

Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola municipi

Beyond Educating City Projects, community-based educational plans and educating zones: a rough draft of the school-municipality

Dr. Jordi Collet-Sabé

Professor titular de Sociologia de l'Educació. Departament de Pedagogia. FETCH. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. A/e: jordi.collet@uvic.cat

Resum

Des dels anys setanta, tant el concepte com l'estructura organitzativa i territorial de l'escola de masses ha estat qüestionada en profunditat. Moviments com el de la desescolarització i el de les Ciutats Educadores; o propostes com els Projectes Educatius de Ciutat (PEC), els Plans Educatius d'Entorn (PEE) i les zones educatives, entre d'altres, han plantejat formes alternatives de treball en xarxa des de la perspectiva d'escola-famílies-comunitat/territori. L'article planteja un pas més en aquesta reimaginació i reestructuració d'allò escolar per seguir avançant cap a «l'escola sense murs» o cap a la «ciutat aula». Per a fer-ho, es proposa que a cada municipi (mitjà), en agrupacions de municipis (rurals) o per districtes (dins les ciutats grans) només hi hagi una escola amb múltiples edificis i espais. En el marc d'un procés de municipalització de l'educació formal, la proposta organitzativa de l'escola municipi busca construir un govern d'allò educatiu proper que pretén donar una resposta innovadora i des de la proximitat a sis dels majors reptes escolars actuals: l'organització de les etapes educatives; la tria d'escola, la zonificació i la segregació escolar; les transicions educatives; la descontextualització del saber escolar lligat al fracàs escolar i les desigualtats; la gramàtica escolar tradicional com a fre per a les innovacions; i la identitat docent tradicional configurada per una disciplina o per la funció pública. En l'article, s'hi presenten els primers apunts exploratoris d'aquesta proposta per a ser debatuda.

Paraules clau

Escola i territori, innovació educativa, municipalització de l'escola, zona educativa, desigualtats, identitat docent.

Abstract

Since the 1970's, the mass school concept, structure and organization have been questioned deeply. Movements like deschooling or Educating Cities, and initiatives like the Educating City projects and community-based educational plans (*plans educatius d'entorn*, PEE, in Catalan) or educating zones, among others, have proposed alternative ways to educate related to education networks formed by schools, families and communities. This paper seeks to move forward with these proposals in order to achieve a «school without walls» or a «city-classroom». The concrete proposal to reach these goals is that in every municipality (or in every district in big cities) there should only be one school with different buildings. Proposed within the framework of the process of the municipalization of formal education, the proposal of a «school-municipality» seeks to build a local government of education as the best way to meet today's major education challenges: education stages and tracks; school zones and school choice; school stages transitions; the decontextualization of school knowledge related to the school reproduction of social inequalities; the current grammar of schooling and the current teacher identity. This paper proposes a rough draft of the municipality-school proposal for its discussion.

Keywords

School and context, educational innovation, municipalization of school, educating zone, inequalities, teacher identity.

Introducció

En un recent article en el seu bloc, el sociòleg Fernández Enguita suggereix que l'escola de masses moderna, lluny de ser el cim de l'evolució històrica de les formes de socialització de la infància, segurament n'haurà estat, només, un llarg parèntesi. Així, aprofundint en alguns dels arguments que ja durant els anys seixanta o setanta autors com Coombs, Illich o Goodman havien exposat, Fernández Enguita (2015, § 1) argumenta que:

Si la mayor parte de la enseñanza no fuera obligatoria, si no cumpliera además la importante función de custodiar a niños y adolescentes, si no fuese que estos aceptan e incluso quieren ir a la escuela porque allí están sus padres sin alternativa a la vista, o si la universidad no conservase todavía el monopolio de títulos que son la llave para las profesiones, la crisis del sistema educativo estaría al menos tan avanzada como la de los medios, la publicidad o las discográficas.

Un argument semblant és esgrimit per Joan Subirats (2016) quan parla de la crisi «de les instàncies d'intermediació». Vinculant-ho amb el canvi tecnològic que Internet i les seves múltiples extensions està operant en les nostres vides, Subirats exposa que totes les instàncies d'intermediació, des de les agències de viatges fins a les universitats, des

dels partits polítics fins als diaris, estan vivint una forta crisi que posa en dubte el seu valor (afegit) i la seva existència mateixa. Així mateix, les escoles plantejades com a espais de socialització obligatòria i com a illes de transmissió del saber en el mar de la ignorància ja fa anys que estan en profunda crisi, una crisi que, per sort, en uns quants centres s'ha convertit en l'estímul per construir un altre model d'escola que connecta amb els principis del moviment de l'escola nova de la primera meitat del segle xx: l'escola ha de ser part real de la societat i no pot esdevenir una instància aïllada amb dinàmiques «artificials».

De fet, tota la immensa renovació pedagògica aportada durant la primera meitat del segle xx des de Dewey a Sensat, de Decroly a Montessori, tenia en aquest postulat un dels seus elements central. L'escola ha de preparar per a la vida a través de la vida, ha de ser «realitat social real», evitant d'esdevenir una realitat abstracta, generalista i allunyada de la vida quotidiana dels infants i joves. Sens dubte, molta de la renovació escolar i educativa que des de dins de les escoles i des de fora d'aquestes s'ha produït al nostre país els darrers trenta anys, anava i segueix anant en aquesta direcció. Així, per una banda, podem trobar nombroses propostes d'innovació pedagògica que han buscat educar millor anant des del centre cap al seu context social. Especialment els darrers quinze anys, Catalunya ha viscut una «explosió pedagògica» de projectes d'innovació escolar de diferent abast i tipus, que han volgut transformar l'escolaritat en quelcom més viu, més proper a la vida, a la vegada que més inclusiu i més equitatiu. Des del mètode de projectes a les comunitats d'aprenentatge, de l'educació lenta a l'educació sistèmica, dels ambients als racons, de la recuperació de pedagogies com la Montessori o la Waldorf, als projectes escola-famílies, del treball de materials i documentació al treball cooperatiu... tots aquests i molts d'altres projectes i perspectives han volgut (re)construir una escola i una escolaritat viva i real, amb tothom i per a tothom, i en la qual els mateixos infants, les famílies, l'entorn i la comunitat han tingut, en tots els casos, un paper destacat.

Per altra banda, en el conjunt de projectes educatius i socials que han sorgit des del territori i que inclouen els centres educatius, hi podem trobar en primer lloc la idea de la Ciutat Educadora que va cristal·litzar en el primer congrés mundial d'aquest moviment a Barcelona l'any 1990. Inspirats en bona part per les teories de la desescolarització dels anys setanta i per l'informe Faure de la UNESCO (1973), en la seva carta fundacional es presentava una perspectiva de la ciutat segons la qual:

La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals —econòmica, social, política i de prestació de serveis—, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels nens i els joves.

