lectiva.

	Formals		Informals	
	Individuals	Col·lectius	Individuals	Col·lectius
Docent	Tutories	Reunions de pares, conferències, etc.	Trobades fortuïtes	Exposicions, festivals, etc.
Família	Tutoria	Reunions AFA	Trobades a l'entrada o sortida de classe o del centre	Sopars, excursions, etc.

Per contra, Villa (1992) considera que les famílies participen en tres àmbits diferents:

1. El polític: gestió del centre.
2. L'acadèmic: procés d'ensenyança i aprenentatge.
3. El comunitari: organització d'activitats extraescolars.

Pérez (2004) considera que aquesta pluralitat d'espais i contextos, fa que no hi hagi una única forma de relació i comunicació entre la família i l'escola, i a continuació exposem algunes tècniques rellevants (p. 87):

- a) Les entrevistes: aquest és l'únic espai d'interacció formal de caràcter individual. Molts autors com Bassedas, Huguet i Solé (1996), entre d'altres destaquen que l'entrevista educativa és un moment privilegiat de comunicació.

Les característiques principals de les entrevistes segons Pérez (2004) són:

¹² Esquema de classificació dels espais d'intersecció segons els paràmetres proposats per Favre i Montandon (1989) adaptats al nostre context socioeducatiu actual.

- És un moment clau per al treball motivacional familiar.
- En estar sols, les famílies se senten millor i poden expressar-se amb major claredat i sinceritat.
- És un espai de coneixement mutu, tant per la mestra amb vista del treball a l'aula, com per a la família de cara el seguiment del treball escolar des de casa.
- En tractar-se d'una situació d'entrevista, es pot treballar molt millor el *feedback* comunicacional.

Albadalejo (2009) argumenta que el professional educatiu és el responsable de conduir la comunicació a bon port. Per tant, l'entrevista s'ha de preparar, s'ha de saber quin objectiu es proposa amb cada conversa, necessita conèixer clarament perquè s'ha de travessar la interacció i amb quins mitjans compta per aconseguir-ho. Així doncs, exigeix una planificació, realització i recollida posterior.

Intxausti (2014) fa èmfasi en el fet que les entrevistes possibiliten una comunicació bidireccional, on les dues parts tenen informació rellevant a aportar i tenen el mateix valor dins la comunicació (p. 57). La mateixa autora proposa una tipologia d'entrevistes que utilitzen la gran majoria de centres a l'hora d'aproximar-se a les famílies (p. 62-63):

- Entrevista inicial: es fa a principi de cada curs, i es treballen aspectes relacionats amb els professors i amb l'alumnat.
- Entrevista final: es tracta de resumir, avaluar i donar referències a les famílies sobre la conclusió final de curs, de cicle i d'etapa.
- Entrevistes sol·licitades per les famílies: poden ser per diversos motius, tals com comunicació de fets rellevants, detecció de dificultats, consultes, dubtes...
- Entrevistes sol·licitades pel professorat: es poden donar per la detecció de dificultats que no s'havien vist fins al moment.
- Entrevistes de seguiment: poden ser només amb les famílies o també amb les mateixes i altres professionals.

b) Contacte diari (entrades i sortides) i festes escolars: son els espais que es produeixen interaccions entre les docents i les famílies sense estar estructurades formalment. Poden donar-se de forma fortuïta, amb caràcter breu i amb intercanvi d'informació puntual, o bé es poden programar de forma expressa de fomentar la participació familiar. Les característiques principals d'aquestes trobades segons Vila (1998) són:

- La comunicació és més espontània.
 - La demanda pot ser bidireccional.
 - El contacte és més directe i personal.
 - S'expressen necessitats i experiències reals.
 - No existeix planificació.
 - Inadequació de rols en trobar-se fora de context.
- c) Les reunions de pares i mares: aquestes són regulades per la normativa interna de cada centre i per l'organització funcional de cada docent. Tenen com a objectiu principal mantenir contactes amb les famílies de forma periòdica, per tal d'informar-los d'aspectes generals del centre i de l'aula. Se solen realitzar en dues o tres convocatòries a l'any: principi de curs, a la meitat i al final.
- d) Activitats que es poden fer de forma conjunta en el dia a dia de les aules: implicació de les famílies en la realització de tasques quotidianes i que formen part de la vida dels infants a les escoles.
- e) Gestió de les organitzacions:
- Els Consells Escolars (CE): són els espais de participació institucional que tenen la composició, l'estructura i les funcions regulades per la LODE en l'article 41.4 per a l'escola pública i en el 56 per als centres privats.
 - Associació de famílies d'alumnes (AFA): agrupacions de les famílies dels alumnes de forma estructurada per a participar i incidir en la vida escolar.

En definitiva, és important la col·laboració amb les famílies per tal d'aconseguir un bon desenvolupament complet de l'infant. Com bé diu Domínguez (2010) és imprescindible fer veure a les famílies la importància que té la seva participació en l'educació dels seus fills i filles, i que, sense aquesta estreta col·laboració i relació, el desenvolupament de l'infant no serà del tot global (p. 2). I per aquest motiu, és necessari utilitzar els canals i les tècniques de comunicació que hem mencionat anteriorment, per tal de facilitar la relació i participació.

2.4.3 Barreres a la comunicació família-escola

Com hem esmentat anteriorment, és essencial que hi hagi una bona comunicació entre la família i l'escola per aconseguir el bé comú. Cardús (2007) va fer una anàlisi de les principals dificultats de comunicació entre les famílies i l'escola. Exposa que hi ha diversos elements que obstaculitzen un bon desenvolupament tant de les relacions professionals, socials i personals. Algunes de les dificultats són les següents:

- a) La utilització d'un doble llenguatge: utilització de les formes de llenguatge d'acord amb el context en què es troben; el públic i l'oficial, el privat i el quotidià.
- b) La inintel·ligibilitat del llenguatge pedagògicoadministratiu: les famílies poden tenir dificultats per interpretar i entendre el llenguatge tècnic de les docents. Això pot actuar com a fre per la participació. Com assenyala Hargreaves (1995)¹³ quan el discurs tècnic de les docents és exageradament especialitzat i tancat, pot arribar a segregar i excloure a les famílies (p. 66).
- c) Els malentesos: existeix un desajust entre les transformacions i les demandes sociofamiliars i els canvis en el sistema educatiu.

Així doncs, cal remarcar que hauria de ser indispensable que les famílies i l'escola parlessin el mateix llenguatge, per tal de comprendre's mútuament, desfer malentesos i resoldre conjuntament conflictes.

A més, no podem oblidar les barreres vinculades a les desigualtats socioeconòmiques i les barreres lingüístiques. Com bé exposa Tarabini (2017) les qüestions d'estatus socioeconòmic i/o cultural, barreres lingüístiques, experiències migratòries o distàncies culturals fan que el sistema educatiu actual continuï exclouent nombrosos estudiants i les seves famílies (p. 44). En la mateixa línia, Bernard Lahire (1995, citat a Collet et al., 2014) argumenta la idea de xoc cultural entre les famílies i infants i l'escola, la qual exposa que hi ha famílies i infants que no coneixen la llengua de l'escola, els costums, els mecanismes informals i el funcionament i davant d'aquesta incomprensió fa que es produeixi una llunyania entre aquests dos agents. I això té conseqüències directes en l'educació dels infants; pot causar i generar desafecció escolar, produir baixes expectatives o fins i tot judicis escolars negatius. Les docents hem de ser capaces de construir ponts i aquí és on la comunicació esdevé indispensable i primordial. No ho podem entendre com una falta d'interès familiar o de l'infant, ni classificar dèficits familiars o veure la diversitat com un problema.

Davant de barreres en la comunicació, com a docents, hem d'aconseguir que totes les famílies ens comprenguin i nosaltres comprendre-les en elles, no jutjar-les, i sobretot com assegura Collet (2014) hem de generar quantitat i qualitat de vincles-ponts amb totes les

¹³ Citat a Martínez, I. & Vasquez, A. (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Infancia y Aprendizaje, p.66.

famílies, especialment les més allunyades de la cultura escolar, ja que és la clau per l'èxit acadèmic global (p. 25).

2.4.4. Les TIC

Segons UNESCO (2021), el moment històric que vivim es distingeix per una acceleració de la transformació tecnològica de les nostres societats, caracteritzada per la revolució digital en curs (p. 35). Això ens remarca que, actualment, les TIC juguen un paper molt important a la societat i a les escoles. Aquestes eines poden aportar beneficis en la comunicació entre la família i l'escola, per tant, és interessant utilitzar-les per a millorar la comunicació entre família i escola. Comellas (2009) afirma que "si es realitzen projectes en comú, pàgines web on hi hagi la participació de les famílies, grups de discussió, blogs... la cultura compartida i la coherència de les accions que corresponen a un objectiu comú enforteix el compromís en un projecte" (p. 145). En la mateixa línia, Magdaleno i Llopis (2014) exposen que "a través de les TIC, és possible crear espais de comunicació comuns, facilitant a les famílies l'accés al dia a dia a l'escola" (p. 400). Per tant, la utilització de les TIC als centres educatius com a canal de comunicació, ha ofert noves possibilitats i beneficis pel que fa a la relació família-escola, i a més, suposen eines innovadores (Aguilar & Leiva, 2012, p. 73-82 citat per Macià Mordalba, 2016).

Ara bé, hi ha un aspecte que hem de tenir en compte quan parlem de les TIC en la comunicació família-escola: la bretxa digital, definida per Ortoll, Casacuberta i Collado, (2006) com "la desigualtat que hi ha entre àrees geogràfiques o individus de diferents nivells socioeconòmics en allò relatiu a les seves oportunitats d'accés a les TIC i a l'ús d'Internet" (p. 32). Així doncs, tal com exposen els autors Ortoll, Casacuberta i Collado en aquesta definició, quan parlem de bretxa digital, poden sorgir dues desigualtats diferents: la primera és quan per problemes econòmics o socials no es té accés a les TIC, i la segona és quan es té accés a les TIC, però no se sap què fer-ne o com utilitzar-les.

Pel que fa a la desigualtat socioeconòmica, en diverses ocasions, la podem confondre amb la no participació de les famílies. És a dir, podem arribar a pensar que no els interessa l'educació de la seva filla, quan realment no és així; el que s'està fent, moltes vegades de manera involuntària, és excloure digitalment a una família perquè aquesta no pot accedir a l'ús de les noves tecnologies.

Pel que fa a la segona desigualtat, també estem exclouent a certes famílies, però en aquest cas per falta d'informació o de funcionament. Gamarra i Carrasco (2013) exposen que actualment, la societat dedica molt temps a la utilització de tecnologies i mitjans de

comunicació, i que, per tant, si això és així, les escoles també haurien de dedicar un temps i un espai a aprendre a utilitzar aquestes eines per millorar la comunicació entre la família i l'escola. Quan parlem d'exclusió digital, segons Ortoll, Casacuberta i Collado (2006) cal tenir en compte diversos aspectes relacionats amb:

- Recursos físics (connexió). Les infraestructures de telecomunicacions, hardware i software.
- Recursos digitals (continguts). Cal que els continguts, serveis i materials que estan a la disponibilitat de l'usuari aportin un valor a les persones que els utilitzin, perquè així siguin una millora d'oportunitats.
- Recursos humans (capacitació). Les competències bàsiques en l'ús de les TIC.
- Recursos socials i comunitaris (confiança). Estructures institucionals i agents que han de donar suport als aspectes anteriors, motivant i impulsant accions.

Vist això, considerem que és interessant intentar trencar amb aquesta exclusió digital i oferir estratègies i recursos per tal que tothom pugui conèixer i utilitzar les noves tecnologies. Segons Casado (2006) és necessària una alfabetització digital, definit com "un procés d'adquisició dels coneixements necessaris per a conèixer i utilitzar adequadament les infotecnologies i poder respondre críticament als estímuls i exigències d'un entorn informacional cada cop més complex, amb varietat i multiplicitat de fonts, mitjans de comunicació i serveis" (p. 68). Partint d'aquesta definició, és important, doncs, que a les escoles hi hagi una persona que intenti organitzar i explicar tot allò relacionat amb les eines TIC, i així poder ajudar i acompanyar a les famílies que ho necessitin.

Finalment, acabem la fonamentació teòrica remarcant la importància de la relació entre família i escola i dels beneficis que comporten la participació de les famílies a l'escola. Moltes autores fan èmfasi en aquesta temàtica i això ens contrasta que és un aspecte cabdal i fonamental tenir-lo en compte com professionals de l'educació i sobretot tenir en compte que són dos agents imprescindibles per la vida de l'infant i pel seu bon desenvolupament integral.

3. Metodologia i anàlisi de dades

En aquest apartat exposem el treball de camp de la recerca, tot presentant els centres educatius escollits, l'orientació metodològica utilitzada i aprofundint en l'anàlisi i discussió de dades, la qual ens ha permès obtenir i conèixer informació i donar resposta a la pregunta de recerca i als objectius de la mateixa.

3.1 Contextos de les escoles

Els centres educatius han estat escollits tenint en compte uns criteris. Volíem que fossin diferents tipus d'escoles per tal que a l'hora de fer l'anàlisi sortissin diversos aspectes i diverses qüestions a tenir en consideració per poder fer un contrast interessant entre elles. També per conèixer diferents realitats que no coneixíem i que ens podrem trobar com a mestres en un futur no gaire llunyà.

Així doncs, finalment, els centres educatius escollits per la recerca són els següents:

- Escola Can Vila de Mollet: escola d'educació especial, de titularitat pública municipal
- Escola Gravi de Barcelona: escola ordinària i de baixa complexitat, de titularitat concertada.
- Escola Antoni Gaudí de Santa Coloma de Gramenet: escola ordinària i d'alta complexitat, de titularitat pública.
- Escola Ausiàs March de l'Hospitalet de Llobregat: escola ordinària general de titularitat pública.

a) Escola Can Vila de Mollet del Vallès¹⁴

És un centre d'educació especial de titularitat pública i correspon a l'Ajuntament de Mollet del Vallès gestionat com s'ha descrit per l'IMSD (l'Institut Municipal de Serveis als Discapacitats Psíquics). L'Ajuntament de Mollet del Vallès té un conveni per l'escola amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per al finançament del centre.

L'Escola Can Vila és una de les dues escoles d'educació especial de titularitat municipal de la comarca del Vallès Oriental juntament amb Granollers. Normalment, els i les alumnes procedeixen un 31% del poble de Mollet i un 69% de fora de Mollet, donant cobertura a un ventall de 24 pobles. Gairebé tot l'alumnat utilitza el transport escolar col·lectiu que gestiona el Consell Comarcal (ambulàncies i autobusos).

¹⁴ Tota la informació ha estat extreta del PEC de l'escola.

El setembre de l'any 1969, un any després de l'aprovació dels estatuts del "Patronat municipal pro-subnormals", es va iniciar la construcció de l'escola Àngel de la Guarda (antic nom de l'escola Can Vila), al carrer Cristóbal Colón de Mollet del Vallès. El setembre de 1979, donat l'increment de matrícula del centre i les necessitats dels i les alumnes, es va canviar la ubicació del centre del carrer Cristóbal Colón a l'actual ubicació a Can Vila. L'any 1988 es crea l'Institut Municipal de Serveis als Discapacitats Psíquics (IMSDP) que posteriorment, el 2004 es transforma en l'actual Institut Municipal de Serveis als Discapacitats (IMSD). A partir de 2018 l'Escola Can Vila comença a formar part de la Xarxa de centres municipals d'educació especial de la Diputació de Barcelona.

Actualment, l'escola està situada al barri de Lourdes, als afores de Mollet del Vallès, a l'entrada de l'Espai Natural de Gallecs, en els terrenys de Can Vila, al mig de camps de conreus, on viuen persones majoritàriament immigrades, de classe treballadora. Aquest barri limita amb l'Eixample de Parets del Vallès.

L'Escola Can Vila escolaritza a 164 infants i joves de 3 a 21 anys. La tipologia de discapacitats dels i les alumnes predominant a Can Vila és l'autisme (49% dels i les alumnes) i els/les alumnes amb pluridiscapacitat són el 25% del total. L'etiologia de la discapacitat és diversa (paràlisi cerebral, encefalopaties, síndromes genètiques, trastorns generalitzats del desenvolupament, etc.), molts d'ells/es amb discapacitats associades, ja siguin físiques, sensorials o intel·lectuals.

L'escola, fora del recinte de Can Vila, disposa d'un servei diferenciat, l' AIS (l'Aula Integral de Suport). Aquesta es tracta d'un recurs d'atenció intensiva i temporal per a alumnat amb trastorn mental. L'alumnat de l' AIS pot presentar:

- Discapacitat Lleu, Moderada, Greu i/ Profunda.
- Alumnes amb Necessitats associades a trastorns de l'espectre autista, psicòtic i/o emocionals.
- Necessitats educatives especials associades a trastorns de conducta, de relació-adaptació i mentals.
- Pluridiscapacitats.
- Malalties degeneratives greus i minoritàries.

En el Projecte Educatiu de Centre es defineix com una escola laica, plural, que promou la llengua i la tradició catalana, amb una metodologia dinàmica i integradora. A més, forma part de la xarxa educativa propera i amb relació a centres d'educació especial. És un centre que

acull alumnat amb característiques singulars i diversitat de NEE distribuïts en diferents departaments. Finalment, també es consideren una escola innovadora i amb inquietud per la millora de la qualitat educativa: amb actitud de flexibilitat per adequar-se a les necessitats canviants de la societat, implicant una formació permanent del personal, continuar sent centre formador de pràctiques, organitzant jornades de bones pràctiques educatives, entre d'altres.

El centre està constituït per sis edificis, cinc d'una sola planta i un de tres plantes, comunicats entre ells per camins plans i rampes. Cada edifici està destinat a diferents departaments i té una estructura diferent. Els nivells educatius que s'imparteix a Can Vila són: Infantil, Primària i Secundària.

A l'hora de formar grups es fa a partir de les característiques de l'alumnat: edat, capacitats, necessitats personals a escollir i objectius de cada etapa. També es té en compte el grau de discapacitat i d'altres aspectes com:

- Els interessos, el nivell de competències, característiques i estil d'aprenentatge i les possibilitats i expectatives de progrés.
- El tipus i grau d'ajudes (personals, instrumentals, materials, i espacials) que necessiten que incideixen directament en l'organització de l'espai i del temps educatiu del centre.
- El nombre d'alumnes que configuren el grup i les seves respectives edats cronològiques.

La ràtio de cada grup-classe ve determinada pel diagnòstic dels alumnes del grup. Primer cal destacar, que cada unitat té una dotació d'una mestra. En el cas de pluridiscapacitats i trastorn espectre autista, la ràtio és de quatre alumnes per unitat. En el cas de discapacitat intel·lectual és de 6 alumnes per unitat.

L'escola compta amb un ampli ventall de professionals interdisciplinaris. Podem diferenciar entre personal docent, d'administració i serveis de manteniment, i altres serveis externs de transport, neteja i cuina. Pel que fa al personal docent hi ha psicopedagogs/gues, mestres (tutor/a d'aula, mestre/a de suport i de taller), educadors/es, logopedes, fisioterapeutes, monitors/es d'esbarjo, treballador/a social. Cal destacar que el servei de transport depèn del Consell Comarcal. L'equip directiu del centre es reuneix dos cops per setmana, a més es fa una reunió quinzenal entre l'equip directiu i la directora de centres de l'IMSD. D'altra banda, l'equip directiu i els caps de departament fan una reunió al mes.

Pel que fa als horaris del centre està distribuït en dos blocs: l'escola i l' AIS. A l'escola l'horari dels alumnes serà de 9.30h a 16.30h de dilluns a dijous, i de 9.30h a 14.30h els divendres. A

l'AIS l'horari dels alumnes serà de 10.00h a 16.00h de dilluns a dijous, i de 10.00h a 14.30h els divendres. Un cop a la setmana es va a la piscina i un cop a l'any van tots de colònies.

La línia pedagògica de l'escola fonamenta el seu treball en el següent: l'alumne, la família, altres centres/altres professionals (comunitat educativa i territori) i l'equip de professionals del centre. Pel que fa a l'alumnat, aquesta institució pretén assolir un seguit d'objectius generals:

- Oferir una resposta educativa adaptada a l'alumnat segons la diversitat de necessitats educatives especials per tal d'aconseguir el desenvolupament integral com a persones.
- Adquirir competències segons les pròpies capacitats per conèixer entorn i aconseguir la seva integració sociolaboral.
- Afavorir que l'alumnat facin l'acceptació de les pròpies capacitats i limitacions.
- Adquirir hàbits d'autonomia personal, social i de treball i la responsabilitat, per viure en societat i per millorar la qualitat de vida de l'alumnat.

L'atenció a les famílies és un altre eix primordial de la tasca dels docents, i creuen tan necessària aquesta atenció com la pròpia que reben els alumnes. Són famílies que han fet moltes rutes en cerca d'una solució mèdica i educativa per al seu fill/a i arribar a l'escola d'educació especial no és, d'entrada, grat per a cap d'elles. Amb els temps i després d'acompanyar-les en tot aquest procés, acaben confiant en aquesta escola i agraeixen haver trobat un centre que respongui al que buscaven per al seu fill/a. La seva participació en les activitats del centre és molt important. Com a objectius envers les famílies es plantegen:

- Guanyar la seva confiança i oferir el nostre suport en tot el procés de desenvolupament del seu fill/a.
- Fer participar a les famílies tant com sigui possible per tal de sentir-se actius en aquest procés, en dinàmiques de famílies, xerrades, col·laboracions en festes i participació en activitats relacionades amb el projecte de curs.
- Treballar i exigir la seva responsabilitat en tot allò referent al seu fill/a, benestar i salut, acompanyament, ajut en les feines d'escola, previsions de futur pel que fa al món laboral, dependència, llar.
- Donar suport i acompanyament i treball coordinat durant l'escolaritat i la integració de la vida dels seus fills.
- Ajudar a acceptar i ser conscients de les capacitats i limitacions dels seus fills i/o les seves filles.

Com a escola d'educació especial tenen el compromís d'assessorar els centres de la zona en tot allò que fa referència a l'educació especial, afavorint la inclusió de tot l'alumnat:

- Afavorint escolaritzacions compartides.
- Promocionant les activitats compartides (esports, plàstica, música...).
- Coordinant-nos amb els professionals dels centres on tenim alumnes fent compartida.
- Coordinant-nos amb professionals de l'EAP, CSMIJ, CDIAP i altres serveis.

Per acabar, cal destacar que un cop finalitza el període d'escolarització dels i les alumnes en aquest centre, poden tenir sortides variades: una part pot passar al centre de dia o residència, i altres a centres ocupacionals i centres especials de treball. Darrerament, tenen alumnes amb força capacitat cognitiva que podem accedir a fer PFI adaptats o fins i tot, a l'escola d'adults. Aquestes sortides no són fàcils per la falta d'oferta de places a la zona.

b) Escola Gravi de Barcelona¹⁵

És un centre ordinari de titularitat concertada per la Generalitat de Catalunya, això significa que la iniciativa de la seva creació és privada, però se sosté amb fons públics, ja que, en la pràctica esdevé un servei públic. Aquesta escola va ser fundada l'any 1966-1967, amb el nom de *Sociedad Cooperativa d'Ensenanza Gravi*. En aquells temps, el centre educatiu depenia de la *Cooperativa Graciense de Vivendas*, que va ser creat com a obra social per les filles i els fills dels propietaris de l'esmentada cooperativa vinculada a la parròquia de Santa Cebrià. L'any 1975, l'escola encara depenia de la *Cooperativa Graciense de Vivendas* (GRAVI), però es va constituir com a cooperativa de pares. Al cap de dos anys, el 1977, la cooperativa escolar de pares es va deslligar per complet de la *Cooperativa Graciense de Vivendas* i no va ser fins a l'any 1983 que el centre educatiu es va anomenar Escola Gravi SCCL, nom que rep actualment.

Durant tretze anys, l'escola va formar part del *Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana* (CEPEPC), però al llarg del curs 1987-1988, es va haver de decidir la seva integració definitiva a la xarxa pública i es va prendre la decisió de continuar com a titularitat d'escola privada, concertada i cooperativa de pares. Al llarg del curs 1995-1996, aquest centre educatiu va passar a ser una *Societat Cooperativa Catalana Limitada d'Ensenyament de Treball Associat*, perquè les famílies van cedir la gestió de l'escola a les persones treballadores del centre. Actualment, l'assemblea està integrada pel personal docent i d'administració i serveis i l'escola forma part de la Federació de Cooperatives d'Ensenyament

¹⁵ Tota la informació ha estat extreta de la Pàgina Web Oficial de l'escola. El PEC no està actualitzat i l'escola no el té públic.

de Catalunya (EscolaCoop) i de l'Associació Empresarial d'Escoles Cooperatives de Catalunya.

GRAVI se situa al barri de Gràcia de Barcelona, entre Teixonera i Horta, per tant, tenen alumnat d'aquests tres barris. L'Escola acull a alumnes d'Educació Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat i està organitzat en tres edificis. Per una banda, tenen Infantil, a la mateixa avinguda, una mica més avall es troba l'edifici de Primària i la Secundària i el Batxillerat se situa a l'altra banda de la ronda de Dalt. L'escola disposa d'una sola línia a infantil i dues a Primària, Secundària i Batxillerat. L'horari lectiu de l'escola depèn de cada etapa educativa: d'Infantil i Primària és de dilluns a divendres de 9h a 13h i de 15h a 17h, el de Secundària és de dilluns a dijous de 8.00h a 13.15h i de 14.50h a 16.45h, amb l'excepció de 4t d'ESO no té classe el dimecres a la tarda i divendres tota la secundària té horari de 8.00h a 13.15h. Pel que fa a 1r de Batxillerat, fan els dilluns i els dimecres 8.00h a 13.15h i de 14.50h a 16.45h, els dimarts, dijous i divendres de 8.00h a 14.15h. Finalment 2n de batxillerat s'organitza de la següent manera: els dilluns, els dimecres i els divendres de 8.00h a 14.15h i els dimarts i els dijous 8.00h a 13.15h i de 14.50h a 16.45h.

A part dels serveis escolars del qual disposa l'escola té: el servei d'acollida (horari de 7.30h a 9.00h del matí i de 17.00h a 18.30h de la tarda) i el servei de menjador amb cuina pròpia. També hi ha ofertes de serveis extraescolars com: natació, futbol sala, bàsquet, judo, patinatge, anglès, escacs, música, dansa, gimnàstica rítmica i també disposa de casals d'estiu.

Es caracteritzen com una escola innovadora, que l'entenen d'una manera peculiar: afavoreixen el diàleg i el debat per trobar millors eines i estratègies per poder arribar a la diversitat que enriqueix en el Projecte Educatiu. No tenen una única línia metodològica, sinó que es consideren persones inquietes i volen conèixer tot allò que està passant en el món educatiu i adaptar-ho a la realitat d'aquesta escola. Són participants de "Xarxes pel canvi" i avancen cada cop més cap a un treball a partir de materials i idees pròpies del claustre.

Donen especial importància a la cura de l'alumnat, afavorint la seva autoestima tot creant un ambient de confiança que els ajuda a construir la seva pròpia identitat i guanyar en autonomia. A més, defensen que tot el treball sigui vivencial i ajudi a tothom a millorar en el màxim d'àmbits possible com: el treball en equip, l'adaptació als canvis, l'autoconeixement, l'expressió oral, etc. Aposten per l'atenció a la diversitat i entenen que aquest fet no passa tan sols per atendre les dificultats, sinó també per intentar acostar-se a cada alumne/a.

També els caracteritza, i defensen plenament, la comunicació i la transparència en el tracte amb les famílies. Volen que les famílies se sentin part de l'escola.¹⁶ Per aquesta raó es fan reunions periòdiques de delegats/des de classe per seguir els temes generals. Mantenen una estreta relació amb l'AFA, obren activitats de l'escola a la participació de les famílies i impulsen trobades singulars. Des de l'escola es vol fomentar els hàbits saludables també en el temps de lleure, i per això es creen espais comuns entre l'escola i les famílies. Un cop l'any s'impulsa una activitat esportiva; una cursa: el *GraviCros 3x1* que respon a un triple objectiu de tres àmbits diferents:

1. A nivell de salut, es planteja la necessitat de fer arribar els beneficis de la pràctica esportiva a tothom. Defensen que fer esport, i fer-ho en família, és una pràctica molt saludable i ho volen difondre també fora de l'escola.
2. A nivell de cooperació, volen que amb aquesta cursa s'entengui la importància de col·laborar, de compartir i de tenir objectius comuns i no només dins l'escola.
3. A nivell social, volen fer conèixer l'escola arreu, però principalment volen oferir als barris de l'entorn de l'escola una festa esportiva oberta a tothom.