Posteriorment, i prenent la Carta com a font d'inspiració, els Projectes Educatius de Ciutat (PEC) van buscar operacionalitzar i sistematitzar des del 1998 aquesta perspectiva de la Ciutat Educadora (Collet i Subirats, 2016). Al llarg de les dues darreres dècades, desenes de pobles i ciutats a Catalunya han emprès, amb major o menor fortuna, encert i durada, el camí d'esdevenir territoris educadors. Una perspectiva que, des de 2005, va quedar reforçada amb la implementació per part del primer govern tripartit dels Plans Educatius d'Entorn (PEE). Una proposta de treball educatiu en xarxa que des de l'articulació de l'escola, les famílies i la comunitat,

buscava noves formes organitzatives i relacionals per tal d'aconseguir un centre més inclusiu, connectat a la realitat familiar i social i amb uns resultats escolars més equitatius (Subirats, Alegre i Collet, 2005). Avui, deu anys després, tot i que debilitats, els PEE engeguen una tercera etapa després d'uns primers anys de desplegament amb pressupostos alts i un segon moment de severa recessió i, fins i tot, de qüestionament de la seva proposta. Una tercera etapa que els torna a situar com una eina potencialment útil i valuosa de treball educatiu en xarxa als municipis (Collet, 2009). Sens dubte, va ser el precedent dels PEC i dels PEE el que va impulsar la darrera gran proposta de connectar encara més estretament escola i territori: les zones educatives (ZE). Com esmenten Bonal i Albaigés (2010), aquestes es van plantejar com una oportunitat per a la coresponsabilitat educativa real, pràctica i quotidiana entre centres educatius de primària i secundària i el territori. Fonamentades, entre d'altres en l'article 173 de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), les zones educatives segons Bonal i Albaigés, van ser una oportunitat truncada per tal de desenvolupar de manera conjunta polítiques d'acompanyament a l'escolaritat (Diputació de Barcelona, 2010); per promoure el treball educatiu conjunt entre centres i comunitat, revaloritzant el rol d'aquest darrer agent, i com a espai de (re)coneixement mutu i de foment de les continuïtats educatives, entre d'altres.

Seguint aquesta «evolució» de treball en xarxa entre escola i territori, territori i escola, i partint dels aprenentatges, crítiques, dificultats i assoliments que totes aquestes experiències i propostes ens han deixat (Alegre i Collet, 2008; Bonal i Albaigés, 2010; Ivàlua, 2011; Collet i Subirats, 2016), en l'apartat central de l'article es presenten uns primers apunts sobre el que podria ser el següent graó en el desenvolupament d'aquesta perspectiva. Una proposta que podria esdevenir el punt de trobada entre les dues dinàmiques renovadores presentades, la que avança des del territori cap als centres i la que surt dels centres per treballar amb el territori. La proposta és, idealment en el marc d'un procés de municipalització de l'educació formal però factible sense aquesta, que a cada territori hi hagi només *un* centre educatiu. Aquest territori pot coincidir o no amb un municipi depenent de la seva mida, la seva «textura» (rural, semirural, urbà, metropolità, municipis conformats per urbanitzacions...), etc. En funció de diverses variables, doncs, es proposa combinar una xifra d'alumnat diferent i un territori delimitat. Aquest centre escolar únic, amb una direcció única i un professorat assignat al territori (no a cap «edifici escolar» en particular), comptaria, alhora, amb els múltiples edificis, serveis i actors que ara conformen les diferents escoles i els serveis educatius; així com els serveis i els espais municipals i del territori com ara biblioteques, teatres, centres cívics, museus, parcs, laboratoris, etc., com a espais i actors educatius.

Montgomery, Karagianni i Androutsou (2016) es pregunten què vol dir avui re-imaginar l'escola i l'escolaritat. I per a fer-ho, proposen repensar els seus objectius i la seva estructura, els seus temps i els seus espais, les finalitats i les metodologies. L'article se situa en aquesta mateixa línia i, en un exercici «d'imaginació sociològica» (Wright Mills, 1987), fa un primer esbós de la proposta de l'escola municipi. Amb l'objectiu de repensar l'educació formal en la seva dimensió estructural, aquella que condiciona i produeix, de manera invisible, les condicions de possibilitat d'una determinada experiència escolar alhora que impossibilita altres maneres de ser i fer escola. Per motius d'espai, es deixa per a una propera reflexió un exercici certament

imprescindible: el debat crític de la proposta tant amb d'altres aproximacions teòriques (Maroy, Van Zanten, Ball o Frandji) com amb l'avaluació d'experiències similars desenvolupades els darrers anys a Europa com ara la de l'«agrupament d'escoles» de Portugal en el marc del «contracte d'autonomia escolar».

Escola municipi: primers apunts

En aquest apartat proposo una primera definició de la proposta de l'escola municipi i presento, posteriorment, els principals reptes educatius als quals es podria donar una resposta pertinent des d'aquesta.

Breu descripció de la proposta

Com ha estat a bastament debatut en aquests darrers anys, la municipalització de l'educació ha estat l'opció triada en diversos països europeus els darrers decennis amb resultats, com a mínim, rellevants en bona part dels casos (Pedró, 2008). És evident que la descentralització educativa o dit d'una altra manera, el fet que els municipis tinguin les competències en educació formal, no és cap fórmula màgica, ni garanteix millors processos o resultats escolars per si mateixa. Però sí que ofereix grans oportunitats en la línia de la proximitat, la coresponsabilitat, la contextualització, etc., com exposa de manera convincent Benjamin Barber (2013) en el seu interessant «If mayors ruled the world», sense oblidar els riscos de diferències i desigualtats en funció dels recursos i les capacitats de cada municipi per estructurar aquest servei. A casa nostra, un dels esborranys de la LEC (2009) situava els ajuntaments com a «administració educativa», quelcom que obria les portes a l'avenç de propostes com les que es presenten en l'article. Però en la versió definitiva de la LEC, aquesta consideració es va desestimar i només va quedar recollida la possibilitat voluntària de la coresponsabilitat entre les dues administracions, tal com recull l'article 162.2 de la mateixa LEC.¹ Així doncs, el primer dels conceptes clau d'aquesta proposta és el de l'aposta per una municipalització de l'educació (descentralització), amb la progressiva assumpció de les plenes competències en educació formal per part dels ajuntaments. En aquesta línia, cal dir que la proposta de l'escola municipi també es podria engegar en el marc del context competencial actual i esdevenir, precisament, una «palanca» cap a la seva municipalització.

Com deia, la idea clau de la proposta és que a cada territori hi hagi un sol centre educatiu. Avançant en la línia del que Subirats anomenava «escola comunitat» (2001, p. 33), es tractaria de construir un tipus de centre educatiu alhora amb un gran vincle amb la comunitat i amb un projecte propi potent. Perquè la proposta de l'escola municipi busca trencar la fragmentació i les desigualtats actuals entre els infants, en funció del centre que les seves famílies trien o se'ls assigna. En la proposta, en comptes de concebre un territori amb moltes escoles, es proposa que una sola escola doni servei escolar a tot el territori. Un sol centre educatiu amb una sola direcció, un sol cos de professionals des de l'escola bressol fins a la secundària adscrit a l'escola municipi, un sol grup d'alumnes que representaria la totalitat dels infants d'aquest municipi i comptant amb tots els edificis i espais escolars, municipals i del territori com a múltiples marcs d'acció educativa. És a dir, que físicament, tot el municipi (escoles,

instituts, centres cívics, parcs, teatres, museus..., però també fleques, fàbriques, tallers de cotxes, botigues...) esdevindria «les aules» de l'escola municipi. O, més ben dit, els seus contextos d'aprenentatge (Dewey, 1985).

TAULA 1

Aspectes organitzatius de l'escola municipi

Govern de l'escola municipi	L'escola municipi seria de l'Ajuntament o ajuntaments. I el seu govern estaria vinculat a un òrgan territorial amb presència d'un o més ajuntaments, famílies, i comunitat, docents i alumnat.
Organització i gestió del professorat	El cos de professorat estaria vinculat a l'escola municipi. A partir del principi d'estabilitat i de bones condicions laborals, els docents exercirien la seva tasca en una edat, en un projecte o en un edifici concret en funció de les necessitats, les activitats, etc.
Autonomia escolar	Total. Precisament la proposta de l'escola municipi es fa per poder situar els criteris i les pautes pedagògiques per sobre dels condicionants estructurals.
Curriculum	Competencial, obert, breu i a contextualitzar en funció del territori, les famílies, etc.
Inspecció-avaluació	No hi hauria cos d'inspecció. L'escola elaboraria uns mecanismes d'avaluació qualitatiu i quantitatiu lligats a la millora i l'aprenentatge. L'escola rendiria comptes davant de la comunitat i l'Ajuntament.
Finançament	Públic. Gratuïtat real de tota l'escolaritat i de totes les activitats associades: transport, menjador, sortides, materials, etc.

FONT: Elaboració pròpia

És evident que les àrees rurals, Barcelona o les viles mitjanes del país presenten una morfologia territorial molt diversa que implicaria articulacions concretes diferents d'aquesta escola municipi. Però aquestes imprescindibles contextualitzacions partirien d'una mateixa lògica compartida: tot el poble, vila o ciutat esdevé, literalment, l'escola dels 0 als 18 anys per a tots els infants i joves del territori. Abastant aquesta escola municipi, l'actual educació infantil, la primària i la secundària preobligatòria i postobligatòria. En l'àmbit rural, m'imagino fer un pas més en les actuals zones educatives rurals (ZER), per disposar d'un sol centre entre els diversos municipis que agrupi docents, infants i joves. Quelcom que permetria, de passada, afrontar millor les baixades de natalitat puntuals, ja que el centre educatiu seria compartit pels diversos municipis. Pel que fa a pobles, viles i ciutats petites, penso en una escola amb 3, 5, 15 o 20 seus on els infants i joves desenvolupen la seva escolaritat. I pel que fa a grans ciutats i Barcelona, penso en escoles-territori que corresponguin a districtes d'entre 40.000-50.000 habitants.

Pel que fa a les preguntes clàssiques sobre com s'organitzaria l'escola municipi amb relació a l'organització del professorat, del currículum, el govern del centre, etc., la taula 1 seria una primera resposta general a aquestes.

Exposada breument la idea clau de la proposta, presento a continuació sis arguments que, alhora que la concreten, encaren, des d'aquesta organització del sistema educatiu formal i de manera alternativa a l'actual configuració de l'escolaritat, alguns dels reptes més candents que, a parer meu, té avui el sistema educatiu català.

Reptes i oportunitats de l'escola municipi

a) L'escola territori i les etapes educatives

La pregunta de com s'han d'organitzar les diferents etapes educatives és sempre complexa. En la proposta d'escola territori, la manera de resoldre aquest repte seria doble. Per una banda, evitant situar etapes tancades en elles mateixes que generin, com veurem en el següent punt, transicions sovint complexes de superar especialment per part de l'alumnat més vulnerable. Per això, es proposa que l'escola territori aculli a tots els infants i joves d'entre 0 i 18 anys. És a dir, tots els infants del territori estan dins del centre educatiu al llarg de tota la seva escolaritat. Per l'altra, en l'àmbit quotidià, es tracta d'organitzar-los en dinàmiques cooperatives, inclusives (Pujolàs, 2009) i cíclics (Abós, Boix, Bustos i Domingo, 2014), que barregin alumnes d'edats diverses. És a dir, a cada edifici o activitat de l'escola municipi, s'hi trobarien cada matí infants de famílies diverses i d'edats diverses, en una organització que podria anar, en una primera proposta, per cicles de tres anys.

Aquesta doble aproximació al tema de les etapes, d'una banda, com a col·lectiu global d'infants del territori que treballa de manera habitual conjuntament i barrejada, i, de l'altra, en grups d'edat barrejats que conformen els «cursos», creiem que configura una nova realitat i una nova dinàmica estructural de l'alumnat. Una nova realitat que permet trencar amb la gramàtica escolar tradicional (Tyack i Tobin, 1994) organitzada a partir dels paràmetres clàssics de: un curs - un any de naixement, una aula assignada, classes d'una hora, organització centrada en matèries aïllades, etc. Amb això, l'escola municipi ofereix la possibilitat de reimaginar, repensar i re practicar moltes de les dinàmiques escolars donades per descomptat lligades a aquesta estructura profunda heretada de l'escola moderna de masses.

b) Condicions estructurals

Amb relació a aquest tema, Tyack i Cuban (2000) es van preguntar per què després d'un segle de reformes educatives als Estats Units, els canvis en aquesta «gramàtica escolar» eren tan minsos. Per als autors nord-americans, les reformes educatives eren, metafòricament, com un huracà que removia molt la superfície del mar escolar, però molt poc o gens les seves profunditats estructurals. Així, elements com els que hem descrit anteriorment relacionats amb el temps (classes d'una hora), l'espai (els infants pertanyen a una aula), les relacions (les famílies no acostumen a entrar a l'escola), etc., acabaven esdevenint fixos mentre que, amb les reformes, sovint només es modificaven aspectes superficials de l'escola i no aquells elements estructurals. Per

això, ens sembla tan important que la proposta de l'escola municipi pugui ser una oportunitat per a transformar la materialitat, l'estructura, les relacions de poder i de saber, la gramàtica profunda... com a gran oportunitat per als professionals de l'educació d'iniciar o mantenir dinàmiques educatives més col·laboratives, horitzontals, equitatives, vinculades al context i a la vida quotidiana dels infants i les famílies, així com realment competencials.