Consideren que el treball cooperatiu és l'eina que promou en els nens/es una major implicació en les tasques acadèmiques, en el sentit de la responsabilitat i en l'autoestima, per tant, implementar aquesta metodologia els permet que tot l'alumnat participi en les activitats de manera equitativa, fomentant que cada infant pugui aportar alguna cosa al grup.

L'escola procura que la visió de l'ensenyament i de l'aprenentatge vagin sempre en consonància amb els valors cooperatius i defensa els següents objectius:

- Té el compromís d'educar en els valors cooperatius.
- Té com a objectiu dotar l'alumnat de les eines perquè esdevinguin ciutadans i ciutadanes crítics, socialment responsables, democràtics i participatius.
- Té vocació social. Treballa per construir una societat millor amb valors d'igualtat, equitat, honestat, transparència, solidaritat, responsabilitat, integració i transformació social.
- És una escola oberta a tothom.
- És una escola dinàmica i transformadora.
- És una escola innovadora.

¹⁶ Fet que ens va impulsar a escollir aquesta escola.

- L'escola es vincula amb l'entorn proper del centre i de les famílies, construint una comunitat participativa.
- A l'escola l'autogestió, l'autonomia i la independència són claus per mantenir la llibertat i garantir els objectius que es marca la cooperativa tant en el model educatiu com en la gestió empresarial.

Entenen l'educació emocional com una forma de prevenció primària que pretén dotar de recursos a la persona (autocontrol, autoestima, tolerància a la frustració, empatia, resiliència, etc.) per tal que pugui gestionar diferents situacions amb si mateix i en relació amb els altres. Per tant, defensen que ha de ser un procés educatiu continu i permanent, present al llarg de tota l'escolarització i en tots els espais de convivència del centre. Per aquesta raó, des de ben petits i fins a batxillerat, l'escola treballa pel desenvolupament de les següents competències emocionals: la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia emocional, la competència social i les competències per a la vida i el benestar.

L'escola disposa d'un equip psicopedagògic integrat en el claustre que orienta i proposa actuacions per atendre millor alumnat i famílies. Aquest equip psicopedagògic està format per dues psicòlogues, una psicopedagoga i una mestra d'educació especial. Segons les necessitats i els temes a tractar es coordina amb l'equip directiu, els equips de coordinació, els departaments i els tutors/es. A grans trets, les tasques que realitza l'equip psicopedagògic són les següents; atenció directa a l'alumnat, suport a l'equip docent i suport a les famílies i la comunitat.

Aquest centre educatiu té un compromís social i mediambiental. Pel que fa al compromís social, el centre consta d'una comissió d'equitat amb la idea de proporcionar un espai segur on l'alumnat se senti lliure i pugui expressar quan se senti violentat o agredit dins i fora de l'aula, sigui físicament o verbalment. Aquesta comissió està formada per membres de l'alumnat i del professorat amb l'objectiu de poder transmetre les propostes, queixes i/o reivindicacions que els arribin de totes les persones vinculades a l'escola i, d'aquesta manera, fer de GRAVI un espai inclusiu. Pel que fa al compromís mediambiental, en el centre hi ha una comissió cooperativa de sostenibilitat que participen com a una escola de la Xarxa Municipal d'Escoles + Sostenibles. Gestionen els ODS (Objectius de Desenvolupament Sostenible), principalment des de la Comissió de Sostenibilitat.

Per últim, cada etapa fa les reunions que creu necessàries al llarg del curs, però almenys una vegada cada trimestre es reuneixen en plenària i comparteixen i valoren les actuacions. Una comissió de l'AFA organitza almenys una activitat cada curs amb la col·laboració de l'alumnat.

c) Escola Antoni Gaudí de Santa Coloma de Gramenet¹⁷

És un centre de titularitat pública i és una escola de doble línia que acull els cursos d'Educació Infantil i Primària. Està constituïda per 3 edificis independents, 2 d'ells són mòduls prefabricats, i provisionals des de l'any 1979 i un tercer edifici de construcció més recent, l'any 1990. Remarcant que, actualment, les possibilitats organitzatives de l'espai són les justes, no disposen de cap aula buida i el professorat no té cap espai per realitzar reunions. L'Escola Antoni Gaudí es defineix com a inclusiva, laica i respectuosa amb la pluralitat, trets definidors del seu caràcter propi.

El centre es troba ubicat al barri del Raval, municipi de Santa Coloma de Gramenet, en el turó de Sistrells, el qual fa frontera amb els municipis de Badalona i Sant Adrià de Besòs. Els barris veïns són Santa Rosa (Santa Coloma Gramenet), Llefia i la Salut (Badalona), dels quals també arriben alumnes degut a la seva proximitat. Cal destacar que durant els últims anys la població ha anat canviant per l'arribada de famílies d'altres procedències. Això fa que la població sigui més inestable, ja que els moviments migratoris provoquen una variació constant i permanent, en funció de la situació laboral de les famílies, dels i les alumnes del centre.

La població escolar queda al voltant de 430 alumnes d'edats d'entre els tres i dotze anys, dada que es va modificant al llarg del curs, per a la matrícula viva. La major part de l'alumnat és nouvingut provinents de diferents països, vint-i-una nacionalitats diferents, sent Índia, Pakistan, Bangladesh i Marroc, la procedència majoritària. També hi ha alumnes que provenen de descendents de famílies arrelades al barri de parla castellana, però dins l'escola són una minoria. Per tant, un 55.77% d'alumnes són de procedència estrangera, tot i que s'ha de tenir en compte que no tots els i les alumnes de nacionalitat espanyola estan integrats en les tradicions culturals pròpies del nostre país.

El nivell socioeconòmic de les famílies és baix i la majoria de les famílies no tenen feina, obtenint en el millor dels casos un petit ajut de Serveis Socials, ajut, per altra banda, insuficient, donat que gran part d'elles són famílies nombroses. Els rols de gènere dels progenitors, en la majoria de les famílies, és molt marcat; els pares treballen fora de casa i les mares a casa. A l'hora de comunicar-se, les professionals del centre es troben amb una gran dificultat, ja que degut al nivell cultural divers i plurilingüe, el qual els aporta una gran riquesa en diferents aspectes personals i d'aprenentatge, fa que el nivell de comprensió i expressió de les famílies sigui diferent i allunyat al de les mestres i personal de l'escola. Per

¹⁷ Per redactar aquest apartat ens hem centrat en el PEC antic, ja que el nou està en procés de reconstrucció pel canvi de direcció actual.

tant, en aquesta escola, el llenguatge i la comunicació, necessiten una atenció especial i en molts casos, perquè la comunicació amb la família sigui eficaç, és necessari recórrer a terceres persones (germans/es, amics/gues) que facin de pont o fins i tot a traductors i mediadors.

L'horari lectiu del centre és el següent: A les 8.30h entra primària i els nens/es d'infantil que tenen germans/es a primària i es queden al servei d'acollida. Llavors a les 9.30h entra infantil. L'alumnat de primària fa una hora més perquè el fet de ser escola d'alta complexitat, fan una sisena hora. A les 12.50h surt l'alumnat d'infantil i a les 13h el de primària. A la tarda l'horari d'infantil és de 15h a 16.20h i el de primària és 15h a 16.30h. A l'escola hi ha servei de menjador escolar de 13h a 15h. Molts infants que no es queden al servei de menjador escolar, a la tarda no solen assistir a l'escola. La llengua vehicular i d'aprenentatge a l'escola és la llengua catalana. L'escola opta per l'ensenyament de la llengua anglesa com a llengua estrangera.

Els trets identitaris de l'escola són els següents:

- Parteix del compromís ètic amb la professió dels i les mestres del claustre i del compromís de tota la comunitat en l'educació dels i les alumnes com a un dels pilars fonamentals.
- El model d'escola considera que els nens i les nenes i la seva educació són el motiu de totes les actuacions, amb un ensenyament dinàmic, innovador, científic, flexible, arrelat i compromès amb el medi, posant els mitjans i esforços necessaris.
- Treball en xarxa amb tota la comunitat educativa i amb els serveis de l'entorn.
- El nou equip directiu entén l'escola com una escola participativa i dialogant, compromesa amb l'entorn, basada en el respecte mutu, la tolerància, l'empatia i amb el convenciment que tots i totes som importants i necessaris, en un ambient d'afecte.
- L'objectiu principal és que tots i totes els/les alumnes arribin a desenvolupar el màxim de les seves capacitats valorant la cultura de l'esforç personal i de grup, la responsabilitat, la participació, l'interès, saber pensar i raonar i el gust per aprendre a aprendre, així com també la capacitat de ser feliç i gaudir de la vida. Fent particip als alumnes dels seus avenços sent així potenciadora d'autoestima, del concepte positiu d'un mateix, de la valoració personal i la confiança en les pròpies capacitats.
- És una escola inclusiva, capaç d'entendre la diversitat com a eina enriquidora fomentant l'empatia, la cooperació, l'acceptació de la diversitat i el respecte als altres, tots som semblants però diferents i únics. L'Escola Antoni Gaudí inclou com a principi fonamental l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom. L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'inclusió i dins del document

PAD¹⁸ del centre, es defineixen els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tot l'alumnat, i en particular, d'aquells que poden trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació.

- És una escola que potencia la seva llengua vehicular com a llengua de comunicació i aprenentatge, entenent com a prioritari l'assoliment d'un bon nivell lingüístic. Tots i totes les alumnes han de tenir dret a la igualtat d'oportunitats.
- És una escola compensadora, que fomenta la pluralitat d'estratègies d'aprenentatge adaptades a la diversitat de necessitats educatives, donant una atenció més individualitzada per compensar les desigualtats dels i les infants i les famílies.
- És una escola basada en el lideratge compartit, on tots/es formen part d'un engranatge, configurant així l'escenari apropiat per la gestió democràtica del centre, i també per aconseguir els objectius proposats.
- És una escola que creu en la complicitat i col·laboració de les famílies per portar a terme aquesta difícil tasca d'educar, una escola de tots/es i per a tots/es.

D'aquest últim punt, destacar que és una escola oberta i participativa. La família i l'escola tenen un paper determinant en l'educació i l'objectiu a assolir per totes dues parts és ajudar a formar persones lliures, responsables, solidàries i, per tant, capaces de respondre a les demandes de la societat on viuen. La participació de les famílies ha d'estar fonamentada en el diàleg, en una actitud oberta i comprensiva, en una aportació de suggeriments i ajuts quan siguin requerits, però ha de respectar la professionalitat del mestre/a per decidir en assumptes estrictament pedagògics.

L'AFA és força col·laboradora amb totes les activitats proposades en el centre i ofereix un gran recolzament. Malgrat que el nombre de socis és baix i el grup de persones que col·laboren directament és força reduït.

d) Escola Ausiàs March de l'Hospitalet de Llobregat

És una escola que es defineix, en el Projecte Educatiu de Centre¹⁹ com a pública, catalana, inclusiva, arrelada al seu entorn i fonamentada en el respecte a la diversitat individual i cultural de tots els seus integrants. A l'escola es fomenta l'aprenentatge com a procés total de la persona a través de la presa de decisions. Es basen en l'experimentació i curiositat davant

¹⁸ Pla d'Atenció a la Diversitat

¹⁹ Extret de: Escola Ausiàs March, l'Hospitalet de Llobregat. (s.d). *Projecte Educatiu de Centre*.
<https://docs.google.com/document/d/1URaQr56rr1WqOFdn5tgJ5tyYSFAxNupkUb2bhW5yAm0/edit>

l'aprenentatge donant eines per poder afrontar tot tipus de situacions amb un esperit crític respectuós, estimulant la iniciativa en els ciutadans i ciutadanes d'avui i de demà.

L'escola Ausiàs March està situada al barri Sanfeliu de l'Hospitalet de Llobregat, limitant amb dos barris; Can Serra i Zona Centre i amb els municipis de Cornellà de Llobregat i d'Esplugues de Llobregat. El barri de Sanfeliu és un dels menys poblats de la ciutat i gran part dels habitants provenen d'altres països. El flux de població migrant de països estrangers és prou representativa.

La provenença de l'alumnat ve condicionada per la ubicació de l'escola i per les característiques demogràfiques del barri. A l'escola els i les alumnes són de diferents procedències i les famílies del centre i del barri de Sanfeliu se situen en un nivell socioeconòmic mitjà-baix majoritàriament, tot i que moltes d'elles s'han vist afectades per la crisi d'aquests últims anys i els canvis en el món laboral.

Pel que fa al coneixement i ús de la llengua, en general, entén el català tant en l'àmbit oral com escrit, encara que un important sector d'aquesta població s'expressa habitualment en castellà. Referent a la població arribada de l'estranger poden agrupar-la en dos grans grups: d'una banda, els que provenen d'Amèrica Central i del Sud amb el castellà com llengua materna i de l'altra, els que provenen de països amb llengües diferents del català i del castellà i que, en molts casos, són llengües no llatines, en el cas del centre són majoritàriament d'origen àrab.

L'horari de l'escola és el següent: el mes de setembre i juny l'horari és de 9.00h a 13.00h i d'octubre a maig és de 9.00h a 12.30h i de 15.00h a 16.30h. De 8.00h a 9.00h és l'acollida matinal i després de l'horari lectiu hi ha extraescolars fins a les 17.30h. També tenen el servei escolar de transport, específic per nens/es del SIEI i el servei de menjador.

L'equip humà de l'escola està format per una dotació de 17 mestres dels quals 8 són definitius, a més d'una educadora, una auxiliar d'educació especial, un vetllador, i diferents professionals membres de l'EAP (psicopedagoga, logopeda i fisioterapeuta).

Els objectius de l'escola tenen una gran relació amb les prioritats del sistema educatiu català: millorar els resultats acadèmics, desenvolupar les capacitats dels alumnes i millorar la cohesió social. Aquests objectius van encaminats a aconseguir l'èxit escolar, l'excel·lència i l'aprenentatge al llarg de la vida. Alguns d'ells són:

- Àmbit pedagògic.

- a) Potenciar i afavorir l'aprenentatge significatiu i competencial.
 - b) Afavorir l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.
 - c) Fomentar el treball cooperatiu.
 - d) Afavorir l'ús d'estratègies que permetin a l'alumne assolir el grau de seguretat afectiva i emocional que correspon al seu nivell maduratiu.
 - e) Fomentar en l'alumne una actitud curiosa, investigadora i crítica.
 - f) Potenciar la utilització de diferents llenguatges de comunicació: oral, escrit, matemàtic, corporal, musical, artístic i visual.
 - g) Garantir un bon domini de les llengües oficials en finalitzar l'etapa d'educació Primària.
 - h) Promoure activitats i projectes encaminats a desenvolupar la creativitat de l'alumnat.
 - i) Considerar els resultats de les avaluacions de competències bàsiques, l'avaluació diagnòstica i d'altres valoracions, a fi de millorar en el procés d'ensenyament aprenentatge i introduir les modificacions pertinents.
 - j) Potenciar la capacitat de prendre decisions amb criteri.
 - k) Promoure el treball d'activitats relacionades amb els objectius metodològics acordats pel claustre de l'escola en els diferents àmbits: hort, tallers, projectes, ambients, etc.
- Àmbit de convivència.
- a) Treballar d'acord amb uns hàbits i normes que condueixin l'alumne cap a la seva autonomia personal.
 - b) Emprar el català com a llengua vehicular i d'aprenentatge.
 - c) Fomentar l'esperit de col·laboració i de respecte.
 - d) Desenvolupar la capacitat d'expressar els propis punts de vista i d'escolta i d'entendre el dels altres.

- e) Potenciar el coneixement i el respecte de l'entorn més proper.
- f) Participar i col·laborar amb altres entitats del barri i de la ciutat.
- Àmbit d'atenció a la diversitat.
 - a) Fer el seguiment curricular de cada alumne en funció de les seves necessitats.
 - b) Detectar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge.
 - c) Prendre en consideració els elements curriculars, organitzatius, metodològics i materials més adequats i possibles en tot moment i dins l'entorn escolar ordinari.
 - d) Garantir sempre que sigui possible la inclusió de tot l'alumnat en tots els àmbits educatius.

Les metodologies de l'escola són diverses, però totes parteixen de l'aprenentatge significatiu. Les i els mestres ofereixen a l'alumnat situacions pràctiques i vivencials en les quals permeten crear, investigar i descobrir autònomament aprenentatges curriculars. Els llibres de text són considerats com a eines per a l'adquisició dels aprenentatges.

L'escola fa especial èmfasi en la formació i ús responsable de la tecnologia procurant que l'alumnat tingui una formació en les TIC a nivell d'usuari pel que fa al seu futur.

Per tal de respectar el nivell i evolució individual de cada nen i nena, es fan ús de grups reduïts i desdoblaments, per tal d'oferir una atenció més personalitzada a l'alumnat. També hi ha mestres de reforç dins l'aula i mestres d'educació especial, que en molt poques ocasions, treballen fora de l'aula ordinària.

El centre entén la formació permanent del professorat com un camí necessari per estar actius, informats i en creixement constant conjuntament amb la societat i els/les alumnes.

L'escola parteix d'un sistema educatiu inclusiu que pretén personalitzar l'aprenentatge per tal que cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats. Les primeres mesures que contempla l'escola per atendre la diversitat dins dels suports universals són:

- Personalització dels aprenentatges.
- L'organització flexible del centre.
- L'avaluació formativa i formadora
- Els processos d'acció tutorial.

Hi haurà alumnes que a més d'aquestes mesures requereixin altres mesures més addicionals com; suport del mestre d'educació especial, suport escolar personalitzat (SEP), suport lingüístic i social i atenció de serveis externs al centre per casos específics.

Per aquells casos d'alumnes amb NESE, amb un reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu per part de l'EAP, el centre disposa del suport intensiu per l'escolarització inclusiva (SIEI). Aquests alumnes i, en alguns casos, els alumnes amb mesures addicionals disposaran d'un Pla de Suport Individualitzat (PI).

Des de l'escola la relació amb les famílies és fonamental per a realitzar una tasca educativa adequada. La comunicació entre els pares i mestres possibilita un apropament que genera confiança i col·laboracions mútues.

L'escola consta de l'AFA, la qual és l'encarregada de gestionar el menjador escolar, les activitats extraescolars, l'hora d'acollida matinal i la festa de l'escola. Col·labora i participa mitjançant reunions amb els mestres organitzadors, les festes que organitza l'escola i es mostra oberta al diàleg. Els pares i mares dels alumnes poden col·laborar també en el desenvolupament d'activitats generals i ordinàries que es fan al centre i en les activitats organitzades. Aquesta està formada per la junta, president/a, vicepresident/a, secretari/a i tresorer/a.

3.2 Metodologia

El paradigma és la mirada que tenim davant de la investigació, per tant, la mirada canviarà segons la *pregunta* que triem. En el nostre cas, hem utilitzat el paradigma interpretatiu perquè volem conèixer i comprendre unes realitats concretes (a través d'unes preguntes de recerca) amb profunditat: descrivint, analitzant i comprenent la realitat de cada centre.

El paradigma interpretatiu centra el seu interès en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. Com indica Correia (2019) la recerca es proposa a descriure les principals característiques dels investigats/des mitjançant el referencial empíric i principalment en la selecció de la mostra. A més, Vain (2012) afirma que l'enfocament interpretatiu en recerca social suposa un doble procés d'interpretació que, d'una banda, implica la manera en què els subjectes humans interpreten la realitat que ells construeixen socialment. I, per altra banda, es refereix a la manera en què els científics socials intentem comprendre com els subjectes humans construeixen socialment aquestes realitats.

Pel que fa a l'orientació metodològica, utilitzem l'estudi de cas múltiple, ja que és una investigació en profunditat sobre les relacions que hi ha entre dos membres de la comunitat educativa: la família i l'escola. Aquesta investigació és qualitativa perquè s'analitzaran totes les observacions que s'obtidran i les entrevistes que es realitzaran. Stake (2005) indica que l'estudi de cas és l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies concretes i importants (p. 1). Yin (2014) exposa que hi ha dos tipus d'estudi de casos: el simple i el múltiple i exposa que quan el mateix estudi pot contenir més d'un sol cas, l'estudi ha d'usar un disseny de cas múltiple. Especifica que en el disseny d'estudi de cas múltiple, podrien seleccionar-se tres o quatre casos (p. 11).

Centrant-nos en la nostra orientació metodològica, l'estudi de cas múltiple, Yin (2014) afirma que el pas inicial en el disseny d'aquest estudi ha de consistir en el desenvolupament de la teoria i després mostra que la selecció dels casos són els passos importants en el disseny i procés de col·lecció de dades. Així doncs, Yin (2014) indica que l'ús del disseny de cas múltiple ha de seguir una repetició, no una lògica de mostreig i, un investigador ha de triar cada cas acuradament. Els casos han de servir d'una manera similar als experiments múltiples, amb resultats similars (una repetició literal) o els resultats contrastats (una repetició teòrica) pronosticats explícitament al començament de la recerca.

3.3 Instruments de recollida de dades

Existeixen diverses tècniques o mètodes per obtenir informació en el marc d'una recerca qualitativa. En aquesta recerca hem optat per utilitzar tres instruments que ens permetran recollir dades per tal de poder extreure unes conclusions.

1. Entrevistes: Segons Fernández (2005), en el mètode de l'entrevista es pregunta i/o es debat amb altra gent sobre certs temes. Aquesta tècnica serveix per recollir dades impossibles d'obtenir mitjançant l'observació i/o els qüestionaris.

En el nostre cas, hem optat fer ús de les entrevistes semiestructurades. Tal com indiquen Blasco & Otero (2008) en una entrevista semiestructurada, les preguntes estan definides prèviament -en un guió d'entrevista, però la seqüència, així com la seva formulació poden variar en funció de cada subjecte entrevistat. És a dir, la investigadora realitza una sèrie de preguntes (generalment obertes al principi de l'entrevista) que defineixen l'àrea a investigar, però té llibertat per a aprofundir en alguna idea que pugui ser rellevant, realitzant noves preguntes.

Aquestes, van ser l'element clau per obtenir informació que tant les famílies com les mestres tenen sobre la relació/comunicació entre família i escola. La tria de les persones a entrevistar s'han escollit amb la fi d'aconseguir una informació equilibrada i beneficiosa pel nostre Treball de Fi de Grau.

A més, cal afegir que vam utilitzar una gravadora per a no perdre cap detall de què es va dir durant l'entrevista, això sí, sempre informant les entrevistadores sobre la seva utilització i amb el seu consentiment previ.

2. Observacions de les entrades a les escoles: Hem utilitzat una observació directa, ja que hem estat en contacte directe amb la realitat de la qual volíem obtenir informació. Hem escollit aquest tipus perquè permet fer un seguiment als indrets on tenen lloc els fets que es volia observar.

“L'Observació consisteix en el registre sistemàtic, vàlid i fiable del comportament o de la conducta manifesta” (Hernández, 2003)²⁰.

Amb els mètodes o tècniques d'observació l'investigador participa mirant, registrant i analitzant els fets d'interès (Blaxter, 2000). El seu objectiu principal és registrar el comportament sense interferir-lo. Com a observadora cal fer tot el possible per mantenir-se al marge de la conducta que s'està observant per no destorbar ni interferir-la. (Salkind, 1999).

Com a suport de registre vam utilitzar una taula²¹ amb un seguit d'ítems que preteníem observar, on allò vam anar anotant els aspectes més rellevants, per posteriorment poder-ne fer una anàlisi.

3. Anàlisi de diferents documents de cada centre: Tot projecte d'investigació implica, amb més o menys intensitat, l'ús i l'anàlisi de documents (Blaxter et al, 2000, p. 205). En el nostre cas, ens hem centrat a analitzar diversos documents de les diferents escoles com:

- El Projecte Educatiu de Centre

- El Projecte Lingüístic

²⁰ Citat per Fernández Núñez, L. (2005)

²¹ Vegeu a l'Annex 6.5

- Normes d'Organització i Funcionament del Centre
- Projecte de Direcció
- Pàgina Web Oficial

Cal remarcar que no a totes les escoles hem analitzat els mateixos documents, ja que hi ha escoles que en no estar penjats a la Pàgina Web, perquè no estaven actualitzats, no se'ns els ha facilitat. Tot i això, fer una anàlisi de documents ens han servit per donar riquesa a la recerca i conèixer aspectes més detallats de les diferents escoles. També ha estat una forma de contrastar la informació amb la recollida de dades de les entrevistes.

Cal tenir present que durant l'anàlisi de les dades i la discussió hem optat per utilitzar unes nomenclatures específiques que detallem a l'apartat 3.7.

3.4 Procediment

El procediment que hem dut a terme per obtenir informació ha sigut el següent. Primer, hem fet una primera cerca d'informació a diferents llibres, articles i pàgines web per tenir a mà tota la informació necessària per poder iniciar la vessant més teòrica del nostre treball. Un cop hem tingut tota aquesta informació, hem seleccionat el que ens ha semblat més important i hem redactat el marc teòric.

D'altra banda, per obtenir les dades de la investigació hem seguit el següent procediment. En primer lloc, hem seleccionat diversos centres educatius que podien encaixar amb la nostra recerca i ens hem posat en contacte. En segon lloc, hem elaborat el disseny del treball de camp i hem consultat els documents més rellevants que disposen els centres educatius per tal d'endinsar-nos més en conèixer cada escola en profunditat. En tercer lloc, hem dut a terme les entrevistes a les mestres i a les famílies, juntament amb les observacions de les entrades. Totes les entrevistes s'han enregistrat per a la seva posterior audició i transcripció. En quart lloc, un cop aconseguides les dades, hem procedit a realitzar el buidatge, l'anàlisi i la discussió. Per fer l'anàlisi, hem ordenat les dades tot agrupant-les en categories, per la posterior triangulació de les dades obtingudes i finalment, s'han elaborat les conclusions finals d'aquesta recerca.

Podem distingir tres tipus d'anàlisi textual segons la via d'aproximació al text: anàlisi temàtica, anàlisi formal i estructural. Nosaltres ens hem centrat en l'anàlisi temàtica. Segons Riba (2011) és l'orientació més immediata de l'anàlisi de textos, centrada precisament en el "contingut" del text. En aquests casos, l'analista s'ocupa dels significats denotatius (significat

nuclear o de diccionari) o connotatius (associacions, significació perifèrica, retòrica o més personal) del text. En l'anàlisi temàtica trobem dues modalitats principals: l'anàlisi categorial i l'anàlisi avaluativa. Tal com ens hem plantejat la recerca, és més adient utilitzar l'avaluativa. El mateix autor exposa que perllonga la línia d'anàlisi categorial en la direcció de valorar, no solament temes o referències, sinó els judicis i opinions de l'autor, en clau connotativa a més de denotativa, estimant la intensitat dels continguts a més de la seva presència en el text.