Com Stephen Ball (1987; 2006, p. 46), considero que les polítiques educatives no diuen als professionals el que han de fer, sinó que creen les circumstàncies (i les dificultats) dins i amb les quals aquests hauran de construir les seves pràctiques. Per això, la proposta de l'escola municipi intenta generar unes circumstàncies, unes condicions estructurals obertes que promoguin i permetin als docents de totes les etapes, preservar les moltes dinàmiques educatives altament positives que ja desenvolupen i, alhora, generar l'oportunitat de millorar les més tancades, repetitives i d'exclusió (Tyack i Cuban, 2000). Amb Ball, entenc que una política educativa com la de l'escola municipi posa nous problemes als docents precisament perquè els proposa noves circumstàncies, unes noves regles de joc. Per això, em sembla tan important que dins de la mateixa proposta es promogui una identitat docent oberta, reflexiva i creativa. És a dir, crec que precisament la proposta que exposa l'article es fonamenta en uns professionals de l'educació (docents, educadors socials, vetlladors, monitors de menjador...) amb capacitat autònoma de reflexió, acció i avaluació. Així, es podria pensar en la proposta de l'escola municipi només com un marc, una estructura, una organització, una oportunitat, un teatre dins del qual els protagonistes han de construir, de manera inclusiva i col·laborativa entre els infants, els docents, les famílies i el territori, l'obra que es vol representar. Una nova gramàtica de l'escola doncs, que, a més de canvis en el temps, l'espai, les relacions, etc., requereix i demanda, alhora que facilita i possibilita, la construcció i l'exercici d'una nova identitat docent. Hi faig referència breument en l'apartat següent.

Centrant-nos en els temps i els espais, la proposta de l'escola municipi hauria de poder facilitar que l'escolaritat fos una activitat educativa integrada i coordinada amb totes les altres actuacions educatives formals, no formals i informals que es duen a terme al territori. El punt de partida és que tots els espais educatius del territori passen a formar part de l'escola municipi, i, per tant, són oberts i «practicats» per part de tots els infants i joves. Amb això, estic pensant en les escoles de música o d'art, on sovint només assisteixen infants de classes mitjanes autòctones. A l'escola municipi, tots els infants del territori farien treball musical o artístic deixant enrere una concepció de les arts a l'escola a vegades residual i elitista. També penso en els museus, centres cívics, biblioteques... del territori, que esdevindrien parts/edificis de l'escola municipi on desenvolupar activitats i projectes per a tots els infants i joves. Però també em refereixo als clubs esportius, piscines, camps d'esports, pavellons, escoles de ball i dansa, etc., que esdevindrien l'espai privilegiat per desenvolupar activitats d'educació física en aliança amb els clubs, centres i espais del territori per a tots els infants i joves. Quelcom semblant passaria amb les escoles d'idiomes. Així com amb els mercats, les universitats, les botigues, les empreses d'enginyeria, els despatxos d'arquitectura, les cooperatives de consum i treball, les associacions de veïns, les entitats de cultura popular, les escoles de persones adultes, les aules d'extensió universitària, els gremis professionals, els centres de recerca, els centres religiosos i culturals (esglésies,

oratoris, sinagogues, temples...), que esdevindrien tots ells espais, actors i aliats per a activitats educatives quotidianes. Els professionals de l'educació en aquesta estructura estructurant d'escola municipi esdevindrien, ara sí, facilitadors d'experiències d'aprenentatge contextualitzat, guies en el coneixement de l'entorn i col·laboradors en la construcció d'aprenentatges realment significatius, ja que, com va analitzar Margated Mead (1964, p. 79), l'estructura i les formes de la socialització són les que realment condicionen i marquen les possibilitats reals d'aprenentatge:

So, the social structure of a society and the way learning is structured [...] determine, far beyond the actual content of the learning both how individuals will learn to think and how the store of learning [...] is shared and used.

Sembla força clar que, mentre que l'actual *forma i estructura escolar* dificulta enormement aquest tipus d'aprenentatges, la forma, l'estructura i la dinàmica de l'escola municipi podria generar les condicions de possibilitat per tal que l'aprenentatge contextual, significatiu i competencial es donés de manera habitual i «natural». Finalment, la proposta de l'escola municipi podria facilitar pensar en organitzacions horàries més racionals com una jornada escolar flexible i compacta que permetés als infants i joves continuar amb altres activitats de lleure, esportives, musicals... i jugar en uns horaris de major benestar personal, familiar i social. Construint una coordinació total entre els horaris escolars, que haurien de ser flexibles i adaptables en funció del lloc, el clima, els tipus de treball de les famílies, etc., i els de les activitats (i no activitats) extraescolars (Sintes, 2013).

c) *Identitat docent extensa*

Com exposen Meo, Dabenigno i Ryan (2014) analitzant les «escuelas de reingreso» de Buenos Aires, podem entendre que hi ha dos grans models d'identitat docent: la restringida i l'extensa. A la primera, la docència és concebuda i practicada com a quelcom només o fonamentalment relacionat amb la disciplina o la matèria. Ser mestre-professor és sobretot transmetre uns sabers a uns alumnes que no els han adquirit encara (*educare*). L'aula és l'escenari d'aquest procés i els llibres (digitals o analògics, poc hi fa), els vehicles privilegiats d'aquest treball. Per contra, la docència exercida des d'una identitat extensa, entén que fer de mestre-professor està relacionat fonamentalment amb una tasca d'acompanyament a la maduració general, al desenvolupament de capacitats i competències que els infants ja tenen, i que en aquesta tasca les estructures com el temps i l'espai han de ser recursos a favor d'aquest procés i no un entrebanc (*educere*). En la línia del punt anterior, crec que l'escola municipi podria esdevenir una gran oportunitat per tal que els docents i la resta de professionals de l'educació implicats a l'escola (educadors socials, psicòlegs, etc.), practiquessin (conjuntament) la seva tasca des d'una identitat extensa. L'estructura organitzativa que es proposa pretén situar els professionals en una organització escolar que, lluny de la gramàtica escolar tradicional, faciliti, impulsi i possibiliti una pràctica docent i professional extensa, oberta i innovadora.