3.5 Mostra

Com hem detallat anteriorment, la nostra població d'estudi han estat algunes de les professionals de les quatre escoles i algunes famílies. Per a poder aprofundir en les persones que formen part d'aquesta mostra, seguidament es farà una descripció detallada de totes les que han volgut participar en aquesta recerca. Aquesta informació s'ha extret de les primeres qüestions de l'entrevista.^{22 23}

a) Escola CCE Can Vila

- Mestra 1: Actualment és mestra de suport del primer cicle de primària (8-12 anys), però ha sigut tutora durant molts anys. El que més li agrada és la relació amb els nens i les nenes. Crear vincle i ajudar-los a créixer dins de les seves possibilitats amb el màxim d'autonomia que ells puguin. Això li agrada que sigui a partir d'un projecte i al costat dels seus companys, de manera compartida i també amb les famílies. Destaca la importància d'anar tots a la una (referint-se a família i escola) perquè si no és molt complicat. Quan ha estat tutora el que menys li ha agradat és la part més burocràtica
- Mestra 2: Fa deu anys que fa de mestra. Va fer les pràctiques de final de carrera i després va estar dos anys fent de monitora de tarda. Actualment, és tutora de nens i nenes que equivaldria a un 5è, 6è, 1r d'ESO. El primer any va ser mestra de suport a primària, la resta ja he sigut tutora. Va estar quatre cursos de tutora a infantil. El que més li agrada és poder veure l'evolució dels infants i el que menys va destacar que a vegades fas una planificació i no acaba sortint com t'esperes, tot i que n'acabes extraient aprenentatges.
- Mestra 3: Aquest any és una de les logopedes del centre.
- Famílies 1, 2, 3, 4 i 5: hem aconseguit que un total de cinc famílies responguessin el qüestionari en línia que els vam acabar proposant. La nostra idea inicial era fer entrevistes, però per qüestions organitzatives (que detallem a les limitacions del treball), hem hagut de fer un qüestionari i aquest ha sigut de forma anònima.

²² Vegeu Annex 6.1 Plantilla entrevista mestres, l'apartat de la Introducció.

²³ Vegeu l'Apartat 3.7, el qual es detallen les nomenclatures.

b) Escola Gravi

- Mestra 4: Fa setze anys que fa de mestra a la mateixa escola, no ha anat a cap altre centre. Va començar fent menjadors i com a vetlladora i va acabar guanyant-se una plaça. Actualment, és cotutora de P3 i s'encarrega de fer la psicomotricitat a les tardes. Ens explica que la majoria dels anys que porta aquí ha estat tutora i ha passat per P3, P4 i P5, però la majoria d'anys ha estat tutora i ha passat per P3, P4 i P5. El que més li agrada és l'acompanyament en aquest creixement i veure com es van fent grans, sobretot el tema de l'autonomia, destaca que també li agrada fer aquest acompanyament a les famílies, no només als infants. El que menys li agrada són les reunions i haver d'estar pendent del currículum.
- Mestra 5: Fa vint-i-set anys que exerceix de mestra i sempre ha estat en aquesta escola. Actualment, està de tutora a l4 i també està de coordinadora pedagògica del centre. Remarca que se sent més tutora d'l3 que de cap altre curs, perquè dels vint-i-set anys que porta en el centre, vint-i-tres ha estat tutora d'l3 perquè és un curs que li agrada molt. Al llarg d'aquests anys, també ha estat d'especialista de psicomotricitat i ha estat a direcció com a cap d'estudis. On no ha estat mai i li agradaria provar-ho és a l5, perquè com més petits, físicament és més cansat. El que més li agrada de la seva feina és estar al costat dels nens i el que menys és el fet d'haver de parlar o gestionar determinades situacions amb les famílies.
- Mestra 6: Des del 2008 que porta sent mestra i en aquesta escola en concret porta onze/dotze anys. És tutora d'l5 i està a diferents comissions, com GraviCross i la d'estratègies digitals. El que més li agrada són els i les infants i el que menys és el no tenir temps per fer reunions i fer-les ben fetes.
- Família 6: És mare d'un infant de P5 i també en té un de més gran a primària.

c) Escola Antoni Gaudí

- Mestra 7: Fa quatre anys que fa de mestra, tot i que va començar a una altra escola. És tutora d'l3. Li agrada molt la relació que té amb els nens i les nenes, veure com evolucionen, com comencen el primer dia i com acaben l'últim dia. El que menys li agrada és que hi ha molta burocràcia
- Mestra 8: Porta dinou/vint anys treballant com a mestra. Aquest és el quart any que està en aquesta escola i actualment està sent mestra d'educació especial a l'etapa d'Infantil. El que més li agrada és el tracte amb els i les infants, veure com aprenen. I el que menys tota la part de documentació, burocràtica i a vegades el tracte amb les famílies.

- Educadora Social: Va començar a treballar com a integradora el 2016 i aquest és el tercer any que porta sent educadora. Va començar sent educadora quan va aparèixer la figura d'educació social a les escoles.
- Integradora Social: És el primer any que porta com a integradora social a l'escola i destaca la coordinació que fa amb l'educadora social.
- No ha sigut possible realitzar entrevistes a cap família del centre (com exposem a les limitacions del treball) per raons idiomàtiques i per la concepció que tenen de l'escola.

d) Escola Ausiàs March

- Mestra 9: Fa dotze anys que fa de mestra i ara porta dos anys en aquesta escola sent tutora de P5. El que més l'entusiasme és que cada dia és diferent i l'aprenentatge que fas contínuament, i destaca que moltes vegades t'ensenyen més els i les alumnes que nosaltres a ells/es. El que menys li agrada és la burocràcia.
- Mestra 10: Porta dos anys fent de mestra i actualment està fent una substitució en aquesta escola, sent tutora de P4. El que més li agrada és el tracte amb els nens i les nenes, el què aprèn d'ells/es, el que pots arribar a aprendre i veure l'evolució que fan.
- Mestra 11: Porta quatre anys fent de mestra, però un any fent de tutora de P3 en aquesta escola. El que més li agrada són els nens i les nenes i la relació que es pot arribar a tenir amb ells/es.
- Família 7: Té una filla que fa P5.
- Família 8: Té dos fills, un fa tercer de primària i l'altre P4.

3.6 Aspectes ètics i de confidencialitat

En qualsevol estudi o recerca que es realitza sobre les persones, s'han de considerar diferents aspectes ètics i legals. Pel que fa a la part teòrica de la investigació, referenciem seguint les pautes d'APA (edició 7).

Pel que fa a la part pràctica, respectem l'anonimat i la confidencialitat dels i les participants i utilitzem tota la informació obtinguda únicament amb finalitats acadèmiques. A les participants d'aquesta recerca se'ls hi ha explicat prèviament el perquè d'aquesta recerca i la seva finalitat a través d'un full d'informació²⁴. També se'ls ofereix la possibilitat de poder conèixer els resultats del treball. Abans de dur a terme les entrevistes se'ls hi ha donat un consentiment informat²⁵ que han signat per constar que estan d'acord en participar en aquesta recerca i que estan d'acord amb la finalitat i també se'ls ha fet signar un consentiment d'autorització

²⁴ Vegeu a l'Annex 6.1

²⁵ Vegeu a l'Annex 6.2

d'imatge i veu. En l'anàlisi i discussió dels resultats no s'ha citat cap dada que es pugui identificar amb cap persona.

3.7 Recollida de dades del procés d'investigació

A continuació es presenta, en una graella, el pla de treball portat a terme per la recollida de dades d'aquesta investigació a les quatre escoles, des de l'inici de posar-nos en contacte amb el dia de la trobada.²⁶

Dates	Descripció de les tasques realitzades
Finals d'octubre-novembre	Escollir escoles i començar el primer contacte via correu.
29 de novembre	Videotrucada amb la cap d'estudis de CEE Can Vila: concretem dia i hora per realitzar entrevistes.
1 de desembre	Videotrucada escola Gravi: concretem dia i hora per entrevistes.
3 de desembre	Primera vista a una escola, que el final la van cancel·lar. Comencem cerca a noves escoles.
Mes de desembre	Contacte amb l'escola Antoni Gaudí i Escola Ausiàs March via correu electrònic.
9 de gener	Recordatori a les escoles, enviem consentiments i les plantilles de les entrevistes.
10 de gener	Trobada amb CEE Can Vila. Entrevistes i observació entrada.
11 de gener	Trobada amb l'escola Gravi. Entrevistes i observació entrada. Trucada a l'escola Ausiàs March.
13 de gener	Trobada amb l'escola Antoni Gaudí. Entrevistes i observació entrada.

²⁶ Les dades recollides es troben a l'Annex 6.6 i 6.7

23 de gener	Creem Formulari de Google amb algunes preguntes del guió de l'entrevista per passar a set famílies de l'escola CEE Can Vila.
24 de gener al 3 de febrer	Rebem respostes de les famílies a través del qüestionari.
22 de març	Trobada amb l'escola Ausiàs March. Entrevistes i observació entrada.

Seguidament, presentem quatre graelles que ajudaran a sintetitzar les nomenclatures que hem utilitzat durant l'anàlisi de les dades i la discussió.

a) Pel que fa a les escoles:

Escola Can Vila	Escola Gravi	Escola Antoni Gaudí	Escola Ausiàs March
Escola A	Escola B	Escola C	Escola D

b) Pel que fa a les entrevistes amb les mestres:

Escola Can Vila	Escola Gravi	Escola Antoni Gaudí	Escola Ausiàs March
M1	M4	M7	M9
M2	M5	M8	M10
M3	M6		M11

c) Pel que fa a els qüestionaris amb les famílies:

Escola Can Vila (ECV)
F1
F2
F3
F4
F5

d) Pel que fa a les entrevistes amb les famílies:

Escola Gravi	Escola Ausiàs March
F6	F7
	F8

3.7.1 Categorització

Per poder analitzar les dades extretes de les entrevistes, la informació ha estat categoritzada en sis dimensions, que ens serveixen per poder organitzar les dades en diferents àmbits i/o temàtiques d'interès a partir dels objectius d'aquesta investigació.

Seguidament, s'expliquen detalladament les diverses categories d'àmbits i/o temàtiques d'interès utilitzades per a fer la taula de categorització en l'ordre que hi apareixen. Així doncs, les categories són les següents:

1. Les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús:

En la primera categoria presentem les vies de comunicació que utilitzen les quatre escoles i fem referència al seu ús. A més, s'exposen els avantatges i els inconvenients de cadascuna d'elles, les visions de docents i famílies i es remarca la importància que tenen avui en dia les tecnologies de la informació i les comunicacions (TIC).

2. La importància de la relació entre família i escola:

En la segona categoria es destaquen aquells relats de docents i famílies sobre la importància d'una bona comunicació entre els dos agents educatius, com també les possibles dificultats que poden sorgir d'aquesta relació. També es fa èmfasi en el comportament i la predisposició de les famílies com a suport en l'educació de l'infant i quan aquest no és l'adequat, l'infant en pot sortir perjudicat.

3. Els obstacles i les discrepàncies que poden sorgir en la relació família-escola:

En la tercera categoria s'exposen vuit obstacles que es van poder copsar en la recollida de dades, i aquests poden dificultar i influir en la relació i s'exposa el perquè es donen.

4. Les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle:

En la quarta categoria es descriuen les actituds i els rols que han de tenir tant les professionals com les famílies per tal que el vincle sigui adequat, positiu i beneficiós. També es remarca la influència que poden tenir les representacions i prejudicis de docents i famílies en aquesta relació.

5. Les relacions entre escola-família i inclusió:

En la cinquena categoria no es podia obviar fer èmfasi en els diferents discursos sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió en els centres educatius. Destaquen com ha de ser la comunicació quan un infant presenta necessitats educatives especials i la importància de realitzar un treball en xarxa no només amb les professionals internes de l'escola, sinó també amb els centres externs, per tant, fent un treball amb tota la comunitat.

6. El rol de les famílies a l'escola i la seva participació:

Finalment, a la sisena categoria s'exposa la importància, copsada en el treball de camp, de que l'escola estigui oberta a les famílies i les vies de participació que les famílies disposen. A més, es presenta la concepció que tenen les mestres de la no participació de les famílies i les possibles causes d'aquesta no participació, com també la idea errònia que tenen les famílies d'escola i de l'educació en general.

3.8 Presentació dels resultats, anàlisi de les dades i discussió

En el següent apartat exposem la presentació dels resultats de les dades obtingudes en el treball de camp tot presentant les sis categories d'anàlisi que hem considerat que són d'interès per a la nostra investigació i des de la perspectiva de les diferents persones entrevistades, de les anotacions realitzades a les entrades de cada centre i de l'anàlisi dels Projectes Educatius de Centre. Així doncs, seguidament, hem realitzat una triangulació de tota aquesta informació recollida, per tal de poder fer l'anàlisi i desenvolupar la discussió tot contrastant les evidències científiques presentades al marc teòric amb els resultats obtinguts de l'anàlisi de dades.

3.8.1 Les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús

Els canals de comunicació i l'ús que se'n fa d'ells són molt importants i faciliten o dificulten la comunicació entre la família i l'escola. A les entrevistes vam preguntar, tant a les mestres com a les famílies, quins eren els canals de comunicació que utilitzaven en el dia a dia per comunicar-se, com funcionaven i com els valoraven. I aquests són els resultats:

- Entrades i sortides:

Aquest mitjà, exceptuant escola A, és el més utilitzat per comunicar-se. La mestra 1 quan ens valorava els diferents canals de comunicació, ens va exposar un aspecte negatiu d'aquest: "com que els *nanus* venen amb autobús aquí, amb la majoria de famílies no tenim el contacte directe (entrades, sortides) i els pares n'hi ha molts que són de fora, és una escola comarcal i això també ho complica una mica. El contacte diari es perd". (Mestra 1, Escola A). Aquest aspecte el vam poder copsar a l'observació de l'escola A, dimarts 10 de gener. Durant l'observació, vam tenir la sensació que l'arribada semblava caòtica perquè va començar a arribar l'alumnat amb ambulàncies, autobusos, algun/a ve amb cotxe, però de mica en mica t'adones que és tot el contrari. Els autobusos i les ambulàncies tenen un lloc assignat i s'esperen allà, fins que el/la professional van a buscar l'alumne/a. Tots/es saben a qui han d'anar a buscar. Hi ha molt pocs infants que arriben amb les famílies: de cent seixanta-cinc infants només n'hem vist quatre o cinc. (Observació 1, Escola A).

En les altres tres escoles, troben interessant aquest contacte en les entrades i sortides perquè totes coincideixen amb la mestra 8. Ella defensa que és una comunicació molt puntual, però és diària. En el cas d'I3, tant a l'escola B, l'escola C com a l'escola D, les famílies entren a l'aula i això facilita molt poder parlar de tu a tu. A l'escola B, una de les mestres argumenta que en el cas d'I3 "fem aquesta entrada relaxada que poden entrar dins de la classe i quedar-s'hi. Et poden comentar i pots preguntar alguna cosa i és el moment de parlar-ho". (Mestra 4, Escola B). Al mateix passa a l'escola D, la mestra 7 ens exposa que a I3 "sí que tenim una mica més de tu a tu, si m'han de preguntar alguna cosa doncs en parlem, si jo els hi haig de comunicar alguna cosa els hi dic. Si és alguna cosa concreta del nen i és una mica més confidencial, li dic que s'espera un moment, entro els nens a l'aula i parlem". (Mestra 7, Escola D).

A l'observació de l'escola B, el dimecres 11 de gener, l'entrada ha sigut molt fluida, les famílies anaven arribant escalonadament. També ho facilita que l'edifici d'infantil estigui separat del de primària. Les mestres s'esperen a dins l'aula i a la porta d'entrada hi ha la secretaria de l'escola i la cap d'estudis. Les famílies d'I4 i I5 no poden entrar a l'aula, però sí poden acompanyar als fills/es fins al menjador i a l'entrada a l'aula. A les entrades la comunicació entre escola-família són de temes més organitzatius: preguntes, dubtes i aspectes a destacar que pregunten les famílies, com per exemple on s'han de guardar els mitjons de psicomotricitat o que avui la seva filla no es queda a menjador.

A l'observació de l'escola D, el divendres 13 de gener, els nens i les nenes d'infantil disposen de dues entrades. La primera és a les 8.30h que entren tots els i les alumnes de primària i en el cas de les famílies que tenen germans i/o germanes a infantil poden escollir si portar-los a

aquesta hora i utilitzar el servei d'acollida o a la segona entrada que és a les 9.30h (és l'inici de l'hora lectiva a educació infantil). A les entrades només les famílies de P3 i P4 poden entrar fins a la porta de l'aula. Les de P5 estan en un altre edifici i la família no pot arribar a la porta d'entrada de l'aula, sinó que han de deixar els fills/es a l'entrada de l'escola.

Les mestres de l'escola D comenten que prefereixen que el contacte sigui més a les sortides, i no tant a les entrades. La mestra 9 argumenta "a la porta no m'agrada que em diguin coses al matí. A vegades et diuen moltes coses i de la porta a la classe ja se m'ha oblidat. Si és alguna cosa molt urgent o important, que a la porta no sigui. Que ens ho facin arribar per e-mail. A l'entrada tenim menys estona i tenim més pressa". (Mestra 9, Escola D).

És veritat que totes les mestres de les escoles B i D coincideixen en el fet que hi ha més comunicació a les sortides que a les entrades, ja que es comenta una mica com ha estat l'infant durant el dia, si hi ha hagut algun problema, entre d'altres. En el cas de l'escola B la mestra 5 exposa que "el matí és més de rebuda amb el nen, potser no és tan d'atenció amb la família i a la tarda sí que fas més de contacte amb la família, expliques alguna coseta, alguna anècdota. Cada dia hi som". (Mestra 5, Escola B).

Pel que fa a les famílies, excepte les de l'escola A, ens han explicat que les entrades i les sortides és la manera més directa de comunicar-se amb les mestres. A l'escola B, la família argumenta "penso que és l'espai més natural i més normal perquè passi". (Família 6, Escola B). En el cas de l'escola D utilitzen més les sortides que les entrades, però "afegeix que si hi ha qualsevol cosa sempre estan oberts també a les entrades, acostumen a ser més coses del dia a dia". (Família 8, Escola D).

- **Les entrevistes individuals:**

Totes les escoles van coincidir que mínim s'havia de fer una entrevista durant el curs cap a mitjans del segon semestre, menys a l'escola A que en el seu cas se'n fan tres, una a cada trimestre. Tot i això, totes les professionals entrevistades, estan obertes a fer les que calguin. La mestra 5 recalca "el tema de les tutories solem estar molt obertes, t'adaptes a les famílies. I estranyament no hi ha cap família que no vingui mai, ha de ser un cas molt especial. Tothom està disposat". (Mestra 5, Escola B). També, es veu reflectit en el cas de la mestra 1, la qual ella exposa "hi ha famílies que han vingut un cop el mes durant un període de temps perquè ho han necessitat". (Mestra 1, Escola A).

Quan les professionals volen convocar una entrevista totes les escoles ho fan diferent. En el cas de l'escola A ho fan a través del Telegram o si és molt complicat a través d'una trucada. A l'escola B ho fan via correu electrònic des de la secretaria de l'escola. Les famílies ja estan

informades des d'inici de curs de quin és el dia per realitzar entrevistes. A l'escola C les mestres aprofiten els moments d'entrada i sortida per comunicar-ho, tot i que a vegades també utilitzen l'agenda o fan una trucada.

Per acabar, a l'escola D les mestres penjen una graella al Classroom i cada família s'apunta el dia que li va bé. També ho recorden per correu electrònic i hi ha moments que han de recórrer a les entrades i sortides. La mestra 10 exposa que "a vegades, en algunes famílies, has d'anar una mica al darrere. N'hi ha que de seguida s'apunten i hi ha qui els hi has d'anar recordant. Un dia vaig baixar amb el full a la sortida i els hi vaig dir; mira queden aquests dies". (Mestra 10, Escola D). A l'escola B, la mestra 6 coincideix en l'opinió de la mestra anterior: "hi ha famílies que no contesten i has d'anar al darrere. I a vegades són les famílies que més necessites i necessiten fer la tutoria". (Mestra 6, Escola B).

En el cas que alguna altra professional del centre que no sigui tutora, com logopedes, mestres d'educació inclusiva o d'altres especialitats, volen realitzar una entrevista amb la família, la tutora sempre ha d'estar al cas de tot i si fan alguna entrevista, el millor és que hi sigui present perquè sinó com bé ens exposa la mestra 8 "jo podria tenir una entrevista només amb la família, però clar, després jo tota aquesta informació l'he de traspasar a la tutora, perquè és ella la "cara visible", per això sempre intentem que sigui conjunta". (Mestra 8, Escola C). El mateix passa en el cas de la mestra 3 "sempre a través de les tutores. Elles han d'estar informades de tot" (...) "Son les tutores les persones que tenen el vincle i la comunicació directa amb les famílies". (Mestra 3, Escola A).

Per altra banda, els vam preguntar si es preparaven les entrevistes i totes van coincidir que sí. Hi ha una pauta general amb uns ítems, però cada tutora es fa un guió individual segons les necessitats de cada alumna i família, per tant, el plantejament sol ser molt flexible. La mestra 9 argumenta "no sempre dóna temps a preparar-les, i hi ha entrevistes que són més senzilles que d'altres, depèn de la família i el nen". (Mestra 9, Escola D).

També els vam preguntar si durant les entrevistes prenen algun tipus d'anotacions o fan un registre. Algunes mestres van coincidir que ho solen fer posteriorment, però algunes mestres sí que fan petites anotacions durant l'entrevista. La mestra 7 descriu "si és alguna cosa molt important, sí que m'ho vaig apuntant, perquè hi ha coses que si no després se m'obliden". (Mestra 7, Escola C). Llavors és important destacar que totes les mestres registren l'entrevista i de la informació en queda constància. Les solen penjar en una carpeta Drive de cada alumna. La mestra 6 exposa que "tenim compartit en un Drive una graella de les entrevistes amb cada nen, amb l'objectiu de l'entrevista, com ha anat, acords que s'han pres, les

persones que han assistit, etc. I així queda tot guarda't". (Mestra 6, Escola B). Així les tutores de l'any vinent, poden veure les entrevistes que s'han anat realitzant i de què s'ha anat parlant en elles.

Quan els hi vam demanar sobre l'espai on realitzen les entrevistes, les professionals de les quatre escoles coincideixen que el millor lloc és a l'aula perquè defensen que és un espai acollidor i com argumenta la mestra 8 "si la fem a la pròpia aula, els hi podem ensenyar on s'asseu, o on fem la rotllana, o ensenyem les feines, etc. Tenim tot el material perquè ells puguin comprendre de què estem parlant. A un despatx és molt més fred". (Mestra 8, Escola C). Però en el cas de l'escola B i l'escola D exposen que hi ha el *handicap* que per les famílies pot semblar una mica incòmode pel fet de ser cadires i taules petites. La mestra 5 exposa "a vegades posem cadires grans perquè no se sentin tan incòmodes". (Mestra 5, Escola B).

En el cas de l'escola A, la família 1 ens afirma que "son muy positivas. I son bastante frecuentes" (Família 1, Escola A), fet distintiu a les altres escoles que hem visitat. Per exemple, en el cas de l'escola D, la família 8 ens diu "si no recordo malament, fem dues entrevistes, però recalquen que poden demanar les que vulguin". (Família 8, Escola D). Aquest fet ens porta a pensar que quan parlem de nens/es amb Necessitats Educatives Especials, les entrevistes solen ser molt més freqüents.

- **Les reunions d'inici de curs:**

Les quatre escoles, a l'inici de curs, organitzen una reunió organitzativa. A l'escola B també s'organitza una reunió psicopedagògica, la qual hi ha la mestra de cada curs i les famílies. En aquesta, s'explica què es farà durant el curs, quines activitats es faran, etc. A l'3 a part de la reunió d'inici de curs, s'afegeixen les adaptacions i la reunió individual. Es fa una reunió al mes de juliol, un cop estan tancats els grups, en el qual les famílies poden conèixer la tutora. La mestra 5 argumenta que "a l'escola donem molta prioritat els infants d'l3, ja que és l'entrada a l'escola". (Mestra 5, Escola B). Destaca que si un infant entra nou a l4 o l5 se segueix el mateix procediment que a l3.

Totes les famílies que hem entrevistat de l'escola B i l'escola D i els qüestionaris per part de l'escola A coincideixen en el fet que la reunió d'inici de curs els hi agrada i és positiva. La família 7 afirma que "està bé perquè t'expliquen una mica com anirà l'any, les excursions i tot una miqueta". (Família 7, Escola D). La família 6 ens va explicar que no es tracten tant temes d'informació organitzativa, sinó que hi ha una part més específica per cada curs.

“Ens van exposar una conversa que ens la van fer llegir a les famílies, que s’havia donat el grup-classe sobre temes d’autonomia i va ser molt interessant poder reflexionar com a pares del que els alumnes perceben com a la seva pròpia autonomia”. (Família 6, Escola B).

En el cas de l’escola A, la família 1 la valora molt positivament i afegeix “coneixes a tots i totes les professionals que treballen amb la nena. Reunió molt propera i amb molta motivació”. (Família 1, Escola A).

- **Butlletins de l’escola:**

Tant a l’escola B com a l’escola D les famílies reben dos butlletins de notes per part de les tutores dels seus fills/es, però en el cas de l’escola B és per la plataforma Alexia i en el cas de l’escola D els donen amb paper. La família 7 reconeix que “els butlletins son bastant complets, a part dels ítems sempre et posen un text, unes observacions”. (Família 7, Escola D). La família 8 afegeix que “el comentari del profe és amb el que et quedes perquè el comentari és el que realment t’omple i no tant el progressa o necessita millorar com a tal”. (Família 8, Escola D).

- **Agenda:**

L’escola C utilitza l’agenda, tot i que les mestres exposen que les famílies no l’acostumen a fer servir, sobretot per un tema idiomàtic i també exposen que haurien de fomentar més aquest ús, i és una cosa que no fan. L’escola D les mestres d’I4 i I5 van comentar que, el curs passat, feien servir una llibreta, però aquest any l’han deixat de fer servir, ja que les famílies no li donaven ús. Si hi ha alguna cosa sempre ho acaben fent a les entrades i sortides i ja no ho escriuen a la llibreta. És un tema que han d’acabar de parlar, ja que aquest ha sigut el primer any i han de valorar com ha anat. En canvi, la mestra 11 exposa que a “I3 si que tenen llibreta i és on apunten aspectes del menjador o de l’hora de dormir”. (Mestra 11, Escola D).

- **Correu electrònic:**

Totes les escoles coincideixen en que, en general, s’està expandint el tema digital i que en moltes ocasions el correu electrònic és útil perquè és el substitut del paper. A l’escola B la mestra 7 argumenta que “abans ho fèiem amb l’agenda o amb papers. Aquest any el tema de papers s’està traient una mica. Ho fem per e-mail. (Mestra 7, Escola C). A l’escola A, la mestra 1 afirma que “el correu electrònic només s’utilitza quan és una informació que has de donar a tota l’escola. És la informació que abans es feia amb paper. De vegades no si és que no els hi arriba, però et tornen a preguntar sobre el que ja estava explicat allà”. (Mestra 1, Escola A).

En canvi, el cas de l'escola B, no defensen gaire la utilització del correu electrònic encara que les famílies sí que el tenen molt present. La mestra 4 explica que "l'e-mail quasi no l'utilitzem. Les famílies sí que n'envien a secretaria i després la secretaria ens el reenvia en el nostre". (Mestra 4, Escola B). La mestra 6 exposa que "el correu no el fem servir molt, els recordem més fer-ho per via telefònica. Són famílies que estan molt acostumades a fer servir el correu electrònic. (Mestra 6, Escola B).

El tema digital té molts avantatges, a l'escola D, la mestra 10 defensa que "avui en dia, tots tenim el correu al mòbil i amb un moment ho llegeixen i et contesten des del mòbil". (Mestra 10, Escola D). Però el fet de fer entrevistes a mestres d'escoles molt diverses, hem pogut copsar que no en tots els casos és així. A escoles d'alta complexitat, com el cas de l'escola C, es troben que en general, les famílies tenen correu electrònic, però no en el mòbil. La mestra 7 afirma que "això del correu ho estem començant aquest any, però és difícil perquè son famílies que no tenen el correu al mòbil i els hi has de comunicar molt de tu a tu: us he enviat aquesta informació, mireu l'e-mail. En general, hem d'anar molt darrere". (Mestra 7, Escola C). També es troben que en tenen, però no saben com utilitzar-lo o no entenen el que posa. La mestra 8 presenta que "principalment ens trobem amb la dificultat que son famílies que no estan acostumades a un ús tecnològic d'un correu electrònic. Llavors, una cosa que per nosaltres seria útil i que també per elles ho podria ser, no ens acaba de funcionar, almenys a infantil". (Mestra 8, Escola C). També passa a l'escola D, la mestra 10 argumenta que ha pogut copsar que "amb l'e-mail hi ha moltes famílies que no ho veuen i no responen. Tu ho envies, però no tens constància de si ho han vist o no, o de si hi han llegit o ho han rebut". (Mestra 10, Escola D).