En aquesta mateixa línia, treballs com els de Ball i Goodson (1986), Bolívar (2007) o Collet (2011) creiem que aporten perspectives que busquen entendre la identitat docent de maneres «no restringides», i que ens poden resultar útils per pensar en com articular aquesta identitat docent extensa. Així, des d'una perspectiva de la divisió

social del treball, és a dir: com és concebuda, entrenada i practicada la docència; quin tipus de persones l'exerceixen; quant de temps ho fan i en quins règims/condicions laborals, etc., és fàcil pensar que durant dècades, la docència era preparada, concebuda i practicada com una activitat «tècnica» més. Una activitat lluny de la reflexió, la crítica i la innovació. Recercadors i professors universitaris definien des d'una (suposada) expertesa, els currículums i les lleis educatives i allò que se'ls demanava als docents era que seguissin el primer (habitualment a través d'uns llibres amb continguts uniformes i prefabricats) i acatessin les segones amb els seus canvis de conceptes, models i formes de govern. Des de fa anys, la recerca ens exposa que els docents es veuen a si mateixos més aviat com una «mà» que executa el que altres proposen, més que no pas un «cap» que planifica, decideix, executa i avalua. Mentre que, per contra, tots els processos analitzats a les escoles innovadores mostren com un dels canvis clau que possibiliten aquestes innovacions pedagògiques és una altra identitat docent, una identitat docent extensa i oberta, concebuda, alhora, com una activitat teòrica i pràctica en el marc de la qual es donen les condicions de possibilitat perquè els professionals siguin subjectes actius, reflexius i crítics de la seva feina, essent, a la vegada, cap, cor i mà (Freire, 1970). Com deia Mead, crec que la mateixa proposta de l'escola municipi, per la seva forma i estructuració organitzativa, temporal, relacional i espacial, i el seu necessari vincle amb l'entorn en el qual s'incrusta, genera les condicions de possibilitat d'una identitat i una pràctica docent activa, extensa, de subjecte, de «cap-mà-cor», ja que la flexibilitat horària, la diversitat d'alumnes, l'agrupació múltiple, el treball de més d'un docent amb cada grup, etc., conviden a la innovació, l'experimentació i l'aprenentatge crític docent (o més aviat, requereixen necessàriament aquestes tres coses).

d) Evitar les transicions i les ruptures: un acompanyament a l'escolaritat integral

Una recent campanya de la Fundació Secretariat Gitano adverteix que sis de cada deu infants de famílies d'ètnia gitana no acaba l'escolarització secundària obligatòria, un bon exemple de les múltiples dificultats que les transicions en el marc del sistema educatiu produeixen, especialment en els infants i joves provinents d'entorns més vulnerables. Així, crec que la pregunta de com evitar transicions que esdevinguin fronteres o límits simbòlics per a determinats grups, tot i ser complexa, podria ser abordada de manera més pertinent des del marc de l'escola municipi. De fet, són els municipis els que, des de fa decennis, busquen les maneres d'evitar tant el fracàs com l'absentisme i l'abandonament escolar especialment en els moments de canvi de cicle, d'edifici, etc., amb iniciatives al voltant de les transicions escola-treball (tastets d'oficis, pràctiques en empreses, Plans de Formació Inicial, etc.), les escoles de segones oportunitats, les taules d'absentisme, etc. Així, la proposta de l'escola municipi, per la seva pròpia estructura i dinàmica en ser *una* escola, podria facilitar que ningú, en cap concepte, en quedés exclòs o al marge. Però per tal que això passi, caldria que el plantejament educatiu d'aquesta escola municipi fos, no només inclusiva (atenció a les diversitats) sinó també d'atenció a les desigualtats.

En el primer cas, en l'aposta per una escola inclusiva, es tractaria d'evitar qualsevol forma d'exclusió o separació escolar, treballant per allò que en Pere Pujolàs deia de manera tan clara (2009, p. 25): «Una escola i una aula inclusives són aquelles en les

quals poden ser (presència), aprendre, participar i progressar junts alumnes diferents». L'escola municipi, per la seva definició d'escola per a tothom, trencaria la lògica de l'homogeneïtat (Ainscow, 2002) que sovint es busca tant en la tria familiar d'escoles (desenvolupat en l'*apartat e*) com en l'organització de l'alumnat al centre a partir de «nivells». En el segon, evitar les males transicions, les ruptures i els abandonaments passa per atendre, alhora, les diversitats i les desigualtats (Collet i Tort, 2015). És a dir, per entendre que les famílies i els infants són, per una banda diversos en classe social, gèneres, ètnies, edats, orígens territorials i lingüístics, etc. I que tota aquesta diversitat, quan topa amb l'escola construïda i practicada des de paràmetres de classe mitjana, blanca i autòctona, esdevé desigualtat (Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014). Crec que aquests elements d'inclusió i d'atenció a les diversitats i les desigualtats en el marc de l'escolarització per tal de lluitar contra la desafecció, el fracàs, l'absentisme i l'abandonament escolar, es podrien treballar de manera molt més intensa i pertinent des del territori i amb aquest.

e) Cap a la contextualització del currículum: les competències com a oportunitat

Si bé comparteixo amb Ball (2006) que cal evitar les exageracions que situen la política educativa i l'escola com una mena de palanques que, soles, poden canviar la societat, també comparteixo els resultats de les recerques que diuen que l'escola obligatòria *pot tenir*, sota determinades circumstàncies, la capacitat de reduir les desigualtats socials de partida (Martínez i Martín, 2012). Per això em sembla tan important la pregunta per quines són aquestes condicions que potencien fins al màxim (tot i no ser suficient) la capacitat equitativa del sistema educatiu. Curiosament, una de les respostes que considero més interessant a aquesta pregunta és un dels textos de Bourdieu menys coneguts i treballats. L'any 1985, un grup de persones expertes, remetia al president francès François Mitterrand un informe titulat «Propositions pour l'enseignement de l'avenir» que incloïa un seguit de propostes per a la millora del sistema educatiu francès (Bourdieu i Gros, 1990). Aquest text, al que segons sembla Bourdieu hi va fer les aportacions principals com a president de la comissió, aporta alguns elements propositius que em semblen molt interessants en la línia de la contextualització dels aprenentatges i de les competències com a oportunitat per a l'equitat.

En primer lloc, voldria destacar que la comissió presidida per Bourdieu, deixa clar que l'escola no pot ni ha de ser l'únic lloc de formació, reforçant així una línia d'intervenció educativa en la qual el territori, els mitjans de comunicació, les famílies, el treball, etc., tenen un rol clau en la formació de les noves generacions. Així, entenia l'escola com una comunitat educativa que unia els progenitors i els educadors. No només això, en el novè i darrer principi que articula l'informe, anomenat «obertura en i per l'autonomia», Bourdieu defensa que «les escoles hauran de vincular persones externes a les seves deliberacions i les seves activitats; coordinar la seva acció amb d'altres institucions de difusió cultural i esdevenir la llar d'una nova vida associativa lligada a l'exercici pràctic d'una veritable instrucció cívica. Paral·lelament, caldrà reforçar l'autonomia dels docents valorant la funció del professorat i reforçant la competència dels mestres». No deixa de ser curiós que trenta anys després, aquests tipus de

pràctiques encara hagin de ser reivindicades enfront dels plantejaments i les pràctiques tradicionals.

En segon lloc, i representant els principis dos («La diversificació de les formes d'excel·lència») i tres («La multiplicació de les oportunitats») de l'informe, Bourdieu aporta una proposta molt ben orientada a l'hora de plantejar la pràctica concreta d'escola municipi i de treball d'aula des dels principis d'atenció a les diversitats i les desigualtats. En primer lloc, diu que «l'ensenyament s'hauria d'enfocar a combatre una visió unívoca (monista) de la intel·ligència que porta a jerarquitzar les formes d'aprenentatge i assoliment escolar, valorant-ne només una. I hauria de multiplicar les formes d'excel·lència cultural socialment reconegudes i valorades». És a dir, Bourdieu aposta perquè, igual que no només hi ha una intel·ligència vàlida, tampoc no hi hagi només una forma cultural (llengua, continguts...) escolarment vàlida. La proposta de l'escola municipi podria i hauria de facilitar aquest desenvolupament de la contextualització i la diversificació de les formes de coneixement, de saber i d'excel·lència. Dit d'una altra manera, amb aquest plantejament Bourdieu i els membres de la comissió ja es posicionaven com a anti-PISA *avant la lettre*, perquè malgrat l'intent de l'OCDE de bastir proves competencials, i a través d'això, «universals», les proves estandarditzades obliden de ple que també estan socialment i culturalment condicionades. És a dir, que estan produïdes des d'uns «llocs socials» amb relació a la classe, el gènere, l'ètnia, la llengua, els interessos, els poders, etc. I que, per tant, no en tenen res d'universal, sinó que estan pensades, dissenyades i avaluades exclusivament per persones que, per exemple, pertanyen a la classe mitjana (i majoritàriament blanques i occidentals).² Com ens recorda Foucault, els universals i les abstraccions porten sempre implícites objectivacions, normes i pautes de normalització que permeten, per part dels que detenen posicions dominants, construir fronteres entre inclosos i exclosos, sans i malalts, aprovats i suspesos.

La proposta de l'escola territori hauria d'entendre l'escolaritat com una part del procés de socialització, l'objectiu del qual és el de poder desenvolupar i practicar aquelles competències que els infants i joves ja tenen. I aquestes competències es poden desenvolupar a través d'uns continguts només relacionats amb allò vinculat tradicionalment a la classe mitjana blanca i autòctona. No es tracta d'essencialitzar ni de folkloritzar res, i menys d'oblidar el binomi diversitats-desigualtats (Besalú, 2002). Ans al contrari, creiem que tant els continguts, com sobretot les competències, com ens mostren les diverses i interessants experiències d'innovació pedagògica que hi ha a Catalunya (Carbonell, 2015), poden ser triats i desenvolupats de maneres múltiples, com proposava Bourdieu. Els coneixements, les competències i les excel·lències escolars, en contra de les visions unilaterals, universals, mercantilistes, economicistes i reduccionistes de l'educació, són múltiples i diverses i així es podrien concebre i practicar a l'escola municipi.

Aquest segon principi de la diversitat de les excel·lències de l'informe Bourdieu, lliga molt amb el tercer que versa sobre «La multiplicació de les oportunitats». Com esmentava l'informe «És rellevant intentar atenuar tant com sigui possible les conseqüències del veredict escolar i evitar que els èxits escolars tinguin un efecte de consagració o que els fracassos siguin una condemna de per vida. Cal multiplicar les trajectòries escolars i els passos entre elles per tal d'evitar les vies mortes». És a dir, del que es tracta és que «l'escolaritat» no esdevingui una condemna per a molts joves

que surten (o s'expulsen) del sistema educatiu amb l'etiqueta de «fracassats». Quelcom que actualment encara passa, com ens mostren les recerques sobre l'abandonament escolar prematur (Tarabini, 2015). Així, la proposta de l'escola municipi implicaria, per la seva mateixa constitució, la necessitat de generar sempre i en totes les circumstàncies, segones, terceres, quartes, cinquenes... oportunitats per a tothom. Diguem-ho clar, el fracàs escolar és el fracàs d'un sistema que, per universal, uniforme i desigual, és incapaç de generar les oportunitats d'aprenentatge pertinents per a cada infant i jove a cada etapa. I, sobretot, que és incapaç de ser humil en les seves «sentències escolars» i immediatament obrir en i per a cada cas, una nova oportunitat per a seguir-se formant de maneres diferents.

Per contra, la proposta de l'escola municipi, gràcies al fet que els infants i joves no «pertanyen» a una escola o una altra, sinó que són vistos, considerats i tractats com els infants i joves «del municipi», haurien de rebre sempre noves oportunitats, amb nous contextos i professionals per tal que, a la fi, tots ells i elles trobessin la manera de desenvolupar les seves enormes capacitats. En aquest sentit, Bourdieu també assenyalava les potencialitats del «treball manual» en totes les seves versions, des dels materials matemàtics a primària (o l'ús dels dits per comptar!) fins a la pràctica dels volums, la geometria o la trigonometria en contextos pràctics. Així, experiències com les «escoles de segones oportunitats»,³ posen en relleu que qui no se'n surt en els casos de fracàs escolar, no són els alumnes, sinó el sistema. O en paraules de Cuomo (2009, p. 516) molts dels problemes d'aprenentatge són, en realitat, problemes d'ensenyament. Per tal d'abordar aquesta pregunta central, l'escola municipi tindria un disseny i una organització per tal que tothom, des dels 0 fins als 18, tingués les oportunitats necessàries per tal de desenvolupar les seves capacitats i competències fins als mínims requerits en l'escolaritat obligatòria. I pogués seguint-se formant de maneres rellevants sempre que volgués. Finalment, *last but not least*, presento els avantatges que una escola municipi podria tenir en contra dels efectes perversos de la segregació escolar en si mateixa i amb relació a les desigualtats socials.