L'escola B, la mestra 6 exposa un altre desavantatge clar que es troben amb el correu electrònic: "es pensen que a través del correu es pot parlar tot. La nostra feina és estar amb els nens i no estar contestant correus. També ens trobem que les famílies t'envien fotos i es queixen que no hem ensenyat les fotos. Si les portessin físicament, doncs té més significatiu i pots anar fent el racó de les famílies i el tens allà a la classe". (Mestra 6, Escola B).

Les famílies de les quatre escoles coincideixen que reben correus electrònics informatius generals. En el cas de l'escola A ho valoren molt positivament. La família 3 explica que "sempre rebem informació que ens ajuda a saber tot allò que succeeix. És una comunicació molt fluida i bona". (Família 3, Escola A). En la mateixa línia a l'escola D, la família 8 exposa "per exemple, aquesta setmana la professora de la biblioteca no hi és perquè està de baixa, doncs ens han comunicat que durant un temps no tindrem accés al préstec. Estem el dia". (Família 8, Escola D).

A més, tant a l'escola B com a l'escola D reben correus més informatius. En el cas de la família 6 exposa que reben "informacions d'activitats o coses que has de portar o sortides. (Família 6, Escola B). En la mateixa línia, la família 7 exposa "per exemple si hi ha un canvi d'un dia festiu per un altre, o si fan alguna excursió o sortida, ens ho comuniquen per correu". (Família 7, Escola D).

- **Telèfon de l'escola:**

En el cas de l'escola A i l'escola C l'utilitzen força, però per dues raons diferents. En el cas de l'escola A al no poder-se comunicar amb les famílies en el dia a dia, el telèfon d'escola és bàsic. De fet, la mestra 2 explica que s'utilitza bastant i "el fet de tenir telèfon mòbil d'escola també va molt bé, perquè a vegades ens trobàvem que el fix es col·lapsava". (Mestra 2, Escola A). En canvi, a l'escola C és per la dificultat afegida de l'idioma. La mestra 8 explica que l'utilitzen perquè "ens trobem que la persona que ve a portar els alumnes, a vegades, no entén l'idioma i si has de fer alguna comunicació, ho has de fer per telèfon amb algú que ho entengui. Llavors sí, el telèfon està a l'ordre del dia". (Mestra 8, Escola C). A l'escola B i a l'escola D coincideixen que només l'utilitzen si és una cosa molt urgent que no s'ha pogut comunicar a l'entrada o la sortida dels nens/es a l'escola.

En general, el telèfon l'utilitzen molt puntualment, per qüestions molt concretes. En el cas de l'escola B, la família 6 ens exposa que l'utilitza "per coses com avisar de que no pot venir o que li passa alguna cosa. I per qualsevol incidència ja saps que hi ha unes hores que pots trucar i no hi ha hagut cap dia que no m'hagin agafat el telèfon. Sempre molt bé". (Família 6, Escola B).

- **Plataformes digitals (Telegram, Alexia o Classroom):**

L'escola A utilitza el Telegram, per una banda, de manera bidireccional amb la família de cada alumna, ja que és la manera de poder comunicar-se més individualment, i dir-se algun aspecte puntual del dia a dia, com han estat a l'escola i com han estat a casa. Per altra banda, també l'utilitzen de manera unidireccional amb un grup per cada classe. En aquesta plataforma la mestra dos cops per setmana, sol enviar fotografies o explicar activitats que han fet durant la setmana. Antigament, sempre feien servir la llibreta per comunicar-se amb les famílies, però arran de la pandèmia del COVID-19, l'han substituït pel Telegram, ja que les mestres van observar que les famílies els hi era més proper i fàcil. Tot i que la mestra 2 afegeix que "a vegades no responem a totes hores el Telegram perquè t'arriben missatges a les deu de la nit i no ho mires fins l'any demà. Però per ells és més útil, ja que quan se'n recorden, t'escriuen i ja està". (Mestra 2, Escola A). Un obstacle d'aquest mitjà és que les mestres tenen el Telegram al seu mòbil personal. La mestra 3 destaca que com a logopeda, algunes

vegades, també està en els grups de Telegram per parlar “de qüestions més tècniques i a les famílies els va bé”. (Mestra 3, Escola A).

L'escola B, fan servir la plataforma Alexia per enviar els informes a les famílies. A part d'això, les famílies també poden consultar aspectes més econòmics, com la quota. En canvi, l'escola D utilitzen el Classroom. En aquesta plataforma, cada curs té la seva carpeta i les mestres penjen alguna fotografia, vídeo, escrit, alguna activitat i també és on queden registrades les entrevistes. La mestra 11 exposa que “té molts alumnes i famílies que encara no han entrat al Classroom. Encara em surten com a *invitados*”. (Mestra 11, Escola D).

L'escola C també fa servir el Telegram, però aquest és unidireccional, les famílies només poden llegir informacions, recordatoris, però no poden interactuar.

- **La pàgina web de l'escola:**

De les pàgines web de les escoles, la majoria d'elles, ens en van parlar poc. La majoria solen penjar informacions més generals, el menú del menjador, vídeos de festivitats i fotografies. A l'escola A, la mestra 2 ens exposa que “la pàgina web hi ha famílies que se les miren perquè pengem articles i et fan un feedback i d'altres que els hi has de recordar. En general, la pàgina web de cara a veure fotos i tal, els hi agrada i funciona”. (Mestra 2, Escola A).

A les famílies, els vam preguntar directament si l'utilitzen o no. En el cas de l'escola 1 les cinc famílies que ens han respòs el qüestionari diuen que sí que la visiten bastant. En concret la família 4 exposa “sí, la informació està ordenada i bastant al dia”. (Família 4, Escola A). L'escola B, la família 6 també ens fa saber que sí la visita, però “sobretot quan hi ha vídeos d'activitats que han fet, festes, coses així, que et fa gràcia veure-ho. Pel que fa a la informació més pura i dura només quan busques escola i després ja no. El contingut més pedagògic un cop ja coneixes el tarannà de l'escola ja està”. (Família 6, Escola B). En canvi, a l'escola D, cap de les dues famílies entrevistades tenen tendència a mirar-la.

- **Les xarxes socials:**

Aquest mitjà també va quedar majoritàriament en segon pla pel que fa a les entrevistes amb les mestres. Si ens parlen d'una xarxa social és l'Instagram. En el cas de l'escola B, la mestra 6 indica “intentem cada dia penjar alguna cosa a l'Instagram o un cop per setmana i a les famílies els hi agrada perquè volen més fotos”. (Mestra 6, Escola B).

Les famílies, generalment parlen d'Instagram i Twitter. Aquestes dues son les que estan més al dia: expliquen i penjen bàsicament fotografies d'activitats o sortides. En el cas de l'escola B també utilitzen el facebook.

- **Les famílies delegades de cada curs utilitzen el WhatsApp:**

En el cas de l'escola D, la família 8 ens ha explicat que de cada curs ha de sortir una família delegada i aquesta família té la funció de comunicar informacions que li dona la tutora a les altres famílies del grup-classe. "Jo personalment em comunico per WhatsApp amb la mestra perquè he sigut la delegada durant un temps". També afegeix "si per exemple, es necessiten quatre pares per ajudar amb el que sigui, i de cop n'hi ha vuit, doncs jo seria com l'encarregada de triar-los o fer un sorteig. I jo ho comunico directament amb la tutora". (Família 8, Escola D).

Pel que fa a l'escola B, a la família 6 comunica que "tenim unes delegades super eficients que ens recorden tots els recordatoris de l'escola el dia abans. A vegades és vale, gràcies, però el mail també me'l puc llegir jo quan el rebo, però va bé pels despistats i va bé per suplir altres coses. Útils sí, necessaris i imprescindibles, no. Les delegades de tant en tant es troben amb l'escola i ens pregunten coses que vulgueu traslladar o preguntes que vulgueu fer, que no siguin tan personals del teu fill, sinó que puguin englobar més el grup". (Família 6, Escola B).

- **WhatsApp grup de famílies:**

A les entrevistes que vam poder realitzar amb les famílies de l'escola B i l'escola D vam demanar sobre com valoraven el grup de WhatsApp que tenien amb les famílies. A l'escola B, la família 6 confirma que "en el grup de P5 penso que les delegades fan bona feina, potser una feina massa intensa pel meu gust, però això ja va a percepcions, però a vegades sí que porten molts problemes i discussions". (Família 6, Escola B). A l'escola D les dues famílies que vam entrevistar coincideixen que és molt útil i interessant, i la família 8 afegeix que "es parla en principi del que manen els profes i tot això, però després parlem doncs de si hi ha un aniversari o si hi ha una festa fora del cole". (Família 8, Escola D).

Anàlisi de la primera dimensió sobre les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús:

En el recull de dades d'aquesta dimensió, hem pogut copsar que els canals de comunicació i l'ús que se'n fa d'ells son molt importants i generalment faciliten la comunicació entre família i escola, però també és cert que aquestes vies de comunicació poden presentar alguns inconvenients. La relació entre la família i l'escola s'inicia amb l'intercanvi d'informació que s'estableix entre aquests dos agents educatius. Així doncs, cal tenir en compte els canals de comunicació perquè aquestes poden ajudar o minimitzar la participació de les famílies.

Com hem pogut copsar tant a les entrevistes com a les observacions, i tal com presenten Favre i Montadon (1989), la classificació dels diferents espais de trobada ens indiquen molta informació que cal remarcar. Els autors ho categoritzen en tres paràmetres: el tipus d'espai, que pot ser formal o l'informal, l'origen de la demanda, per part de la docent o de la família i el tipus de trobada que pot ser individual o col·lectiva. A més, com exposa Villa (1992,1993) i com hem pogut observar, les famílies poden participar a través de tres àmbits diferents; en la gestió del centre, en el procés d'ensenyança i aprenentatge i en l'organització d'activitats extraescolars. Així doncs, Pérez (2003) considera que aquesta pluralitat d'espais i contextos, fa que no hi hagi una única forma de relació i comunicació entre la família i l'escola, ja que tal com hem pogut copsar hi ha diverses vies de comunicació. A les quatre escoles, majoritàriament utilitzen les mateixes vies de comunicació, tot i que algunes, són diferents i per poder analitzar-les, les hem classificat segons si són d'àmbit tecnològic o no.

a) *En primer lloc, presentem els canals de comunicació que utilitzen les escoles que hem visitat i que no requereixen d'àmbit tecnològic:*

- **Entrades i sortides, menys l'escola A:**

Com hem comentat en apartats anteriors, a l'escola A l'alumnat arriba amb ambulàncies o autobusos, per tant, tal com vam poder observar i ens van explicar les professionals del centre educatiu, el contacte directe amb les famílies a les entrades i les sortides es perd.

Pel que fa a les altres tres escoles, la B, la C i la D, tal com vam poder observar a les entrades i també com ens van comentar les professionals d'aquests tres centres, coincideixen en que aquesta via de comunicació és molt puntual i esporàdica, però remarquen que és diària. En la mateixa línia, Vila (1998) exposa que és un espai on es produeixen interaccions entre docents i famílies sense estar estructurades formalment i la comunicació és directa, personal i espontània. A més el contacte pot ser bidireccional en el qual un dels dos agents expressa necessitats i experiències reals i l'altre té la possibilitat de respondre.

En aquests tres centres educatius mencionats anteriorment, aposten perquè la família pugui acompanyar els seus fills/es dins l'escola i aquesta via de comunicació pugui utilitzar-se cada dia si és necessari. En general, a les observacions de les entrades de les tres escoles, vam poder copsar que la comunicació és més de temes organitzatius i aspectes puntuals de les famílies cap a les professionals. En el cas d'I3, tots tres centres respecten i tenen consideració de l'adaptació dels nens i nenes, però també de les famílies deixant que entrin dins l'aula. Tal com podem veure reflectit en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola B "donen especial importància a la cura de l'alumnat, afavorint la seva autoestima tot creant un ambient de

confiança que els ajuda a construir la seva pròpia identitat i guanyar en autonomia". (PEC, Escola B).

En el cas de l'escola D, les professionals consideren que a les entrades es poden comunicar coses molt puntuals i urgents, i defensen que a les sortides hi ha més temps per parlar. La mestra 11 argumenta "a les entrades no és el millor moment perquè hem de rebre els nens. En canvi, a les sortides ja és diferent, hi ha més temps per parlar". (Mestra 11, Escola D). En canvi, a les escoles B i C estan totalment obertes a poder parlar al matí, o almenys no ens han explicat ni hem vist el contrari, però és cert que van afirmar que hi ha més comunicació a les sortides que a les entrades, perquè es comenta una mica com ha estat l'infant durant el dia, si hi ha hagut algun problema, entre d'altres.

- **Entrevistes individuals:**

Durant les trobades que vam realitzar amb les professionals vam voler fer èmfasi en les entrevistes individuals, ja que com afirmen autors com Bassedas, Huguet i Solé (1996) o Tabera (2005), entre d'altres, l'entrevista educativa és un moment privilegiat de comunicació. I a més, és l'únic espai d'interacció formal de caràcter individual. Tal com exposa Pérez (2004) les entrevistes han de tenir un seguit de característiques, les quals les mestres van coincidir.

Han de ser un moment clau per al treball motivacional familiar, han estat de caràcter individual, les famílies se senten millor i poden expressar-se amb major claredat i sinceritat, és un espai de coneixement mutu, tant per la mestra amb vista del treball a l'aula, com per a la família de cara el seguiment del treball escolar des de casa i en tractar-se d'una situació d'entrevista, es pot treballar molt millor el *feedback* comunicacional. Com argumenta una de les mestres "és molt important saber no només el què passa aquí a l'escola, sinó també com funcionen o si tenen alguna cosa. Fer aquest feedback i no parlar només nosaltres". (Mestra 4, Escola B). Així doncs, com fa èmfasi Intxausti (2014) les entrevistes possibiliten una comunicació bidireccional, on les dues parts tenen informació rellevant a aportar i tenen el mateix valor dins la comunicació, i això ha quedat més que demostrat. Però volem destacar que mentre les escoles B, C i D realitzen com a mínim una entrevista a mitjans de curs, ja que així han tingut temps de poder observar l'infant a l'aula i, en canvi, l'escola A en realitza com a mínim tres cada trimestre. Hem pogut veure que en ser una escola d'educació especial, li donen molta més importància de la que ja tenen en si les entrevistes a qualsevol centre ordinari. La majoria de les professionals de les escoles estan obertes a realitzar les que calguin, per tant, s'observa que tenen gran flexibilitat i adaptació. Tot i que cal remarcar, que un gran obstacle és trobar un dia per realitzar-la i tant docents com famílies els vagi bé.

En segon lloc, també vam voler preguntar si es preparaven les entrevistes i les professionals van coincidir que sí, tot i que a vegades, ens van exposar que potser no doni temps. Com exposa Albadalejo (2009) el professional educatiu és el responsable de conduir la comunicació a bon port. Per tant, l'entrevista s'ha de preparar, s'ha de saber quin objectiu es proposa amb cada conversa, necessita conèixer clarament perquè s'ha de travessar la interacció i amb quins mitjans compta per aconseguir-ho. Per tant, exigeix una planificació, realització i recollida posterior. Les mestres ho tenen molt clar i en la planificació segueixen una pauta general amb uns ítems, però el final algunes d'elles acaben realitzant un guió individual segons cada infant i família. En la realització fan petites anotacions d'informació que no se'ls pot oblidar i finalment, quan acaben l'entrevista, en fan un recull i un registre, el qual el solen penjar a una carpeta Drive. També cal destacar que cada escola convoca les entrevistes amb vies de comunicació diferents, tot i que les famílies també poden demanar-ne i el millor lloc per realitzar-les és a l'aula.

Finalment, com afirma Intxausti, (2014) hi ha diferents tipologies d'entrevistes que utilitzen la gran majoria de centres a l'hora d'aproximar-se a les famílies. Trobem les entrevistes inicials, les quals, les professionals ens les van recalcar molt, l'entrevista final, tot i que no sempre es realitza, les entrevistes sol·licitades per les famílies, entrevistes sol·licitades pel professorat i les entrevistes de seguiment. La majoria de les professionals no les distingeixen a través de les tipologies, excepte l'entrevista inicial, la qual a continuació expliquem.

- **Les reunions d'inici de curs:**

És una via de comunicació utilitzada a les quatre escoles que hem pogut visitar. Tal com ens han explicat els centres i com argumenta Pérez (2004), les reunions d'inici de curs son regulades per la normativa interna de cada centre i per l'organització funcional de cada docent. Principalment, tenen l'objectiu de mantenir contacte amb les famílies per tal de poder informar d'aspectes generals del centre i de l'aula.

En el cas de l'escola B, les professionals ens van remarcar la importància de mostrar molt interès amb els infants i les famílies d'I3 perquè els hi ve tot de nou, tenen moltes preguntes i és l'entrada a l'escola.

Pel que fa a les famílies dels centres A, B i D coincideixen que els agrada assistir perquè presenten l'equip de professionals de tota l'escola, i presenten com anirà el curs. Ens agradaria destacar el comentari d'una família de l'escola B: "no es tracten tant temes d'informació organitzativa, sinó que hi ha una part més específica per cada curs, ella li diu "més de compartir experiències" (...). Després també em va agradar molt perquè ens van

ensenyar i exposar molts dels materials que fan servir el dia a dia a l'escola. Llavors el fet de poder veure i tocar que aprenen és diferent que t'ho expliquin. Ho vaig trobar molt interessant. I poder-ho compartir amb les altres famílies, que et trobes en el mateix punt, doncs et faciliten l'espai aquest". (Família 6, Escola B).

- **Butlletins de l'escola:**

Amb relació als butlletins de notes de l'escola, no se'n va fer gaire èmfasi. Les quatre escoles, les famílies reben els butlletins, tot i que ho fan de maneres diferents. A l'escola B ho fan a través de la plataforma Alexia i en el cas de l'escola D en paper. Una de les famílies va remarcar que el més important dels butlletins son els comentaris i les observacions que realitza la mestra.

- **L'agenda:**

La majoria d'escoles, l'agenda no la fan servir o no li acaben de trobar l'ús adequat. L'escola D és el primer any que l'ha deixat de fer servir i estan en procés de valorar-ho.

b) En segon lloc, exposem les vies de comunicació que utilitzen les escoles i que requereixen d'àmbit tecnològic:

Com bé s'ha pogut recollir a la presentació de les dades apareixen sis vies de comunicació que utilitzen les escoles i requereixen d'àmbit tecnològic: el correu electrònic, el telèfon d'escola, les plataformes digitals com Telegram, Alexia i Classroom, la pàgina web, les xarxes socials i el grup de whatsapp entre famílies.

Aquestes son eines interessants i que, com hem observat, poden aportar beneficis en la comunicació família i escola. Tal com exposen Magdaleno i Llopis (2014), a través de les TIC, és possible crear espais de comunicació comuns, facilitant a les famílies l'accés al dia a dia a l'escola. Sintetitzant la idea anterior, Aguilar & Leiva (2012) defensen que la utilització de les TIC als centres educatius com a canal de comunicació, ha ofert noves possibilitats i beneficis pel que fa a la relació família-escola, i a més, suposen eines innovadores.

Finalment, de cara a les activitats que es poden realitzar conjuntament en el dia a dia a l'aula, no ho vam incloure en les vies de comunicació, sinó en la participació de les famílies a l'escola, tot i que hem pogut contrastar que alguns autors/es, ho classifiquen com a via de comunicació.

3.8.2 La importància de la relació entre família i escola

Totes les professionals de les quatre escoles que hem visitat, donen **molta importància a la comunicació i la bona relació entre família i escola** sobretot a infantil, i remarquen que és un punt essencial pel creixement de l'infant "és bàsic tenir bona comunicació amb les famílies i com més fluida millor perquè sempre reverteix en poder ajudar més al nen/a i poder ajudar en el procés. Si nosaltres no tenim una bona comunicació amb les famílies per tenir/aconseguir una mirada conjunta és molt difícil, no és impossible, però es nota quan hi ha col·laboració amb les famílies. Si no n'hi ha, tu, com a professional, has de seguir treballant". (Mestra 1, Escola A).

Ens van explicar que a vegades no és fàcil, hi ha famílies que no acaben de confiar en l'escola i "se senten atacades i és com un no, jo ho estic fent pel teu fill o filla. Hi ha famílies que costa que ho vegin o famílies que els deriven a centres i no fan res. El final és un jo ja t'ho he dit, és el teu fill i jo l'any que ve ja no el tinc. Et sap greu per la criatura, però el final...". (Mestra 6, Escola B).

Les famílies en general, sobretot en el cas de l'escola A, senten que "son una gran família". (Família 3, Escola A) i que la comunicació és bona "és alta, ens fan partícips de moltes situacions que estan implicats els nostres fills, perquè són nens i/o nenes que difícilment expliquen que ha passat, com es senten, etc.". (Família 4, Escola A).

A l'escola D també se senten part important de l'escola "estic molt contenta que l'escola sigui petita i que la relació sigui tan propera. És un canvi molt gran pels nens i es necessita un suport i una acollida. Tothom et coneix i pots parlar amb tothom". (Família 8, Escola D). I també valoren molt positivament que "a les entrades també sempre està el director i la cap d'estudis. El conserge, molt bé també". (Família 7, Escola D). "Al final hem d'anar tots a una i tenir una bona comunicació i una bona relació amb la família és primordial perquè tot vagi bé". (Mestra 9, Escola D).

D'altra banda, també els vam demanar si **totes les famílies, sigui quin sigui el comportament i la predisposició que mostren, creuen que son un recurs que ajuda i recolza al treball de l'escola**. Totes van remarcar de la importància de la família en l'educació dels fills "no son un recurs, sinó que son la família. És una de les potes fonamentals de l'escola". (Mestra 1, Escola A) i van coincidir que "si son col·laboratives, i tant que sí" (Mestra 7, Escola C), però no sempre és així "la idea és aquesta, que sigui un suport uns i altres, el que passa que no sempre és possible". (Mestra 2, Escola A). A cada escola es troben amb diversos casos:

A l'escola D exposen que, "hi ha moltes vegades que et sents qüestionat. Tu quan vas al metge no el qüestionas, tu deixaràs que el metge et digui. Tu dones lo millor de tu i a vegades, penses no cal ser tan desagradable". (Mestra 9, Escola D). "A vegades la manera que et tenen de dir les coses i que tu pots pensar molt diferent a nosaltres o pots no estar d'acord, però les maneres en que tu et dirigeixes a la persona. Vull dir, parlant diuen que la gent s'entén, doncs a vegades no. No es posen a la nostra pell a vegades". (Mestra 10, Escola D). En aquestes situacions, "s'intenta parlar molt, s'intenta explicar molt, veure-ho des d'una altra perspectiva. Però és difícil". (Mestra 11, Escola D).

En el cas de l'escola B, argumenten que cada família és un món, "n'hi ha que col·laboren molt amb tot el que els hi dius i realment estan implicats en l'educació dels seus fills, i quan venen a les tutories i el primer que els hi preguntem és com va a casa per anar a l'una i hi ha famílies que veus que sí de seguida i d'altres que dius mare meva". (Mestra 6, Escola B). Però també exposa que la concepció d'escola que tenen les famílies, a vegades és molt de "us el deixo, me'l guardeu". (Mestra 6, Escola B).

A l'escola C exposen, "aquí ens trobem que son famílies generalment molt cuidadores i crec que, molt personalment son proveïdores de necessitats bàsiques, però després tot aquest t'explico quan anem pel carrer les coses, o potencio que vagis a fer un extraescolar o que vagis al parc a relacionar-te amb nens, tota aquesta part, que també és important pel seu desenvolupament i que no només es dona a l'escola, no sempre es fa". (Mestra 7, Escola C). Degut a això, ens argumenta que "arriben alumnes amb moltes més mancances perquè tota aquesta estimulació que qualsevol altre alumne potser en un altre entorn té, aquí moltes vegades no la tenen. Llavors, fer entendre a la família que han de jugar amb ells, parlar, etc. és complicat, ja que totes aquestes coses no surten innates, i aquí aquesta pota de l'equació ens queda una mica més coixa. (Mestra 7, Escola C).

Una altra pregunta, la qual vam voler fer èmfasi, va ser en **si la comunicació amb la família repercuteix en el desenvolupament de l'infant**. La majoria de les professionals van contestar amb un sí rotund, tot i que algunes afegien que hauríem d'intentar que no. "Si la família no està contenta amb el funcionament de l'escola o amb la mestra, doncs es veu una mica reflectit en l'infant". (Mestra 9, Escola D).

Les mestres cal que estiguin informades de com va l'infant a casa, com també el revés, les famílies sàpiguen com va l'infant a l'escola, ja que sinó "provoca que l'infant estigui un poco en el *limbo*". (Mestra 7, Escola C). Cal fer un treball conjunt i de coordinació, tot i que la majoria dels mestres destaquen que, cada vegada, és més difícil poder fer un treball conjunt. "Tu veus

infants que cada any els hi vas dient al mateix a les famílies. Escolta treballem l'autonomia, veiem això i veus que la família no respon i tot s'estanca. I cada any t'hi has de tornar a posar i insistir". (Mestra 4, Escola B). Una de les famílies de l'escola B destaca "intensem anar molt a una amb l'escola. Si a l'escola ara que treballant la lectoescriptura ho fan d'una manera, doncs a casa intensem fer-ho de la mateixa forma. En tema comunicació estem molt contents amb l'escola". (Família 6, Escola B).

La mestra 1 va argumentar que repercuteix, tot i que en la major dels casos no és determinant. "La família fa el que pot i no podem aspirar a gran cosa, de vegades has de ser realista i dir amb aquesta família no pots transformar res més. Acompanyar la situació que és". (Mestra 1, Escola A). Les professionals de l'educació, poden oferir una visió que les famílies no solen tenir "nosaltres els hi donem una visió que elles no tenen". (Mestra 8, Escola C).

Per altra banda, un aspecte a destacar, és que **si mai hi ha un conflicte o discrepància amb la família, l'infant mai ha d'estar al mig i mai ha de ser el que rep les conseqüències**. "Jo sempre sóc del parer que has d'anar fent, però has de mirar molt com ho fas i a granet a granet i potser no ho aconseguiràs el primer dia. Cada dia estas picant pedra i t'has de poder desfogar quan no te'n surts. Però si tu estàs a l'aula i estàs amb els nens, no pots perquè els nens són molt perceptius a la teva cara, a la mirada, a la veu, etc. (Mestra 5, Escola B).

A més, les mestres van coincidir que si les famílies estan contentes i hi ha bona comunicació i vincle amb les mestres, els i les infants estan contents/es i es reflecteix en ells i elles: "veus a les famílies que a vegades estan super contentes i el nen és el més fàcil aquí, per tant, sí que influeix". (Mestra 11, Escola D).

Per acabar, també li vam demanar a la integradora social quina relació té amb les famílies. Ella principalment el que fa és "d'acompanyament total amb el que necessitin: tema beques, tema social, econòmic, situacions desfavorides". (Integradora social, Escola C). Remarca que "en general son famílies que no donen molta importància a l'escolaritat, hem d'anar tirant perquè vinguin".(Integradora social, Escola C).

Així doncs, "la família és una columna molt important, igual que les mestres i l'única manera d'anar tots junts és comunicant-nos i hem de trobar la manera de fer-ho". (Mestra 3, Escola A). Les famílies que hem pogut entrevistar, en general, se senten acollides i consideren que hi ha una comunicació fluida amb l'escola: "no m'he trobat mai les portes tancades a res, puc venir quan vulgui i parlar amb qualsevol persona". (Família 8, Escola D).

Finalment, volem destacar aquestes cites, les quals a partir d'elles, s'observa **la importància del vincle i la gratitud d'una bona relació entre escola i família**. “El vincle aquest tan fort que creem amb les famílies, per a mi, és gratificant. Quan hi ha aquest vincle i per ells és tan important l'escola, doncs penso que hem fet bé la nostra feina. Hem acompanyat globalment en aquestes famílies, en aquests processos de creixement dels seus fills que no son fàcils. Amb les famílies que es crea un lligam dura tota la vida. Hi ha famílies que Can Vila és casa seva. La intensitat amb el que es viu aquí, no es viu en altres escoles, moltes vegades molt patiment. A part que hi ha nanus que entren amb 3 anys i surten amb 20 i son molts anys”. (Mestra 1, Escola A).

Anàlisi i discussió de la segona dimensió sobre la importància de la relació i la comunicació entre família i escola:

Amb la recollida de les dades extretes, podem confirmar la gran importància de la relació i la comunicació entre família i escola sempre pel bon desenvolupament de l'infant en qüestió. De fet, totes les professionals van defensar que una bona relació i comunicació amb les famílies ajuda al creixement de l'infant. Reforçant la idea anterior, Lojo (2006) afirma que una bona relació entre els dos agents educatius i la participació activa de les famílies afecta en el rendiment i l'educació dels infants, però no només a nivell cognitiu, sinó que afegeix que també afecta a nivell psicològic. Un dels beneficis de la bona relació i comunicació entre família i escola, i que les professionals ens van confirmar, és que si l'infant observa que la relació és positiva, constant, coherent i respectuosa, tindrà seguretat i se sentirà còmoda i els aprenentatges els podrà abordar d'una manera més significativa. Com es veu reflectit en el següent comentari de la família 6: “el fet que el teu fill surti de l'escola cada dia content i expliqui coses, per mi això és el millor traspàs d'informació. És la millor comunicació de com van les coses. La millor prova és el que et transmeten ells”. (Família 6, Escola B).

Des de les escoles sempre estan oberts i les professionals son les primeres que saben de la importància de tenir una bona relació amb les famílies per tal de potenciar que l'infant creixi i evolucioni de manera positiva. Queda reflectit en aquest comentari de l'escola B “sempre estem oberts i sobretot els hi donem aquesta confiança que sempre que vulguin puguin contactar amb nosaltres. És una feina conjunta. Jo crec que això és molt positiu i és un tret molt característic i molt important”. (Mestra 4, Escola B).

Aquest aspecte el comparteixen les famílies perquè en general ens explicaven que se senten part de l'escola i de l'educació dels fills/es i que mai els han tancat les portes, el contrari. De

la mateixa manera, tal com exposa Collet (2020) per aconseguir una escola democràtica i equitativa, necessitem que totes les famílies siguin reconegudes pels professionals de l'escola com a part i membres d'aquesta, per tant, és clau que l'escola concebi les famílies com a part intrínseca de l'escola. Les famílies són escola, que formen part de la institució acadèmica de manera intrínseca, natural i normal i tenen el dret a la participació. Reforçant aquesta idea de Collet (2020), en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola A defensen que "l'atenció a les famílies és un altre eix primordial de la tasca dels docents, i creuen tan necessària aquesta atenció com la pròpia que reben els alumnes". (PEC, Escola A). Per tant, remarcar de la importància de les famílies i la seva atenció a les escoles.

La majoria de les mestres ens van exposar que cada vegada és més difícil fer un treball conjunt amb les famílies i anar tots a una, però recalquen que quan es dona, tot és més fàcil. Com argumenta Funes (2019) cal encaixar mirades que fem servir a casa i a l'escola. Hauran de saber què fem, per què ho fem i com ho fem. Hem de descobrir què fan a casa i per què ho fan i com ho fan, per tant, cal que ens interessem per voler saber la realitat vital de cada infant, per aconseguir el bé comú.

En la mateixa línia, Comellas (2011) recalca que l'escola cal que tingui coneixement dels factors que intervenen en la vida familiar, ja que és el lloc de pertinença fonamental per l'equilibri emocional i personal dels infants, però com exposa una de les mestres, a vegades no passa. "Hi ha famílies que no et deixen entrar a casa seva. Nosaltres evidentment no volem entrar on no volen, però si t'expliquen una mica la dinàmica de casa, pots contribuir amb uns i altres a què tot funcioni millor i que el desenvolupament de l'infant sigui el més òptim possible. Depèn del que et permetin les famílies". (Mestra 2, Escola A). Hi ha famílies que establir-hi una relació és més complicat, però mai s'ha de deixar d'intentar pel bé de l'infant.

Bassedas, Huguet i Solé (2006) detallen algunes actuacions educatives que impliquen famílies i mestres per facilitar el bon desenvolupament global de l'infant. En primer lloc, tornen a contrastar que tant les professionals com les famílies s'han d'interessar pel que els hi passa els infants tant a l'escola com a casa i a més han de tenir respecte i confiança cap ells/es i per les seves possibilitats. Com hem pogut observar, a les quatre escoles és dona i, almenys les professionals i algunes famílies, ho tenen molt present. En segon lloc, les mestres com les famílies cal que estimulin als infants perquè continuïn desenvolupant-se i avançant en els seus aprenentatges. Totes les famílies que vam entrevistar ens van exposar que vetllaven per anar tots a l'una i tot el que es feia a l'escola, a casa ho continuaven treballant. Algunes de les mestres argumentaven que quan això no passa és l'infant qui surt perjudicat. I, en

tercer lloc, cal tenir una relació de respecte mutu i amb llaços de confiança en les capacitats de millora i avenç de l'infant.

Cal establir una relació de confiança, ja que com bé argumenta Funes (2019) l'educació no funcionarà sense haver establert una relació de confiança en la qual la família té un mínim de coneixement sobre què fem i nosaltres ens fem càrrec de les coordenades familiars bàsiques en les quals transcorre la seva vida. L'autor també torna a remarcar que és indispensable suggerir com continuar educant a casa el que hem començat a l'escola i els pares ens poden demanar opinió i ajuda per continuar a l'escola el que intenten fer a casa. Sempre es tracta de construir un espai bàsic (diferent amb cada família) de confiança educativa i d'influència compartida sobre el fill/alumne. Per tant, queda més que demostrat i contrastat la importància d'aquesta relació.

A més, vam voler posar èmfasi en si la comunicació amb la família repercuteix en el desenvolupament de l'infant. La majoria de les professionals que vam poder entrevistar ens van respondre que sí i ens van assegurar que una bona relació i certa col·laboració entre família i escola no només afecta en aquests dos agents educatius, sinó també en el procés d'aprenentatge i la vida educativa dels infants. De la mateixa manera, Funes (2019) argumenta que a l'escola som els experts en educar ensenyant, però necessitem que els altres adults que envolten els infants entenguin el que fem, per què ho fem i com ho fem.

Per tant, l'escola no és una secció delegada de la família, no poden cedir-nos els fills i filles i delegar-nos la seva cura i educació, sinó que hauríem de cooperar per tal de seguir un camí comú. Tenir un bon vincle entre mestres i famílies, tal com argumenten Collet i Tort (2011) permetrà que les famílies s'apropin, s'involucrin i participin en allò escolar. Amb la consegüent millora, creiem, dels resultats acadèmics, especialment dels infants i joves provinents de famílies vulnerables.

També hem pogut observar que a cada escola la relació esdevé diferent, però que en tots els casos és fonamental i primordial establir-la, ja que així estem beneficiant a l'infant en la seva evolució i creixement. I tot i que hi haurà famílies que costarà més, com a professionals mai s'ha de deixar d'insistir i com argumenta una de les mestres "has d'anar estirant, però sempre sense trencar la corda". (Mestra 5, Escola B). I com exposa i hem contrastat, Intxausti (2014) la legislació de l'etapa d'educació infantil expressa clarament la necessitat de promoure la col·laboració entre la família i l'escola.

Per acabar, cal remarcar que, com bé conclou Funes (2019) és interessant que l'escola produeixi experiències i vivències que el construeixin en positiu com a persona. Per tant, les

mestres hem de donar veu a l'infant, i en aquest cas, a la família per poder personalitzar l'experiència escolar. I les quatre escoles i les seves professionals, ho intenten fer cada dia.

3.8.3 Els obstacles i/o les discrepàncies que poden sorgir en la relació família-escola

Durant les entrevistes amb les professionals se'ns va exposar diferents obstacles i/o discrepàncies que poden sorgir en la construcció de la relació amb els dos agents educatius.

En primer lloc, se'ns va fer èmfasi en **els obstacles en relació amb les vies de comunicació**. La majoria de les mestres van comentar que tant es troben que hi ha famílies que no estan acostumades a l'ús tecnològic, com famílies que fan massa ús d'aquestes vies. Per una banda, hi ha famílies que no tenen les suficients eines i estratègies per poder accedir al correu o bé el Classroom. Per solucionar aquest obstacle, des de les escoles s'intenten fer diferents tallers. En el cas de l'escola D "hi ha famílies que no saben accedir al Classroom i que o bé et poses amb ells a ensenyar com funciona i de més, o si no, no entren". (Mestra 9, Escola D).

Per altra banda, "hi ha famílies que es pensen que a través del correu es pot parlar tot. La nostra feina és estar amb els nens i no estar contestant correus". (Mestra 6, Escola B). A l'escola B se'ns ha fet molt èmfasi en **les exigències de les famílies** respecte a contestar els correus, a fer fotografies els i les infants i de trucades que sobrepassen el límit. "Trucades a les nou del matí o a les vuit i mitja, de: li pots dir que es prengui el xarop, que no se'l vol prendre. I n'hi ha més dels que us penseu. O nens que venen amb pijama a l'escola i apa canvieu-lo aquí perquè no es vol canviar a casa. També t'ho trobes. Com més comunicació hi ha, hi ha una part molt bona, però després hi ha una part que té un risc i és que t'utilitzin com si fossis una persona més de la família. Les famílies demanen, més i més i més, no paren. Com més dones, més volen". (Directora escola B). A més, moltes mestres comenten que hi ha famílies que "estan molt informades, però amb una informació mal donada, una projecció de la maternitat a través de xarxes que no és la real i que la gent jove veu d'això i s'ho creu (...). I les xarxes socials estan fent molt mal. Clar Instagram tot és perfecte i també hi ha el Cria.cat que està molt bé, però tot és educació lliure, criança respectuosa i clar fins a un punt". (Mestra 6, Escola B).

Finalment, la majoria de les mestres, arriben a la conclusió que no és tant el funcionament de les vies de comunicació, sinó l'interès que tenen les famílies. "La família que sap que la primera setmana de setembre es fa la reunió i té ganes de venir, ja et trucarà, et farà un Whatsapp, un Telegram o el que sigui. La que no, doncs no t'ho fa, per moltes vies que hi

hagi. Més que el funcionament de les vies, implica molt l'interès que hi hagi de les famílies i tot plegat". (Mestra 2, Escola A).

En segon lloc, **un altre obstacle clar que existeix en aquesta relació és l'idioma**. Sobretot a les escoles d'alta complexitat, com és el cas de l'escola C, la qual hi ha molta diversitat de famílies i n'hi ha que han arribat fa poc temps, encara no entenen ni saben parlar l'idioma: "una família que no ens entén moltes vegades a nivell escrit i moltes vegades no ens entén oralment, costa molt". (Mestra 8, Escola C).

A més, ens expliquen que a causa de l'obstacle de l'idioma, de tot el missatge que pretenies donar a la família, només en pots donar una part: "el handicap que de tot el missatge que tu els hi dones, comprenen una part i llavors no saps què els hi arriba. Nosaltres intentem donar tot el missatge, però quan veus que la família no ho està comprenent, simplifiques el llenguatge i moltes vegades no dius tot el que volies dir". (Mestra 8, Escola C).

Però també es troben amb aquest inconvenient l'escola A i la D que malgrat que no estiguin catalogades d'alta complexitat, també hi ha alumnat que son de procedència estrangera: "a vegades hi ha algunes famílies que no entenen l'idioma i és una dificultat". (Mestra 9, Escola D). Però, hi ha casos que el simple fet de canviar del català al castellà els ajuda a comprendre el que es vol comunicar: "tema escrit potser sí que no ho poden entendre, però si saps que canviant d'idioma t'entendran, doncs canvies de pressa, perquè el final l'objectiu és que t'entenguin". (Mestra 11, Escola D). En el cas de l'Escola A, exposen que "quan l'idioma és un inconvenient, venen més d'un a l'entrevista, però perquè n'hi ha un d'ells que no entén l'idioma i fan de traductors entre ells". (Mestra 2, Escola A).

En tercer lloc, en el cas de l'escola A, la qual recordem que és una escola d'educació especial, on els i les infants arriben amb transport públic, **un obstacle que sorgeix d'aquí és que com que les famílies no venen a l'escola, això repercuteix en la seva implicació i en la participació en l'escola**. Les mestres comenten que troben a faltar el contacte diari i directe amb les famílies. També un altre obstacle que pot sorgir és en la dificultat de construir vincle: "costa veure el que realment senten, pensen o creuen les famílies. En aquests casos necessitem més temps per teixir un vincle i que hi hagi més confiança perquè es puguin expressar. Cada família necessita el seu procés per acceptar el diagnòstic del seu fill/a. A vegades el simple fet de portar el seu fill/a a una escola d'educació especial els hi costa o també parlar d'ells/es". (Mestra 1, Escola A).

Quan solen aparèixer conflictes, s'intenta fer un treball amb altres professionals, com la

psicopedagoga o la cap d'estudis. Moltes famílies es troben que "quan no entenen el que els hi passa el seu fill perquè no entenen el diagnòstic et trobes molts problemes i no entenen per què venen aquí i no van a un centre ordinari. Son els obstacles que més et trobes: no acceptar o no entendre el diagnòstic (...). Culpa també de l'EAP a vegades perquè els hi diuen el teu fill té això, però sense explicar el que és". (Mestra 2, Escola A).

En quart lloc, **hi ha casos en què la manera d'implicar-se d'algunes famílies pot ser un altre obstacle que es troba en aquesta relació.** Per una banda, la poca implicació d'algunes famílies en l'educació del seu fill/a és un entrebanc pel creixement i l'evolució de l'infant: "hi ha famílies que estan molt implicades i d'altres que no ho poden estar tant. I això es veu reflectit amb el nen o nena". (Mestra 9, Escola D). "A vegades les famílies no tenen aquesta implicació en l'aprenentatge del nen o en el desenvolupament del nen. Llavors, sembla que la necessitat és nostre per ensenyar i hem de fer-los entendre que son ells qui han d'acompanyar el nen i no perquè vingui a escola ell aprendrà tot, sinó que ells han de fer una part d'acompanyament, de parlar-los". (Mestra 8, Escola C).

A vegades les mestres també es troben que costa que entenguin que si proposen de fer quelcom, és pel bé de l'infant, mai per perjudicar-lo: "hi ha famílies que a vegades se senten atacades i és com un no, jo ho estic fent pel teu fill o filla. Hi ha famílies que costa que ho vegin o famílies que els derives a centres i no fan res. El final és un jo ja t'ho he dit, és el teu fill i jo l'any que ve ja no el tinc. Et sap greu per la criatura, però el final...Cada vegada costa més que facin cas i que vegin que és important el que els hi estem dient". (Mestra 6, Escola B).

El fet de no ser famílies col·laboratives amb el que es suggereix no ajuden: "home, si no és col·laborativa, no m'està ajudant a res perquè jo li estic demanant una cosa que és pel bé del seu fill, per què si no ho fas pel teu fill per qui ho faràs? Si no m'ajudes m'estàs posant pedres al camí, però no a mi, sinó al teu fill. Tot el que diem son recomanacions, no estan obligats, però si no fas res i a casa, ja veus que no funciona, no avancem. És que jo no puc obligar la família, i per tant, des d'aquí intento fer el millor possible i que aquí a la classe el nen estigui bé. Però jo no puc obligar a fer una cosa que no tenen interès". (Mestra 7, Escola D).

Tot i la poca implicació, "com a professionals no podem deixar-ho córrer, hem d'insistir perquè forma part de la nostra feina pel benefici de l'infant, no hi ha una altra". (Mestra 1, Escola A). També hem d'intentar ser empàtiques i posar-nos a la pell de les famílies, perquè n'hi ha que potser no ho fan perquè no poden.

El mateix ens van dir a l'Escola A, i en aquest cas, en ser una escola d'educació especial, amb més raó defensa que "les famílies més difícils i que posen més problemes és perquè també tenen més problemes amb el seu fill/a. Moltes vegades no accepten la situació del seu fill/a i ho viuen malament, però no és contra nosaltres (les mestres) és contra la situació i això ho hem d'entendre i hem de treballar-ho a poc a poc. Abans d'abordar la situació, l'han d'entendre". (Mestra 1, Escola A). Tal com s'exposa en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola A: "son famílies que han fet moltes rutes en busca d'una solució mèdica i educativa per al seu fill/a i arribar a l'escola d'educació especial no és, d'entrada, grat per cap d'elles. Amb els temps i després d'acompanyar-les en tot aquest procés, acaben confiant en aquesta escola i agraeixen haver trobat un centre que respongui al que buscaven per al seu fill/a". (PEC, Escola A).

Per altra banda, **la implicació excessiva per part de la família cap a l'educació dels fills/es també pot perjudicar en aquesta relació.** En el cas de l'escola B, "arran del confinament i cada vegada més els hi hem de dir que els professionals som nosaltres. Tu coneixes el teu fill, però la professional soc jo i ser que s'ha de fer". (Directora, Escola B).

Des de l'escola, les mestres valoren les idees que poden donar i afirmen que és molt positiu que des de les reunions trimestrals amb les famílies delegades de cada classe sorgeixin noves suggerències, està molt bé que "donin idees i et vulguin acompanyar, però no et venen amb idees, et venen amb exigències. Hi ha una mare que em va dir que havíem de fer més hores d'anglès i no t'ho demanen ben dit, et diuen, has de fer". (Mestra 5, Escola B). "Una cosa és que et vinguin amb suggeriments, i l'altra cosa ja és que et diguin que has de fer tal. Hi ha famílies que et diuen com has de tractar el seu fill i això és arran de la confiança també". (Directora, Escola B).

També, a l'escola D es troben que "molts es pensen que hem d'estar disponibles 24/7 i no. Els hi has d'explicar de bones maneres, però hi ha famílies que s'enfaden i és com ho hauries d'entendre". (Mestra 11, Escola D). Seguint la mateixa idea, una altra mestra de la mateixa escola exposa "jo em vaig trobar una família que em va demanar fer una entrevista al cap de setmana". (Mestra 10, Escola D). Ens van explicar que això és degut en alguns casos a la implicació excessiva d'algunes famílies que necessiten resoldre una qüestió el dia que sigui i a l'hora que sigui.

En cinquè lloc, un altre obstacle que es troben les mestres és en **la poca confiança que algunes famílies tenen cap a l'escola.** "En general, costa que vegin l'escola com *algo* important. Hi ha famílies que sí que ho veuen, però quan són més grans els nens, a la

primària. L'important és que hi hagi una bona base". (Mestra 6, Escola B). "Avui en dia, és molt més descarat. No saben la realitat que es viu a l'escola i a nivell social es perd de vista que l'escola és l'oportunitat que tenim com a societat. I les educadores som gent molt valuosa i no es valora a nivell social". (Mestra 5, Escola B).

En sisè lloc, a l'escola A i B, respecte a ser tutores dos anys seguit del mateix grup, en sorgeix un obstacle, el qual és **l'excés de confiança d'algunes famílies**. "És una arma de doble fil, perquè, per una banda, sí, però arriba a un punt que t'agafen una confiança, que ja va bé que la tinguin, però la confiança no ha de ser com amb la família de casa teva. A vegades ens traspassem coses que no, i t'agafen també una confiança i una quotidianitat que depèn del que els hi dius després és com estrany. En aquests casos potser has de tirar que vingui algú altre que doni el toc d'atenció. També et passa amb famílies que els hi vols donar un tracte tan proper que després s'agafen massa. No passa gaire, però ha passat". (Mestra 1, Escola A).

En setè lloc, a l'escola C i D, se'ns va comentar que **el servei de l'AMPA s'havia de pagar una quota, la qual era una mica excessiva**, i un obstacle que apareix és que **la participació de les famílies es veu afectada**. "Hi ha famílies desfavorides que no s'ho poden permetre, llavors no col·laboren amb l'AMPA". (Mestra 8, Escola C). També passa amb els diferents suports que a vegades necessita l'infant. A l'escola els poden tenir, però a casa no o quan els poden tenir a casa no els utilitzen. "Per exemple, un suport visual, a l'escola la utilitza, i a casa no". (Mestra 2, Escola A).

Finalment, la majoria de les mestres quan sorgeix un conflicte o una discrepància, consideren que és l'escola és qui ha de donar el primer pas i sempre s'ha de fer un "treball en equip i tot ha de quedar registrat". (Mestra 5, Escola B). I sobretot la comunicació, el parlar, fer una tutoria. "El final intentes parlar amb la família que és el que us preocupa i intentar-los ajudar. El vostre fill és el que us importa a vosaltres i és el que ens importa a nosaltres". (Mestra 6, Escola C).

Amb relació a l'opinió de l'educadora social i la integradora social de l'escola C, van coincidir que, el principal obstacle, **és l'absentisme d'alguns infants i les seves famílies a l'escola i la dificultat de canviar aquesta conducta**. "El que volem és modificar aquesta conducta pel bé dels alumnes, volem que vinguin i que les coses no arribin a Serveis Socials, però a vegades ho hem de fer". (Educadora Social, Escola C). "No tens un treballar conjunt amb les famílies, no t'ajuden". (Integradora Social, Escola C).

Per últim, també van fer èmfasi que no fer un treball conjunt entre elles dues, fa que sigui un

obstacle, ja que hi ha poca comunicació, se solapen i els falta temps per reunir-se.

Anàlisi i discussió de la tercera dimensió sobre els obstacles i les discrepàncies que poden sorgir en la relació família i escola:

En el recull de dades d'aquesta dimensió, han sorgit un total de cinc aspectes que es poden considerar obstacles en la relació família-escola. Hem pogut copsar que algunes d'aquestes discrepàncies son degudes al tipus d'escola que tenim davant i d'altres que son més generals.

En primer lloc, cal considerar que actualment, els mitjans de comunicació tenen un paper molt important a la societat. UNESCO (2021) presenta "en el moment històric que vivim es distingeix per una acceleració de la transformació tecnològica de les nostres societats, caracteritzada per la revolució digital en curs". Com ja vam exposar a l'inici del marc teòric, el que passa a la societat va en sintonia amb el que passa a les escoles. Així doncs, a l'educació també són importants els mitjans de comunicació perquè poden aportar beneficis en la comunicació entre la família i l'escola, però és cert, i hem pogut comprovar que l'ús d'aquestes també poden ser un entrebanc per algunes famílies.

A les entrevistes, ens van comentar que hi ha famílies, sobretot de les escoles C i D que no estan acostumades a l'ús tecnològic i no son famílies acostumades a utilitzar-les o bé perquè a casa seva no en disposen o bé perquè no saben com funcionen. Això son dues desigualtats clares que sorgeixen de la coneguda bretxa digital. Ortoll, Casacuberta i Collado, (2006) ho defineixen com "la desigualtat que hi ha entre àrees geogràfiques o individus de diferents nivells socioeconòmics en allò relatiu a les seves oportunitats d'accés a les TIC i a l'ús d'Internet". Així doncs, la primera dificultat que ens exposen els autors és quan per problemes econòmics o socials no es té accés a les TIC, i la segona és quan es té accés a les TIC, però no se sap què fer-ne o com utilitzar-les.

Per intentar solucionar aquest últim aspecte, des de l'escola C "s'està intentant iniciar a les famílies, s'ha fet tallers informàtics per aprendre a fer servir el correu electrònic, fer ús del Classroom, per ajudar-los a redactar, per entendre tot això, però és cert que la quantitat de famílies que assisteixen no és la que ens agradaria". (Mestra 8, Escola C). Aspecte molt positiu i que va amb sintonia amb la idea de Gamarra i Carrasco (2013) quan defensen que si a la societat actual es dedica molt de temps a les tecnologies i mitjans de comunicació, a les escoles també haurien de dedicar un temps i un espai a aprendre a utilitzar aquestes eines per millorar la comunicació entre la família i l'escola. D'això se'n diu alfabetització digital, procés definit per Casado (2006) i que és important implementar a les escoles, tal com fan a

l'escola C, per donar a conèixer i a utilitzar adequadament les infotecnologies. També es troben que el correu electrònic no el visiten i llavors, tota la informació que s'envia per allà es perd. Com que les mestres ja ho saben, recorren als moments de les entrades i sortides. Amb fets com aquests, com a professionals podem arribar a pensar que no els interessa l'educació dels fills/es, quan realment potser no és així. Moltes vegades de manera involuntària s'exclou digitalment a una família perquè aquesta no pot accedir o no sap com accedir a certes tecnologies.

Així doncs, tal com exposen Magdaleno i Llopis (2014) la utilització de les TIC als centres educatius, per una banda, és enriquidor perquè han ofert noves possibilitats i beneficis pel que fa a la relació família-escola i permeten crear espais de comunicació comuns, facilitant a les famílies l'accés al dia a dia a l'escola, però també hem de tenir en consideració que no totes les famílies saben o tenen la possibilitat de poder accedir-hi i quan això és així, Comellas (2009) defensa que hem d'actuar per tal de poder "realitzar projectes en comú, pàgines web on hi hagi la participació de les famílies, grups de discussió, blogs... la cultura compartida i la coherència de les accions que corresponen a un objectiu comú enforteix el compromís en un projecte". Per altra banda, no només és interessant que les famílies sàpiguen fer un bon ús de les tecnologies, sinó també l'alumnat. En el PEC de l'escola D, s'exposa que "l'escola fa especial èmfasi en la formació i l'ús responsable de la tecnologia procurant que l'alumnat tingui una formació en les TIC a nivell d'usuari pel que fa al seu futur". (PEC, Escola D).

En segon lloc, a les quatre escoles se'ns va comentar que un gran obstacle són les barreres lingüístiques. Tot i que les escoles poden sol·licitar servei de traducció o altres famílies són les que fan de pont, però com argumenta Bernard Lahire (1995)²⁷, la idea de xoc cultural entre les famílies i infants i l'escola fa que es produeixi una llunyania entre aquests dos agents. Hi ha famílies que no coneixen la llengua de l'escola, els mecanismes informals, els costums i el funcionament i aquesta incomprensió porta que no se sentin part de l'escola. Per tant, apareix un altre obstacle, el qual va relacionat en la seva implicació i participació.

Aquesta és una realitat que encara existeix a les escoles i que moltes vegades, les mestres, només som conscients de la part lingüística, però no de tot el que pot comportar. I això fa que les mestres creïn una barrera i només vegin que les famílies no s'impliquen perquè no mostren interès. Reforçant aquesta idea presentada anteriorment, també si fa referència en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola C, "a l'hora de comunicar-se, els professionals del centre es troben amb una gran dificultat, ja que degut al nivell cultural divers i plurilingüe, el qual els

²⁷ Citat a Collet et al., 2014.

aporta una gran riquesa en diferents aspectes personals i d'aprenentatge, fa que el nivell de comprensió i expressió de les famílies sigui diferent i allunyat al de mestres i personal de l'escola. Per tant, en aquesta escola, el llenguatge i la comunicació, necessiten una atenció especial i en molts casos, perquè la comunicació amb la família sigui eficaç és necessari recórrer a terceres persones (germans/es, amics/gues) que facin de pont o fins i tot a traductors i mediadors". (PEC, Escola C).

Malgrat això, l'escola C intenta realitzar tallers, trobades i activitats per les famílies, però encara hi ha una gran llunyania entre escola i família. Collet et al. (2014) exposa que no s'ha d'entendre com una falta d'interès familiar o de l'infant, ni classificar dèficits familiars o veure la diversitat com un problema, ja que té conseqüències directes en l'educació dels infants; pot causar i generar desafecció escolar, produir baixes expectatives o judicis escolars negatius. Exposa que les docents hem de ser capaces de construir ponts i aquí és on la comunicació esdevé indispensable i primordial. Per altra banda, una barrera que presenta l'escola A és que com que les famílies no venen a l'escola, ja que recordem que els i les infants arriben amb autobusos o ambulàncies, fa que les famílies no se sentin part de l'escola i que la seva implicació i participació sigui baixa.