f) Contra la segregació escolar

En la seva recerca sobre l'abandonament escolar a secundària, Tarabini (2015) assenyalava tres grans elements que possibiliten, construeixen i faciliten el fracàs i, posteriorment, l'abandonament del sistema educatiu abans dels 18 anys. En primer lloc, trobem les pràctiques d'agrupament, selecció i exclusió que ja han estat debatudes; en segon lloc, les expectatives diferenciades del professorat en funció de l'origen dels alumnes, quelcom que té una llarga tradició en la recerca sociològica (Feito, 2003) i que també hem abordat en l'aparat anterior a partir dels epígrafs de diversificació de les excel·lències i la multiplicació de les oportunitats, i, finalment, en tercer lloc, la segregació escolar. Han estat moltes les recerques que, en els darrers anys, han mostrat com l'homogeneïtzació de l'alumnat dins de cada centre educatiu alhora que la creixent diversificació de perfils socials entre aquests, és un dels factors centrals a l'hora d'explicar els diferencials d'èxit escolar entre col·lectius (Bonal, 2013). Les complexes dinàmiques de segregació escolar tenen a veure amb les tries familiars, els diversos tipus de zonificacions, les puntuacions que se'n fan, els mecanismes de

distribució de l'alumnat, la (no) reserva de places, la (no) gestió de la matrícula viva, etc. (García i Olmos, 2012).

Una de les aportacions més positiva i rellevant de la proposta de l'escola municipi és el trencament de l'organització i de les dinàmiques que possibiliten la segregació escolar. En haver-hi només una escola, els processos d'inscripció serien automàtics i es farien per apuntar-se a l'escola del municipi o territori. Després, serien els docents de l'escola territori els que, segons criteris professionals, agruparien de maneres diverses, variables, flexibles i sobretot temporals els infants en un edifici o un altre i amb uns companys o uns altres, en funció de les activitats o els aprenentatges a treballar. És a dir, especialment a partir de sis anys, les possibilitats de treballar en contextos diversos, amb infants diferents i de múltiples edats, seria una de les grans oportunitats que plantejaria la proposta. Trencant així, de manera natural i sense possibilitats de «fer trampes» o de buscar subterfugis especialment per part de les classes mitjanes, l'actual organització que permet, facilita i incrementa l'homogeneïtat dins dels centres i l'heterogeneïtat entre ells (Benito, Alegre i González, 2013). Així, la proposta de l'escola municipi generaria de manera estructural, oportunitats de trobada i de treball educatiu amb una gran diversitat d'infants que s'agruparien en funció de les múltiples tasques a desenvolupar o dels projectes que es duguessin a terme i no en funció de la tria dels progenitors, les zones escolars o els punts familiars en el barem.

Conclusions

El darrer llibre de François Dubet i Marie Duru-Bellat (2015) articula deu propostes per canviar l'escola. Aquestes es poden agrupar en tres eixos que serien, en primer lloc, el de construir una «escola de i per a la vida» en lloc d'una màquina d'expedir títols que reproduïen les desigualtats socials de partida. És a dir, advoquen per: un procés d'escolarització que estigui vinculat als reptes quotidians i vitals dels infants, les famílies i el territori; per l'aprenentatge de viure en societats democràtiques, diverses i complexes; per la cura d'un mateix i dels altres; per l'esperit crític i la capacitat de construir alternatives col·lectivament, i pel treball des del, en i pel comú (Laval i Dardot, 2015). Clarament en contra de l'actual postura d'alguns sectors socials i docents que defensen que «la família educa i l'escola ensenya» (quelcom irreal i impossible en una societat on tot i tothom (ens) educa i (ens) ensenya, a tot arreu i a qualsevol hora), l'escola municipi podria ser un marc estructural pertinent per tal d'acomplir el repte de la socialització en i per a la vida. L'èxit educatiu (personal, escolar, laboral...) és un fenomen comunitari i des de la perspectiva de l'escola municipi, podria ser abordat de manera molt més pertinent que en l'estructura actual en la qual els centres educatius formals, si volen, poden mantenir-se com a estructures aïllades del context.

En segon lloc, els autors francesos proposen que per tal d'assolir aquest objectiu d'educar en i per a la vida (Dewey, 1985), cal reformar l'ofici i la identitat docent. Segons Dubet i Duru-Bellat, l'escola obligatòria s'ha transformat sobretot de manera quantitativa amb l'acollida de tot l'alumnat des dels tres fins als setze anys. Però, qualitativament, i especialment a secundària, l'ofici de docent encara està molt lligat a la gramàtica profunda de l'escolaritat tradicional i sobretot a les matèries. Com he dit anteriorment, l'escola municipi permetria de manera estructural el qüestionament

d'una identitat docent restringida, descontextualitzada i «tècnica» i l'obertura a noves pràctiques, experiències i orientacions professionalitzadores des dels principis de l'autonomia i dels equips flexibles. En tercer lloc, proposen que l'escola ha de ser de i per a tothom. Malgrat que sabem que l'escola no pot transformar la societat, ha de ser un lloc que, com a mínim, estructuralment ofereixi una igualtat d'oportunitats real d'acollida, de processos educatius i de resultats a tots els infants i joves (Demeuse i Baye, 2005). I això podria passar a l'escola municipi perquè, en primer lloc, tots els infants estarien junts compartint contextos, activitats, espais i oportunitats d'aprenentatge. Junts perquè tots i totes són del mateix territori. I, per tant, allunyats de les segregacions que les tries familiars, les zonificacions, els barems... produeixen.

Concloem l'article expressant el desig que aquest primer esbós de la proposta de l'escola municipi pugui esdevenir un punt de partida per al debat educatiu. Re-imaginar què és, què fa i com funciona l'escola em semblen una actitud clau per a la seva millora. Com s'ha dit, la idea marc de la proposta és que totes les educacions estiguin promogudes i coordinades per i des del territori en el marc d'una xarxa educativa local integrada per ajuntament, famílies, entitats, etc. I, dins d'aquesta, que cada territori (que podria ser la part d'un municipi, un municipi sencer, o més d'un en funció de la seva magnitud) tingui només una sola escola dins de la qual s'acullin tots els infants i joves de la zona. És evident que en el present article només s'han presentat algunes de les idees-força de la proposta i s'han debatut molt poc les seves múltiples dificultats i complexitats. Però això no resta «potència estructural» a la proposta. És a dir, malgrat els múltiples reptes, interrogants i dificultats que presenta l'escola municipi, crec que la seva potencialitat per a transformar les estructures pràctiques i quotidianes de les polítiques educatives, els marcs de treball educatiu i les normes del joc escolar poden ser rellevants. Sens dubte, els interrogants no resolts són múltiples i de gran magnitud: quin rol tenen les escoles concertades i privades; com es fa el transport d'un espai a un altre; quin estatut del treballador tindrien els docents; com es finança i es governa, etc. I caldrà que s'incorporin a propers debats al respecte. Finalment, només destacar que la idea de «l'escola municipi» pretén generar debat sobre com aprofundir en una escolarització i una educació democràtica i inclusiva en la qual els problemes i les eines i capacitats polítiques per construir en xarxa les solucions educatives estiguin a la mateixa escala: la municipal.