Lligat en la idea anterior, a vegades no només son les barreres lingüístiques, sinó també les barreres en la comunicació. Cardús (2000) exposa que hi ha diversos elements que poden obstaculitzar la comunicació. Aquestes són la utilització d'un doble llenguatge, la intel·ligibilitat del llenguatge pedagògicoadministratiu i els malentesos. Algunes mestres van comentar que hi ha vegades que han de tenir en consideració que no totes les famílies entenen el llenguatge de l'escola i que cal dir-ho de maneres més fàcils per la comprensió de tots i totes. I els malentesos són unes de les discrepàncies més freqüents entre els dos agents educatius, el qual Cardús (2000) argumenta que existeixen degut a un desajust entre les transformacions i les demandes sociofamiliars i els canvis en el sistema educatiu. Per tant, és fonamental que les famílies i l'escola parlin i entenguin el mateix llenguatge per tal de comprendre's mútuament, desfer malentesos i resoldre conjuntament possibles conflictes.

En tercer lloc, una altra barrera és la que està vinculada a les desigualtats socioeconòmiques. A l'escola B, C i D se'ns va fer esment que el servei de l'AMPA s'havia de pagar una quota, la qual era una mica excessiva, i que, per tant, la participació de les famílies a vegades es veu afectada per aquest obstacle. Hi ha famílies que no es poden permetre pagar-la, i per tant llavors no poden participar de les activitats. Tarabini (2017) exposa que això fa que el sistema educatiu actual continuï exclouent nombrosos estudiants i les seves famílies. Tot i que la majoria d'escoles, davant d'aquests casos, intenten oferir les mateixes igualtats d'oportunitats

i participació en tots els i les alumnes.

En quart lloc, una altra dificultat que hi ha en aquesta relació família-escola és el tipus d'implicació d'algunes famílies. Les professionals que hem entrevistat, ens van argumentar que es poden trobar principalment en dos tipus d'implicació: es poden trobar amb famílies poc implicades en l'educació dels seus fills/es o amb una implicació excessiva. Cap dels dos extrems és bo per la relació família-escola, com tampoc ho és per l'infant en qüestió.

Per una banda, quan es troben davant d'un cas on la família està poc implicada en l'educació del seu fill/a, la majoria de les professionals van coincidir que no hi ha una altra opció que insistir i "anar darrere", perquè això també forma part de la nostra feina i ho fan pensant pel bé de l'infant. "Tot i que la realitat és que a vegades no ajuden, no d'una manera conscient, sinó que per la seva situació o context, els seus antecedents, les seves vivències, doncs de vegades no ajuden. Hi ha molts casos i els darrers anys a nivell social cada cop hi ha més problemàtiques d'atenció a la infància, més casos de vulnerabilitat". (Mestra 5, Escola B). Aquesta pot ser una barrera que es poden trobar algunes famílies, com a docents hauríem d'aconseguir que totes les famílies ens comprenguin i nosaltres comprendre-les en elles i sobretot no jutjar-les perquè així és molt més complicat generar vincles-ponts de qualitat. (Collet, 2014).

En cinquè lloc, un altre obstacle que afecta la relació entre els dos agents educatius és l'excés de confiança d'algunes famílies envers les professionals de l'educació. Quan vam entrevistar a les professionals, la majoria d'elles, van exposar que en diverses ocasions se sentien qüestionades i que a vegades no se'ls donava el paper que els hi tocava. Moltes vegades s'han de justificar que no formen part de la família ni son amigues, sinó que són les mestres dels seus fills i filles.

En conclusió, hem pogut comprovar que existeixen diverses dificultats o barreres que afecten en la relació i la participació entre famílies i escola, i com hem esmentat, cal fer un treball conjunt per fomentar una col·laboració mútua que garanteixi l'èxit educatiu de tots i totes els i les membres de la comunitat educativa.

3.8.4 Les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle

Perquè hi hagi una bona relació entre família i escola és fonamental teixir un bon vincle i tant les famílies com l'escola, han de tenir unes actituds favorables que afavoreixin aquesta construcció. La gran majoria de mestres van coincidir que s'ha de tenir un respecte, una actitud d'escolta i de confiança mútua. Les professionals de l'educació, van argumentar

quines actituds han de tenir de cara a la família i també com ha de ser l'actitud de les famílies envers l'escola.

A l'escola A, la mestra 1, defensa que "hem de tenir una actitud molt **d'escolta i molt de comprensió**. D'escolta per realment poder percebre el que hi ha allà, no només el que es veu, sinó el que hi ha per sota, perquè a vegades et ve una mare molt exigent i a darrere hi ha unes pors, no? Doncs poder ser molt oberta amb el que hi ha allà a davant i comprendre que és una situació complicada i, per tant, el màxim respecte per com ho viuen" (...). "A vegades hi ha situacions que s'han de dir, sempre amb molt respecte i d'escolta, però també de prou distància com per anar intentant ajudar-los a avançar en situacions, encara que siguin poc, però que puguin ajudar en el *nanu* a desenganxar-se i a créixer". (Mestra 1, Escola A).

A més, la mestra 4 destaca el fet de poder fer un **treball conjunt**, sempre amb el **respecte**: "jo crec que respecte per la família i cap a nosaltres i el fet del treball conjunt no? (...) El més important són les ganes de treballar i anar conjuntament". (Mestra 4, Escola B). Durant les entrevistes, la idea de fer un treball conjunt i anar tots a una, va sortir com a una actitud fonamental. Cal que hi hagi una consonància i tal com diu la mestra 3 "hem de voler que formin part del grup, som un equip, anem a la una. L'actitud ha de ser aquesta, tots hem de remar cap al mateix costat". (Mestra 3, Escola B). I perquè això funcioni, la mestra 10 defensa que l'actitud cap a les famílies ha de ser **propera** i en cap cas ha de semblar que les professionals són superiors: "que no em vegin com la professora, sinó com de tu a tu". (Mestra 10, Escola D). Tot i això, algunes mestres argumenten que hi ha cops que és indispensable que entenguin que realment les professionals són les mestres i són les que tenim certs coneixements que la família no té.

La majoria d'elles pensen que l'actitud sempre ha de ser **positiva** i sobretot, les mestres, han de ser molt **acollidores**. La mestra 8 diu que "a de ser acollidora i comprensiva sobretot, perquè si no la família també posa una barrera". (Mestra 8, Escola C). És important que això no passi, i sempre que hi ha un problema, comunicar-lo i parlar-ne. La mestra 2 afegeix que "intentem fer una **escolta, un recolzament, un suport**, l'ajuda que se li pugui donar des de les nostres eines i les nostres possibilitats. Si tu vols que la família s'obri i realment tingui un vincle amb tu, hi hagi una confiança, és escoltar". (Mestra 2, Escola A).

Remarcar, que en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola D, també defensa que "des de l'escola la relació amb les famílies és fonamental per a realitzar una tasca educativa adequada. La comunicació entre els pares i mestres possibilita un apropament que genera confiança i col·laboracions mútues". (PEC, Escola D).

La mestra 8 argumenta que es troben molt sovint amb famílies que per falta de confiança cap a les professionals o de coneixement no expliquen segons quines coses que son necessàries per al bon desenvolupament de l'infant. Però clar, malgrat amb aquesta dificultat que es troben no es poden quedar de braços creuats i "hem de deixar un espai perquè elles s'expliquin, però clar, aquí costa molt aquesta explicació, llavors, ets tu que has d'anar fent preguntes. Has de tenir com molts recursos i tenir molt clar el que vols preguntar. I moltes vegades la resposta és sí o no". (Mestra 8, Escola C). Aquest tipus de resposta no et dona per poder estirar i has de tenir moltes coses per poder dir per arribar a aquella informació que potser una altra família et dona a la primera.

Per altra banda, moltes de les mestres, van coincidir que no totes les famílies són iguals i no totes tenen les mateixes actituds. La mestra 7 afirma que hi ha famílies de tot, i també hem de tenir una **actitud calmada** perquè "n'hi ha que estan molt a la defensiva (...) "has de tenir molta paciència i molta calma i intentar comprendre la situació de la família, perquè a vegades potser no fa una cosa no perquè no vulgui, sinó perquè hi ha alguna cosa darrera. (...) No els hi hem de dir mai que com a mare o pare ho estan fent bé o malament, sinó que tot el que els hi diem és pel bé dels seus fills/es. Tots els nens tenen un potencial, però ells decideixen com volen portar el seu fill i si fan cas a les recomanacions que els hi diem". (Mestra 7, Escola C).

Per altra banda, hi ha famílies que la idea d'escola i de mestra no va en sintonia amb la idea que té la mestra. Per exemple, la mestra 7 descriu que últimament el respecte que tenen algunes famílies cap a l'educació és molt baix, "ara el concepte d'escola és: "esto es una guarderia o un parking". (Mestra 7, Escola C) o també afegeix que hi ha famílies que tenen la idea que les mestres són les úniques que eduquen els fills/es i les famílies no han de fer res". (Mestra 7, Escola C). També exposa que "a la meva companya li van dir que som nosaltres les que hem d'ensenyar el nen anar al lavabo i que la mare estava farta de rentar la roba. Llavors, en quin lloc t'estan deixant com a mestra? I a ella com a mare?". (Mestra 7, Escola C). També hi ha algunes mestres que argumenten que hi ha famílies que estan molt involucrades i que ajuden molt, però com a professional s'ha de trobar un punt intermig, ja que si dones molta confiança, la mestra 6 exposa que "llavors hi ha famílies que et veuen com amics. Puc tenir una molt bona relació, perquè està clar que hi ha famílies que connectes més o menys, però no soc la teva amiga, soc la mestra del teu fill". (Mestra 6, Escola B).

Amb relació a quina era o havia de ser l'actitud ideal de les famílies, la majoria de les mestres, a les seves respostes, apareix la paraula respecte, ja que el respecte és bàsic per poder avançar. També han de tenir una actitud col·laboradora, de confiança, de respecte, de comprensió i com diu la mestra 9 "l'escola està oberta a les famílies". (Mestra 9, Escola D).

Un altre aspecte important que s'ha de tenir en compte amb les actituds tant de les mestres com de les famílies, **és les representacions que ens fem mútuament i si aquestes influeixen en la relació.** Totes les professionals van coincidir que sí. I que és un dels punts que costa més lidiar, ja que inconscientment tothom té prejudicis, estereotips i etiquetes. La mestra 1 argumenta “amb això hem de ser lúcids, perquè vulguis o no, tenim prejudicis, estereotips i mirades esbiaixades cap a moltes bandes”. (Mestra 1, Escola A). La mestra 4 afegeix que “s’ha d’intentar que no però pot influir. Si tu ja poses l’etiqueta que les famílies són tal, ja saps que vas predisposada que et costarà”. (Mestra 4, Escola B). La mestra 5 exposa que quan estem a l’aula davant dels nens i nenes, hem de deixar-ho de banda “que hi ha una part que t’influeix perquè som humans, però quan tu et poses a l’aula i et poses el vestit de mestra, això ho has d’anar traient. Si no és molt difícil tirar endavant amb els nens i ajudar-los”. (Mestra 5, Escola B). S’ha de tenir molt en compte que les representacions que ens fem, no poden caure en els i les infants. Però s’ha de tenir molt clar, tal com diu la mestra 6 “hi ha famílies que connectes molt ràpid i tenen la teva mateixa manera d’educar i de pensar, però hi ha famílies que no. El final les hem de tractar totes igual, tot i que el feedback que reps sigui diferent”. (Mestra 6, Escola B).

Anàlisi i discussió de la quarta dimensió sobre les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle:

Amb la recollida de les dades hem pogut contrastar les actituds favorables de les mestres i les famílies i les quatre escoles han coincidit amb les mateixes idees. Això ens indica que aquestes són les que s’han de tenir en compte i les que ens ajuden a teixir un bon vincle entre els dos agents educatius més importants pels infants.

En primer lloc, les actituds que les professionals van destacar són el respecte, l’escolta, la comprensió, la confiança mútua i també ha de ser calmada i acollidora. Una de les mestres exposa “l’ideal és percebre l’escola com un lloc de vida dels seus fills on (les professionals) estem aquí per ajudar-los, mai per jutjar-nos” i que “com més col·laboradores siguin, com més facilitin (quan els hi preguntes per casa, per això, per allò) i com més confiança hi hagi, és més fàcil per poder avançar tots plegats”. (Mestra 1, Escola A). Un dels aspectes que facilita que tinguin aquesta concepció, Altimir (2017) argumenta que l’escola hauria de tenir una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta, una disponibilitat a interpretar les actituds i els missatges llançats pels altres i, al mateix temps, la capacitat de recollir-los i legitimar-los.

Tal com s’exposa en el Projecte Educatiu de Centre de l’escola C, l’escola ha de ser “oberta

i participativa. La família i l'escola tenen un paper determinant en l'educació i l'objectiu a assolir per totes dues parts és ajudar a formar persones lliures, responsables, solidàries i, per tant, capaces de respondre a les demandes de la societat on viuen". (PEC, Escola C).

Les professionals de l'educació van coincidir que l'escolta de la situació de cada infant i família era fonamental i indispensable i més si aquesta era amb empatia. Tot i que algunes mestres reconeixen que a vegades no és fàcil mantenir una bona compostura i que la situació a vegades és complexa. Però sempre s'ha de saber lidiar i actuar com a una bona professional. En la mateixa línia Albadalejo (2009) argumenta set aspectes clau per saber escoltar tenint present l'empatia. Un d'ells és reconèixer la legitimitat dels sentiments negatius, ja que en el cas de l'escola A, és fonamental entendre i reconèixer que en molts casos, per les famílies, no és fàcil acceptar que la seva filla està escolaritzada en una escola d'educació especial i, per tant, les mestres han de tenir molt clar que la família passa o està passant un dol, i aquest s'ha de respectar i saber acompanyar. En contra del que pensa Albadalejo (2009), les mestres de l'escola B creuen que sí que s'ha d'aconsellar a la família sobre el que ha de fer perquè són les professionals les que més saben sobre temes d'educació. Tot i això, mai s'ha de perdre de vista que les famílies són les que prenen la decisió final perquè "al final son els seus fills/es". (Mestra 8, Escola C) i les mestres no han de substituir la família en la seva funció educadora. De la mateixa manera, en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola C queda totalment reafirmada aquesta idea: "la participació de les famílies ha d'estar fonamentada en el diàleg, en una actitud oberta i comprensiva, en una aportació de suggeriments i ajuts quan siguin requerits, però ha de respectar la professionalitat del mestre/a per decidir en assumptes estrictament pedagògics". (PEC, Escola C).

Per reforçar la idea anterior, Cunningham i Davis (1988) detecten que hi ha tres tipus de vincles entre escola i família, els quals s'han fet visibles durant les entrevistes. El primer model, el qual és l'expert, defensa que les professionals són les úniques que tenen el coneixement en qüestions educatives. Aquest model queda reflectit a l'escola B, tot i que s'ha de remarcar que és degut a les altes exigències que mostren les famílies: "cada vegada més els hi hem de dir que som nosaltres les professionals. Que elles coneixen els seus fills, però la professional soc jo i ser que s'ha de fer (...) i està molt bé que et donin idees i et vulguin acompanyar, però hi ha cops que et venen amb moltes exigències". (Mestra 6, Escola C). El segon model, el de trasplantament, considera que s'han d'acomplir els coneixements i l'experiència de l'escola a l'entorn familiar, tot i que a vegades el que funciona a l'escola, pot no funcionar a casa. En aquest, moltes de les professionals van coincidir amb això, i sobretot remarquen que s'ha de fer molt èmfasi en què passa a l'escola i el que passa a casa, ha d'anar amb consonància, per poder fer un treball conjunt. En tercer lloc, el model

d'empoderament, es basa en l'intercanvi de sabers tant de les famílies com de les mestres i que cap dels dos té més o menys poder que l'altre, sinó que s'intenta avançar cap a un projecte de col·laboració, respectant les singularitats de cada grup, dirigint-se cap als mateixos propòsits, però des de la seva manera pròpia d'actuar. Aquest model es veu totalment reflectit a l'escola D, tot i que les altres tres escoles també s'hi acosten. Així doncs, podem afirmar la idea de Collet i Tort (2011), el qual argumenten que la separació de l'escola i la família encara és gran i que el tercer model sempre hauria de ser l'escollit pel bon desenvolupament de l'infant i l'èxit en el seu procés educatiu.

En segon lloc, una altra idea molt rellevant, han sigut les representacions i les expectatives de les docents cap a les famílies, i de les famílies cap als docents. La majoria de les professionals van coincidir que aquestes representacions i expectatives mai haurien d'influir i condicionar la relació, tot i que a vegades era inevitable i inconscient caure-hi. Reforçant la idea, Tarabini (2017) defensa que hem de ser conscients que molts cops tindrem expectatives envers les famílies. L'autora fa referència a la ideologia del dèficit o la culpabilització de les famílies, la qual la descriu de la següent manera: aquesta ideologia és la que entén determinats models familiars o pràctiques educatives dels infants en clau patològica o deficitària, i, per tant, allunyada dels requisits d'èxit de la institució escolar, ja que els valors, les actituds i les pràctiques familiars no encaixen (o considerem que no ho fan) amb els de l'escola. Les professionals en són conscients i intenten lluitar perquè això no passi. En la mateixa línia Collet i Tort (2012), exposen que els estereotips i els prejudicis no faciliten la confiança i el treball compartit entre escola i famílies, i no tenir-ne és molt complicat. Les mestres construïm desigualtats, moltes vegades sense voler-ho. Així doncs, sabent els desavantatges que comporta per l'infant, hem d'intentar canviar els estereotips i els prejudicis per no discriminar. Com exposa una de les mestres "has de ser bona professional, tractar a tothom igual i donar les mateixes oportunitats a tothom. El final t'estàs preocupant pels seus fills, sigui com sigui la família". (Mestra 6, Escola B).

Finalment, considerem important remarcar que l'escola, com a institució educativa, ha de tenir una mentalitat oberta i una actitud receptiva i de comprensió i sobretot com exposen les mestres, cal tenir actituds positives, bones i acollidores, ja que aquestes són les que faciliten tenir un bon vincle i fer un camí conjunt sempre pel bé de l'infant.

3.8.5 Les relacions entre escola-família i inclusió

Un dels aspectes que hem volgut destacar durant les entrevistes és l'atenció a la diversitat, la inclusió a les escoles i el treball en xarxa, ja que són temes que, encara són poc visibles, però són molt presents a les escoles.

Un dels punts que vam voler fer èmfasi i que vam demanar a les mestres és que ens expliquessin **com és la comunicació entre l'escola i la família quan hi ha un cas a l'aula de NEE o NESE**. Les escoles B, C i D coincideixen que es necessita més contacte amb la família de l'alumnat en qüestió per poder fer un seguiment de l'evolució, "normalment es fan derivacions amb l'EAP, llavors els hi preguntes: com ha anat aquesta visita?, què t'han dit? Com és la relació amb la persona de l'EAP, etc. Normalment, son famílies que necessiten més rutines i més hàbits, i han de tenir més relació família-escola pel bé de l'infant". (Mestra 7, Escola C). Remarquen de la importància que aquesta comunicació sigui a diari "si és una cosa molt concreta, li dius aquí (a les entrades o sortides). Però hi ha casos que ha de ser privada perquè ningú n'ha de fer res. I si és una cosa més extensa, sí que fem entrevistes. I a vegades, també si ha de venir la mestra d'educació especial o l'EAP ho fem tots". (Mestra 7, Escola C).

Quan la família ja té un diagnòstic clar del seu fill/a les mestres busquen recursos per compartir el que es fa a l'escola. Per exemple, "si és un infant amb TEA que no parla, doncs fem materials amb les fotos de les mestres o podem tenir una llibreta explicant que ha fet el dia, ja que és molt important que les famílies ho sàpiguen i estiguin tranquil·les. S'utilitzen diferents recursos per aquests nens, depèn del que tinguin". (Mestra 4, Escola B). El mateix exposen a l'Escola C "si és un TEA que no té llenguatge, doncs tindrà una llibreta on podràs posar alguna imatge perquè la mare vegi què és el que ha fet aquell dia, perquè el seu fill no explicarà res". (Mestra 7, Escola C). Però, i sobretot en el cas d'infantil, molts nens/es encara no tenen un diagnòstic. En aquests casos, "comencem a observar una miqueta doncs certes actituds, actuacions. I has d'anar parlant molt amb la família, amb molta delicadesa, amb el suport del departament psicopedagògic sempre i llavors has d'anar fent camí. Hi ha famílies que estan preparades i hi ha altres famílies que ho estaran d'aquí a sis anys. I això s'ha de respectar, però tu has d'anar fent la teva feina". (Mestra 7, Escola C).

Les quatre escoles han coincidit que el **treball en xarxa** és fonamental i indispensable. "S'intenta tenir contacte entre tots/es i anar tots a l'una". (Mestra 2, Escola 1). **Els contactes amb centres externs** que se solen realitzar més son: EAP, CDIAP, Serveis Socials, psicòlogues, logopedes o en el cas de l'escola A, fisioterapeutes i metgesses. A l'escola A, tots/es els i les professionals assisteixen a les reunions i a les altres tres escoles, les mestres realitzen reunions amb els centres externs. Cal remarcar que es fa una coordinació i sobretot es fa a través de la família. La família sempre ha d'estar informada de tot. També ens exposen que "cada cop hi ha més nens derivats del CDIAP, de psicòlogues, de logopedes. I has de fer el seguiment i el contacte amb els centres externs". (Directora, Escola B). "Fem les

coordinacions via amb les de l'EAP. I si van en algun centre extern, també intentem fer un seguiment. EAP, escola i família si és necessari també es fa. (Mestra 10, Escola D).

Per tant, dins de l'escola es fa treball amb la psicopedagoga, treballadora social, mestra d'educació especial i les mestres, sempre intentant que la informació es traspassi i es faci un treball conjunt, tant pel benefici de l'infant com per les famílies.

En el cas de l'escola A, hi ha una treballadora social que és l'encarregada de gestionar tots els temes entre l'escola i la família. És l'encarregada de convocar trobades conjuntes entre la tutora i la família, gestionar beques i quan comença un nen/a nou a l'escola, fa tots els tràmits. A les reunions que es fan a l'escola, s'intenta que hi hagi tots/es els i les professionals. Fins i tot, també tenen un seguiment amb les metgesses. Tot i que no tenen un contacte directe, les metgesses entren a l'escola i observen els nens/es. Si l'alumnat disposa d'altres professionals fora de l'escola, les mestres demanen el contacte a la família, per si poden tenir més informació, tot i que "això ja depèn d'elles, nosaltres no els podem obligar, si no volen". (Mestra 1, Escola A). També és important destacar que hi ha una mestra que és l'encarregada de coordinar l'escolarització compartida dels i les infants que ho realitzen. Fa de pont entre l'EAP i l'altre escola i es fa una reunió conjunta cada trimestre amb les dues escoles i l'EAP.

La logopeda ens va comentar que tant feia sessions més individuals com grupals, però sí que a vegades era necessari treure l'infant de l'aula. També hi ha dues psicopedagogues al centre i quan hi sol haver un conflicte o temes més delicats amb les famílies solen intervenir elles. L'escola intenta que totes les famílies tinguin recursos i se'ls informa sempre d'altres serveis. "Intentes que hi hagi altres recursos, perquè hi ha coses que tu amb les famílies no les podràs fer mai. Tu podràs treballar respecte al *nanu*, però hi ha situacions familiars que des d'aquí és impossible arribar-hi". (Mestra 1, Escola A).

En el cas de l'escola B disposen d'un equip psicopedagògic, el qual és molt present a l'escola. "Cal que estiguem tots connectats i ens ajuden molt". (Mestra 4, Escola B). L'escola té un gran nombre d'infants amb Pla de Xoc²⁸, el qual s'ha de fer un seguiment i s'intenta fer el

²⁸ El Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) ha dissenyat un Pla de xoc contra la segregació, per la igualtat d'oportunitats i l'èxit educatiu. El Pla respon a dos objectius:

- 1) Evitar la concentració d'alumnat amb risc socioeconòmic o en situació de vulnerabilitat en determinats centres educatius mitjançant la distribució equitativa d'aquest alumnat entre el conjunt de centres educatius, tant públics com concertats, de la ciutat de Barcelona.

màxim de trobades conjuntes. Aquesta escola també fa un treball en xarxa, sobretot amb psicòlogues. La majoria de vegades la trobada es fa en línia, ja que és la família qui ha de pagar els desplaçaments dels i les professionals a l'escola. "I clar aquests centres són molt cars i hi ha famílies que no s'ho poden permetre i no ho poden pagar." (Mestra 6, Escola B). Normalment, solen fer les trobades les professionals externes amb les mestres de l'escola, la família no sol assistir. "Es fa per separat, tu amb el centre pots parlar més coses de la família i pots intentar arribar a acords amb el centre. I no amb la família a davant". (Mestra 6, Escola B). En casos molt puntuals i especials, es pot arribar a fer tots junts. Com per exemple, es va fer en un cas d'escolarització compartida.

En el cas de l'escola C destacar que amb la Fundació la Caixa, amb un programa anomenat EDUVIC, han fet una intervenció logopèdica a tres alumnes del centre. També es coordinen amb espais socials que atenen als alumnes i a les famílies, com Centre Oberts, Casal dels Infants o espais familiars. Llavors fan una coordinació, a través de la treballadora social o educadora social. Se'ns va exposar que des de fa dos cursos, l'educadora social i la treballadora social, han creat un espai de famílies dins de l'escola. "Hi ha sobretot un grupet de mames, que es troben els dimecres a la tarda, fan un cafè, manualitats, però a la vegada també estan parlant i estan treballant aquesta comunicació, aquests rols. És una manera més distesa i indirecta de poder-ho fer". (Mestra 8, Escola C). El treball amb les famílies se li dona molta importància, més enllà de la part educativa dels seus fills i filles.

Quan vam entrevistar a l'educadora social, ens va comentar que "l'equip social és super necessari, és més, penso que hauríem de ser més professionals en el tema social. Perquè igual que hi ha una mestra d'educació especial a cada cicle, també hauria d'haver-hi un professional social per cada cicle perquè tenim molta feina a l'escola i no donem l'abast. Amb la integradora fem pinya, però és clar, tenim molta feina en aquesta escola que és de màxima complexitat". (Educadora Social, Escola C). La integradora social va fer èmfasi que la coordinació amb les diferents professionals és indispensable. "Jo em coordino molt amb l'educadora. Ella se centra més des de l'escola cap a fora: Serveis Socials, problemes econòmics, desnonaments, etc. I jo em centro més cap a dintre, com el tema d'absentisme. El protocol és que si més de tres dies falten, parlo amb la tutora, la tutora intervé i si a família no actua, doncs actuo jo. Truco a les famílies i les cito i després d'això, la família no

2) Garantir la igualtat d'oportunitats educatives de l'alumnat amb risc socioeconòmic o en situació de vulnerabilitat, assegurant la gratuïtat de l'alumnat beneficiari en l'accés a les diferents activitats i serveis educatius.

reconduïx, llavors ja entra l'educadora i s'actua amb Serveis Socials. (Integradora Social, Escola C).

Cal destacar que les quatre escoles disposen d'un servei de traducció, en els casos que siguin necessaris. Fan una demanda del servei i se'ls assigna un traductor/a. Tot i que la majoria d'escoles, recorren a altres familiars o a altres famílies, ja que a vegades és la manera més fàcil i còmoda.

Així doncs, totes les escoles que hem visitat disposen de professionals de suport a la inclusió, i per tant juntament amb l'ajuda de les tutores són les encarregades de fer les **derivacions**. En el cas de l'escola C, cal destacar que la mestra de suport a la inclusió fa totes les intervencions dins l'aula i que, per tant, quan s'ha de comunicar a les famílies que el seu fill/a necessita un servei addicional, "normalment la fem les dues (tutora i mestra d'educació especial) perquè ella està aquí fent observació i té molt a dir. Ella és qui fa les derivacions i qui parla amb l'EAP. Llavors citem a la família i li expliquem la situació, què han de fer, com ho poden fer, etc.". (Mestra 7, Escola C). A més, "també fem derivacions al CDIAP, CSMIJ i alguna derivació com a part més social". (Mestra 8, Escola C).

Davant aquestes derivacions, hi ha algunes famílies que ho afronten sense cap problema i fan els tràmits corresponents. Però, en general, la majoria ens trobem que costa veure les dificultats del fill/a i "justifiquen molt la peculiaritat del nen com si no passes res i diuen que és petit. En aquests casos, enfoquem el missatge dient que hi ha unes peculiaritats i a nosaltres, des de l'escola se'ns esgoten una mica els recursos i no sabem cap a on tirar. Els fem saber que aquest espai ens ajudarà a tots". (Mestra 8, Escola C).

Així doncs, una bona escola inclusiva és aquella que tracta a tots els i les infants per igual, i "es donen les mateixes oportunitats a tothom". (Mestra 6, Escola B), també per aquests nens i nenes amb situació més de vulnerabilitat". (Mestra 5, Escola B). Cal que l'escola sigui un lloc de vida, ric, amb oportunitats, amb experiències, amb aprenentatges, ja que "hi ha molts infants que si no ho fan amb nosaltres, no ho faran mai". (Mestra 1, Escola A). I no només això, també cal remarcar que d'una manera o altra "estem ajudant a la família i l'escola i com a institució és una oportunitat". (Mestra 2, Escola A). A l'escola A remarquen que "l'atenció a les famílies és un altre eix primordial de la tasca dels docents, i creuen tan necessària aquesta atenció com la pròpia que reben els alumnes". (PEC, Escola A).

Anàlisi i discussió de la cinquena dimensió sobre les relacions entre escola-família i la inclusió:

En el recull de les dades d'aquest apartat han sorgit dues grans temàtiques. Per una banda, les actituds de les professionals davant d'un cas de NEE o NESE i, per altra banda, la importància del treball en xarxa.

En primer lloc, vam voler posar èmfasi en com ha de ser l'actitud de les professionals davant d'un infant amb NEE o NESE. Les quatre escoles van coincidir que en aquests casos hi ha d'haver més comunicació perquè les famílies mostren més inquietuds en el dia a dia. "Les famílies pot ser que els hi angoixi més alguna cosa. Necessiten estar més el dia a dia de com ha estat el nen". (Mestra 11, Escola D). Tot i que, cal remarcar que la majoria de les mestres, van fer èmfasi que cada infant és diferent i cada família és diferent, per tant, cada part tindrà les seves necessitats.

Les respostes de les participants quan els vam preguntar sobre les actituds que han de tenir les mestres i les famílies, coincideixen amb el que exposa Albadalejo (2009) en els vuit principis bàsics que ens ajudaran que la comunicació sigui assertiva. Principalment, van exposar saber reconèixer i respectar les emocions dels altres, respectar als altres i saber escoltar amb empatia. Les mestres exposen que s'han de generar climes de confiança i potser més temps per teixir un vincle amb les famílies. Això es pot veure reflectit en la visió de la mestra 7: "has d'anar entenent que per la família és un dol. Sempre hi ha d'haver sensibilitat, respecte, has d'anar fent camí perquè aquell nen vagi tenint els recursos i les ajudes que necessiti i no es perdi, entre cometes, temps, i veure molt com la família reacciona en aquests casos". (Mestra 7, Escola C).

En segon lloc, les quatre escoles fan un treball en xarxa i li donen molta importància en aquest. Com exposa i defensa Huguet (2006) la tasca d'anar cap a una educació inclusiva no pot quedar reduïda al treball d'alguns professionals i mestres especialitzats. Tot el professorat i el personal ha d'anar aprenent a gestionar la diversitat i a educar tot l'alumnat que té a l'aula. I les quatre escoles ho comparteixen clarament. Tots i totes les professionals han de fer un treball conjunt, han de compartir problemàtiques, necessitats, optimitzar recursos, dur a terme accions coordinades per poder seguir els mateixos objectius i un camí conjunt que faciliti l'evolució i el creixement de l'infant. Sintetitzant, Comellas (2009) defensa que el treball en xarxa significa cooperar en un projecte comú (i, per tant, amb uns objectius comuns) iniciat a través de la confiança, i del coneixement del valor aportat per cadascun dels seus membres. En la mateixa línia, en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola A remarquen la importància

del treball en xarxa: "la línia pedagògica de l'escola fonamenta el seu treball en el següent: l'alumne, la família, altres centres/altres professionals (comunitat educativa i territori) i l'equip de professionals del centre". (PEC, Escola A).

De la mateixa manera, Collet i Tort (2017) argumenten que per educar avui és imprescindible un treball en xarxa corresponsable entre famílies, docents i comunitat. Com exposen algunes mestres, en aquest treball en xarxa, mai ens podem oblidar a les famílies: "la família sempre ha d'estar informada de tot. Penseu que aquí estem per la millora de l'alumne, per tant, totes les persones que volten al voltant de l'alumne hem d'estar comunicades. No serveix de res que jo faci un camí i les altres un altre. Hem d'unificar criteris i això requereix reunions amb serveis externs". (Mestra 3, Escola A). I sobretot, no es pot fer res que les famílies no vulguin. El final són elles qui han de donar el vistiplau i decidir si volen compartir informació i facilitar contactes dels recursos. Així doncs, és fonamental que tothom que hi participa cregui en el potencial propi i confii en el gran valor que té tota la comunitat per tal de portar a terme un treball cooperatiu. Com bé exposen Collet i Tort (2017) remarquem dos dels cinc principis: per educar, tothom és necessari i alhora és necessitat pels altres; i famílies, docents i comunitat no són part del problema educatiu, sinó part de la seva solució.

Una altra idea rellevant que ha anat sorgint és que les professionals es tenen molt en compte, igual que a les famílies, es valoren, cooperen i coordinen conjuntament i davant d'un conflicte es recolzen i el solucionen conjuntament. Com bé exposen Collet i Tort (2017) remarquem dos dels cinc principis: per educar, tothom és necessari i alhora és necessitat pels altres i famílies, docents i comunitat no són part del problema educatiu, sinó part de la seva solució.

Finalment, queda més que contrastat que el treball en xarxa reforça la idea que tota la comunitat educa. I que és indispensable com argumenta Comellas (2009), ja que el treball en xarxa és el potencial per arribar a la coherència educativa entre diversos agents, l'ajuda i el bé pels infants, la voluntat de cooperació, l'aprenentatge en les competències de diàleg, la gestió de tot el que es comparteix, com també la varietat de mirades com a oportunitat per disposar de les diferents visions que enriqueixen l'abordatge del que és comú. I totes les professionals ho tenen molt clar.

3.8.6 El rol de les famílies a l'escola i la seva participació

Les quatre escoles estan obertes que les famílies participin, ja que són un altre agent educatiu fonamental en l'educació i a l'escola. La mestra 3 exposa que "el rol de les famílies a l'escola hauria de ser un altre agent educatiu. Hauria de ser un altre més. El centre és l'alumne i tot el que gira al seu voltant ha d'estar d'acord per millorar la seva situació".

(Mestra 3, Escola A). I, per tant, la comunicació i la participació és molt important" (...) "la paraula clau és la de col·laborar. Hi ha d'haver col·laboració perquè això funcioni". (Mestra 5, Escola B).

Les escoles **no conceben la no participació de les famílies al centre**, i per això se'ls dona **diverses opcions per participar durant tot el curs**, tot i que cada escola la participació i la implicació de les famílies és diferent:

A l'escola A exposen que la participació de les famílies a l'escola és poca, i les mestres consideren que podrien tenir un paper molt més actiu. Cada família està, en general, bastant centrada en el seu fill i diguéssim que ja en té prou amb això, com per plantejar-se col·laborar d'una manera més organitzada o cooperar més amb els altres pares. I després el fet que sigui comarcal també dificulta la participació de les famílies a l'escola i també hi ha famílies amb moltes dificultats i amb característiques com malalties mentals". (Mestra 1, Escola A).

L'AMPA no és molt activa i té moltes dificultats perquè totes les famílies participin i col·laborin amb l'escola, les quals les famílies que ho fan sempre acaben sent les mateixes. Des de l'escola s'han intentat realitzar moltes activitats com; fer tertúlies, anar al teatre, jornades esportives, entre d'altres. Però, la mestra 1 descriu que "no és tant en si l'activitat que preparem, sinó el fet que es trobin, es vegin, xerrin entre elles". (Mestra 1, Escola A). També s'ha intentat fer tertúlies de tema que els hi interessa a les famílies i la participació sempre ha estat molt reduïda. Des de cada departament s'organitzen diferents activitats dirigides a cada cicle. "Algunes cosetes fan, pels que son, fan el que poden". (Mestra 2, Escola A). En general, tot i que són poques famílies, aquestes estan implicades, però l'assistència acostuma a ser poca i sempre les mateixes. Això sí, les festes i festivitats com Sant Jordi, la Castanyada, el Carnestoltes, etc. ho fan en l'àmbit intern i no estan obertes a les famílies.

Finalment, el més important a destacar, com diu la mestra 1 "és que anem fent camí junts i a vegades ens quedem curts per totes bandes. Nosaltres a vegades també pensem, farem això i ha passat el curs i no hem fet aquesta activitat". (Mestra 1, Escola A).

A través dels qüestionaris, la majoria de les famílies van contestar que normalment no participaven per manca de temps o per qüestions laborals, tot i que sempre que poden participen. Algunes respostes van ser les següents:

- "No participamos però col·laboramos en todo aquello que se nos pide desde el centro". (Família 1, Escola A).

- "Les sortides dels diumenges, i alguna vegada les sortides de cap de

setmana. En general participem poc". (Família 5, Escola A).

-"Fan totes les coses que poden i més perquè sempre pensen en els alumnes i les famílies. Si poguéssim estariem tots els dies al centre fent activitats i moltes coses més". (Família 3, Escola A).

En el cas de l'**escola B**, les professionals demanen la participació de les famílies per gestionar algunes activitats festives i els volen fer partícips del que fan al dia a dia perquè com bé exposa a la mestra 6: "al final l'escola som tots, no? son les famílies, son els professionals i son els nens i perquè això funcioni hem d'anar tots a la una". (Mestra 6, Escola B). La mestra 5 afegeix "han de participar amb tot el que els nens estan fent a l'escola. Els pares sempre poden venir a l'escola en determinats moments del curs: doncs a realitzar un teatre de Sant Jordi, una xocolatada solidària. Sempre estem oberts". (Mestra 5, Escola B). Però, a les tres mestres que vam poder entrevistar argumenten que en ser una cooperativa de mestres, hi ha moltes coses que les famílies han de respectar, i hi ha coses que no poden decidir. La mestra 5 defensa que "una escola té uns professionals amb una formació que tu com a pares, mares no tens". (Mestra 5, Escola B).

Com tota escola, disposen del servei de l'AFA i son les famílies qui gestionen algunes activitats que es fan dins o fora l'escola, i a més, la mestra 4 exposa que disposen "d'una escola de famílies que fan xerrades sobre temes importants, com la sexualitat o les pantalles, això ho fan conjuntament amb l'equip psicopedagògic i les famílies. I després també els fem partícips, doncs per exemple, Sant Jordi, venen a llegir un conte. O si fem alguna cosa de sostenibilitat". (Mestra 4, Escola B). La mestra 6 afegeix "també hi ha les reunions de delegats i recullen en els grups de WhatsApp el que es vol transmetre a la pròxima reunió. Però sí que aporten idees". (Mestra 6, Escola B). També "a vegades algun pare diu, per exemple, fem el projecte de la xocolata, i tenim un pare pastisser, doncs el convidem que vingui i implicar-los. Nosaltres estem encantats que vinguin". (Mestra 4, Escola B). Però també és cert que cada vegada costa més que s'apunten a l'AFA i no hi ha la participació que els hi agradaria. La família 6 ens exposa que per poc que puguin, intenten anar a tot allò que proposa l'AFA.

L'escola C respecte a la participació de les famílies, ens va comentar que en general era poca i que la majoria no s'implicaven. "No col·laboren gaire i és una llàstima". (Mestra 7, Escola C). "El mateix passa amb la reunió inicial d'inici de curs informativa. Doncs tampoc van venir gaire pares". (Mestra 7, Escola C). Les mestres els hi costa molt entendre el perquè no participen i col·laboren, si des de l'escola s'organitzen activitats.

L'escola té una AMPA, tot i que les mestres comenten que encara hi ha molta feina a fer. "La realitat és que no son moltes famílies que s'impliquen en el dia a dia de l'AFA, o sigui les que porten la veu cantant son unes quantes que van fent aquest grup impulsor, no?, d'intentar promoure coses, però és cert que després quan fan festes hi ha més famílies que puntualment participen d'aquesta organització i després hi ha més participació". (Mestra 8, Escola C). L'AFA ajuda amb les festes i festivitats que es fan a l'escola, buscar famílies voluntàries per ajudar a preparar les activitats, organitzar la foto de Nadal, entre d'altres. I encara que són famílies puntuals, s'inclou en totes les alumnes i a les famílies. O "per exemple ara per les colònies de 6è, han fet venda de polvorons, xocolates i ells han estat cada dia aquí intentant implicar a les altres famílies. (...). I malgrat que siguin poques, tots els diners recaptats arriben a tots els alumnes". (Mestra 8, Escola C).

Tot i això, també ens van recalcar que l'assistència de les famílies pel que fa a festivals o celebracions sí que és més alta: "després hi ha festes i activitats que organitza l'AFA en horari extraescolar, també per les famílies i llavors aquí ja la implicació de les famílies no és la mateixa". (Mestre 8, Escola C). Però aquesta participació no és suficient, "jo crec que s'haurien de poder implicar més en què s'està fent, com podrien ajudar al meu fill a desenvolupar-se, preguntar per què esteu fent aquestes coses, o com a mínim acompanyar en aquest procés". (Mestre 8, Escola C). En general, exposen que l'escola o les mestres han d'anar molt al darrere de les famílies.

Un altre fet a remarcar és que la majoria de les famílies són d'altres cultures, i les festes i festivitats d'aquí, no les coneixen. "Moltes coses son tradicions que fem aquí i aquestes famílies no tenen aquest origen i no celebren aquestes festes. Llavors moltes vegades has d'explicar les coses. Per exemple, moltes famílies no celebren el carnestoltes i llavors no tenen disfresses. Quan passa això, des de l'escola intenten donar un petit detall o entre les famílies es fa préstec de disfresses perquè tots/es els i les alumnes puguin portar alguna cosa i no deixar cap alumna a fora. També hi ha famílies que per cultura et diuen, no vull que la celebren i no venen a l'escola". (Mestre 8, Escola C).

A més, les mestres acaben argumentant que de mica en mica es va fent més treball amb les famílies i "cada any hi ha una mica més implicats, la veritat". (Mestra 7, Escola C). Tot i que costi, sempre hi ha algunes famílies que col·laboren, s'impliquen, pregunten i sempre ajuden amb el que faci falta, sobretot exposen que "ens ajuden amb temes que no ens poden dedicar nosaltres". (Mestra 8, Escola C).

Finalment, l'**escola D** està oberta a les famílies i se'ls dona moltes possibilitats perquè puguin participar i això ajuda de cara a la seva implicació. Les festes i festivitats està obertes a les famílies, s'organitzen tertúlies, s'obren patis perquè les famílies vinguin a dinamitzar i l'AFA també organitza activitats a través de diferents comissions. Les dues mares que es van entrevistar estan molt contentes i la família 7 exposa que "en aquesta escola la participació és molt important. Col·labora molta gent, tots som membres de l'AFA i aquesta és molt activa". (Família 8, Escola D). Amb relació a l'AFA, la família 8 descriu que "sí que és veritat que no totes les famílies ho paguen" (...). Però bueno jo penso el final és com una col·laboració amb el cole. I tenim tots doncs aquesta oportunitat de col·laborar". (Família 8, Escola D).

Tot i que l'escola està oberta, la mestra 9 argumenta que "òbviament no poden estar sempre aquí, perquè la veritat és que has de moure moltes coses per fer aquest tipus d'activitats". (Mestra 9, Escola D).

Anàlisi de la sisena dimensió sobre el rol de les famílies a l'escola i la seva participació:

En el recull de les dades hem pogut copsar que a cada escola la implicació de les famílies i la concepció que tenen de les professionals és diferent.

Primer de tot, remarcar que les quatre escoles tenen molt clar i comparteixen el que exposa una de les mestres de l'escola A: "l'escola ha de ser un espai on ells visquin que és un lloc de vida pels seus fills i, per tant, on ells també tenen un paper important, que se sentin participants del procés educatiu i de creixement dels seus fills i que podem tots plegats anar creixent junts". (Mestra 1, Escola A). Aquesta idea la podem veure reflectida a l'apartat "Família i Escola" del Currículum del segon cicle de l'Educació Infantil (citada al Decret 181, 2016): "la família ha de tenir una bona disposició a col·laborar amb l'escola. En els centres educatius es duen a terme moltes actuacions simultànies i el temps és un bé preuat. En la mesura que els sigui possible, pares i mares han d'estar atents a aquestes necessitats i, quan se'ls sol·liciti, fer el que puguin per ajudar, sempre des de les pròpies circumstàncies". Així doncs, la família ha de ser un altre agent educatiu i aquest és important pel creixement i l'evolució positiva dels seus fills/es. Com indiquen algunes mestres de les escoles, cal tenir en compte, que quan ens referim a participació, no només ho fem pensant amb festes i/o activitats, sinó a participar en el dia a dia en l'educació del seu fill/a.

Per altra banda, ha quedat més que demostrat que hi ha diferents models de participació de les famílies, i tal com exposen algunes de les mestres i defensa Collet (2020) la recerca també constata que per construir escoles democràtiques i equitatives no és pertinent qualsevol

model de participació de famílies al centre educatiu. La majoria de les mestres ho tenen molt clar i saben distingir clarament quins no són els models més beneficiosos. Collet i Tort (2014) exposen tres tipus de famílies que cal que tinguem presents amb relació a la construcció de vincles dels dos agents educatius. Aquestes són: famílies visibles, famílies invisibles i famílies hipervisibles. Podem contrastar que a les quatre escoles, apareixen els tres tipus de famílies i es reflecteix perfectament quin tipus de model preval a cada escola. Volem destacar el tipus de famílies invisibles, les quals recordem que es defineixen com: per diversos motius com trajectòria, cultura, etc, no segueixen les pautes esperades per la institució docent, per les quals són etiquetades d'estar poc implicades, malgrat que habitualment aquesta sigui una percepció errònia.

Aquesta idea, la majoria de les mestres, la conceben així. Moltes s'acaben referint al fet que les famílies tenen poca implicació i interès, sense mirar més enllà, per tant, aquestes acaben sent etiquetades. Aquesta idea la podem observar en els següents relats: "Hi ha famílies que treballen i entenc que facin el que poden, però hi ha altres famílies que el papa és el que treballa i la mama no fa res, *bueno* sí que fa coses a casa, però vull dir que no treballa fora de casa i podria intentar venir i col·laborar i no ho fan" (...) o "Jo em pregunto no tens interès a saber què farà el teu fill?". (Mestra 7, Escola C). Aquest fet apareix reflectit en el Projecte Educatiu de Centre de l'escola C: "el rol dels progenitors, en la majoria de les famílies, és molt marcat; els pares treballen fora de casa i les mares a casa". (PEC, Escola C). En aquests casos, les professionals haurien de tenir una mirada empàtica, de respecte i de comprensió envers les famílies i intentar centrar-se més en l'educació de l'infant i no tant amb el que fan o deixen de fer els progenitors. Les professionals ens hem de preocupar pel bé de l'infant i s'ha d'intentar eliminar certes idees que tenim d'algunes famílies. Com hem anat remarcant, la diversitat, en aquest cas, de famílies, cal tenir-la present i no s'ha d'etiquetar ni jutjar. Com a mestres estem realitzant inconscientment unes representacions socials a base de les pròpies experiències, les pertinences culturals i les aportacions emocionals, les quals fan que tinguem unes creences sobre un determinat grup. Les professionals han de ser conscients de la diversitat de cultures, i entendre que per determinades famílies l'escola no és una prioritat i no la veuen com un lloc on les famílies i tenen cabuda.

Hem pogut copsar, que algunes mestres els hi costa molt entendre el perquè no participen i col·laboren, si des de l'escola s'organitzen moltes activitats, i s'acaba construint una barrera d'incomprensió. Cal destacar que a l'escola C, la qual recordem que és d'alta complexitat, la majoria de les famílies són de procedència estrangera i tal com exposen les mestres, no conceben l'educació igual, no comparteixen festes i festivitats, ni tradicions i tenen un altre estil de vida, i tenint en compte tots aquests factors, s'hauria de debatre el perquè s'acaba

argumentant que no tenen interès i no s'impliquen. De la mateixa manera, en el Projecte Educatiu de Centre exposen que "durant els últims anys la població ha anat canviant per l'arribada de famílies d'altres procedències. Això fa que la població sigui més inestable, ja que els moviments migratoris provoquen una variació constant i permanent, en funció de la situació laboral de les famílies, dels i les alumnes del centre". (PEC, Escola C). En aquests casos, potser seria interessant conèixer la seva cultura i les seves tradicions perquè tal com exposa la UNESCO (2021): "l'educació és bàsica per poder exercir el dret a participar en la vida cultural, perquè proporciona accés a recursos culturals que configuren identitats i amplien perspectives. Tothom té dret a l'educació des de la igualtat d'oportunitats i sobretot des de l'acceptació de la diversitat per part de totes".

Enllaçant la idea anterior, observem doncs que aquesta falta de participació és deguda a diverses raons i varia segons el model d'escola. Un altre fet rellevant és que tant l'escola A com l'escola C, les famílies no es coneixen, i això encara dificulta més la participació. També hi ha famílies que no es poden permetre participar a l'AFA i com exposa la família 6 "la quota no és que sigui molt alta, però entre crisis, famílies que venen amb menys recursos i el que sigui, doncs no tothom s'ho pot permetre pel poc que sigui i llavors suposo que limita una mica el que poden fer i el que poden deixar de fer". (Família 6, Escola B). I sense deixar de banda, l'organització familiar de cada família, les qüestions laborals o la manca de temps. Tot i això, cal tenir en compte que, encara que la participació sigui mínima, el poc que fan hem de partir del convenciment que totes les famílies actuen amb bones intencions en tot allò que afecta els seus fills, i això comporta que l'escola no pot entrar en valoracions que impliquin aprovar o desaprovar les actuacions dels pares. Hem de partir del respecte cap a les actuacions manifestades i fer-los veure que sabem que ho fan el millor que poden i saben. De la mateixa manera, el Currículum del segon cicle de l'Educació Infantil (citada al Decret 181, 2016), argumenta que l'escola i la família tenen un paper primordial en l'educació de l'alumna/filla". (Carol, 2014).

En la mateixa línia, González (2014) exposa diferents raons de la no participació de les famílies i una altra dificultat que pot inquietar a les famílies és el desconeixement d'aspectes de l'escola; de les metodologies, dels projectes, del dia a dia, del professorat, la qual fa que hi hagi una falta de comprensió i una desconfiança per l'entorn escolar. Algunes de les causes de la no participació de les famílies poden ser: la dificultat per conciliar la vida laboral i familiar, absència de pertinença a la comunitat educativa, la desmotivació i la despreocupació: moltes famílies com que senten que no formen part de la comunitat educativa i desconeixent molts aspectes d'aquesta, consideren que ja no cal la seva implicació i participació en l'escola i fa que sigui mínima perquè pensen que no tenen res a fer i a dir.

Aquestes que acabem d'exposar son algunes, però segurament n'hi ha d'altres i cal tenir-les presents per poder trobar estratègies per potenciar la participació. El més important és no caure en la culpabilització, sinó intentar entendre les causes i fer que les famílies puguin participar en l'escola i amb l'escola. Això ho podem fer possible fent present que cal la participació de les famílies dins l'escola i cal que hi hagi una complementació amb les professionals del centre. D'aquesta manera estem beneficiant la relació entre la família i l'escola, però també el procés d'aprenentatge i la vida educativa dels infants.

Les quatre escoles defensen que estan obertes a tothom i vetllen perquè les famílies se sentin acollides, preparen activitats per potenciar la participació i la col·laboració i algunes mestres acaben remarquant que troben a faltar més aquesta participació i implicació. Per tant, en el recull de dades hem pogut observar i analitzar que hi ha diferents visions de la participació de les famílies. En el cas de l'escola A, les mestres comprenen que hi ha famílies que, no és que no vulguin participar, sinó que potser no donen l'abast i hi ha circumstàncies a darrere que no ho permeten. I d'altres mestres, que tot i que ho comprenen, els hi és difícil fer-ne una abstracció i veure que potser hi ha algunes barreres a darrere.

Així doncs, tal com argumenta Carol (2014) la participació de les famílies cal entendre-la no com una fi en si mateixa, sinó com un mitjà, un mecanisme de transformació de les accions educatives d'acord amb la col·laboració i a la corresponsabilitat entre els diferents agents de la comunitat educativa del centre [...] Cal posar l'accent en estratègies per l'empoderament de les famílies tant dins dels centres, com també dins del marc educatiu de les ciutats. L'acció educativa va més enllà de l'acció instructiva o escolar, i les famílies poden tenir un important paper en la creació de sinergies dins dels diferents àmbits d'intervenció educativa. I per això, "la família i l'escola han de col·laborar i han de caminar juntes". (Mestra 5, Escola B). I tot i que és un camí llarg i a vegades dificultós, les mestres ressalten que, el final, cal actuar pel bé dels infants.

Finalment, abans de presentar les propostes de millora, hem optat per fer un **petit recull dels aspectes més rellevants que han sorgit durant l'anàlisi i la discussió de les sis dimensions**.

En primer lloc, pel que fa a les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús, s'ha pogut contrastar que n'hi ha diverses i algunes d'elles varien segons l'escola. Generalment, totes elles faciliten la comunicació entre aquests dos agents, però també en sorgeixen alguns inconvenients que s'han de tenir en compte.

En segon lloc, s'ha remarcat la importància de la bona relació entre família i escola, la qual aquesta hauria de beneficiar al creixement de l'infant. Ara bé, s'ha vist que no sempre és fàcil encaixar mirades i fer un treball conjunt. En aquests casos, les professionals són les expertes i les que han d'intentar explicar a les famílies els inconvenients que comporten a l'infant el fet de no fer un camí conjunt i coherent.

En tercer lloc, s'han exposat cinc obstacles que poden sorgir en la relació família-escola i, en alguns casos, s'ha proposat algunes eines per intentar solucionar i/o millorar. Aquests obstacles recordem que són deguts a: les vies de comunicació i el seu ús, les barreres lingüístiques i de comunicació, les desigualtats socioeconòmiques, la implicació nul·la o excessiva de les famílies i l'excés de confiança d'algunes famílies envers les professionals de l'educació. A la recerca han sorgit aquests, però s'ha de tenir en compte, que cada escola té les seves particularitats i poden variar o no donar-se en tots els centres.

En quart lloc, s'han presentat les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle, les quals, les professionals, han coincidit que han de ser el respecte, l'escolta, la comprensió i la confiança mútua. També destacar que s'ha d'intentar tenir unes representacions i unes expectatives positives de les famílies per tal d'evitar construir desigualtats degudes a les etiquetes i estereotips que inconscientment s'utilitzen.

En cinquè lloc, a la dimensió de les relacions entre escola-família i inclusió han sorgit dues grans temàtiques. La primera, l'actuació de les professionals davant d'un cas de NEE o NESE; aquesta ha de ser de molta paciència, d'escoltar, de reconèixer i de respectar les emocions que puguin tenir les famílies d'aquests infants. La segona, la importància de fer un bon treball en xarxa entre tots els serveis i professionals externs que disposi l'infant en qüestió i sobretot remarcar el fet que la família ha d'estar informada de tot el que es parla.

Finalment, s'ha remarcat la importància de la participació de les famílies a l'escola perquè així estem ajudant en l'evolució i el creixement de l'infant en qüestió. En contra, es presenten els inconvenients quan no hi ha una participació i una col·laboració amb l'escola. També, no s'ha de deixar de banda, les possibles barreres d'incomprensió que, en ocasions, les mestres posen inconscientment envers les famílies, sobretot les invisibles.