Agraïments

Vull agrair als professors Xavier Besalú, de la Universitat de Girona, i Antoni Tort, de la Universitat de Vic, la seva lectura crítica del text.

Notes

1. «L'exercici de la coresponsabilitat de cada ajuntament i del Departament s'articula en l'àmbit territorial».
2. Si voleu una visió còmica, alhora que devastadora, de les proves estandarditzades que es practiquen als Estats Units, podeu veure aquest vídeo del còmic John Oliver (recomanat per R. Feito en el seu blog). Només una dada, amb relació a la gran angoixa que aquestes proves provoquen en els infants

(directament proporcionals als beneficis que les empreses que les imparteix i els avaluen de manera secreta, i que després els venen els manuals per millorar...), ja hi ha un punt del protocol que diu als mestres com actuar si un infant vomita sobre el full dels textos o quan una classe sencera no assisteix a classe el dia de les proves.

3. El nivell lllindar en seria, sens dubte, un dels millors exemples.

Bibliografia

- Abós, P., Boix, R., Bustos, A., i Domingo, L. (2014). Les écoles rurales des communautés autonomes espagnoles d'Andalousie, d'Aragon et de Catalogne. Dins A. Barthesi P. Champollion (dir.), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard. Tome 6. L'école rurale et montagnarde en contexte nord méditerranéen: Approches sociospatiales*. Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Alegre, M. A., i Collet, J. (2008). *Els plans educatius d'entorn: Debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Associació Internacional de Ciutats Educadores. (2004). *Carta de Ciutats Educadores*. Recuperat el 7 de desembre de 2015, de <http://www.bcn.cat/edcities/cat/carta/carta.htm>
- Ball, S. J. (1987). *Micropolitics of the school*. Londres: Routledge.
- (2006). *Education and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J., i Goodson, I. (1986). *Teachers' lives and careers*. Lewes: Falmer Press.
- Barber, B. (2013). *If mayors ruled the world*. New Haven: Yale University Press.

- Benito, R., Alegre, M. A., i González, I. (2013). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29 (3), 397-420.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación*, 12, 13-30.
- Bonal, X. (dir.) (2013). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., i Albaigés, B. (2010). *Les zones educatives com a espais de coresponsabilitat*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperat el 20 de desembre de 2015, de <http://www.deprop.net/Continguts/Textos/LesZEcomaespaisdecoresponsabilitat.pdf>
- Bourdieu, P., i Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Collet, J. (2009). Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball educatiu en xarxa com a nova cultura educativa. *Guix*, 356-357, 71-91.
- (2011). Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y práctica educativa. *Pedagogia i Treball Social*, 1, (1), 27-50.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., i Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18, 2.

- Collet, J., i Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de proyectos educativos de ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. *Scripta Nova*. [En premsa]
- Collet, J., i Tort, A. (2015). La fórmula 3D. Atenció a la diversitat, atenció a les desigualtats i atenció a les diferències. *Diari de l'Educació*. Recuperat el 22 de desembre de 2014, de <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/12/22/la-formula-d3-atencio-la-diversitat-atencio-la-desigualtat-atencio-la-diferencia/>
- Cuomo, N. (2009). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. Dins P. Pujolàs (ed.), *Cap a una educació inclusiva* (p. 515-525). Vic: EUMO.
- Demeuse, M., i Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? Dins M. Demeuse et al. (ed.) (2005), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 150-170). Brussel·les: De Boeck.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: EUMO.
- Diputació de Barcelona. (2010). *Acompanyament a l'escolaritat*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Dubet, F., i Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer l'école*. París: Seuil.
- Education, Linguistique, Societé. (2003). *Le rapport du Collège de France (1985)*. Recuperat el 9 de desembre de 2015, de <http://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html>
- Faure, E. (dir.) (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Feito, R. (2003). Sistema de enseñanza y estratificación social. Dins F. Fernández Palomares (ed.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.

Fernández Enguita, M. (2015, març 22). El paréntesis escolar. [entrada blog]. Recuperat el 13 de desembre de 2016, de <http://blog.enguita.info/2015/03/el-parentesis-escolar.html>

Freire, P. (1970). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el campo*. Bogotá: Ediciones populares.

Fundación Secretariado Gitano. (2015). *La Leonor deja la escuela*. Recuperat el 23 de desembre de 2015, de <http://www.laleonorreal.org/>

García Castaño, F. J. i Olmos, A. (2012). *Segregaciones y la construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

Ivàlua. (2011). *Informe sobre els Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Ivàlua.

Last Week Tonight. (maig 2016). Last Week Tonight with John Oliver: Standardized Testing (HBO) [Vídeo]. Recuperat el 20 de desembre de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=J6lyURyVz7k>

Laval, C., i Dardot, P. (2015). *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, DOGC 5422 (2009).

Martínez Celorrio, X., i Martín, A. (2012). *Crisi, desigualtats i benestar vulnerable*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Mead, M. (1964). *Continuities in cultural evolution*. New Haven: Yale University Press.

Meo, A. I., Dabenigno, V., i Ryan, M. (2014). Esta es una escuela sin paredes pero no a la intemperie. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 157-176.

- Montgomery, A.; Karagianni, D., i Androutsou, D. (2016). *Reimagining the purpose of schools and educational organizations*. Londres: Springer.
- Pedró, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Pujolàs, P. (coord.) (2009). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: EUMO.
- Sintes, E. (2013). *A les tres a casa: L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Subirats, J. (2001). *Educació i govern local*. Barcelona: CEAC.
- (2016). Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época. Dins J. Collet i A. Tort (coord.) *Gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Subirats, J.; Alegre, M. A., i Collet, J. (2005). Cap a una metodologia dels Plans Educatius d'Entorn. Dins Departament d'Educació (coord.), *Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Tarabini, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España. La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23.
- Tyack, D., i Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D., i Tobin, W. (1994). The grammar of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 435-479.
- Wright Mills, C. (1987). *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder.

Per citar aquest article:

Collet-Sabé, J. (2016). Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: Primers apunts per a una escola municipi. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 12-32.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>