3.9 Propostes de millora

A continuació, donem resposta a l'últim objectiu de la recerca i presentem una guia d'ítems que poden ser útils tant per les famílies com per l'escola per tal d'establir una millor relació entre aquests dos agents. Com hem pogut veure al llarg de la recerca, hi ha diversos entrebancs que dificulten aquesta relació. Però, per tal d'intentar millorar aquestes discrepàncies, considerem que l'escola ha de donar el primer pas i remarcar a les famílies i a les professionals la importància de treballar conjuntament en una mateixa línia, com també fer-les saber del que representen i detallar quines són les funcions que tenen. Això ens permetrà aconseguir tenir una cohesió amb els objectius proposats tant per part de la família com per part de les mestres pel bon desenvolupament dels infants. Per això, les mestres i les famílies han de ser conscients d'aquesta idea i s'ha de facilitar des de la institució una formació sobre la importància de treballar conjuntament.

A l'apartat 3.8 quan presentem les dades obtingudes i fem la corresponent anàlisi i discussió, ja es mostren molts aspectes de millora per part de les escoles i s'intenten trobar vies alternatives per tal d'atenuar certes limitacions. Tot i aquests aspectes, també n'hi ha d'altres que poden reforçar o millorar aquesta relació i que poden ser útils tant per les famílies com per l'escola. Així doncs, a continuació, presentem algunes propostes de millora per a cada dimensió.

En primer lloc, pel que fa a les vies de comunicació entre família i escola i el seu ús, les escoles podrien pactar amb les famílies, a l'inici de curs, de quina manera els hi agradaria o tenen més facilitat per poder comunicar-se, a part del contacte directe. D'aquesta manera, les escoles es poden assegurar que la majoria de les famílies en saben fer un ús i poder organitzar cursos o tallers per millorar-ne l'ús o aprendre com fer-los servir.

En segon lloc, quan parlem de la importància de la relació entre família i escola, seria interessant que les portes de les aules estiguessin obertes a les famílies, tant a les sortides com a les entrades de les jornades diàries. La majoria d'escoles només es permet a l3, i considerem que hauria de ser al llarg de l'educació en la primera infància perquè això els dona confiança i seguretat a les famílies i sobretot als infants. Aquest podria ser un aspecte que podria millorar aquesta relació entre família i escola, el fet de tenir una comunicació diària i directe.

En tercer lloc, pel que fa a els obstacles i les discrepàncies que poden sorgir en la relació família-escola, durant l'anàlisi ja s'ha presentat propostes de millora que fan des d'algunes escoles per tal de disminuir els inconvenients i en algun dels casos potser per solucionar-lo

del tot. Les idees que es proposen considerem que son adequades, però per exemple, en el cas dels tallers informatius per la utilització de les vies de comunicació, potser seria interessant insistir sobretot en aquelles famílies que més els hi costa i proposar més d'un dia i més d'un horari per tal d'intentar que la participació fos més alta. Amb relació a les barreres lingüístiques i socioeconòmiques, desgraciadament n'hi ha, però com a professionals, primer de tot cal respectar i entendre a totes les famílies i intentar buscar solucions conjuntes, i d'altra banda, fer un treball personal diari de reflexió per tal d'evitar crear aquestes barreres.

En quart lloc, quan parlem de les actituds que han de tenir les professionals i les famílies per teixir un bon vincle, considerem que aquestes, s'haurien de pactar i debatre a l'inici de curs d'una manera conjunta. Està clar que cada persona és diferent i tindrà unes actituds concretes, però si sobretot les professionals expliquessin de la importància d'unes bones actituds mútues per tal de teixir un bon vincle, i per tant, beneficiar a l'infant, de ben segur que moltes famílies farien l'esforç d'actuar com cal, encara que sigui només pel bé de la seva filla.

En cinquè lloc, amb referència a les relacions entre escola-família quan estem davant d'un cas de NEE o NESE, seria interessant que les professionals convoquessin una entrevista a l'inici de curs amb la família per tal d'informar-se de les necessitats que presenta l'infant, així la família sentiria que l'escola s'està preocupant pel creixement i l'evolució de la seva filla. També s'hauria de comunicar a les famílies de la importància que té tenir una bona comunicació diària entre escola i família sobretot en el cas en qüestió. Així doncs, en aquesta mateixa trobada seria interessant pactar quina via de comunicació diària els va millor utilitzar. A més, s'hauria de posar especial èmfasi en fer un bon treball en xarxa, no només entre les professionals de l'escola, sinó també amb tots els serveis i professionals externs que faci servir l'infant en qüestió, per tant, demanar tot el que faci l'infant fora de l'escola també serà quelcom que agradarà a les famílies.

En sisè lloc, pel que fa a el rol de les famílies a l'escola i la seva participació, considerem que totes les escoles haurien de tenir un espai físic, una sala per a les famílies, per tal que puguin expressar certes inquietuds, desacords o simplement per poder parlar aspectes relacionats amb l'educació. Un espai que sigui seu, que se'l puguin fer seu i que sentin que hi formen part. D'aquesta manera, aconseguiríem una escola democràtica, on les famílies també se sentin part del procés educatiu de les seves filles. A més, al llarg de la recerca, s'ha anat parlant de la participació de les famílies, però en molt poques ocasions, s'ha fet èmfasi a la participació de les famílies dins l'aula. Precisament aquesta, seria una altra forma que garantiria una participació directa de les famílies dins l'aula. Les mestres han d'intentar veure

que són un recurs, que a través d'elles els infants també poden aprendre.

Finalment, però no menys important, podria ser interessant que les mestres tinguessin un espai i un temps per fer un treball diari d'auto-observació per tal de qüestionar-se sobre les pròpies creences i també per fer-nos conscients de les barreres, els prejudicis i les etiquetes que moltes vegades posem de forma totalment inconscient a la família o als infants. Així també, tenir la capacitat de reflexionar sobre tot això i en funció de cada cas i cada context, adaptar les normes, els canals i les fórmules de l'escola per promoure el bé de tothom i la participació i la bona comunicació amb totes les famílies.

Tots aquests aspectes comentats anteriorment, podrien enfortir aquesta relació família i escola i ens podria portar cap a comunitats educatives més democràtiques, deixant enrere que les famílies no formin part de l'escola i que no tenen res a aportar, sinó tot el contrari. Hem de valorar a les famílies com a persones imprescindibles en l'evolució i el creixement de l'infant, com també del seu procés d'aprenentatge. No podem oblidar que els infants són el centre d'aquesta comunitat educativa i l'escola i la família són dos agents essencials en la seva vida i en els seus aprenentatges, i que, per tant, han d'anar en sintonia i han de fer un camí conjunt.

4. Conclusions

Com hem pogut copsar al llarg d'aquesta recerca, la relació entre família i escola és cabdal en els centres educatius i com a futures professionals hem de vetllar perquè aquesta relació sigui positiva i enriquidora. En un primer moment, no sembla una tasca complicada, però realment hi ha molts factors que poden influir en l'establiment d'aquests vincles. Aquest Treball Final de Grau és una petita recerca, la qual ens ha permès investigar quatre realitats diferents i contrastar-les entre elles.

En primer lloc, tot va començar pensant les possibles preguntes de recerca, les quals havien de donar resposta a la investigació. Les que ens vam plantejar van ser dues: *Com s'estructura la relació entre l'escola i les famílies a quatre centres educatius?*, i *com es dona la comunicació entre aquests dos agents en aquestes escoles?* Podem afirmar que s'ha pogut donar resposta a totes dues preguntes. Amb la primera, hem apreciat que la relació es pot estructurar de moltes maneres i hi ha diversos factors que la condicionen; les vies de comunicació, els espais que donem a les famílies per participar en l'escola, les representacions que ens fem mútuament, els diferents rols i actituds i el treball en xarxa, entre molts d'altres. Tampoc ens podem oblidar de la diversitat que existeix avui dia a la societat, i per tant hem de tenir en compte la singularitat de l'entorn, de cada centre educatiu, dels infants, de les professionals i de les famílies, les quals totes elles són parts fonamentals de la comunitat educativa. La segona pregunta també l'hem pogut resoldre, tot coneixent i aprofundint en com es dona la comunicació en les quatre escoles escollides. Ha sigut possible copsar que donen molta importància a crear una bona comunicació, però a l'hora d'establir-la cal tenir en compte que poden sorgir diversos obstacles i discrepàncies que com a professionals hem d'afrontar i tenir en compte sempre pel benefici i pel bon desenvolupament de l'infant.

En segon lloc, ens vam plantejar un seguit d'objectius. El primer, conèixer els contextos singulars de cada centre, l'hem assolit satisfactòriament perquè hem pogut visitar els quatre centres, analitzar els seus projectes educatius, fer una observació i entrevistar a professionals i algunes famílies. Tota aquesta informació recollida ens ha permès descriure com són les relacions entre família i escola en aquests centres i saber com s'estructura la comunicació entre aquests dos agents. El segon, identificar els recursos i estratègies comunicatives que s'utilitzen en els centres per a promoure una bona comunicació, també l'hem pogut assolir satisfactòriament perquè hem pogut conèixer en profunditat les diferents vies de comunicació i el seu ús, tot determinant els elements claus de cada centre. El tercer, contrastar la informació obtinguda per extreure'n uns resultats rigorosos, també ha estat assolit com podeu veure a l'apartat 3.8 d'anàlisi i discussió perquè hem tingut en compte totes les dades

obtingudes útils per la nostra recerca, les quals les hem pogut analitzar i contrastar amb la fonamentació teòrica existent. Finalment, com a quart objectiu, ens vam plantejar dissenyar una proposta de millora. L'hem fet tot elaborant una guia d'ítems per establir una millor comunicació entre família i escola, la qual pretén ser una petita pinzellada que beneficiï la construcció d'aquesta relació.

L'assoliment dels objectius i l'experiència viscuda, ens ha permès realitzar un gran aprenentatge a nivell personal, però sobretot a nivell professional sobre la temàtica plantejada. A més, també ens ha despertat noves inquietuds, reflexions i encara ens ha fet més conscients de la imprescindible coordinació que hi ha d'haver entre les mestres i les famílies per garantir una educació de qualitat i vetllar per la igualtat d'oportunitats de totes les membres de la comunitat educativa.

En tercer lloc, considerem interessant remarcar que aquest estudi de cas múltiple, ens ha permès copsar que una bona relació entre família i escola és fonamental pel bon desenvolupament integral de l'infant. Perquè això sigui així, és important que les dues agents més importants per l'infant, tinguin entre elles una actitud de respecte, de comprensió i d'escolta activa. A més, cal destacar que les professionals són les que saben de la importància que comporta teixir un vincle i una relació de qualitat i, per tant, són les que han de fer veure a les famílies que aconseguir una mirada conjunta i coherent, millorarà la qualitat de l'educació de l'infant, el/la qual és el principal protagonista.

En quart lloc, no podem obviar en com ha sigut el procés d'elaboració d'aquesta recerca. Teníem molt clar que aquest Treball Final de Grau l'havíem de realitzar juntes i així ha sigut. Considerem que no ha sigut tant un repte, sinó una oportunitat. Com ja vam incidir a la presentació de la recerca, portem treballant juntes des de l'inici del grau i sabem que tenim una absoluta compenetració i coordinació, per tant, no dubtàvem que per a nosaltres seria una tasca relativament fàcil i ens en sortiríem satisfactòriament. Som conscients que el fet de fer-lo juntes ens ha permès conèixer més centres educatius i tenir la visió de molts més professionals respecte a la temàtica plantejada. Així doncs, ha estat una experiència molt positiva i a més, ens enriqueix de cara el nostre futur com a mestres, ja que és indispensable saber treballar en equip i adaptar-nos a les situacions que se'ns plantegin, sempre des del respecte, l'empatia i l'escolta activa.

Per acabar, vam decidir escollir aquesta temàtica perquè té una relació directa amb el Grau d'Educació Infantil. L'educació en la primera infància considerem que és fonamental, ja que és el primer graó del sistema educatiu, i per tant és on els dos agents educatius comencen a

entreteixir la seva relació. Una altra raó per la qual vam escollir aquesta temàtica és perquè sovint no se li dona la importància que té i queda desdibuixada en els aprenentatges adquirits fins ara a la carrera universitària. És per això, que se'ns va despertar la inquietud, l'interès i la curiositat de conèixer més profundament sobre la relació família i escola i no només quedar-nos amb la cara visible, sinó tenir en compte tots els altres factors que poden aparèixer, i que des d'un principi no es contemplen.

4. 1 Limitacions, bones pràctiques i reflexió final

Com a tota investigació, sempre hi ha unes limitacions que s'han de tenir presents per una futura recerca i s'han de tenir en consideració. Per una banda, som totalment conscients que el Treball Final de Grau és una petita recerca, la qual hem intentat aprofundir el màxim possible, tenint en compte les possibilitats. Tot i això, sabem que hi ha hagut limitacions i alguns aspectes a millorar.

D'entrada, ens hem trobat que no és tan fàcil trobar escoles que tinguin temps de participar en la recerca. A l'inici ens vam posar en contacte amb moltes escoles, de les quals molt poques vam rebre una resposta. Alguna ens va dir ja d'entrada que no i això d'un principi ho veiem negatiu, però ara, ens enduem l'agraïment de la seva sinceritat perquè ens hem trobat el cas d'una escola que s'havia compromès a participar i finalment, sense cap resposta, no ho han fet. Per nosaltres va ser un daltabaix en la investigació, ja que, vam haver d'iniciar novament la recerca de possibles escoles. Per tant, ens hem trobat davant la dificultat de l'acceptació de moltes escoles en participar en aquesta recerca. Malgrat això, sabem que el dia a dia de les escoles és molt intens, hi ha molts compromisos i l'imprevist passa per davant de l'immediat.

Una altra limitació és que per manca de temps i incompatibilitat laboral i acadèmica, només ens ha sigut possible realitzar una observació en el moment d'entrada a cada escola. Hauria sigut enriquidor fer més d'una observació a les entrades, ja que només en una, et perds molts aspectes i no en pots treure una idea general, com també ens hagués agradat poder observar alguna sortida. Per altra banda, ens pensàvem que seria molt més fàcil poder entrevistar a famílies, però, tot el contrari, és força complicat. D'entrada ens vam plantejar realitzar-ne tres per escola, però per diverses raons no ha estat possible i finalment han estat tres en total. A l'escola A vam haver de substituir les entrevistes semiestructurades per qüestionaris en línia perquè les famílies al no ser-hi a les entrades ni a les sortides, dificultava molt poder contactar amb una família i trobar un temps i un espai per realitzar-la. En aquest cas, considerem que hem estat capaces de trobar aquesta via alternativa, que malgrat que no sigui tan rica com una entrevista, també permet obtenir dades. A l'escola C finalment no en vam poder realitzar

cap, ja que l'equip directiu va valorar que seria dificultós de cara a les barreres idiomàtiques que presenten la majoria de les famílies i per la concepció que tenen de l'educació. A més, cal destacar que les famílies que hem pogut entrevistar i que ens han respost el qüestionari, les van triar els mateixos centres educatius, per tant, pensem que ja les han escollit amb un criteri establert.

Tot i les limitacions que han anat sorgint, ens hi hem afrontat, n'hem extret aprenentatges i sobretot hem sigut capaces de buscar solucions per poder continuar la recerca tal com havíem plantejat.

També volem exposar que si haguéssim de tornar a començar la recerca, faríem algunes modificacions, però el que no canviarem és l'estructura del treball i l'organització que hem tingut al llarg de tot el procés de la recerca. Per una banda, ens hem preguntat com hagués sigut la nostra investigació si haguéssim escollit menys o més centres. Si n'haguéssim fet menys, potser podríem haver aprofundit més i dedicar-li més dies a cadascun d'ells, i per tant podríem haver-los conegut molt més a fons. O si la mostra hagués estat més àmplia hauríem pogut tenir més dades generals d'altres tipologies d'escola com podria ser el cas d'una escola rural, una escola privada o una escola multinivell on alumnat de diferents edats, compartissin la mateixa aula i les mateixes activitats d'aprenentatge.

Tot i això, estem satisfetes del que hem realitzat i considerem que ens podem fer una idea de les peculiaritats de cada centre. Per altra banda, com a instrument de recollida de dades, escolliríem, a més, els grups de discussió, ja que considerem que poden ser molt beneficiosos en aquesta investigació. A partir d'ells, podríem haver convocat tant professionals com famílies i debatre conjuntament sobre aquesta temàtica per tal de treure una idea més profunda de cada centre, ja que només hem pogut conèixer la idea d'algunes professionals i algunes famílies, però encara queda l'opinió de la resta de persones de la comunitat educativa.

Si seguíssim aquesta mateixa recerca, seria important remarcar que hauríem de tenir en compte que amb unes quantes famílies, i en aquest cas, escollides per l'equip directiu de les escoles, no et pots fer una idea general del que es pensa en general, com tampoc del concepte que hi ha pel que fa a la relació família-escola.

Per una banda, seria interessant aconseguir una escola pionera en la relació i la comunicació entre els dos agents educatius i una altra que estigui disposada a millorar o canviar aquesta relació i comunicació. Així, en aquesta última, es podria fer una petita formació explicant tot el que hem après al llarg de la nostra recerca i complementant-ho amb el que poguéssim

aprendre de la primera escola. Podríem fer un acompanyant i donar eines d'un model positiu i beneficiós.

Per altra banda, també pensem que seria interessant implementar aquesta mateixa recerca a escoles estrangeres i fer-ne una anàlisi per poder contrastar els aprenentatges adquirits aquí amb els d'un altre país. Considerem que seria interessant, ja que per diverses fonts sabem que se li dona un altre enfocament i una altra importància, degut el model educatiu que segueixen i la concepció d'escola és totalment diferent de la que tenim aquí.

Finalment, ens agradaria fer una petita reflexió de tot el que ens enduem com a futures professionals. Remarcar de nou la importància d'aquesta relació entre família i escola, la qual és fonamental i indispensable perquè aquesta, té repercussió en el creixement, l'evolució i el desenvolupament integral de l'infant, que és el que realment ens interessa com a futures professionals. A més, és clau tenir unes bones actituds tant dins l'aula com amb les famílies, les quals aquestes sempre han de ser favorables, de respecte, d'escolta i de comprensió per aconseguir teixir un vincle de qualitat. No podem obviar ser conscients del món el qual vivim. Aquest és complex i canviant, i per tant si la societat canvia, també ho ha de fer l'educació. Per això, l'escola s'ha de renovar i reformar constantment, tot aplicant noves eines i metodologies educatives amb l'objectiu de fer un camí juntes i avançar cap a un bé comú. Ser mestres no és una professió fàcil, però fent un treball conjunt amb les famílies i sent conscients que són indispensables en l'educació, hem de vetllar per l'objectiu comú que tenen els dos agents. Aquest és que tots els infants, a part de la seva presència a l'escola, participin i progressin adequadament.

L'educació s'ha de valorar, l'hem de valorar i hem de fer que els infants se sentin reconeguts, escoltats, estimats, únics i sobretot que sigui una educació justa. Una educació per a tothom. Una educació amb igualtat d'oportunitats.

Ens agradaria acabar amb aquestes cites de Funes (2019) les quals diuen que una mestra és una vida que acompanya a altres vides (p. 37). I les famílies són un veritable banc de sabers, coneixements, experiències vitals que han de servir a l'escola i ens han de servir en la nostra pràctica docent (p. 171).

5. Bibliografia i webgrafia

AFA Antoni Gaudí. (2023). *Sobre nosaltres*. [Entrada de blog]. Recuperat de <https://5f5f9bd1c5123.site123.me/sobre-nosaltres>

Ainscow, Mel; & Booth, Tony (2004). *Índex per a la inclusió .Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperat de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>

Albadelejo, M. (2009). "Entrevistarse para entenderse". *Padres y maestros*. 324, 10-13. Recuperat de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1371/2981>

Altimir, D. (2017). *Tot apropant-nos al concepte d'escolta. Com escoltar els infants?* (7ª edició. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Dialnet. Recuperat de [La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión ...https://dialnet.unirioja.es > descarga > articulo](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763141)

Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*,28(2), 269-287. SSOAR. Recuperat de <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/75884>

Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). NURE investigación. *Revista Científica de enfermería* 2,(33), 1-5. Dialnet. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763141>

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Gedisa.

Booth, T; & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3a edició.). FUHEM. Recuperat de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Bonal, X. Montes, A. Scandurra, R & Zancajo, A. (2021). *Avaluació del pla de xoc contra la segregació escolar del consorci d'educació de Barcelona*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de

https://economia.gencat.cat/web/.content/70_analisi_finances_publicques_avaluacio_politiques_publicques/proava/edicio-2020/avaluacio-pla-xoc-resum-executiu.pdf

Bordalba, M. M. (2016). La comunicació família-escola: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista electrònica interuniversitaria de formació del professorat*, 19(1), 73-83. Recuperat de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245841/188981>

Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión... Y la inseguridad del futuro* (1ª edició). Rústica.

Collet, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar 2020*, 56(1), 241-258. Dialnet. Recuperat de <https://pdfs.semanticscholar.org/9672/043111b0c8d54391ec4f3f7c519b59cf4777.pdf>

Collet, J; Tort, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Graó. Recuperat de https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/b/6/m/r/l/f/6/n/documentdetreball_4_millorsvincles.pdf

Collet, J. & Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat: La perspectiva imprescindible per educar avui* (1a edició.). Octaedro.

Collet, J. & Tort, A. (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.

Comas, M. Abellán, C, Alcantud, A & Escapa, S. (2014). *Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola*. Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/r/w/s/h/d/u/i/b/5/593.pdf>

Comellas, MJ. (2011). *L'escola i la família idees per compartir el procés educatiu*. Gode. Recuperat de https://blocs.xtec.cat/educacioifamilia2017/files/2017/11/escola_familia_idees_proces_educatiu.pdf

Comellas, M.J. (2009). *Família i escola: compartir l'educació*. Barcelona: Editorial Graó.

Comunicació. (sd). Dins *Enciclopèdia.cat*. Enciclopèdia Catalana. Recuperat de <https://www.enciclopedia.cat/gran-enciclopedia-catalana/comunicacio-0>

Correia, R. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: Análisis de los aportes de Marianne Krause. *Revista de crítica LIVRE*, 2(1). Recuperat de http://revistainterpretacoes.com.br/dossi%C3%AAs/Interpreta%C3%A7%C3%B5es_EI.pdf

Casado, R. (2006). *Alfabetización tecnológica. ¿Qué es y como debemos entenderla? Claves de la Alfabetización digital* Editorial Ariel. Fundación telefónica. Recuperat de http://www.anamorenoromero.net/documentos/Anexo3_claves_alfabetiz_digital.pdf

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 8762, 29 de setembre del 2022 (Espanya). Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 5317, 12 de febrer del 2009 (Espanya). Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5216/1296555.pdf>

Delors, J. (1996). *Educació: la utopia necessaria. Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. UNESCO. Mediterrània. Recuperat de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286037/JCiM_TESI.pdf?sequence=6

De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. (2015). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperat de <http://www.aeesdincat.cat/wp-content/uploads/2017/12/De-escola-inclusiva-al-sistema-inclusiu.pdf>

Dominguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15. Recuperat de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Duran, D. Font, J Giné, C & Miquel, E (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. ICE-UB. Recuperat de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Catalan.pdf>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (1a edició.). Narcea.

Escola Antoni Gaudí de Santa Coloma de Gramenet. (s.d.). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat de <https://agora.xtec.cat/ceipantoniagnosti/wp-content/uploads/usu1588/2020/11/PEC-Antoni-Gaud%C3%AD.pdf>

Escola Ausiàs March, l'Hospitalet de Llobregat. (s.d.). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat de <https://docs.google.com/document/d/1URaQr56rr1WqOFdn5tgJ5tyYSFAxNupkUb2bhW5yAm0/edit>

Escola Gravi. (2022). *Projecte Educatiu de Centre*. <https://www.gravi.com/projecte-educatiu-qui-som/>

Escola Municipal d'Educació Especial Can Vila IMSD. (2019). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat de <https://canvila.org/index.php/informacions/documents-de-centres/95-pec-projecte-educatiu-de-centre>

Favre, B & Montadon, C. (1989). Les parents dans l'école. *Cahier de Service de la Recherche Sociologique*.

Fernández, L. (2005). *Quines són les tècniques de recollida de dades?*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Butlletí LaRecerca. Recuperat de <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha3-cat.pdf>

Flaquer, L. (1996). *Familia, desigualdad e identidad: Claves de razón práctica*, 61.

Funes, J. (2019). *Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix* (1a edició.). Eumo.

Gamarra, C., Carrasco, A. (2013). Relación entre padres-escuela a través de la utilización del facebook como medio de comunicación. *Revista de Investigación en Psicología*, 16,(1), 45-73.

García, FJ. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. Recuperat de <https://www.tandfonline.com/biblioremot.uvic.cat/doi/epdf/10.1174/021037003322553824?needAccess=true&role=button>

Gay, G. (2002). *Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 230-251.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016). *Curriculum i orientacions educació infantil. Segon cicle*. Recuperat de <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

González, Ó. (2014). *Familia y escuela: escuela y familia: guía para que padres y docentes nos entendamos* (1a edició.). Desclee de Brouwer.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. (1a edició.). Graó.

Huguet, T & Solé I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo*. Alianza Psicología.

Intxausti, M.J (2014). *L'entrevista: construir la relació amb les famílies (0-6)*. Editorial Graó. Recuperat de <https://www.grao.com/es/producto/l-entrevista-construir-la-relacio-amb-les-families-0-6>

Magdaleno, A. & Llopis, M.A. (2014). La actitud docente y el grado de uso de las TIC en la comunicación familia-escuela. *Un acercamiento al empleo de las TIC en las escuelas*. Universitat Jaume I, 11(19), 400-401. Recuperat de <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/169147/Magdaleno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, I. & Vasquez, A. (1995). La socialización en la escuela y la integración de las minorías. *Infancia y Aprendizaje*, 66. Recuperat de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZIEYe2ZqKAC&oi=fnd&pg=PA57&dq=Hargreaves+\(1995\)+discurso+tecnico&ots=9eZiMC68ZX&sig=r9KNEaoFbLfHp3LLIQ4Kul9bti8#v=onepage&q=Hargreaves%20\(1995\)%20discurso%20tecnico&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZIEYe2ZqKAC&oi=fnd&pg=PA57&dq=Hargreaves+(1995)+discurso+tecnico&ots=9eZiMC68ZX&sig=r9KNEaoFbLfHp3LLIQ4Kul9bti8#v=onepage&q=Hargreaves%20(1995)%20discurso%20tecnico&f=false)

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO). (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESDOC Digital Library. Recuperat de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382890>

Ortín, M i Carrasco, C. (s.d.). *Atenció a la diversitat*. Recuperat de https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_edi_m02_/web/fp_edi_m02_htmlindex/media/fp_edi_m02_u6_pdfindex.pdf

Ortoll, E., Casacuberta, D. i Collado, A. J. (2006). *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. Barcelona: Editorial UOC.

Pérez, R. (2004). *Les relacions entre família i escola: Una anàlisi psicosocial* (1a edició). Pagès editors.

Pujolàs, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. [Apunts acadèmics]. UVic-UCC Moodle.

Real Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya [DOGC], 7477, de 19 d'octubre de 2017 (Espanya). Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

Riba, C.E. (2011). *L'anàlisi qualitativa de dades*. UOC. Recuperat de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/49821/7/T%C3%A8cniques%20d'an%C3%A0lisi%20de%20dades_M%C3%B2dul2_L'an%C3%A0lisi%20qualitativa%20de%20dades.pdf

Rom, M (2023, 9 de gener). *Els 17 models familiars que reconeix la nova llei de famílies. El nou text, que es preveu que entri en vigor aquest 2023, classifica i reconeix jurídicament la diversitat familiar i inclou onze nous models*. Recuperat de <https://www.ccma.cat/324/els-17-models-familiars-que-reconeix-la-nova-llei-de-families/noticia/3205253/>

Salkind, N.J. (1999) *Métodos de investigación*. (3ª edició). Prentice-Hall.

Stake, R. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. (1ª edició). EPUB Edition. Recuperat de <https://www.quilford.com/excerpts/stake.pdf?t=1>

Tarabini, A (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.

Vain, P.D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*, 4, 37-44. Revista de educación. Recuperat de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.

Villa, G. (1992). *¿Escuela pública, escuela privada?. Un análisis sociológico*. Armani.

Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and methods*. (5ª edició). COSMOS Corporation. Recuperat de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>